

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**JÉMERSON QUIRINO DE ALMEIDA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA DA IDADE MÉDIA NO BRASIL: dos compêndios aos  
Cadernos do estado de São Paulo**

**PARANAÍBA  
2013**

**Jémerson Quirino de Almeida**

**O ENSINO DE HISTÓRIA DA IDADE MÉDIA NO BRASIL: dos compêndios aos  
Cadernos do estado de São Paulo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Carla Villamaina Centeno.

**PARANAÍBA  
2013**

*A minha família, na qual incluo meus amigos, por dar-me discernimento, confiança e amor.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao corpo docente do Programa de Mestrado em Educação da UEMS; à minha orientadora Carla Villamaina Centeno; aos membros da banca, aos colegas discentes e aos meus amigos, principalmente àqueles que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento deste estudo. Em especial, à Ligia, ao Rodrigo, ao Adailson e ao Giovani. Expresso também considerações à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior - CAPES, pelo subsídio à pesquisa.

*Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta a sua história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações”.*

(Eric Hobsbawm, 2008)

## RESUMO

O presente estudo analisa a relação entre o ensino de História da Idade Média e os livros escolares brasileiros. De modo específico, observamos como se deu o processo de fragmentação dos conteúdos e simplificação dos livros destinados ao uso escolar, o que desembocou na confecção e emprego dos atuais Cadernos utilizados no Estado de São Paulo. Diante da abrangência da temática, optamos em não trabalhar de forma exaustiva os conteúdos das obras examinadas, mas por uma temática específica, recorrente nos materiais contemporâneos e também muito difundida nos textos escolares de História que tratam da Idade Média: *o Feudalismo*. Nosso objetivo é verificar como se deu o processo de alteração dos materiais empregados na relação educativa, que culminou no abandono das obras clássicas e dos compêndios e, na incorporação e utilização dos livros escolares de tipo comeniano. Dessa perspectiva, analisamos o tipo de instrumento do trabalho didático que foi utilizado em alguns momentos da história da educação em nosso país, bem como seu papel na relação educativa. A teoria que norteia a análise é a Ciência da História, tal como concebeu Marx.

**Palavras-chave:** Feudalismo. Ensino de História. Trabalho Didático. Compêndios. Manuais didáticos.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the relation between the teaching of History from the Middle Ages and the Brazilian school books. In a specific way, we observed how has occurred the fragmentation process of contents and simplification of the books destined for school usage, which culminated in the creation and employment of the current Exercise Books used in the State of São Paulo. Considering the range of the theme, we opted not to work exhaustively on the contents of the examined works, but to work in a specific theme, recurrent in the contemporary materials and also widespread in history school texts that deals with the Middle Ages: the Feudalism. Our objective is to verify how happened the alteration process for the employed materials in the educational relationship on which led to the abandonment of classical works and compendiums in the incorporation and use of the school books of comeniano type. From that perspective, we analyze the type of instrument for the didactic work that was used at some moments in the history of the education in our country, as well as its role in the educational relationship. The theory that orientates the present analysis is the History Science, such as Marx conceived it.

**Keywords:** Feudalism. History Teaching. Didactic work. Compendiums. Didactic Manuals.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 - Expansión del Imperio Árabe en ano 715.....	51
--	----



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Crescimento Demográfico na Europa Ocidental de 1000 a 1300.....	49
---	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 - LIVROS ESCOLARES E A PERMANÊNCIA DO PRECONCEITO SOBRE A IDADE MÉDIA</b> .....	19
1.1 Livros escolares: o elemento central do trabalho didático.....	20
1.2 Livros escolares: caminhos e abordagens.....	27
1.3 A Idade Média nos livros escolares: a permanência de um preconceito.....	31
<b>CAPÍTULO 2 – O FEUDALISMO NOS TEXTOS ESCOLARES BRASILEIROS DE HISTÓRIA MEDIEVAL</b> .....	42
2.1 O que compreendemos por Feudalismo?.....	42
2.2 O Feudalismo nos textos escolares brasileiros do final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.....	54
2.3 O Feudalismo nos textos escolares brasileiros após a primeira metade do século XX.....	67
<b>CAPÍTULO 3 – A PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA EXPOSTA NOS CADERNOS</b> .....	83
3.1 A política educacional do Estado de São Paulo para a educação básica.....	84
3.2 A Idade Média nos Cadernos do Estado de São Paulo.....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>RELAÇÃO DE FONTES</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	112
<b>ANEXOS</b> .....	119

## INTRODUÇÃO

*Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas a priori, isto é, como de uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais.*

(Comenius, 2001)

O presente estudo analisa a relação entre o ensino de História da Idade Média e os livros escolares brasileiros. De modo específico, observamos como se deu o processo de fragmentação e simplificação dos livros destinados ao uso escolar, o que desembocou na confecção e emprego dos atuais Cadernos utilizados no estado de São Paulo<sup>1</sup>.

Diante da abrangência da temática, optamos em não trabalhar de forma exaustiva os conteúdos das obras examinadas, mas por uma temática específica, recorrente nos materiais contemporâneos e também muito difundida nos textos escolares de História que tratam da Idade Média: o Feudalismo. Nesse sentido, é importante frisar que nosso estudo se debruça não apenas sobre a análise textual, mas também sobre a estrutura formal, o que nos permite conferir que tipo de material pedagógico estamos tratando. Não buscamos esgotar todas as problemáticas que envolvem o assunto. Antes, temos a intenção de desenvolver discussões que, doravante, nos possibilitem refletir sobre a organização do trabalho didático na escola contemporânea.

O interesse pelo assunto partiu de dificuldades vivenciadas em sala de aula após a conclusão da graduação em História e o início das atividades como professor. Ao buscar desenvolver o trabalho docente em algumas escolas da rede estadual de ensino do estado de

---

<sup>1</sup> Os Cadernos de História analisados compõem um projeto pedagógico introduzido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 2008. Atualmente, esse material se encontra disponível em todas as escolas da rede pública estadual de ensino, compondo o currículo escolar paulista destinado ao Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio.

São Paulo, deparei-me com um modelo de organização do trabalho didático que frustrava minhas expectativas como educador. A relação educativa fundamentada na utilização de manuais didáticos promovia uma dicotomia entre o que conhecemos na universidade ao longo da formação (onde realizamos leituras sistemáticas de textos de autores clássicos e contemporâneos, produzimos conhecimentos por meio de pesquisas desenvolvidas em programas de Iniciação Científica, somos levados ao debate e a reflexões sobre múltiplas temáticas) e o modelo educativo presente nas escolas.

Sendo assim, objetivamos nessa pesquisa verificar como se deu o processo de alteração nos materiais empregados na relação educativa, que culminou no abandono dos clássicos e dos compêndios e na incorporação e utilização dos livros escolares de tipo comeniano. Dessa perspectiva, analisamos o tipo de instrumento do trabalho didático que foi utilizado em alguns momentos da história da educação em nosso país, bem como acerca de qual seria seu papel na organização do trabalho didático<sup>2</sup>.

Para tanto, fizemos um levantamento e análise das principais obras utilizadas no Brasil, desde o século XIX, para o ensino de História Medieval. Não pretendemos, neste momento, analisar toda a produção de livros escolares que envolvem a temática, mesmo porque não dispomos de fontes suficientes para tanto; buscamos, sim, realizar um estudo sobre alguns materiais que nos permitam obter uma amostragem substancial, a respeito de como foi tratado tal período da História da Humanidade em momentos anteriores da educação escolar brasileira. Assim, poderemos compreender o processo de produção dos textos escolares no Brasil e como se dava a organização do trabalho didático naqueles contextos. Por meio deste estudo, confrontamos os dados da amostragem com o material utilizado na atualidade no Estado de São Paulo. Desse modo, foi possível observar se o material paulista poderia ser considerado diferente ou se se enquadra em algum dos modelos de manuais didáticos que o antecederam.

Em nossa investigação histórica, analisamos como eram estruturados os livros escolares e de que forma apresentavam os conteúdos. Quanto aos cadernos contemporâneos examinados<sup>3</sup>, foram comparados com os antecessores e para aprofundar a análise os submetemos a alguns questionamentos: 1) Qual atenção foi dada aos conteúdos de História

---

<sup>2</sup> Segundo Alves, “Desde o surgimento dos primeiros estabelecimentos de educação sistemática, vigorou, dentro deles, alguma forma de organização do trabalho didático. Implícito encontra-se o entendimento de que, como todas as obras humanas, as formas concretas de organização do trabalho didático são históricas. Logo, cada uma delas só pode ser captada concretamente quando referida à forma social que determinou o seu aparecimento, como decorrência de necessidades educacionais dos homens” (ALVES, 2005, p.17.).

<sup>3</sup> Debruçamo-nos a analisar os Cadernos do Professor e os Cadernos do Aluno da disciplina de História que tratam do período medieval, incorporados ao ensino público de São Paulo desde 2008.

Medieval? 2) Quanto à interpretação utilizada, os autores explicitam teoria? 3) Com os Cadernos de História, houve avanços do ponto de vista do trabalho didático? 4) São apresentados no manual seções que trabalham com fontes históricas (quais são as fontes)? Desse modo, podemos conhecer a sua natureza, classificá-lo e compreender sua função na esfera escolar.

Diante do que foi observado, é relevante destacar que as investigações ligadas à área de História e Educação vêm, desde a segunda metade do século XX, desenvolvendo análises que tomam os livros escolares como fonte de pesquisa. De acordo com Fernandes (2005), a partir de 1960

O grande clássico e referência para todos os trabalhos que se seguiram foi a obra de Umberto Eco e Mariza Bonazzi, *Mentiras que parecem verdades*, traduzido em diversos idiomas. No Brasil, o livro *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, de Maria de Lourdes Deiró Nosella fez escola, sendo ainda hoje referência em qualquer bibliografia sobre livro didático. (FERNANDES, 2005, p. 123,124)

O autor complementa que, a partir da década de 1980, houve uma renovação dos estudos sobre múltiplas temáticas ligadas à análise das edições didáticas, como a História da leitura e do livro no Ocidente.

A partir da década de 80, em parte pela renovação da História Cultural, com as contribuições teóricas advindas da obra de Roger Chartier e Robert Darton que inovaram os estudos acerca da história da leitura no mundo ocidental, houve mudanças de abordagens nas pesquisas relacionadas ao livro didático. Hoje, os trabalhos estão mais direcionados a questões relativas ao uso e apropriação do livro didático por alunos e professores, às práticas de leitura, entre outros. Assim, segundo Alain Choppin, a história da edição escolar constitui, hoje, um dos campos mais promissores da História da Educação e novas questões se colocam para os historiadores, tais como: a relação entre livro didático e a formação de professores; o livro didático e sua interferência no currículo escolar; o uso do livro didático por parte do aluno; sua utilização na educação não-formal; a linguagem e imagem utilizada nos livros didáticos; o perfil sociológico dos autores; o papel das mulheres na elaboração e difusão dos saberes escolares. (FERNANDES, 2005, p. 124)

Para além dos apontamentos feitos por Fernandes, observam-se outras propostas de análises, como as de Kazumi Munakata e Célia Cristina de Figueiredo Cassiano, que abordam o livro didático como mercadoria. A última ratifica em seus estudos os interesses de grandes companhias multinacionais no mercado brasileiro de livros didáticos. Para ela, “As atuais editoras de livros didáticos, que dominam o mercado brasileiro, ao lado dos investidores financeiros por trás de universidades privadas, são protagonistas da inserção do Brasil, no setor da Educação, na economia globalizada” (CASSIANO, 2004, p. 8). A autora denuncia

também a formação de cartel entre as editoras de materiais didáticos que dominam o mercado nacional. Para isso, ela recorre aos estudos de Coulon e Pedro (1995 *apud* CASSIANO, 2004, p. 9), que afirmam: “O cartel reparte o mercado de vendas, fixa a quantidade de produtos a fabricar, determina os preços e distribui os lucros entre as diferentes empresas”. Para Cassiano isso representa a desnacionalização da produção do livro didático no Brasil<sup>4</sup>.

Outro ponto que os estudiosos buscam compreender é o fato de que as disciplinas ligadas às ciências humanas, principalmente Geografia e História, com seus respectivos livros didáticos, foram utilizados no ensino escolar como um dos elementos difusores do conhecimento oficial. Segundo Fonseca, os manuais “atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo” (FONSECA, 1999, p. 204). Muitas pessoas desconhecem a eficácia do livro didático como formador de opiniões, considerando-os como inofensivos ou neutros. Além do que, como observaram Lajolo e Zilberman (1999), o “livro didático” é considerado o “primo pobre” da literatura; por isso, acabam esquecidos, abandonados ou jogados fora, após o esgotamento de sua validade ou mudança de nível escolar do aluno. Assim, devemos encará-los sobre variados aspectos: pedagógicos, políticos, econômicos e culturais.

Existem também pesquisas que se põem a investigar os instrumentos do trabalho didático e seu papel na relação educativa na sociedade burguesa. Buscam, à luz da leitura de autores clássicos e da teoria marxista, compreender as relações que envolvem a produção e utilização destes recursos didáticos no ambiente escolar. Neste caminho, destacam-se como referência Alves (1995, 2001, 2004, 2005, 2011, 2012), Centeno (2007, 2009, 2010, 2011) e Souza (2010). Em nossa pesquisa compactuamos com os referidos autores. Partimos do pressuposto de que a História é fruto dos embates dos homens em seu conjunto. As ações e os embates humanos são determinados, em última instância, pelas necessidades materiais. Como afirma Centeno, “não existe “consciência pura”, desvinculada da práxis material. Os homens, de fato, têm consciência de sua existência a partir de sua vida real. Sem essa base real é impossível essa consciência. Mas também sem essa consciência é impossível a práxis”

---

<sup>4</sup> Cassiano discute a inserção do Brasil no “mercado ibero-americano” do livro e a entrada dos espanhóis no país. Um dos elementos relevantes apontados no estudo é o fomento à implementação da língua espanhola no currículo oficial das escolas brasileiras. A autora demonstrou em seu trabalho que os projetos educacionais se inserem em um processo global, perceptíveis por meio dos livros escolares, ligados a política e economia do livro didático. Ver: *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985- 2007)*. Tese de doutorado defendida por Célia Cristina de Figueiredo Cassiano em 2007 junto ao programa de Pós-graduação Educação: História, Política e Sociedade da PUC – SP.

(CENTENO, 2007, p. 7). Para nós a história é entendida como totalidade, tal como Marx e Engels a conceberam em *A ideologia alemã*.

Esta concepção de história consiste, pois em expor o processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata; e em conceber a forma de intercâmbio conectada a este modo de produção e por ele engendrada (ou seja a sociedade civil em suas diferentes fases) como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando a partir dela o conjunto dos diversos produtos teóricos e formas de consciência – religião moral etc – assim como em seguir seu processo de nascimento a partir desses produtos; o que permite então, naturalmente, expor a coisa em sua totalidade (e também, por isso mesmo, examinar a ação recíproca entre estes diferentes aspectos) (MARX; ENGELS, 1993, p. 55).

Nosso objeto de estudo (Cadernos do estado de São Paulo) se relaciona diretamente ao modo de produção capitalista, e nesse sentido, a teoria apresentada por Marx e Engels nos auxilia na compreensão das discussões que cercam a organização do trabalho didático na escola contemporânea. Por entender as questões postas em nossa pesquisa como questões universais ligadas ao capitalismo, entende-se o manual escolar como uma necessidade do capital desde Comenius.

Assim, no primeiro capítulo, abordamos algumas questões ligadas ao estudo dos materiais destinados ao trabalho didático e pesquisas que se dedicam especificamente à Idade Média. Buscamos esclarecer qual conceito de Idade Média está presente em nosso meio social e como essa temática vem sendo debatida pelos pesquisadores da área. Observamos que, embora o campo de pesquisa em História de modo geral tenha avançado, no sentido de maior compreensão do passado, reduzindo os anacronismos e reducionismos, o medieval continua sendo apresentado pelos textos escolares de maneira incoerente e preconceituosa. Por mais que se dediquem espaços a desconstruir a ideia de “idade das trevas”, o período medieval permanece entendido de modo estático e na obscuridade.

Na sequência, no segundo capítulo, dedicamo-nos ao estudo dos principais textos escolares produzidos para o ensino de História da Idade Média no Brasil. Seleccionamos para o trabalho as seguintes fontes: *Licções elementares de Historia da Idade Media*, publicado por Domingos Ramos Mello Junior, de 1879; *Curso de Historia Universal: Historia da Idade Media*, de Joaquim Maria de Lacerda, datado de 1888; *Historia Universal* de João Ribeiro, do ano de 1919, *Historia Geral da civilização da Antiguidade ao seculo XX*, de Gastão Ruch, de 1927; *História Medieval e Moderna*, de Alcindo Muniz de Souza, publicado em 1952, *Historia Antiga e Medieval* de R. Haddock Lobo de 1957, *Historia Geral* tomos I e II de Delgado de Carvalho, de 1959; *História Medieval* para o curso colegial, de 1964, cuja autoria

é de Estevão Pinto; *História Geral: Antiga e Medieval*, de Mariene Ordoñez e Antonio Luiz de Carvalho e Silva, publicado em 1975; *História da Civilização: curso moderno* de Sérgio Buarque de Hollanda et al. de 1986, e o livro de Mario F. Shimidt, *Nova História crítica: ensino médio*, publicado em 2005.

O embasamento teórico que nos permitiu compreender quais textos escolares deveriam ser classificados como compêndios ou manuais comenianos<sup>5</sup> deu-se por meio da leitura de Alves (2011), que, em *Textos escolares e manuais didáticos comenianos*<sup>6</sup>, demonstrou a incorporação ao ensino de livros específicos como os florilégios e os compêndios. O trabalho de Alves (2011) também nos ajuda a perceber algumas características tipificadoras dos compêndios<sup>7</sup>. Para o autor, podemos reconhecer um compêndio ao observarmos uma série de elementos:

Em primeiro lugar, ele expressa um grau limitado de divisão do trabalho didático. Quase sempre, o livro é utilizado em diferentes séries ou anos do processo de escolarização. Os programas do Colégio Pedro II repetem à exaustão a expressão “os mesmos livros do ano anterior” quando recomendam textos de referência para os últimos anos. O compêndio tem como outra característica a preocupação de ser uma síntese dos conhecimentos sistematizados na área correspondente. Daí o seu volume avantajado, por mais que o autor o veja como resumo, e a despreocupação com as ilustrações. Logo, a referência do compêndio é a área de conhecimento e não o ano de escolarização. Por outro lado, o fato de ser elaborado pelo professor, quase sempre, revela o controle que este tem sobre o instrumento de trabalho. No caso do Colégio Pedro II, isso distancia sua organização do trabalho didático da proposta comeniana. Nesta, o professor é mero executor das operações ligadas ao trabalho didático, ditadas pelo manual, instrumento especializado usado numa série precisa do nível de ensino e elaborado por outro especialista que não o professor. (ALVES, 2011).

Desse modo, é importante frisar que os livros mais antigos que estudamos foram publicados na cidade do Rio de Janeiro e se destinavam ao Colégio Pedro II<sup>8</sup>. As outras fontes

<sup>5</sup> Cujas gêneses se deu no século XVII, por iniciativa de Comenius, pequeno e de fácil compreensão, e que tinha como objetivo facilitar o ensino e, com isso, reduzir os custos da relação educativa.

<sup>6</sup> Texto apresentado na I Jornada de Estudos Sobre a Organização do Trabalho Didático em Campo Grande no ano de 2011.

<sup>7</sup> Nesse texto Alves também buscou contribuir com algumas “peculiaridades históricas” sobre os manuais didáticos surgidos com a escola moderna e como eles se realizaram na escola brasileira. Para tanto, o autor propõe um retorno a Comenius. Além disso, Alves apresenta os materiais didáticos utilizados no Seminário de Olinda e no Colégio Pedro II, que eram centros de referência para o ensino no Brasil.

<sup>8</sup> De acordo com Santos (2009), “A origem do Colégio Pedro II remonta ao Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado pela provisão do Bispo D. Frei Antonio de Guadalupe em 8 de junho de 1739. Após 27 anos o seminário foi transferido para a Rua do Valongo pela doação do filantropo Manoel Campos Dias, passando o Collegio/Seminário a ser designado de Seminário de São Joaquim. O Colégio e Seminário de São Joaquim representou um polo de cultura e formação educacional de grande importância, especialmente após a expulsão dos jesuítas – o que havia deixado os jovens da colônia com poucas opções de formação, e cuja educação vinha sendo feita em casa com preceptores ou em seminários ligadas às paróquias locais. O Decreto de 2 de dezembro de 1837 transformou o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária com o título de ‘Collegio



que analisamos, posteriores à primeira metade do século XX, são livros confeccionados de acordo com programas oficiais e, em alguns casos, distribuídos pelo Estado. Isso representa significativa mudança na organização educacional brasileira.

Destarte, realizamos a análise dos textos escolares classificados como compêndios, utilizados para o ensino de História medieval no século XIX; além do exame de outros livros escolares subsequentes, de modo a compreender se houve uma ruptura súbita ou gradativa com os instrumentos do trabalho didático tipo compêndio. Observamos quais condições favoreceram a incorporação do manual didático comeniano. Com base na confirmação, notamos que, após a segunda metade do século XX, ocorreu um acentuado processo de simplificação e fragmentação dos conteúdos dos manuais didáticos, culminando na produção dos manuais contemporâneos.

No terceiro e último capítulo, debruçamo-nos a analisar os Cadernos de História que tratam do período medieval, incorporados ao ensino público de São Paulo desde 2008. Nossa discussão embasa-se em publicações que versam sobre políticas públicas voltadas para a educação, em especial as que tratam da educação paulista. Entre os estudos observados podemos destacar os seguintes artigos: *As políticas para a educação pública do Estado de São Paulo* de Maria C. M. Sarno e José M. Cancellero (2009), no qual os autores abordam o desenvolvimento das políticas públicas estaduais de 1983 a 2009; *Políticas curriculares: elementos para a discussão da estrutura e organização do currículo para a rede estadual de educação de São Paulo*, de Nereide Saviani (2009), em que a autora discute a organização do currículo para São Paulo, analisando seus pressupostos políticos e pedagógicos no processo de elaboração; *Currículo Escolar em São Paulo: uma proposta para discussão*, de Luiz B. Neto, Maria Cristina dos Santos Bezerra e Mara R. M. Jacomeli (2009), em que os autores se propõem a discutir criticamente a proposta paulista para a área de Ciências Humanas; *Política e financiamento da Educação em São Paulo*, de José Luiz Sanfelice, Lalo W. Minto e José C. Lombardi (2009), que analisam as principais tendências ideológicas e políticas presentes na reforma paulista, procurando apontar caminhos para sua superação.

Com base no que foi observado, restringimos a análise aos Cadernos de História que tratam do período medieval, incorporados ao ensino público pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Fizemos também a retomada do conhecimento histórico acerca da organização do trabalho didático. A partir de então, à luz dos questionamentos a que os

---

de Pedro II' [...]” (SANTOS, 2009. p. 63). Sobre o Colégio Pedro II também indicamos a seguinte leitura: ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. 1999. *Colégio Pedro II. Um lugar de memória*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

materiais estudados foram submetidos, aferimos que tipo de material foi incorporado à rede pública paulista e qual seria a sua função no âmbito escolar.

## CAPÍTULO 1 - LIVROS ESCOLARES E A PERMANÊNCIA DO PRECONCEITO SOBRE A IDADE MÉDIA

*Se há uma noção que resume a concepção de mundo dos homens da Idade Média, é a de Deus. Não há ideia mais englobante, mais universal, que essa. Deus compreende, ou melhor, exerce todo o campo concebível da experiência, tudo o que é observável na natureza, incluindo os homens, tudo o que é pensável, a começar pela própria ideia de Deus.*

(Jean-Claude Shmitt, 2002)

*Sob seus diversos nomes e com suas aparências multiformes, o Diabo – satã e seus demônios – é seguramente uma das figuras mais importantes do universo do Ocidente medieval: encarnação do mal, oponente das forças celestes, tentador do justo, inspirador dos ímpios e dos pecadores, verdugo dos condenados, ele é onipresente e seu terrível poder se faz sentir em todos os aspectos da vida e das representações mentais medievais.*

(Jérôme Baschet, 2002)

A organização do trabalho didático na escola contemporânea pauta-se na relevante função atribuída aos livros escolares. A origem desse processo se deu no século XVII com Ratke e Comenius. Ao último, nos deteremos de modo mais específico neste texto. Ambos os autores compuseram suas obras em meio às necessidades postas pelo contexto da época: a manufatura, o nascente capitalismo e a Reforma Protestante. Nosso interesse pela questão se dá porque os principais elementos da organização do trabalho didático, presentes ainda nos dias atuais, resultam do trabalho dos autores mencionados. A sua influência é percebida até hoje na seriação dos conteúdos, na divisão do trabalho didático e nos instrumentos empregados na relação educativa. Porém, cabe lembrar que os textos escolares utilizados no Brasil, desde a implantação da escola moderna, só recentemente seguiram esta dinâmica de produção. Essa tese é explorada largamente por Gilberto Luiz Alves (2001, 2005, 2011, 2012).

No século XIX, por exemplo, os professores tinham controle sobre o instrumento de trabalho e os livros eram, em alguns casos, confeccionados por eles próprios. Os textos eram mais longos e complexos, o que se distancia da proposta comeniana, pois nesta o professor apenas executa tarefas pré-determinadas pelo manual escolar (ALVES, 2011). Com base nessa constatação, acreditamos que, para alcançarmos os objetivos almejados neste estudo, é necessário fazer um recuo no tempo para compreender a origem da escola moderna. Nesse sentido, é fundamental refletirmos sobre a proposta de Comenius de “ensinar tudo a todos”, apresentada em sua obra: a *Didáctica Magna*.

### 1.1 Livros escolares: o elemento central do trabalho didático

Comenius era um pastor protestante, nascido na Morávia, em 1592. Viveu o calor da Reforma Protestante, movimento que teve início com Martinho Lutero no século XVI. A Reforma buscava combater os privilégios da Igreja Católica, questionando o monopólio que essa instituição detinha sobre a interpretação das *Sagradas Escrituras*. Para os protestantes, todos - inclusive os trabalhadores mais humildes - deveriam ter livre acesso à leitura da Bíblia. Pouco à frente, esse pensamento desembocaria em dois pontos importantes para o desenvolvimento da escola moderna: primeiro, que a Bíblia fosse traduzida do latim para língua vulgar e, segundo, que a população tivesse o mínimo necessário de instrução para a leitura.

Desse modo, tendo em vista o contexto histórico em que estava inserida a proposta comeniana, podemos afirmar que ela se apresentava como revolucionária e extremamente avançada. A Comenius coube dar forma ao que hoje conhecemos como escola moderna. Como afirma Alves:

Comenius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens* (ALVES, 2004, p. 81. Grifos no original).

O modelo de trabalho em que Comenius se inspirou foi a manufatura<sup>9</sup>. Assim, foi possível atender a demanda e reduzir os custos, ao se produzir mais em menor tempo;

---

<sup>9</sup> Segundo Marx a origem da manufatura parte da cooperação baseada na divisão do trabalho artesanal. De acordo com ele sua origem é dúbia: “De um lado, ela parte da combinação de ofícios autônomos de diferentes espécies, que são despidos de sua autonomia e tornados unilaterais até o ponto em que constituem apenas operações parciais que se complementam mutuamente no processo de produção de uma única e mesma mercadoria. De outro lado, ela parte da cooperação de artífices da mesma espécie, decompõe o mesmo ofício

diferentemente do artesanato, no qual o domínio da técnica de confecção permite ao artesão ser o senhor de seu produto, confeccionando, porém, um número reduzido de peças. Podemos, então, refletir analogicamente acerca da proposta comeniana: ao artesanato, equipara-se o modelo de ensino praticado até a Reforma, no qual predominava a relação preceptoral entre mestre e pupilo, estabelecida desde a Antiguidade; ao trabalho manufatureiro, pode ser relacionada a proposta do pedagogo protestante.

Centeno (2009) com base em Alves afirma que:

À época, o conhecimento era predominantemente veiculado pela ação de mestres ou preceptores, detentores de vastos conhecimentos, sábios por excelência. O preceptor era dotado de sólida formação humanística e seu trabalho era complexo por que exigia o domínio amplo do conhecimento e, por essa razão, seus estípedios eram elevados. O ensino era ministrado individualmente ou em pequenos grupos e não estava regido por um plano de estudos, divisão por séries ou por graus de adiantamento. Os conteúdos didáticos, na forma de extratos, eram retirados dos clássicos e as vertentes das fontes variavam conforme as diferentes conjunturas históricas. Não havia, à época, ambientes reservados para o ensino como prédios escolares. Os espaços em que se realizava o trabalho educativo eram públicos, abertos, a exemplos das praças e jardins, ou privados, em ambientes reservados da casa do discípulo ou do preceptor. ( p. 170)

Ao reconhecer as dificuldades de se estender tal modelo, devido aos altos custos e ao reduzido número de pessoas hábeis ao trabalho docente, Comenius buscou, no modelo de divisão do trabalho manufatureiro, a solução para o grande impasse que impossibilitava “ensinar tudo a todos”. A esse respeito, Alves (2004) sintetiza que:

[...] o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la á ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. (ALVES, 2004, p. 83.)

A divisão do trabalho, porém, não fora suficiente para colocar em prática a proposta comeniana. Era necessário criar também um instrumento que viabilizasse o trabalho docente. Para isso, Comenius desenvolveu o que ele chamou de “livros pan-methodicos”. Segundo ele,

---

individual em suas diversas operações particulares e as isola e as torna autônomas até o ponto em que cada uma delas torna-se função exclusiva de um trabalhador específico. Por um lado a manufatura introduz, portanto, a divisão do trabalho em um processo de produção ou a desenvolve mais; por outro lado, ela combina ofícios anteriormente separados. Qualquer que seja seu ponto particular de partida, sua figura final é a mesma – um mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos”. (MARX, 1983. p. 268)

os livros pan-metódicos eram de suma importância para o desenvolvimento de seu projeto educacional,

Uma só coisa é de extraordinária importância, pois, se ela falta, pode tornar-se inútil toda uma máquina tão bem construída, ou, se está presente, pode pô-la em movimento: uma provisão de livros pan-metódicos. Efetivamente, da mesma maneira que, fornecendo o material tipográfico, é fácil encontrar quem possa, saiba e queira utilizar, e quem ofereça qualquer soma para imprimir bons e úteis livros, e quem compre esses livros, de preço acessível e de grande utilidade, assim também seria fácil, uma vez preparados os meios necessários para a pan-didática, encontrar os fatores, os promotores e os diretores de que ela precisa. (COMENIUS, 2001, p. 535)

Deste modo, a preparação dos materiais é o elemento central que possibilitaria colocar a “máquina” em funcionamento. Para tanto, Comenius chamou a atenção da necessidade de eleger autores hábeis a confeccionar os livros escolares e, alertou sobre a produção do material não ser tarefa de um único homem,

E esta preparação depende da constituição de uma sociedade de homens doutos, hábeis, ardorosos para o trabalho, associados para levar a bom termo uma empresa tão santa, e nela colaborando, cada um segundo seus meios. Mas esta empresa não pode ser obra de um só homem, principalmente se está ocupado em outras coisas, e não tem conhecimento de tudo aquilo que é necessário colocar na pan-metódica; e talvez até, para realizar tal trabalho, não seja suficiente a vida de um homem, se tudo se fizer dentro da máxima perfeição. É necessário, portanto, uma sociedade de pessoas escolhidas. (COMENIUS, 2001, p. 535, 536)

A metodologia de ensino universal, exposta por Comenius, promovia o barateamento dos custos. De acordo com Centeno (2009), “Com a revolução no instrumental, expressa no surgimento do manual didático, qualquer homem de capacidade intelectual mediana poderia ensinar”. (CENTENO, 2009. p. 172).

O projeto de Comenius, entretanto, não pôde ser colocado em prática de imediato. Suas contribuições surtiriam efeito à frente, por volta do século XIX, quando a necessidade de expandir a educação já se fazia presente. No Brasil, a proposta comeniana só foi introduzida, de fato, na primeira metade do século XX. Segundo Centeno (2010) no século XIX,

Os livros didáticos eram complexos e elaborados pelos próprios professores; foram incorporados em sala de aula como instrumentos auxiliares do docente. A universalização do ensino, realizada somente após os anos 1930 impôs a adoção desse instrumento que foi ficando cada vez mais simplificado. O manual comeniano, de tamanho pequeno, que apresenta as coisas sumariamente, de muitas coisas com poucas palavras, de grande utilidade com muitas imagens foi algo que se difundiu no Brasil após a universalização do ensino. (2010, p. 32)

Se o manual comeniano tardou em vigorar no Brasil, os materiais da Contrarreforma, por sua vez, se faziam presentes desde o princípio da colonização, por meio dos colégios fundados pela Companhia de Jesus. Tais colégios mantinham, como instrumentos do trabalho didático, praticamente as mesmas fontes do período medieval, mudando apenas a maneira de operá-los. Devido aos avanços da imprensa e ao caráter ideológico assumido pela Igreja Católica frente aos questionamentos da época, foram utilizados, nesse empreendimento pedagógico, extratos das obras clássicas<sup>10</sup> (ALVES, 2012). De acordo com Alves (2012), os colégios jesuíticos influenciaram na consolidação do material impresso como recurso didático:

Como os extratos das obras clássicas se disseminaram na condição de recursos didáticos mais apropriados à relação educativa, nos colégios da Companhia de Jesus estavam criadas as condições para que vicejassem, sob a forma de livros impressos, instrumentos didáticos compostos por trechos selecionados dessas fontes. A precariedade dos recursos disponíveis, o elevado custo dos livros e a necessidade de controle ideológico das informações viabilizavam a produção de antologias e de seus similares, os florilégios e as seletas<sup>11</sup>, tão difundidos na escola brasileira até o segundo terço do século XX. (ALVES, 2012, p.6).

Os materiais de uso na organização do trabalho didático só se alterariam mais tarde, no século XVIII, com a realização das reformas Pombalinas. Em 1759, a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e do Brasil pelo então ministro de Estado de Portugal, Marquês de Pombal, cujas reformas empreendidas eram de cunho econômico, político e cultural. A partir desse momento, intensificou-se a presença do Estado português na educação brasileira<sup>12</sup>. No entanto, de modo geral, os estudantes brasileiros continuaram tendo que completar seus estudos na Europa.

---

<sup>10</sup> Segundo Alves: “[...] as obras clássicas não eram lidas e estudadas na íntegra dentro dos colégios jesuíticos, o que mudava a tendência dominante no ensino preceptorial até então. Mas, por meio dos extratos, os estudantes continuavam tendo acesso aos textos dos trágicos, dos comediógrafos, dos oradores, dos filósofos gregos e latinos. Esses extratos eram centrais no trabalho didático. Eram eles que desencadeavam as aulas. Lidos logo no seu início, atividade denominada *prelectio*, as demais partes das aulas, inclusive o comentário do mestre, se organizavam tendo-os como eixo” (ALVES, 2012).

<sup>11</sup> Antologia tem o sentido literal de “estudo das flores” ou “coleção de flores escolhidas”, podendo também ser traduzida como “florilégio”. No caso, refere-se à “coleção de textos em prosa e/ou em verso, ger. de autores consagrados, organizada segundo tema, época, autoria etc.”. Expressão sinônima é, ainda, “seleta”, entendida como “conjunto de trechos literários selecionados” (Houaiss; Villar, 2001, p. 239, 1360 e 2539. apud ALVES)

<sup>12</sup> A esse respeito indicamos a seguinte leitura: SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

Tais mudanças na educação brasileira desembocaram, posteriormente, na fundação de novos centros educacionais. Em 1800, foi inaugurado no Brasil o Seminário de Olinda. De acordo com Alves:

O colégio-seminário pombalino teve notável participação no processo de modernização burguesa do reino, pois foi concebido, também, para realizar a função decisiva de preparar quadros, no interior do clero católico, visando levantar as riquezas naturais do reino, condição prévia de seu aproveitamento econômico. (ALVES, 2001, p.7)

Acerca dos materiais de uso escolar, algumas mudanças foram constatadas por Alves (2001) ao analisar o Seminário de Olinda, como o abandono do veto a alguns clássicos e aos expurgos:

Sob o influxo das reformas pombalinas da instrução pública e da orientação política conferida pelo iluminismo luso-brasileiro, nele foi superada a prática de expurgos de obras clássicas usadas como recursos didáticos e instaurado ambiente de maior tolerância política (ALVES, 2001, p. 137-192).

Dentre as novidades apresentadas pelo Seminário de Olinda, estão novos termos como: *compêndios* e *resumos*<sup>13</sup>. Foram também incorporados ao trabalho didático textos especializados, confeccionados por professores ou pensadores das respectivas áreas, e não somente por autores clássicos (ALVES, 2012, p. 13). Cabe ressaltar que o uso dos textos clássicos não foi abandonado por inteiro nesse período.

Outras mudanças na educação brasileira se deram com a chegada da corte portuguesa. Em 1808, foram instalados alguns cursos para elevar o nível da capital (Rio de Janeiro) aos patamares da corte. Com a volta do rei a Portugal, em 1824, e a independência proclamada por D. Pedro I, a educação passou a ser colocada em pauta como uma questão nacional. Dentre as contribuições do período imperial, na área da educação, destaca-se a

---

<sup>13</sup> Sobre o emprego dos compêndios como instrumento do trabalho didático nos colégios pombalinos é importante esclarecer que segundo Alves (2012), “Tanto quando recomendava o emprego de instrumentos modernos de uso disseminado, como quando permitia aos professores compendiar ‘algum dos Tratados’ de certa matéria, o compêndio passava a incluir um significado que ia além de sua relação estrita com os textos e os autores clássicos. Isto é, continuava sendo ‘resumo de uma teoria, ciência, doutrina’, mas começava a tornar-se, por sua destinação, ‘livro, esp. escolar, que enfeixa tal resumo’ (Houaiss; Villar, 2001, p. 774). O que se difundiu no Brasil, ao longo do século XIX, foi esse significado do termo compêndio associado à sua utilização na escola e, quanto à autoria, a professores das correspondentes matérias que exerciam o magistério nos principais estabelecimentos escolares do País, em especial no Colégio Pedro II. Em paralelo, ocorreu o progressivo desuso daquele outro significado, referido nos *Estatutos*, que ligava o compêndio às obras e aos autores clássicos. Essa precisão conceitual estava associada ao maior grau de especialização que o próprio instrumento de trabalho ganhara. Especializando-se, também o seu significado se especializou para tornar-se capaz de traduzi-lo como o que de fato passava a ser: instrumento de trabalho didático inteiramente vinculado à escola, ao professor e à função que exercia na relação educativa”. (ALVES, 2012).



criação do Colégio Pedro II em 1837. Essa instituição tinha como propósito formar os quadros necessários à sociedade e servindo ainda de modelo de ensino secundário para os demais colégios do Brasil.

No que se refere aos instrumentos de trabalho didático, o Colégio Pedro II passou a incorporar definitivamente textos escolares que ficaram conhecidos como compêndios. Como atesta Alves (2012): “A experiência desse colégio demonstra que os compêndios passaram a dominar amplamente o universo dos textos didáticos difundidos nas matérias de seu plano de estudos” (ALVES, 2012, p. 15).

O domínio ao qual se refere o autor perdurou até praticamente as primeiras décadas do século XX. Nas últimas décadas do século XIX, ocorreu uma série de acontecimentos relevantes no Brasil, como a abolição da escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889. Porém, foi somente após o final da Primeira Guerra Mundial, por volta de 1920, que o cenário econômico, cultural e político praticamente forçou o Brasil a se reorganizar socialmente.

Na década de 1930, depois do golpe militar que levou Getúlio Vargas ao poder, começou a ser colocado em prática no Brasil um *Programa de Reconstrução Nacional*<sup>14</sup>, que, diante das novas necessidades brasileiras, buscava adequar e inserir o país na dinâmica de mundo daquela época. Para tanto, de acordo com Carvalho e Gonçalves Neto (2003), a educação era um instrumento prioritário:

[...] era urgente uma política educacional que fosse responsável pela transformação, uma vez que nas últimas décadas do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, a educação era entendida como fonte libertadora, capaz de revigorar a sociedade brasileira como um todo, através da implementação de um sistema escolar. (CARVALHO; GONÇALVES NETO. 2003, p. 137, 138).

Tamanho interesse pela questão educacional se explicita na criação ainda em 1930 do Ministério da Educação e Saúde Pública<sup>15</sup>. A educação escolar era vista como um importante instrumento para a reconstrução do país. Na visão de Marta M. de Araújo, os

---

<sup>14</sup> De acordo com Carla V. Centeno o *Programa de Reconstrução Nacional*: “[...] segundo o discurso oficial, visava a aumentar a presença do Estado em todos os setores da vida nacional, para superar o grave desequilíbrio econômico causado pela queda de preços do café, prevenir o país contra outras possíveis crises e, sobretudo, integrar a nação e defender a sua soberania” (CENTENO, 2007, p. 16).

<sup>15</sup> Segundo informações do site do MEC: “[...] a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça”. Só a frente em 1953, com a autonomia da área da saúde, o ministério mudaria de nome e passaria a se chamar Ministério da Educação e Cultura (MEC) Ver: <http://portal.mec.gov.br>

projetos educacionais se sustentavam pela crença de que a educação tinha o poder de moldar a sociedade pela reforma das mentalidades<sup>16</sup>. Para tanto, segundo a autora,

Num quadro de revoluções tecnológicas com seus desdobramentos no modo prático de viver, de trabalhar e de relacionar-se mental e materialmente, tornariam impositivo ao sistema de educação nacional condições de eficiência técnica e científica que os tempos estariam a reclamar (ARAÚJO, 2007, p. 12).

No entanto, para nós, embora a questão das mentalidades estivesse de fato presente nos discursos oficiais da época, os principais pontos que desembocaram na necessidade da universalização da educação no Brasil, estão antes de tudo, ligados a algumas transformações ocorridas no país ainda na primeira metade do século XX, como o crescimento da população urbana, a entrada da mulher no mercado de trabalho, à definição da idade mínima para o trabalho na indústria, etc. Tais pontos promoveram um aumento da demanda escolar e favoreceram a massificação do ensino, que foi viabilizada por meio da incorporação do manual didático de tipo comeniano, em lugar dos compêndios no âmbito do uso escolar. Segundo Alves (2012): “O seu emprego e a sua difusão denotavam que, enfim, o Brasil enveredava por uma rota de desenvolvimento da escola moderna coincidente com a preconizada por Comenius” (ALVES, 2012, p. 21).

A proposta de universalização do ensino promoveu a confecção e expansão de um instrumento do trabalho didático caracterizado por Comenius como de tamanho pequeno, que apresenta “as coisas sumariamente, ou seja, muitas coisas com poucas palavras”, (COMENIUS. 1997. *apud* CENTENO, 2010), de grande utilidade e com muitas imagens (CENTENO, 2010). Tal instrumento tirou das escolas os livros escolares classificados como compêndios e os clássicos: textos extensos, com linguagem rebuscada, confeccionados pelos próprios professores. Estes foram substituídos por um material prático, menor, com textos de mais fácil compreensão, que viabilizassem o ensino e, principalmente, facilitassem o papel do professor. Tal projeto visava a edificar e expandir a escola em todo o país, com praticidade e

---

<sup>16</sup> No ponto de vista de Marta M. de Araújo o projeto de “educação escolar enquanto projeto político de formação de mentalidades colocava-se perante problemas sociais condizentes com a industrialização crescente; com o monopólio estatal da escolarização; com a demanda por escolas técnicas e profissionais; com os princípios de laicização do ensino, da escola única e gratuita para todos; enfim, com as formulações da Pedagogia Nova” (ARAÚJO, 2007, p. 10.) No entanto, a autora esclarece que vários projetos “cocorriam” ao propósito educacional: Citando outros autores: “[...] Havia projetos que defendiam uma educação escolar humanística sobre a técnica ou científica; que enfatizavam os ensinamentos religiosos e o culto do civismo contra o ensino agnóstico, laico e democratizante; que pregavam a escola única em lugar da escola para cada segmento social; que mantinham a posição do esforço do governo na educação das elites ao invés de priorizar a educação popular; e, ainda, aqueles que insistiam a uniformidade educacional e na padronização cultural em lugar da liberdade das políticas regionalistas”. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984 *apud* ARAÚJO, 2007).

economia. Desde então, esse material didático mais simplificado converteu-se no elemento central do trabalho pedagógico. Sua influência na escola contemporânea é notória, facilitando e regendo o trabalho docente.

## **1.2 Livros escolares: caminhos e abordagens**

Apesar de mais de dois séculos de “atraso” em relação ao desenvolvimento da educação em países capitalistas mais avançados, o Brasil, ao incorporar a proposta comeniana, pôde acelerar e massificar a educação básica. No entanto, a maneira em que se deu a organização do trabalho didático nas últimas décadas, focada na produção e utilização de livros escolares como elemento central na relação educativa, conferiu aos materiais escolares severas críticas. Desse modo, alguns autores pontuam a necessidade de superação dos manuais didáticos. Segundo Alves (2012):

Por sua associação à formação aligeirada recebida por crianças e jovens, os manuais didáticos receberam, em seguida, crítica incisiva. Muitos especialistas ao analisarem o fato reconheceram a necessidade de superação do manual e da produção de livros escolares que incorporem mais informações e maior rigor (ALVES, 2012).

Porém, outros autores, como Bittencourt (2003), Miranda e Luca (2004) defendem novas formas para sua utilização. Bittencourt (2003) tece críticas a tal instrumento do trabalho didático; no entanto, não se coloca contra a produção dos manuais escolares:

[...] O livro didático é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas. A linguagem que produz deve ser acessível ao público infantil e juvenil e isso tem conduzido a simplificações que limitam sua ação na formação intelectual mais autônoma dos alunos. Autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo. (BITTENCOURT, 1998, p. 73)

Para a autora, tais deficiências dos livros didáticos podem ser reduzidas e superadas mediante a ação de docentes e discentes em sala de aula. Nesse sentido, Bittencourt afirma que o livro didático é o principal instrumento de trabalho de professores e alunos (BITTENCOURT, 1998, p. 72).

Para Souza:

[...] nem todo livro didático deve ser combatido, como as antologias, por exemplo. Apenas as versões contemporâneas de um tipo de manual didático surgido no século XVII, que se decompôs e perdeu sua validade tal como ele se apresenta, para a contemporaneidade [...] (SOUZA, 2010, p. 125).

Acerca dessa discussão, Centeno (2009) é incisiva, posicionando-se contra a reformulação e conservação do manual didático de tipo comeniano como instrumento do trabalho didático no espaço escolar:

Muitos educadores entendem que a questão se reduz a uma reforma dos manuais didáticos. De fato, não é possível aperfeiçoar o manual, pois o problema não está somente na ideologia e sim na função exercida por esse instrumento no trabalho didático. Ele se impõe como fonte única do conhecimento e exclui todas as demais. Exclui, portanto, o conhecimento culturalmente significativo, veiculado pelos livros clássicos e por sites das grandes bibliotecas e museus dos diversos continentes. A inserção de variadas fontes, novas tecnologias e de novas linguagens no trabalho didático tem ficado no plano do discurso. (CENTENO, 2009, p. 175)

O posicionamento da autora compactua com o de Gilberto Luiz Alves, que ratifica a necessidade de eliminação do manual didático:

[...] não basta diagnosticar as consequências do emprego do manual didático. Não basta execrá-lo e mudar o seu nome para livro escolar ou outra expressão considerada mais apropriada. Não basta, nem mesmo, a iniciativa de produzir textos de melhor qualidade quanto ao conteúdo, como demonstra Mianutti. A solidez com que os manuais didáticos comenianos se impuseram no trabalho didático nem sempre tem sido entendida pelos estudiosos como algo determinado pela organização do trabalho didático. Implicando uma organização técnica do trabalho, no caso de natureza manufatureira, ela envolve desde a relação educativa, os procedimentos do professor, os conteúdos didáticos, as tecnologias educacionais e o espaço físico da sala de aula. É um mecanismo no qual todos os elementos constitutivos, como engrenagens, se encontram em relação de interdependência e se reforçam mutuamente. O diferente não cabe dentro dele e é expulso. Portanto, está fadada ao fracasso qualquer iniciativa reformista que toque somente um de seus aspectos. (ALVES, 2012)

O autor expõe em *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas* (ALVES, 2005), importantes apontamentos que nos permitem pensar sobre a necessidade de superar a ordem educacional vigente:

[...] é necessário que se reafirme a tarefa básica colocada presentemente para os educadores: a construção de uma nova didática. Torna-se imperativa a produção de uma nova organização do trabalho didático cujo fundamento deve ser buscado nos recursos tecnológicos contemporâneos. Isso se, por um lado, implica a impossibilidade de conciliação com a organização manufatureira do trabalho didático, não inviabiliza o aproveitamento de tecnologias de outras épocas. A nova forma preconizada não é excludente, tanto que se propõe a recuperar o livro clássico, expulso da escola pela excludente organização do trabalho didático inventada por Comenius, vigente ainda em nosso tempo. Não se deve esquecer que, objetivamente, o

livro clássico se universalizou pelo barateamento propiciado pela revolução industrial e, mais ainda, com a automatização e que, hoje, já começa a ser disponibilizada pela *internet* e pelo suporte de outras tecnologias avançadas. Logo, a nova forma de organização do trabalho didático, comprometida com a necessidade de universalizar a cultura e, como decorrência, por colocar-se na perspectiva de democratização do conhecimento culturalmente significativo, não pode tolerar os instrumentos que se erigem à condição de obstáculos à realização da existência humana num patamar superior. (ALVES, 2005, p. 76)

De qualquer maneira, o fato é que, por hora, os manuais didáticos ainda se fazem presentes no cotidiano escolar do Brasil e em diversos países no mundo. Como afirma Apple: “São os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo” (APPLE, 1995, p. 8). No Brasil, como já foi dito, os materiais de tipo comeniano foram introduzidos a partir do período Vargas e difundidos com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD - 1938/1945)<sup>17</sup>. Porém, é importante lembrar que, de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>18</sup>, em 1929, o Estado já havia criado um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático: o Instituto Nacional do Livro (INL)<sup>19</sup>. Tal constatação é relevante, pois coloca em evidência a preocupação do Estado com a educação e seu projeto de ampliação pela adoção de manuais didáticos. Entre 1938 e 1985, período em que o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi colocado em prática<sup>20</sup>, vários decretos e acordos foram confeccionados a respeito da produção e utilização do livro didático. Sobre isso, encontra-se no site oficial do FNDE a seguinte cronologia:

<sup>17</sup> A esse respeito é importante citar a contribuição de Rita de Cássia Cunha Ferreira por meio de sua dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Intitulada: *A Comissão Nacional do Livro Didático Durante o Estado Novo (1937-1945)*, defendida na cidade de Assis em 2008.

<sup>18</sup> A página do FNDE na internet esclarece que: “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil [...]”. Ver: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>

<sup>19</sup> Segundo informações do FNDE em “1929 - O Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção”. Ver: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>

<sup>20</sup> Em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental) dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: Indicação do livro didático pelos professores, reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos, extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias, fim da participação financeira dos Estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. Informações disponíveis no site: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>.

**1945** - Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.

**1966** - Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.

**1970** - A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).

**1971** - O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo Nacional do Livro didático.

**1976** - Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

**1983** - Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

Ver: PNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>.

Outras medidas foram tomadas pelo Estado após 1985; dentre elas é importante salientar a volta da universalização da distribuição do livro didático em 1995. Na sequência, o ano de 1996 se destaca, pois foi quando começou a avaliação pedagógica pelo MEC dos livros inscritos para o PNLD, com a respectiva divulgação dos resultados nos *Guias de Livros Didáticos*, distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha. Segundo o site do PNDE: “Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização,

preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático” (FNDE 2012).

Diante dos pontos apresentados, salientamos que é importante observar que, na atualidade, somos apontados como “o país que tem o maior programa de fornecimento de livro<sup>21</sup> do mundo” (CASSIANO, 2004, p. 35). Nossos números são gigantescos. Corroboram isso os dados do orçamento previsto pelo FNDE para o ano de 2012, estimado em torno de 1,48 bilhões de reais<sup>22</sup>. Portanto, antes de qualquer posicionamento que tenhamos frente ao livro didático, devemos compreender que estes materiais perpassam o ambiente escolar, respondendo também a interesses de diversas empresas e partidos políticos<sup>23</sup>.

Estes são, pois, alguns dos pontos que nos desafiam ao realizarmos pesquisas em História da Educação, mais especificamente quando nos debruçamos em investigar os instrumentos do trabalho didático. No presente caso, o livro de uso escolar.

### **1.3A Idade Média nos livros escolares: a permanência de um preconceito**

Neste momento, o estudo sobre a Idade Média nos leva ao encontro de perspectivas distintas. De um lado, temos o trabalho de historiadores europeus, americanos e brasileiros, entre outros, que primam pela realização de estudos detalhados, possibilitando cada vez mais a análise de aspectos da vida daqueles que viveram no tempo denominado pelos renascentistas de Idade Média. Tais estudos nos permitem conhecer dinâmicas sociais, políticas, religiosas, econômicas e culturais, de momentos e de espaços geográficos específicos e até mesmo, de grupos e de indivíduos. Do outro lado, deparamo-nos com os livros didáticos da disciplina de História utilizados na maioria das escolas brasileiras. Nesse material, encontramos uma Idade Média bem diferente da caracterizada anteriormente. Identificamos uma Idade Média ainda

---

<sup>21</sup>Embora o livro didático seja o carro chefe da distribuição, de acordo com o site do PNDE também são disponibilizados dicionários e livros complementares recomendados a alfabetização e inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

<sup>22</sup> De acordo com o site do FNDE: “Em 2011, o governo federal investiu R\$1,3 bilhão na compra, avaliação e distribuição dos livros didáticos do PNLD 2012, direcionado ao atendimento integral do ensino médio (inclusive EJA) e à complementação e reposição, no âmbito do ensino fundamental, dos livros anteriormente distribuídos (PNLD 2010 e PNLD 2011). No ensino médio, o investimento foi de R\$ 883,4 milhões. Já o ensino fundamental contou com o investimento de R\$443 milhões. Ao todo, foram adquiridos 163 milhões de livros para atender a 37.422.460 alunos, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.

Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-apresentacao>

<sup>23</sup> A esse respeito indicamos a leitura do livro: *A escrita escolar da História: o livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)* de Décio Gatti Junior.

conceituada conforme o pensamento sustentado pelos renascentistas, que, para valorizar o tempo em que viviam, passaram a denominar o passado que os separava da idealizada civilização greco-romana de “período das trevas”<sup>24</sup>.

Em oposição a essa tendência, surgiram, nas últimas décadas, alguns estudos realizados por pesquisadores brasileiros que buscam discutir e até mesmo combater a permanência, ainda em nossos dias, do preconceito criado na renascença sobre o medievo.

Nessa direção, destacamos a contribuição de Carlos Mário Paes Camacho e sua dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História da Universidade Severino Sombra, intitulada *As representações da Cidade Medieval nos Livros didáticos de História do ensino médio brasileiro*, defendida em 2008. Em seu trabalho, o autor realizou um estudo dos livros didáticos de História utilizados entre as décadas de 1980 e 1990. Camacho defende que a cidade medieval da Europa ocidental é representada, nos materiais examinados, fundamentalmente por suas funções econômicas. De acordo com o autor, embora na atualidade os textos escolares tenham incorporado elementos como a família e a cultura popular, o que corrobora a conceituação pejorativa de “idade das trevas” presente nos materiais destinados à educação escolar.

Edlene Silva, em alguns artigos publicados em 2011<sup>25</sup>, cuja temática está relacionada com o ensino da Idade Média, também reafirma a presença e continuidade do preconceito, já ultrapassado pela historiografia contemporânea, sobre o Medievo. Nesses textos, observa-se a busca empreendida pela autora em perceber a aproximação ou o distanciamento entre o saber acadêmico e o saber escolar. Utilizando-se de sua própria experiência docente no ensino superior, a autora evidencia que, ao questionar os alunos sobre o conceito de Idade Média, obtinha basicamente respostas similares: “barbárie, guerras, fome, peste, analfabetismo, miséria, obscurantismo, exploração dos camponeses, Inquisição e Cruzadas.” (SILVA, 2011, p. 12).

Constata-se que, na visão popular, a Idade Média ainda permanece percebida de modo depreciativo. De acordo com a autora, isso se deve principalmente à maneira pela qual o período é apresentado nos livros didáticos. Citando Régine Pernoud pontua: “não há dia em

---

<sup>24</sup> Para melhor compreender a razão de os renascentistas atribuírem esse termo à Idade Média indicamos a leitura do artigo *La valoración Histórica de La Edad Media: entre el mito y la realidad*, apresentado na XIII Semana de Estudios Medievales de Nájera em 2002 por Julio Valdeón Baruque, que discorreu sobre a referida temática no presente estudo. De acordo com Baruque: “Hablar de la Edad Media es, sin lugar a duda, referirse a un concepto inventado. Los ciudadanos que vivieron en el transcurso de los siglos que la historiografía de nuestros días considera como medievales no tenían, por supuesto, la menor idea de esa expresión”. (BARUQUE, 2002, p. 311)

<sup>25</sup>SILVA, Edlene. *Livros didáticos e ensino de História: A Idade Média nos manuais escolares do ensino fundamental*. \_\_\_\_\_. *Lições sobre a Idade Média: representações do medievo nos livros didáticos de ensino fundamental*.



que não encontre uma reflexão do tipo: ‘não estamos mais na Idade Média’, ‘é um retorno à Idade Média’ ou ‘é uma mentalidade medieval’” (PERNOUD, 1994, p.8. *apud* SILVA, 2011, p. 12). Conforme salienta Silva, Pernoud acredita que a imagem depreciativa da Idade Média inicia-se na escola. Combatendo tal questão, a autora é incisiva:

Independente do nosso país não ter participado diretamente de uma experiência propriamente medieval, a compreensão da História nacional parte da sua articulação com a tradição medieval cristã. Ignorar a permanência de elementos medievais na formação da sociedade brasileira é incorrer em grave erro, já que o medieval não pode ser compreendido somente como um recorte temporal arbitrário e convencional. (SILVA, 2011, p. 13,14).

Embora esteja clara a importância do avanço dos estudos no campo da História Medieval no Brasil, que de fato isso vem ocorrendo, proporcionando uma reabilitação gradual do período no meio acadêmico, Silva denuncia que as problematizações oriundas dos debates acadêmicos não chegam aos livros escolares. Assim, a Idade Média ainda permanece como uma época de retrocesso tanto em relação à Antiguidade Clássica, quanto ao período moderno.

Outro estudo relevante, *A História antiga e medieval nos livros didáticos: uma avaliação geral*, produzido por Luciana de Campos e Johnni Langer e publicado na revista *História e História*, com o apoio do grupo de pesquisa Arqueologia Histórica da Unicamp, em 2007, confirma o que estamos apontando. Com base em uma leitura historiográfica, os autores explicitam que os povos do período medieval, assim como suas moradias, suas estruturas econômicas e políticas, são representados de forma inferiorizada em relação ao período contemporâneo. Para além do anacronismo evidente, denunciam também o fato de que tais representações e estereótipos podem suscitar juízo de valor por parte dos alunos. Segundo Campos e Langer:

Uma das grandes dificuldades com que os autores de LDs (Livros didáticos) parecem se deparar no momento da elaboração das suas obras é o tema da figura do *outro*, da alteridade e dos conflitos culturais na história antiga e medieval. Muitas vezes, o resultado acaba sendo a perpetuação do binômio civilização *versus* barbárie, típica dos filmes épicos dos anos 1950-1960 e que perpassa muitos imaginários artísticos, nacionalistas e sociais do Ocidente desde o século XVIII. (CAMPOS; LANGER, 2007. n/p).

A dificuldade de se tratar assuntos complexos em pequenos textos é apontada pelos autores como um dos principais fatores que podem gerar tais preconceitos.

As informações extraídas dos estudos mencionados até aqui bastariam para sustentar a afirmação de que a Idade Média continua sendo tratada de forma preconceituosa pelos textos escolares. Contudo, para enfatizarmos essa ideia, apresentaremos e teceremos alguns comentários sobre o livro: *Possíveis Passados: representações da Idade Média no ensino de História*, publicado em 2008 por Nilton Mullet Pereira<sup>26</sup> e Marcello Paniz Giacomini. Nesse trabalho, os autores analisam como é representada a Idade Média nos discursos oferecidos pelos livros didáticos e como tais materiais contribuem para a formação de uma ideia anacrônica, depreciativa e estática sobre o medievo. Tal visão, segundo os autores, transita na sociedade contemporânea, vinculada tanto pelo ensino de História - que aprendemos na escola - como por outros discursos que se estendem desde os promovidos por pesquisadores da área - os medievalistas - a cineastas, esotéricos, jogos de computador (PEREIRA; GIACOMINI, 2008).

A partir de uma perspectiva *foucaultiana*<sup>27</sup>, os pesquisadores buscaram compreender as práticas discursivas que permitem abstrair resquícios de um olhar eurocêntrico e iluminista sobre o passado medieval. Desse modo, Pereira e Giacomini sintetizam: “Ao tomarmos como postulado filosófico, ao modo de Foucault, a negação aos universais, abrimos espaço para a compreensão da Idade Média em sua ‘especificidade inimitável’”. (PEREIRA; GIACOMINI, 2008. p. 103). Com base no exposto, os autores afirmam que a Idade Média presente nos livros didáticos está envolta em representações de um período, feitas por pessoas do tempo presente, que partem das contribuições de estudiosos do medievo, e que ainda respondem às exigências e necessidades do mercado editorial. Em suma, para os pesquisadores “Os livros didáticos são deste mundo e como tal devem ser avaliados, criticados e jamais serem considerados os únicos suportes para se ensinar história”. (PEREIRA; GIACOMINI, 2008. p. 109).

Com base na literatura sobre o medievo, assim como em autores que se dedicam a estudar os textos escolares, constatamos que esta época chamada de Idade Média ainda carrega marcas profundas, relacionadas à sua duração e significado, o que gera uma visão favorável e outra desfavorável acerca desse momento da História.

De modo geral, compreende-se que a Idade Média durou pelo menos mil anos, do século V até o século XV. No entanto, quando falamos em Idade Média nos vem à mente o

---

<sup>26</sup>Também foram publicados individualmente por Nilton Mullet Pereira alguns artigos sobre a temática, são eles: *Imagens da Idade Média na cultura escolar* (2009), *Representações da Idade Média no Livro didático* (2007) e *As representações do Outro nos livros didáticos de História, no Brasil e na Espanha* (2009).

<sup>27</sup>Para maior compreensão acerca da contribuição de Michel Foucault à História indicamos a seguinte leitura: VEYNE, Paul. *Como se escreve a História: Foucault revoluciona a história*. Trad. Alda Maria Baltar e Maria Auxiliadora Keneipp. Brasília: EDUNB, 1998.

período que vai de 1000 a 1500 (LE GOFF, 2007). Nesse sentido, é relevante advertirmos que Jacques Le Goff (2007) é incisivo em dizer que, para ele, esse período se estende por mais tempo, tendo seu término somente após as revoluções inglesa e francesa no final do século XVIII. Segundo o autor, a ideia de fim da Idade Média por volta de 1500 foi desenvolvida basicamente pelo movimento renascentista do século XV, propagada, posteriormente, pelos livros escolares (LE GOFF, 2007). Devemos reconhecer que houve momentos de transição de uma forma de organização social para outra, tanto quando nos referimos ao final da Antiguidade e início da Idade Média, quanto a respeito do término do período medieval e princípio da Modernidade. Nesses momentos, percebemos que novos elementos se entrelaçam à estrutura até então estabelecida. Outra questão é o fato de que esses movimentos não eram idênticos em todas as partes do mundo.

Sendo assim, refletirmos sobre diferentes apontamentos acerca das principais definições cronológicas sobre a Idade Média representa, sem dúvida, um ponto interessante para problematizarmos o ensino de História medieval no Brasil. Desde os compêndios no século XIX aos manuais didáticos contemporâneos, os textos escolares brasileiros se mantêm estáticos, quanto às suas balizas temporais, não atentando para novas perspectivas, como aquelas anteriormente apresentadas. Tal situação dificulta ao aluno conhecer outras possibilidades para além daquelas autorizadas pelo texto escolar<sup>28</sup>.

Segundo Edlene Silva:

As datas de início e término da Idade Média devem ser problematizadas, pois sendo a história um processo, os entrelaçamentos entre elementos sociais, culturais, econômicos do medieval, dos períodos anteriores (Império Romano) e dos posteriores (Idade Moderna) precisam ser considerados. Essas divisões metodológicas não são naturais, mas construções históricas e arbitrárias com fins didáticos. Nunca é demais ressaltar que a divisão do tempo histórico em idades foi instituída no século XVII pelo alemão Christoph Cellarius e posteriormente reformulada no século XIX a partir de datas-marco que fundam a chamada ‘periodização clássica’, adotada até hoje. Tal afirmação parece óbvia para os historiadores, ela quase nunca é questionada pelos manuais didáticos e mesmo debatida em sala de aula. (SILVA, 2011, p. 19 - 20).

De acordo com nossos estudos sobre o tema, entendemos que, ao pensarmos em Idade Média, é recorrente a anacrônica e dúbia lembrança a que quase automaticamente somos remetidos. De um lado, os cavaleiros, a princesa, os castelos, todos envolvidos em uma

<sup>28</sup>A maioria dos livros escolares define, cronologicamente, que o medieval se estende do século V – mais precisamente a partir do ano 476, no qual ocorreu a queda definitiva da cidade de Roma, capital da parte ocidental do Império Romano, em mãos dos invasores bárbaros – até o início da segunda metade do século XV - cujo fato marcante foi a conquista da cidade de Constantinopla, capital do Império Bizantino, parte oriental do antigo Império Romano, em 1453 pelos turcos otomanos.

fábula e mágica aventura medieval; por outro, a fome e a miséria, a violência dos bandidos saqueadores, as crueldades praticadas em nome da religião, seja ela cristã ou muçulmana. Tal representação do período medieval é calcada ainda em nossa infância e juventude, oriundas principalmente, das leituras dos livros didáticos. Segundo Silva:

O uso exclusivo do manual escolar como recurso didático em sala de aula influi diretamente na vida dos alunos, significando, muitas vezes, a única referência histórica a que eles terão acesso. Tal prática educacional implica na reprodução de concepções e métodos de ensino pré-concebidos, sem levar em conta a necessidade de trabalhar com fontes diversificadas que podem e devem contribuir para a construção do conhecimento histórico. (SILVA, 2011)

Para melhor compreensão do que estamos tratando, recorremos, mais uma vez, a Jacques Le Goff, que atesta existir duas “Idades Médias” no imaginário popular. Uma apresentada como “má”, pois:

[...] os senhores oprimiam os camponeses, a Igreja era intolerante e submetia os espíritos independentes (“que eram chamados de hereges”) à Inquisição, que praticava a tortura e matava os revoltosos nas fogueiras... havia muita fome e muitos pobres; todos tinham medo, um medo exagerado, por exemplo, do mar e das florestas...e do diabo [...] (LE GOFF, 2007. p. 19).

Le Goff (2007) diz também que existe uma segunda Idade Média, “bela”, que é muito recorrente quando buscamos na memória nossas lembranças sobre o tema, principalmente as adquiridas na infância:

[...] dos cavaleiros, dos castelos fortificados, das catedrais, da arte romântica e gótica, da cor (dos vitrais, por exemplo) e da festa. Também esquecemos quase sempre que, na Idade Média, embora as mulheres ainda tivessem um lugar inferior ao dos homens, adquiriram ou conquistaram uma posição mais justa, mais igual, de mais prestígio na sociedade [...]. (LE GOFF, 2007, p. 19).

Segundo Pereira, também podemos compreender analogicamente “as duas Idade Média” que transitam no imaginário popular da seguinte forma: a primeira, ele denomina “Idade média da cultura escolar”, em referência àquela que aprendemos na escola, segundo o autor; a outra, diz ser a Idade Média difundida pelo cinema e pela literatura:

Esta *Idade Média da cultura escolar* forma um conjunto de noções cristalizadas sobre o medievo, que se prolongam desde muito tempo e que faz parte de uma visão que renascentistas e iluministas construíram sobre a civilização medieval, (...) o que

observamos é uma leitura recheada de generalizações e de preconceitos construídos a partir do olhar contemporâneo sobre o medievo. (PEREIRA, 2007, p.5, grifos no original)

De acordo com Pereira (2007), essa visão da Idade Média tem dois efeitos. O primeiro conduz o aluno a um olhar anacrônico sobre o passado, julgando-o com os valores do presente, além de evocar uma visão linear e evolutiva da História, na qual o presente é mais interessante/melhor do que o passado. O segundo efeito conduz à velha e ultrapassada ideia de “idade das trevas”, época de obscuridade intelectual e artística, que separa a Antiguidade Clássica do Renascimento cultural que ocorreu no século XVI.

Acerca da segunda visão do medievo que habita o imaginário da nossa sociedade, veiculada pelo cinema e pela literatura, Pereira (2007, p. 6) afirma que ela: “(...) alimenta a noção de um medievo povoado pela magia, pela fábula e pelas gloriosas aventuras dos cavaleiros” e, em conjunto com a visão escolar, forma uma ideia de Idade Média fantasiosa, ultrapassada, estática.

Desse modo, devemos refletir sobre o negativismo presente nos livros escolares em relação ao período medieval. Muitas vezes este é apresentado como uma época marcada por guerras, pestes e fragmentação social, no qual o consolidado papel atribuído à Igreja Católica de única detentora do *saber* formava uma mentalidade teocêntrica homogeneizada e generalizada, resultante de uma divisão social tripartida (clero - nobreza - camponês)<sup>29</sup>. Tal maneira de se conceber o medievo esconde diversas peculiaridades do período, como a mescla indissociável entre o sagrado e o profano<sup>30</sup>, presente no dia a dia do homem daquele tempo; ou a relativa paz entre os séculos XI e XIII, que permitiu o intercâmbio cultural e material, em função das contínuas relações de trocas entre Oriente e Ocidente. Semelhante conjuntura possibilitou, na época, um salto econômico<sup>31</sup>, científico e humano imprescindível para a compreensão de outros acontecimentos posteriores como, por exemplo, a formação das

---

<sup>29</sup>Desconstruindo tal concepção, Georges Duby demonstrou que a divisão social tripartida – *bellatores, oratores, laboratores* - fazia parte de uma construção ideológica promovida principalmente pela Igreja. Tratamos da questão de modo mais específico no segundo capítulo. Ver: DUBY, Georges. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. Trad. Maria Helena Costa Dias. Lisboa: Editorial Estampa, 1982.

<sup>30</sup> Segundo Eliade “Para o homem religioso, o espaço não é homogêneo; o espaço apresenta roturas, quebras; há porções de espaço qualitativamente diferentes das outras.” (ELIADE, 1992. p.25) Para o homem religioso este espaço sagrado tem valor existencial, seria como se as coisas não acontecessem por acaso, que houvesse uma orientação previa, fazendo do homem o centro do mundo. Acerca da temática indicamos a seguinte leitura: ELIADE, Mircea: *O sagrado e o Profano*. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

<sup>31</sup>Sobre esta questão indicamos a leitura da obra de Roberto S. Lopez: *Nascimento da Europa*. Especificamente o terceiro capítulo intitulado: “O apogeu da Europa Medieval no Século XIII”. Ver: LOPEZ, Roberto S. *Nascimento da Europa*. Trad. Oliveira Marques. Lisboa – Rio de Janeiro, 1965.

*Monarquias Absolutistas* e o *Renascimento* na Europa, assim como o próprio desenvolvimento da indústria manufatureira e do capitalismo.

Nesse sentido, é recorrente a dúvida: por que o período medieval ficou marcado como uma época de flagelo e de obscuridade? A construção do conceito de Idade Média representa uma rotulação posterior ao período tratado, um (pré) conceito elaborado no século XVI, que expressa um repúdio pelos séculos que separam a Antiguidade Clássica do Renascimento cultural e artístico do então momento contemporâneo; uma expressão que, com o tempo, vai ganhando o sentido depreciativo (BARUQUE, 2002).

De acordo com o pesquisador espanhol Julio Valdeón Baruque, que discorreu sobre a referida temática no artigo *La valoración Histórica de La Edad Media: entre el mito y la realidad*, apresentado na XIII Semana de Estudios Medievales de Nájera, em 2002, a origem do conceito “medias tempestas” ou “tiempos médios” tem a ver com a postura adotada pelos humanistas italianos do final do século XV (BARUQUE, 2002). O autor, entretanto, esclarece que: “[...] fue en el siglo XVIII cuando la imagen de la Edad Media alcanzó, sin duda alguna, el más retrógado que imaginarse puede” (BARUQUE, 2002, p. 314)<sup>32</sup>.

No século XIX, são notáveis algumas mudanças na maneira de conceber a Idade Média. O medievalismo passou, na visão do Romantismo, a ser compreendido como o momento de nascimento das nacionalidades. Como expressa Baruque (2002): “[...] la visión del Medievo forjada por el Romanticismo era sumamente apasionada, estando compuesta, básicamente por héroes y por santos, por cruzados y por caballeros, así como por maravillosas leyendas”<sup>33</sup> (BARUQUE, 2002, p. 317). Além de redirecionar o modo de conceber a Idade Média, os românticos contribuíram significativamente com o desenvolvimento dos estudos sobre a época. Mesmo assim, o período continuou incompreendido, dividido entre a concepção negativa, apresentada pelos renascentistas e iluministas, e a exaltação expressada pelo Romantismo.

Ainda no século XIX, período em que a disciplina de História entrou para o âmbito universitário, houve grande propagação dos estudos dessa disciplina no ensino secundário. Os estudos de História Medieval também ganharam grande ênfase (BARUQUE, 2002). Nessas circunstâncias várias coleções foram produzidas por toda a Europa, editando fontes medievais

<sup>32</sup> “[...] foi no século XVIII quando a imagem da Idade Média alcançou, sem dúvida alguma, o nível mais retrógado que podemos imaginar”. (tradução nossa).

<sup>33</sup> “[...] A visão do medievalismo forjada pelo Romantismo era sumamente apaixonada, estando composta, basicamente por heróis e por santos, por cruzados e por cavaleiros, assim como por maravilhosas lendas”. (tradução nossa)

e aprofundando os estudos sobre os tempos em que se constituiu a maioria dos reinos do velho continente.

Não obstante essas tentativas, os esforços por “ver” a Idade Média com os “olhos” de seu tempo<sup>34</sup> remontam ao século XX, em virtude da maneira pela qual os historiadores passaram a compreender a História (BARUQUE, 2002). Nesse caminho, os pesquisadores desenvolveram novas formas de abordagens e passaram a utilizar novos elementos como fonte de pesquisa em História. Além disso, segundo Julio Valdeón Baruque: “[...] en el siglo XX se abrió un animado e interesante debate entre la historia y las ciencias sociales, tales como la sociología y la antropología, del cual brotaran ideas muy sugestivas”<sup>35</sup>(BARUQUE, 2002. p. 321). O autor faz referência também ao papel desempenhado pela escola francesa dos *Annales*<sup>36</sup> e ao que ele denomina de impacto do “materialismo histórico”<sup>37</sup>, que foram pontos de partida para uma nova interpretação do passado da Humanidade (BARUQUE, 2002).

Assim, o que convencionalmente chamamos de “passado medieval”, na verdade, trata-se de uma construção representativa que os homens em seu tempo presente produzem e (ou) reproduzem acerca do período delimitado. Como explica Amaral:

A Idade Média, como qualquer outra temporalidade histórica, não obstante, de forma agravada, será sempre uma construção contemporânea do passado, mais do que o passado mesmo. Se o historiador avisado sabe que não deve ir ao passado exclusivamente em busca de seu presente, tendo por parâmetro seus valores e cosmologias, pois cometeria os pecados mais graves à História, ou ainda, os

---

<sup>34</sup> A expressão “‘ver’ o passado com os ‘olhos’ de seu tempo”, remete metaforicamente ao ofício do historiador, que busca laboriosamente construir possibilidades de compreensão daquilo que ocorreu em determinados momentos históricos pautados em fontes produzidas no período estudado. De forma alguma, pretende “reviver” (conhecer) o passado fidedignamente, tal como ocorreu. Para melhor compreensão do que estamos apontando, indicamos a leitura do livro de Marc Leopold Benjamin Bloch, *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*, publicado postumamente pela primeira vez em 1949. Ver: BLOCH, Marc Leopold Benjamin, *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Trad. André Telles. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

<sup>35</sup> “No século XX se abriu um animado e interessante debate entre a história e as ciências sociais, tais como a sociologia e a antropologia, do qual brotaram ideias muito sugestivas”. (tradução nossa).

<sup>36</sup> No prefácio do livro *A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. Peter Burke sintetiza: “Da produção intelectual, no campo da historiografia, no século XX, uma importante parcela do que existe de mais inovador, notável e significativo, origina-se da França. *La nouvelle histoire*, como é frequentemente chamada, é pelo menos tão conhecida como francesa e tão controvertida quanto *La nouvelle cuisine* (Le Goff, 1978). Uma boa parte dessa nova história é o produto de um pequeno grupo associado à revista *Annales*, criada em 1929”. Ver: BURKE, Peter. *A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. Trad. Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

<sup>37</sup> O autor denomina de materialismo histórico as pesquisas desenvolvidas pelos *marxistas*. Contudo, diversos estudiosos contemporâneos empregam o termo *Ciência da História* para referir-se ao método concebido por Marx e Engels. A esse respeito em *A ideologia Alemã* observamos a seguinte passagem: “Essa concepção de história se baseia no processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata; e concebe a forma de troca conectada a esse modo de produção e por ele gerada (isto é, a sociedade civil em suas várias fases) como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando a partir dela o conjunto dos diversos produtos teóricos e formas de consciência – religião, filosofia, moral etc – e seguindo seu processo de nascimento a partir dessas produções; o que permite então, naturalmente, expor a coisa em sua totalidade (e também analisar a ação recíproca entre os diferentes aspectos)”. (MARX; ENGELS, 2010. p. 65).

anacronismos e valores de juízo, ele praticamente não consegue levar outras questões ao passado que não sejam aquelas de seu mesmo presente, já que esse ponto de partida é a própria razão das escolhas temáticas e metodológicas de praticamente todos os estudos historiográficos (AMARAL, 2012, p. 05,06).

A forma como foi representada a Idade Média em diferentes momentos da história, como no Renascimento (séc. XV) e no Romantismo (séc. XIX), reflete o combate histórico estabelecido entre diferentes classes sociais em busca de seus interesses.

Sobre o Renascimento, observamos o combate promovido pela burguesia, que almejava elevação e afirmação social, frente à aristocracia medieval lutadora pela manutenção de seus privilégios e suas posses. As caricaturas<sup>38</sup> produzidas pelos intelectuais e artistas do Renascimento sobre o medievo, representam um combate atroz ao modo de vida na Idade Média, taxado, por estes, como atrasado, perverso e incompatível aos avanços da modernidade.

A concretude do que ambicionava a classe burguesa, que laboriosamente ascendia socialmente agregando influência e prestígio, era retirar da elite guerreira medieval (a nobreza que combatia em nome da Igreja, e o clero, que pugnava a “serviço de Deus”) o seu poder e a sua glória. Por isso, era necessário repugnar com tanta veemência tudo que havia ocorrido durante os “tempos médios”. Período, segundo os renascentistas, que os distanciavam da cultura Greco-romana, que “após a longa noite medieval” havia sido descortinado.

Quanto ao Romantismo, citado como um movimento promotor de uma visão enaltecadora de alguns aspectos da Idade Média, nota-se o cessar da luta entre burgueses, clérigos e nobres. Com o pleno triunfo e universalização do pensamento burguês, junto ao avançado estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista (que nesse momento já abarcara todas as relações sociais), não era necessário negar um passado que não mais representava uma ameaça. No entanto, é fato que a burguesia não conseguiu extirpar totalmente a nobreza e o clero medieval. Ao invés disso, desposou-os, mantendo submissos e comungados consigo, aos mesmos interesses.

Nos dias atuais, contudo, a visão que temos sobre o passado medieval continua dividida entre aquela de caráter negativo, cunhada pelos renascentistas e iluministas, e aquela

---

<sup>38</sup>Adotamos o conceito de *caricatura* tal como Alves o definiu no artigo *Nacional e Regional na historiografia educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos estados Mato-grossenses*. Para o autor as “Características presentes nas caricaturas são as *meias verdades* e a *omissão de distinções históricas* importantes” (ALVES, 2000). As caricaturas produzidas pelos intelectuais renascentistas se justificavam em função da luta de classes, no entanto, nos dias atuais é anacrônico compreender a Idade Média pautado nesses referenciais.



concepção positiva, construída pelos autores do século XIX. Tais rotulações se refletem na maneira dualista como concebemos os tempos medievais e, conseqüentemente, na forma pela qual reproduzimos a História daquele período. No que diz respeito aos instrumentos do trabalho didático, Pereira (2007) sustenta que a chave para uma melhor compreensão do medievo não está no desenvolvimento de novos materiais escolares ou na melhoria dos livros didáticos, mas, sim, na forma de se olhar para o passado:

Mais do que novos objetos de ensino, complexificando o papel dos professores e a escritura dos livros didáticos, os estudos medievais exigem de professores e autores uma mudança de olhar para a história e, particularmente, para a Idade Média. Ao invés de continuar a olhar para o medievo tendo como referência os conceitos do presente, exige-se que a leitura do passado medieval aconteça a partir do modo como os medievais olhavam para si próprios. (PEREIRA, 2007, p.8)

Entretanto, não é possível ter um entendimento diferente dos tempos medievais sem leituras que possam gerar outro conhecimento do período. Como realizar esse olhar para o passado livre de preconceitos, sem ter acesso a novos objetos de ensino, ou aos velhos clássicos? Aliás, como olhar para o passado medieval sem os nortes teórico-metodológicos do presente? Sendo assim, salientamos que a fim de compreender tamanho fascínio que esse período exerce sobre nós, e caminhar na direção de ver o medievo com os “olhos dos medievais”, ou seja, por meio das fontes produzidas pelos medievais, diversos pesquisadores têm se dedicado a estudar profundamente tal momento da História e sua representação na sociedade contemporânea. Haja vista a realização desses estudos, as pesquisas referentes ao medievo ganharam um significativo salto qualitativo. Porém, isso ainda não significa dizer que o período medieval perdeu sua imagem negativa, principalmente quando nos debruçamos a ler os materiais destinados à educação escolar.

## CAPÍTULO 2 – O FEUDALISMO NOS TEXTOS ESCOLARES BRASILEIROS DE HISTÓRIA MEDIEVAL

*Ao abrir-se este vasto periodo, dous combatentes entram em luta, o imperio romano e o mundo barbaro. A victoria do segundo está nos designios da Providencia, que lhe destina a tarefa gloriosa de regenerar o mundo antigo. Cumpre, portanto, estudar as condições em que se acham um e outro, antes de assistir ao espectáculo da luta.*

(Domingos Ramos Mello Junior, 1879)

No presente capítulo, abordamos algumas questões pertinentes ao que a historiografia convencionou chamar de *Feudalismo*. Buscamos discutir questões que nos permitem definir qual é a nossa compreensão do conceito. À luz da literatura que versa sobre o assunto, analisamos as principais características dessa forma de organização social, assim como sua abrangência temporal e espacial. Nesse sentido, cientes das múltiplas especificidades que permeiam a temática, procuramos expor algumas considerações sobre como o Sistema Feudal é apresentado nos livros escolares. Problematizamos a visão tripartida da sociedade medieval – clero, nobreza e camponês – que, com frequência, é utilizada para sintetizar a organização social na Idade Média nos textos destinados ao uso escolar.

Para tanto, averiguamos como o Feudalismo foi apresentado em alguns livros escolares brasileiros. Por meio desse esforço, acreditamos ser possível observar evidências que apontem qual tipo de material foi utilizado no ensino de História da Idade Média no Brasil. Esperamos também compreender como se deu o processo de simplificação dos conteúdos e fragmentação dos conteúdos escolares, que, gradativamente, foi se acentuando até culminar no emprego dos materiais de tipo comeniano.

### 2.1 O que compreendemos por *Feudalismo*?

Responder à questão proposta no título deste tópico consiste numa árdua tarefa. Em primeiro lugar, por tratar-se de um conceito amplo e difícil de ser apreendido sem recorrermos a mediações e generalizações conceituais, condição que pode distorcer e prejudicar nossa

leitura do momento histórico, simplificando equivocadamente algumas questões, omitindo outras, ou então valorizando demasiadamente certos aspectos. Em segundo lugar, a dificuldade deve-se ao fato de renomados historiadores (BLOCH 1987, SANCHEZ-ALBORNOZ 1942, ANDERSON 1989, DUBY 1994, GARCÍA DE CORTAZÁR 1988, FORQUIN 1970, GANSHOF 1970, BARBERO e VIGIL 1978, LE GOFF 2005, GUERREAU 2002, MARES, PERNOUD, 1996.) terem se debruçado sobre tal questão, proporcionando um grande número de interpretações, que, em alguns aspectos, divergem entre si ou se distanciam consideravelmente. A não unanimidade de uma interpretação sobre o assunto torna mais difícil a tomada de posição. No entanto, favorece a melhor compreensão acerca das especificidades que permeiam o tema. Nesse sentido, não nos atrevemos, no presente estudo, a apresentar uma nova interpretação do que se conhece por Feudalismo. Buscamos, sim, tecer apontamentos que elucidem algumas problemáticas que acreditamos ser relevantes para nosso estudo, que visa especificamente analisar o Feudalismo nos textos escolares.

Diante do que foi colocado, iniciamos o diálogo com a literatura que versa sobre o Feudalismo procurando esclarecer algumas questões-chave: o que é o Feudalismo? Quando e onde ocorreu? Embora, cientes de que essas perguntas não podem ser respondidas de modo simples, e que talvez alguns aspectos específicos destes pontos ainda careçam de pesquisas mais sistemáticas, sabemos que é inútil tentarmos nos esquivar da tomada de um partido. Como suscitou Alain Guerreau (2002):

[...] ou nos acostumamos ao espírito de síntese mais difundido, o do senso comum, que se refere aos efeitos do acaso e dos grandes homens, que a respeito de tudo invoca a infinita diversidade do real e a eternidade da psicologia humana, que acredita portanto na auto-suficiência das narrativas e das pequenas construções locais; ou então percebemos a necessidade prévia de esclarecer a lógica geral de uma civilização para poder compreender o sentido de seus elementos e procuramos construir as noções e as hipóteses que permitem, lenta e laboriosamente, apreender fragmentos de coerência nesta civilização, evitando, desta forma, atribuir relações que lhe são alheias [...] (GUERREAU, 2002, p.454).

Buscamos em nossa interpretação caminhar de acordo com a segunda colocação do autor. Portanto, para nós o ponto de partida para tentarmos abarcar o conceito é entendê-lo como uma forma de organização social, ou seja, a maneira que a sociedade se organiza para

produzir os meios de sua sobrevivência. Sendo assim, o Feudalismo pode ser entendido como um *modo de produção*<sup>39</sup>.

A análise do modo de produção desde muito tempo foi utilizada para diferir a organização social Antiga da Medieval. Associou-se ao modo de produção da Antiguidade o escravismo e, ao Medieval, o trabalho servil. Nessa perspectiva, a ruptura entre o uso predominante do trabalho escravo e o emprego do trabalho servil define o início do Feudalismo. Entretanto, um olhar mais atento para a literatura que discute o tema pode revelar outras possibilidades de interpretação. Assim como repensar o momento em que isso ocorreu, e existem estudiosos que questionam a utilização da categoria *trabalho* como única chave teórica para compreender a ruptura entre a organização social Antiga e Medieval. Desse modo, o assunto persiste como uma questão de debate entre os historiadores.

Para Anderson (1989), Barbero e Vigil (1978), a Antiguidade predominantemente escravista durou até os séculos II e III, quando se iniciou a transição para o Feudalismo. Tal movimento concluiu-se no século VI, após a instalação dos invasores bárbaros, que impuseram uma nova ordem social (MARES, p. 11). Sendo assim, a preeminência do trabalho servil em detrimento ao escravismo denota a ruptura entre a Antiguidade e o início da Idade Média.

Porém, Mares, ao sintetizar o pensamento de Wickham, salienta que o escravismo na antiguidade<sup>40</sup> não foi a maior característica do período. De acordo com o autor, a modalidade de produção Antiga não se definia somente pelo escravismo. Pois, nesse momento, coexistiam diferentes formas de produção<sup>41</sup>, dentre elas o próprio feudalismo. Para ele a Antiguidade se

---

<sup>39</sup> De acordo com Nicos Poulantzas “O modo de produção constitui um objeto abstrato-formal que, no sentido rigoroso do termo, não existe na realidade. Os modos de produção capitalista, feudal, escravagista, constituem igualmente objetos abstrato-formais, visto também não possuírem essa existência. De fato, existe apenas uma formação social historicamente determinada, isto é, um todo social – no sentido mais vasto – num dado momento de sua existência histórica” (POULANTZAS, 1971. p. 09 apud BARROS n/d).

<sup>40</sup> Trata-se aqui especificamente dos últimos séculos da Antiguidade, momento denominado por alguns estudiosos de Antiguidade Tardia. Segundo Ronaldo Amaral: “Para os antiqüistas, é seu período mais posterior, prestes a expirar, mas ainda não extinto. Contudo, para os que vêm na Antiguidade Clássica a “época de ouro”, é o *fim do mundo antigo*, o encerramento do que havia de mais louvável. Por outro lado, para os que adotam a postura não da ruptura e da decadência, e sim da continuidade e transformação, é um período onde a Antiguidade, sem deixar de sê-la, assume novas feições, se transforma.

Quanto muitos medievalistas, é o período inicial, o pórtico de entrada para sua época, por isso é alta, Alta Idade Média, mais cujo termo é, contudo, tão pejorativo como o fora o de ‘Baixo Império’[...]”. AMARAL, Ronaldo. *A Antiguidade Tardia nas discussões historiográficas acerca dos períodos de translatio*. Alétheia - Revista de estudos sobre Antiguidade e Medieval, volume único, Janeiro/Dezembro de 2008.

<sup>41</sup> Segundo Mares, nesse momento o próprio escravismo se manifestava de diferentes formas. Não apenas em “grandes domínios” de “exploração direta”, como também, em “pequenos domínios” cuja exploração era de “tipo médio”. Nas grandes propriedades de “exploração direta” os escravos poderiam viver amontoados e trabalharem a terra conjuntamente, como também, poderiam ser divididos em grupos reduzidos e habitar pequenas cabanas e cultivar parcelas diminuídas de terra. No caso da exploração de “tipo médio”, os escravos viviam em habitações anexas as casas dos donos (MARES, p. 14).

define pela onipresença do Estado. Portanto, a base do sistema Antigo era a tributação e não o escravismo<sup>42</sup>. (MARES, p. 11). No entanto, nos questionamos: de onde vinha o tributo, se não da força de trabalho? O trabalho gera o tributo. Contudo, o autor sustenta que,

En el sistema antiguo<sup>43</sup> predomina el impuesto, fórmula de drenaje de excedentes de los libres hacia la clase dirigente que controla el Estado. Por naturaleza, el impuesto es una carga homogénea o equiparable: una misma base impositiva. En el sistema feudal, en cambio, predomina la renta, que es una fórmula privada de drenaje de excedentes de los campesinos dependientes hacia sus señores, que acaparan el poder, y mantienen vínculos limitados y pacados con poderes superiores externos. (MARES, p. 14).

Segundo Mares, a organização social na Antiguidade se mantinha mesmo durante as crises mediante o papel fundamental desempenhado pelo Estado, seja ele o vasto Império Romano ou as dioceses que outrora se tornaram reinos germânicos, o que era viabilizado pela tributação (MARES). O modo de organização Feudal, por seu turno, se manifestava justamente no distanciamento do poder Estatal sob o *dominium*<sup>44</sup>, na fixação dos indivíduos num espaço determinado e ali promovendo o desenvolvimento de uma relação recíproca entre as pessoas/famílias, intrínseca com a terra (GUERREAU, 2002).

Uma observação importante foi apontada por Bloch (1987) e Duby (1994) sobre a alta Idade Média. De acordo com os autores, o escravismo não deixou completamente de existir com o fim da Antiguidade, pelo menos durante a Alta Idade Média, quando algumas crises acarretaram a utilização deste tipo de trabalho; assim como se tem a convicção de que já existiam, na Antiguidade Tardia, formas de produção feudal. (MARES).

Outro ponto relevante é o fato de um incalculável grupo de pessoas não serem nem escravos e nem servos em fins da Antiguidade e princípios da Idade Média (MARES). Segundo Mares: “De alguna manera debían ser derivación de lo que Marx e Engels llamaban *comunidad primitiva*, es decir, colectivos cercanos a la tribu en los cuales la cohesión de grupo, basada en lazos de sangre y formas de vida y organización conjunta del trabajo, era

---

<sup>42</sup>Mares citando Wickham afirma que esse é um modo de produção que podemos denominar *tributário* (MARES, p. 14).

<sup>43</sup> Nesse momento, o autor se refere especificamente a Antiguidade Clássica.

<sup>44</sup>A palavra *dominium* é de origem latina e pode ser traduzida como dominação, porém segundo Guerreau “[...] propomos chamar de *dominium* uma relação social original constituída pela simultaneidade e unidade de dominação sobre os homens e suas terras” (GUERREAU, 2002. p. 445). Sendo assim, é importante esclarecer que o *dominium* não indicava apenas bens fixos, embora a terra fosse o benefício mais difundido e comum de feudalização. Bem mais que isso, representava de modo geral os direitos concebidos através dos laços de vassalagem sob tudo aquilo que pudesse ser feudalizado. Por seu turno, o termo feudo originou-se do *beneficium* Carolíngio, e não necessariamente corresponde a um bem imóvel, podendo ser em alguns casos um direito, como de cobrar pedágio em uma estrada ou ponte, utilizar um moinho, ou ter um cargo remunerado como, por exemplo, o de cobrador de impostos. (FRANCO JUNIOR. 1997).

fuerte”. (MARES, p. 13)<sup>45</sup>. Esses grupos foram analisados por Wickham nos Alpes italianos, por Barbero e Vigil (1978) nas montanhas Vasco-catáblicas, nos Pirineus e nas antigas terras de Leão e Castela, entre outros. (MARES, p. 13).

Em nosso estudo, acreditamos na hipótese de que a ruptura entre o modo de produção Antigo e o Feudal pode ser observada ao analisarmos as relações sociais que se articularam para prover os meios que possibilitavam a produção e reprodução<sup>46</sup> da vida material imediata<sup>47</sup>. A forma de organização social pertinente ao modo de produção é a chave teórica para a compreensão da ruptura. Contudo o trabalho<sup>48</sup> é a lente por onde podemos observar e compreender as sociedades, é a categoria mais ampla. É o trabalho que sustenta a sociedade e determina todo o resto. O medievo difere-se, consideravelmente, de outros momentos históricos. Dado a suas especificidades, e a complexa conjuntura social, econômica, política e religiosa que não permite observar facilmente elementos universais comuns a todos os povos medievais, ao longo do milênio recorte temporal referente à Idade Média. Diferente do que ocorre em momentos históricos subsequentes, quando elementos do (pré) capitalismo já universalizam as relações sociais.

Mesmo durante o período que o modo de produção feudal foi predominante, os trabalhadores apresentavam diferentes condições de vida (FRANCO JUNIOR, 1997). De acordo com Franco Junior (1997),

As pequenas propriedades rurais não ligadas a um grande domínio, conhecidas por alódios, eram cultivadas pelo proprietário e sua família. Contudo, a partir do século XI, fosse em virtude de doações a Igreja, de endividamento ou de pressões dos aristocratas, os alódios desapareceram em grande número. Seus antigos proprietários ou entraram então em algum tipo de dependência ou, apesar da perda da terra,

---

<sup>45</sup>De alguma maneira deveriam ser derivações do que Marx e Engels chamaram *comunidade primitiva*, ou seja, coletivos próximos a tribo nas quais a coesão do grupo, baseada em laços de sangue e formas de vida e organização conjunta do trabalho, era forte. (tradução nossa)

<sup>46</sup>Segundo Barros: “Essas relações sociais de produção também estão ligadas a outras estruturas, que derivam dela e mantêm entre si interações recíprocas nos períodos de reprodução. A reprodução é possibilitada, por sua vez, exatamente por essa interação das estruturas [...]” (BARROS, n/d. p. 06).

<sup>47</sup>No prefácio a primeira edição da obra *A origem da Família, da propriedade privada e do Estado*, em 1884, Friedrich Engels sustenta que “Segundo a concepção materialista, o fator determinante, em última instância, na história é a produção e reprodução da vida imediata que, no entanto, se apresentam sob duas formas. De um lado, a produção de meios de subsistência, de produtos alimentícios, habitação e instrumentos necessários para isso. De outro lado, a produção do mesmo homem, a reprodução da espécie. A ordem social em que vivem os homens de determinada época histórica e de determinado país esta condicionada por esses dois tipos de produção: de um lado, pelo grau de desenvolvimento do trabalho e, de outro, pela família” (ENGELS, p. 14).

<sup>48</sup>Em *O Capital* Marx define que: “Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio”. (MARX, 1983, p. 149)

mantiveram-se livres mas trabalhando num grande domínio. Esta foi uma das origens do vilão, camponês livre que recebera um lote de terra de um senhor, mas em troca de obrigações e limitações relativamente leves, podendo deixar a terra quando quisesse (FRANCO JUNIOR, 1997, p.38)

O autor também reafirma o não desaparecimento por completo dos escravos. Para ele, “Os escravos, ainda numericamente importantes até o século VIII, passaram desde então a se fundir sob modalidades diversas, sobretudo como servos [...]” (FRANCO JUNIOR, 1997, p.38). Franco Junior sustenta que o principal tipo de trabalhador no Feudalismo era o Servo<sup>49</sup>. Contudo, adverte sobre a dificuldade de perceber a passagem da escravidão para a servidão (FRANCO JUNIOR, 1997). Segundo o autor, tal passagem,

[...] se deu lentamente, com variações regionais, mas sempre acompanhando o caráter cada vez mais agrário da sociedade ocidental. De fato, com atrofia da economia mercantil era mais difícil recorrer-se à mão-de-obra escrava (caso em que o trabalhador é mercadoria) ou assalariada (caso em que a força de trabalho é mercadoria [...]).

Nesse recorte temporal, o Feudalismo pode ser entendido como um modo de produção que estabeleceu uma complexa forma de organização social. Que se manifestava por meio de vários aspectos distintivos do que se apresentava até então, não só na Antiguidade, como também nos primeiros séculos da própria Idade Média.

Sobre isso, Pernoud apresenta algumas diferenças entre o período antigo e medieval. De acordo com a autora, na Antiguidade a sociedade era composta basicamente por indivíduos. Enquanto que na Sociedade Feudal, a organização se respaldava na base familiar (PERNOUD, 1996, p. 15). Pernoud complementa dizendo que no mundo Antigo,

[...] o homem, *vir*, detém a primazia em tudo; na vida pública ele é o *civis*, o cidadão, que vota, que faz as leis e toma parte nos negócios de Estado; na vida privada, é o *pater familias*, o proprietário de um bem que lhe pertence pessoalmente, do qual é o único responsável e sobre o qual as suas atribuições são quase ilimitadas. Em parte alguma se vê a sua família ou a sua linhagem participando na sua atividade. A mulher e os filhos estão-lhe inteiramente submetidos e permanecem em relação a ele em estado de menoridade perpétua; tem sobre eles, como sobre os escravos ou sobre as propriedades, o *jus utendi et abutendi*, o poder de usar e abusar. A família parece não existir senão em estado latente; não vive senão pela personalidade do pai, simultaneamente chefe militar e grande sacerdote; isto com todas as consequências morais que daí decorrem, entre as quais é preciso colocar o infanticídio legal. A

---

<sup>49</sup> A servidão na Idade Média tinha dupla origem: “De um lado, os servi *casati* da época carolíngia (séculos VIII-IX), escravos que haviam recebido uma casa e terra para cultivar. De outro, colonos e demais homens livres, submetidos, espontaneamente ou não, ao poder de grandes proprietários rurais”. (FRANCO JUNIOR, 1997, p. 39,40)

criança é de resto na Antiguidade a grande sacrificada: é um objeto cuja vida depende do juízo ou do capricho paternal; está submetido a todas as eventualidades da troca ou da adoção, e, quando o direito de vida lhe é acordado, permanece sob a autoridade do *pater familias* até à morte deste; mesmo então não adquire de pleno direito a herança paterna, já que o pai pode dispor à vontade dos seus bens por testamento; quando o Estado se ocupa desta criança não é de todo para intervir a favor de um ser frágil, mas para realizar a educação do futuro soldado e do futuro cidadão (PERNOUD, 1996. p. 15).

Em contrapartida, ela esclarece que a sociedade Medieval deve ser vista em sua continuidade, de modo conjunto (PERNOUD, 1996). O que importa nesse momento, segundo a concepção da autora, não é o homem, mas a sua linhagem. Cita Pernoud (1996)

Esta importância dada à família traduz-se por uma preponderância, muito marcada na Idade Média, da vida privada sobre a vida pública. Em Roma, um homem não tem valor senão enquanto exerce os seus direitos de cidadão: enquanto vota, delibera e participa nos negócios do Estado; as lutas da plebe para obter o direito de ser representada por um tribuno são a este nível bastante significativas. Na Idade Média, raramente se trata de negócios públicos: ou melhor, estes tomam logo o aspecto de uma administração familiar; são contas de domínio, regulamentos de rendeiros e de proprietários; mesmo quando os burgueses, no momento da formação das comunas, reclamam direitos políticos, é para poderem exercer livremente o seu ofício, não serem mais incomodados pelas postagem e pelos direitos de alfândega; a atividade política, em si, não apresenta interesse para eles. De resto, a vida rural é então infinitamente mais ativa que a vida urbana, e, tanto numa como noutra, é a família, não o indivíduo, quem prevalece como unidade social. (PERNOUD, 1996, p. 15)

As afirmações de Pernoud (1996) ratificam diversas mudanças estruturais ocorridas na sociedade no período tratado, que podem ter contribuído para o desenvolvimento das relações interfamiliares. Entre elas destacamos: a ruralização da sociedade, o enfraquecimento do poder do Estado, a estagnação comercial, o desenvolvimento das relações de dependência pessoal e a clericalização da sociedade (FRANCO JUNIOR, 1997). Tais aspectos marcaram profundamente o período medieval e podem ser apontados como as principais características que proporcionaram o desenvolvimento da Sociedade Feudal.

No entanto, nos questionamos acerca de qual conceito de família está sendo adotado pela medievalista e, em que proporções e circunstâncias as relações interfamiliares expostas por Pernoud, podem ser estendidas às diferentes localidades e temporalidades na Idade Média.

A partir do século XI, o renascimento comercial aliado ao crescimento demográfico e o aumento do número de habitantes das cidades, proporcionou mudanças na sociedade medieval. Tal constatação é relevante, tendo em vista demonstrar fragilidades no núcleo



familiar e expressar determinantes das lutas de classes. Observamos na tabela abaixo os números em milhões da população europeia entre os séculos X e XIII.

Crescimento demográfico na Europa Ocidental de 1000 a 1300	
Ano	Milhões de Habitantes
1000	22,1
1100	25,85
1200	34,65
1300	50,35

Tabela 1: Crescimento Demográfico na Europa Ocidental de 1000 a 1300. Fonte: FRANCO JUNIOR, Hilário; ANDRADE FILHO, Rui de Oliveira. *Atlas de História Geral*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 23.

O aumento demográfico proporcionou o ressurgimento e fortalecimento das cidades na alta Idade Média. Para Amboni (2011), “A cidade é, por excelência, um locus de produção e reprodução da vida social e um centro de defesa definido por suas muralhas, cuja ascendência da burguesia medieval sobre o poder feudal é inquestionável, pois ela é a expressão das lutas de classes no solo feudal”. O autor parte da premissa de que,

Na reprodução da vida social, como assinalam Marx e Engels (1993), os homens desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material e que, ao mudarem essa realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento, posto que não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência do sujeito em sua práxis social. (AMBONI, 2011, p. 2339)

Amboni complementa citando Le Goff,

“[...] a cidade modifica o homem medieval. Restringe o seu círculo familiar, mas alarga a rede de comunidades em que ele participa; no centro das suas preocupações materiais, coloca o dinheiro, alarga os seus horizontes, propõe-lhe meios de se instruir e de se cultivar, proporciona-lhe um novo universo lúdico” (LE GOFF *apud* AMBONI, 2011, p. 2339).

Outras questões importantes da História da Idade Média devem ser pontuadas, como a convivência e coexistência entre grupos culturalmente muito distintos. Durante a Idade Média, cristãos e muçulmanos estabeleceram diversos contatos, enfraquecendo as barreiras que separavam o Ocidente do Oriente. Promoveu-se, assim, um contínuo diálogo entre modos de vida extremamente dicotômicos. Exemplo disso, podemos citar a conquista muçulmana da Península Ibérica, ocorrida em 711<sup>50</sup> e a incursão dos Cruzados<sup>51</sup> à Terra Santa nos séculos XI, XII e XIII. Momentos em que o Oriente ocupou territorialmente o Ocidente e, o Ocidente subjulgou algumas praças muçulmanas no Oriente Médio, inclusive a cidade sagrada de Jerusalém, estabelecendo um reduto cristão em meio ao “mundo islâmico”.

Devemos lembrar que desde o século VII o Islã promoveu um intenso movimento de expansão territorial que se estendia da Ásia à Península Ibérica. Para melhor ilustrar a amplitude das conquistas muçulmanas na Idade Média atenhamos ao mapa a seguir.

---

<sup>50</sup> No ano de 711, os muçulmanos chegaram à Península Ibérica. O exército sarraceno sob o comando do general islâmico Tarik, invadiu a Península atravessando o estreito de Gibraltar. Iniciava assim a presença muçulmana na Península Ibérica. De princípio como uma ameaça à comunidade cristã lá existente, posteriormente como dominadora e, finalmente submetida às forças cristãs. Este período da história da Península Ibérica ficou conhecido como Reconquista Espanhola. Que pode ser dividida, grosso modo, em três fases. A primeira delas iniciou-se no século VIII e se estendeu até o século X, foi caracterizada como um momento de fuga e resistência cristã frente aos muçulmanos. Nesse período os muçulmanos se organizaram um grande califado chamado Califado de Córdoba, que se estendia por quase toda a Península Ibérica. A segunda fase teve o seu início no século XI e se estendeu até o século XII, assinalou-se pelo avanço cristão sobre os muçulmanos, e pela fragmentação do Califado de Córdoba em pequenos reinos, chamados *taifas*. A terceira fase ocorreu do século XIII ao século XV, distinguiu-se pelo domínio cristão sob os muçulmanos.

Para ampliar o entendimento sobre a presença muçulmana na Península Ibérica indicamos as seguintes leituras: PEDRERO-SÁNCHEZ, M. G. *A Península Ibérica Entre o Oriente e o Ocidente: Cristãos, Muçulmanos e Judeus*. São Paulo: Atual, 2002; ANDRADE FILHO, R. O. *Os muçulmanos na Península Ibérica*. 3ª Ed- São Paulo: Contexto, 1997; PIÑERO VALVERDE, M. C. “Terra da fronteira: a Espanha do século XI ao Século XIII”. In: MONGELLI, L. M. (Coord) *Mudanças e Rumos: O Ocidente Medieval (séculos XI-XIII)* Cotia, SP: Íbis, 1997. p.149-184.

<sup>51</sup> Sobre as o movimento das Cruzadas na Idade Média indicamos as seguintes leituras: MORRISSON, C. *As cruzadas*. Trad. Willians Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2009. OLDENBOURG, Z. *As cruzadas*. Trad. Vânia Pedrosa, Maria Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. MAALOUF, A. *As cruzadas vistas pelos árabes*. Trad. Pauline Alphene, Rogério Muoio. São Paulo: Brasiliense, 2001. GROUSSET, R. *As cruzadas*. Trad. Pedro de Alcântara Figueira. Col. Saber Atual. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1965. RUNCIMAN, S. *Historia de las cruzadas vol. 1. El reino de Jerusalén y el Oriente franco 110-1187*. Trad. Germán Bleiberg. Madrid: Revista de Occidente, 1957.

## Expansión del Imperio Árabe en año 715

imprimir



Mapa 1: Expansión del Imperio Árabe en ano 715

Fonte: <http://mestrewilsoncorreia.blogspot.com.br/2011/06/idade-media-grande-noite-de-mil-anos.html>

O movimento das Cruzadas está relacionado, dentre outras coisas, aos projetos da Igreja que visavam organizar e assegurar o seu controle sobre a sociedade medieval, assim como proteger a Cristandade<sup>52</sup> do avanço dos “infiéis”<sup>53</sup>. Para Franco Junior (2001),

Como a idéia básica da Paz e Trégua de Deus era a preservação da ordem religiosa, social e política desejada por Deus, entende-se que a partir de fins do século XI ela tenha derivado para a idéia de Guerra Santa, que procurava impor aquela ordem dentro (cruzada contra hereges) e fora (cruzada contra muçulmanos) da Cristandade (FRANCO JUNIOR, 2001, p. 75).

A “Paz de Deus” buscava “restabelecer a paz social”, a Igreja ameaçava punir os guerreiros (cavaleiros oriundos da nobreza) que levantassem armas uns contra os outros, contra a Igreja, membros do clero e os humildes, com a excomunhão. Em consequência da “Paz de Deus” surgiu a “Trégua de Deus”. Essa foi, pois, uma forma de exteriorizar a violência. Como aos combatentes cristãos quase não era permitido lutar entre si, foram empurrados para fora da Cristandade, no combate ao ‘infiel’ (FRANCO JUNIOR, 2001, p. 74,75).

<sup>52</sup> Termo empregado em referência a Europa Cristã Medieval.

<sup>53</sup> Como os muçulmanos eram denominados pelos cristãos na Idade Média.

Assim, indagamos: poderia o ideário das Cruzadas representar elementos universais a todos os povos da Idade Média, pelo menos durante a baixa Idade Média?

As cruzadas e as peregrinações na Idade Média tinham estreita ligação com a ideia de salvação da alma. No artigo *Paraíso versus inferno: a visão de Túndalo e a viagem medieval em busca da salvação da alma (séc.XII)*, publicado pela revista *Mirabilia: Revista Eletrônica de História Antiga e Medieval*, a medievalista Adriana Zierer (2002) tece uma síntese interessante sobre a mentalidade do homem medieval ocidental. Segundo a autora:

A salvação na Idade Média estava ligada à ideia de viagem. O homem medieval se via como um viajante (*homo viator*), um caminhante entre dois mundos: a terra efêmera, lugar das tentações e o Paraíso, Reino de Deus e dos seres celestiais. Se o homem conseguisse manter o corpo puro conseguiria a salvação. Se falhasse, sua alma seria condenada, com castigos eternos no Inferno ou provisórios no Purgatório. Era um paradoxo da Idade Média que a alma pudesse ser salva somente pelo corpo, devido à esse sentimento de culpa, proveniente do Pecado Original. Caso o maculasse, sua alma sofreria a danação com castigos eternos no Inferno ou provisórios no Purgatório. Devido a este sentimento de culpa a população buscava a salvação através de uma viagem, como, por exemplo, as peregrinações para atingir a Terra Santa (Jerusalém). Estes deslocamentos eram inseguros (estradas ruins, ameaças de assalto e de doenças) e vistos como uma forma de salvação, na medida em que o peregrino nunca sabia com certeza se iria voltar ou não. Ele desejava sentir em seu corpo o que Cristo e os outros mártires haviam sofrido. Outro meio de salvação era o isolamento do resto da sociedade em busca de uma vida dedicada a Deus, como é o caso de eremitas e monges. Devido ao seu desprezo pelos prazeres terrenos e suas vidas consagradas às orações e jejuns a Deus, eram considerados os mais puros da sociedade terrestre. Os monges beneditinos escreveram *Visões* com o objetivo de apresentar os castigos e os deleites das almas no Além. Sua intenção era mostrar aos fiéis as normas de comportamento adequado para se atingir a Salvação. Os *exempla*, como a *Visão de Túndalo*, mostram os tipos de castigo com base nos sete pecados capitais e as ações para se atingir o Paraíso: dar esmolas, freqüentar missas, dar bens à Igreja e evitar a luxúria. Um elemento comum das visões é a ênfase nas sensações dos órgãos dos sentidos. Por exemplo, fedor no Inferno e perfume no Paraíso. Torturas são explicitadas através de escuridão, gritos e dores, em oposição à claridade, cantos e alegria. Na iconografia, com *Os Sete Pecados Capitais*, de Bosch e *O Juízo Final*, de Fra Angelico, a estrutura das visões se confirma. Os *topos* do Além, no caso do Paraíso, se caracterizam por uma paisagem edênica representada por jardins, cânticos, fontes, anjos e árvores frondosas. Já no Inferno, a geografia pressupõe alguns obstáculos, como caminhos com pontes estreitas, rios ferventes, montanhas, lagos de gelo e monstros. Assim, o indivíduo na Idade Média queria a salvação mais pelo medo do Inferno que pelas glórias do Paraíso, e a alma humana se debatia entre o desejo pelos prazeres e o pavor do abismo infernal. (ZIERER, 2002)

O paraíso que o homem medieval almejava alcançar em seu pós-morte, dependia das ações praticadas em vida, portanto, em contato com a materialidade. Sendo assim, o que realizava, e como realizava, definia a sua vida na terra e as possibilidades que se apresentariam depois: o purgatório<sup>54</sup>, o inferno ou o paraíso. Características estas, podem ser

---

<sup>54</sup>Segundo Jacques Le Goff no final do século XII surge “[...] um novo lugar do Além, o Purgatório, que longamente descrevi e analisei em outra parte. O cristianismo tinha herdado da maioria das religiões antigas um

tidas como universais no modo de pensar do homem ocidental no período feudal. Tais constatações podem caracterizar elementos universais, pois remetem diretamente à produção e reprodução da vida material imediata na Idade Média. Assim, alcançamos a totalidade histórica referente a esse período. A chave está em agregar diferentes categorias de análise<sup>55</sup> - como as lutas de classes e o trabalho - e dialogar com outras disciplinas - como a Antropologia, Sociologia, Filosofia, Geografia etc. - para compreender a multiplicidade de situações que se manifestavam em diferentes momentos e espaços, no que convencionalmente chamamos de Idade Média, combatendo assim, reducionismos e generalizações equivocadas.

De certo, entendemos que a ruptura entre o mundo antigo e a época medieval se deu lentamente ao longo de séculos de transição e, foi genitora não só da Idade Média como também do próprio Feudalismo. No entanto, isso não significa dizer que o Feudalismo seja sinônimo de Idade Média, ou vice-versa. Mesmo que abarcando praticamente todo o medievo, observamos que a organização social predominantemente feudal difere da ordem social vigente nos primeiros séculos da Idade Média. Como sintetiza Alain Guerreau (2012):

[...] até o século IX e X, observam-se grupos cujas posses estão distantes centenas de quilômetros entre si, e que não param de se deslocar de uma a outra, retirando a maior parte de sua força desta mobilidade, combinada com circuitos de parentesco relativamente restritos. Provavelmente, é preciso atribuir à erosão desta estrutura e à mudança simultânea em direção a um sistema baseado na fixação (topolinagens) a sensível transformação da organização da aristocracia em uma grande parte da Europa no século X (daí os outeiros e castelos). Transformação que sem dúvida esteve na origem da modificação das relações de exploração, e do que resultou a primeira fase do ‘grande desenvolvimento’ dos campos europeus nos séculos XI e XII. Seria portanto razoável levantar a hipótese de uma ligação direta entre a lógica global em curso durante a Alta Idade Média e a mudança do modo de exploração dos homens e da terra a partir do século X, que provocou transformações materiais sensíveis por um efeito não internacional do jogo das estruturas (o que corresponderia muito bem ao aspecto particularmente lento do movimento) (GUERREAU, 2002, p. 452).

---

duplo Além, de recompensa e de castigo: o Paraíso e o Inferno. Havia herdado um Deus bom mas justo, juiz cheio de misericórdia e de severidade que, tendo deixado ao homem um certo livre arbítrio, o punia quando ele fazia mau uso desse livre arbítrio, e abandonava então ao gênio do mal, Satanás. A triagem que conduzia ao Paraíso ou ao Inferno era feita em função dos pecados cometidos aqui embaixo, local de penitência e de provação para o homem maculado pelo pecado original. A Igreja controlava mais ou menos esse processo de salvação ou de danação através de suas exortações e de sua vigilância, e pela prática da penitência que aliviava os homens de seus pecados. A sentença se reduzia a dois vereditos possíveis: Paraíso ou Inferno. Seria pronunciada por Deus (ou Jesus) no Juízo Final e valeria para a eternidade. Desde os primeiros séculos, os cristãos, como testemunham notavelmente as inscrições funerárias, esperaram que a sorte dos mortos não fosse definitivamente selada com seu passamento e que as preces e as oferendas — os *sufrágios* — dos vivos pudessem ajudar os pecadores mortos a escapar do Inferno ou que, ao menos, enquanto esperassem a sentença definitiva do Juízo Final, pudessem se beneficiar de um tratamento mais suave que o dos piores homens, condenados ao Inferno. (LE GOFF, 2004. p. 73,74)

<sup>55</sup> Ainda que a presente pesquisa considere o diálogo com outras correntes importante para produção do conhecimento, de maneira alguma, referimo-nos ao ecletismo metodológico.

Diante do exposto, é importante compreender a Idade Média como um período da História da humanidade, no qual o Feudalismo deve ser entendido como um modo de produção que se originou via um longo processo, que teve sua gênese na crise romana no século III, adentrou a Idade Média durante a formação dos reinos bárbaros, entre os séculos V e VI, se estendeu ao longo do período Carolíngio no século IX e alcançou seu ápice a partir do século X. Na sequência em meio aos séculos XII e XIII, entrou em crise, devido a sua própria dinâmica de organização<sup>56</sup>, culminando com o seu definhamento no século XIV (FRANCO JUNIOR, 1997, p. 9). No entanto, de modo algum podemos reduzir a Idade Média a uma única de suas facetas, o Feudalismo.

Talvez a melhor maneira de referirmos à História da Idade Média é percebê-la como um período de procura por respostas, de processos que se iniciam, mas que levaram dez séculos para se definirem (Le GOFF, 1995). Um momento marcado por suas próprias características econômicas, políticas e culturais. Um tempo habitado por clérigos, leigos, senhores, damas, cavaleiros, mercenários, servos, burgueses, comerciantes, banqueiros, artesãos, navegantes, viajantes, peregrinos, mendigos, prostitutas, prisioneiros e doentes. Jamais entendida como uma sociedade homogênea e generalizada, dividida em apenas três ordens: nobres, clérigos e servos.

Enfim, é relevante conhecer mais profundamente a Idade Média e aqueles que viveram nesse tempo. Para, não só melhor refletir sobre a dicotomia entre a organização social Antiga e a Feudal, como conhecer a própria história dos homens deste período e, respectivamente, conhecer melhor os homens dos nossos dias. Destarte, cientes das múltiplas especificidades que permeiam o medievo, torna-se cada vez mais relevante mergulharmos na sua história. Nesse sentido, é imprescindível analisarmos como foram representados os tempos medievais nos livros escolares brasileiros.

## **2.2 O Feudalismo nos textos escolares brasileiros do final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX**

---

<sup>56</sup> Segundo Hilário Franco Junior: “Desde as últimas décadas do século XIII, assistia-se a uma perda da vitalidade que caracterizava o Feudalismo nos duzentos anos anteriores. A origem disso estava na sua dinâmica, que levava o Feudalismo a atingir então os limites possíveis de funcionamento de sua estrutura. Em outros termos, a crise resultava das características do próprio Feudalismo [...]. Esta crise foi global, com todas as estruturas feudais atingidas fortemente”. (FRANCO JUNIOR, 1997, p. 78).

O ponto de partida para a reflexão pretendida é a retomada da discussão iniciada no primeiro capítulo quando mencionamos que a representação da Idade Média nos livros de História destinados à educação escolar propagam uma visão depreciativa dos tempos medievais. Notamos que, aos olhos da maioria das pessoas, o período permanece como uma época de obscuridade. Não diferente é a forma como a organização social medieval aparece nesses materiais. A tradicional divisão tripartida da sociedade é usada com frequência para definir o Sistema de Organização Feudal. As três ordens – clero, nobreza e camponeses – suscitam o desenvolvimento de uma visão de sociedade piramidal, estratificada e homogeneizada.

Desconstruindo tal concepção, Duby (1994) demonstrou que a divisão social tripartida – *bellatores, oratores, laboratores* - fazia parte de uma construção ideológica promovida pela Igreja. Por meio dessa divisão, buscava-se sustentar que havia homens designados ao combate a serviço de Deus (os nobres cavaleiros), outros que deveriam orar pela proteção e salvação dos errantes (os padres da Igreja) e aqueles que nasciam para trabalhar em busca da remissão de seus pecados (os servos). Porém, Duby (1994) esclarece que semelhante concepção não corresponde à real organização social medieval. Trata-se, na verdade, de uma construção ideológica “formulada nos anos vinte do século XI por Adalberão, bispo de Laon, e por Gerardo, bispo de Cambrai [...]” (DUBY, 1994. p. 17). Apesar de mais de mil anos nos distanciarem da “trifuncionalidade social” engendrada pelos bispos da Igreja, percebe-se que tal idealização ainda ecoa na contemporaneidade. Segundo Duby (1994):

A figura triangular sobre a qual, no espírito dos bispos do ano mil, se construiu o sonho de uma sociedade una e trina como a divindade que a criou e a julgará, no seio da qual a troca de serviços mútuos que leva à unanimidade a diversidade das ações humanas, não difere na realidade da figura triangular que, no reinado de Henrique IV, serviu para mostrar simbolicamente que os primeiros progressos das ciências humanas não tardariam a pôr em causa a teoria da sujeição do povo ao jugo da monarquia absoluta; e é através desta mesma figura triangular que, no nosso tempo, em situações certamente esclerosadas mas ainda não totalmente mortas, persiste ainda a nostalgia de uma humanidade regenerada, expurgada da dupla purulência, vermelha e branca, que a cidade segrega, liberta enfim, simultaneamente, do capitalismo e da classe operária. Trinta, quarenta gerações sucessivas imaginaram a perfeição social sob a forma da trifuncionalidade. Esta representação mental resistiu a todas as pressões da história. É uma estrutura. (DUBY, 1994, p. 17)

Corroborando este apontamento o fato de que mesmo após décadas da realização dos estudos de Duby, observamos a permanência da concepção piramidal da sociedade medieval

nos textos escolares. Tal concepção sustenta uma representação depreciativa da Idade Média, colaborando com a difusão de um olhar preconceituoso para a História do medievo. De acordo com Pernoud:

Julgou-se durante muito tempo que bastava, para explicar a sociedade medieval, recorrer à clássica divisão em três ordens: clero, nobreza e terceiro estado. É a noção que dão ainda os manuais de história: três categorias de indivíduos, bem definidas, tendo cada uma as suas atribuições próprias e nitidamente separadas umas das outras. Nada está mais afastado da realidade histórica. (PERNOUD, 1996, p.13)

Combatendo essa tendência, frisamos a relevância de se lançar *Luz sobre a Idade Média*<sup>57</sup>. Para tanto, um caminho possível é rompermos com a dicotômica visão de embate entre dominadores e dominados/privilegiados e desprivilegiados.

Se, por um lado, estamos conscientes dos avanços do campo historiográfico, que nos permite olhar para o passado de diferentes modos, pautados em seus respectivos aportes teóricos, como as contribuições de Duby (1994), Pernoud (1996), Le Goff (1991, 1995, 2004, 2007) e Franco Junior (1997, 2001) já apontadas, por outro, observamos que os livros escolares ainda evocam uma Idade Média preconceituosa. Parece haver uma dicotomia entre a academia e o ensino de História da Idade Média. Ainda que estudos contemporâneos tenham promovido releituras de diversas temáticas - o Feudalismo, a Nobreza, o Rei, a Igreja - e a análise de questões pouco ou ainda não discutidas, como a Morte, Deus, o Diabo, a Usura, o Maravilhoso, o Pecado, o Amor, revelando múltiplas peculiaridades acerca da vida cotidiana dos Homens daquele período, assim como outras possibilidades de se ver a Idade Média em sua conjuntura. O período permanece como um passado sombrio, porquanto os livros escolares cooperam para que se mantenham representações estratificadas, presas a formulações equivocadas, anacrônicas e simplórias.

Com base nessas discussões, colocamo-nos a examinar alguns textos escolares propostos para o ensino de História Medieval no Brasil. Para tanto, optamos em não trabalhar de forma exaustiva os conteúdos das obras examinadas, mas, sim, por uma temática específica, recorrente nos materiais contemporâneos e também muito difundida nos textos escolares de História que tratam da Idade Média, em publicações anteriores: *o Feudalismo*.

---

<sup>57</sup> Referimos-nos a obra de Régine Pernoud *Luz sobre a Idade Média* publicada originalmente na França em 1981. No presente estudo, a autora procurou combater preconceitos referentes ao período, revelando a riqueza literária, artística e científica desta época. Ver: PERNOUD, Régine. *Luz sobre a Idade Média*. Trad. Antônio Manuel de Almeida Gonçalves. Publicações Europa-América. Lda., 1996.



Nossos esforços de análise direcionam-se a dois livros do século XIX. O primeiro deles, *Licções Elementares de História da Idade Média*<sup>58</sup> de Domingos Ramos Mello Junior professor do Colégio Pedro II<sup>59</sup>. Trata-se de um compêndio destinado ao Colégio Pedro II publicado em 1879 na cidade de Rio de Janeiro pela Typographia Universal de E. & H. Laemmert. Tem como título do capítulo inicial: *I O império romano e o mundo bárbaro no fim do quarto século e*, do último tópico, *XIV- França- Os capetos de 1108 até 1328*. O outro conteúdo ao qual dirigimos nossos esforços é de Joaquim Maria de Lacerda, presentes no *Curso de História Universal*<sup>60</sup> de 1888, também publicado na capital fluminense por B. L. Garnier, Livreiro-Editor<sup>61</sup>. Começam com a lição: *1ª Primeiras invasões (395-420)* e acaba na décima primeira lição, intitulada *Ultimos estabelecimentos na Europa (711-1453)*. Sendo assim, nota-se que os livros analisados dão início a suas abordagens acerca do período medieval de forma semelhante, a partir do século quatro de nossa era. Ambos enfatizam o fim do Império Romano e as invasões bárbaras e se concluem narrando passagens dentre os séculos quatorze e quinze. A temática *Feudalismo* aparece nos dois textos escolares. No primeiro, de 1879, ela está explícita e tem um tópico com sua denominação: *Feudalismo*. Já no outro livro, de 1888, ela se encontra em outras discussões, como *Igreja e feudalismo e anarchia feudal*.

O livro de Mello Junior (1879) é extenso e analítico. Não se encontram ilustrações, quadros, tabelas, questionários ou listagens cronológicas. Essa constatação evidencia a não atenção do autor com a parte instrumental do texto. O trabalho é dividido em quatorze tópicos,

---

<sup>58</sup> Trata-se da segunda edição do livro. Acerca da primeira edição, publicada em 1871, nada podemos dizer, pois não a dispomos para investigação, de certo, observamos que a segunda sofreu adaptações para melhor se enquadrar aos moldes do Colégio Pedro II, o que evidencia a preocupação do autor em servir ao uso escolar. Em nota, Mello Junior sintetiza seus esforços: “Não limitei-me, porém, a resumir o que havia escripto, supprimindo tudo aquilo que julgasse menos importante; em muitos pontos ampliei a exposição no intuito de a tornar mais clara; em outros incluí particularidades, ou citações de autores notáveis que me pareceram apropriadas para prender a atenção, ou para dar idéa mais completa do assumpto. Procurei ao mesmo tempo seguir os escriptores mais modernos e mais autorizados que tenho tido occasião de ler”. (MELLO JUNIOR, 1879). O fato de o autor ter buscado tornar os conteúdos mais claros, resumindo-os ou expandindo seu texto, evidencia o controle e autonomia que o mesmo tinha sobre o material. Ver anexo número 21.

<sup>59</sup> Como atesta o próprio livro: “Domingos Ramos Mello Junior Bacharel em Sciencias sociaes e juridicas pela Faculade de S. Paulo e Professor de Historia no Externato do imperial Collegio de Pedro II” (MELLO JUNIOR, 1879).

<sup>60</sup> A segunda obra em questão, de autoria de Joaquim Maria de Lacerda publicado em 1888 teve sua origem na tradução de uma obra francesa. Porém, o livro não expõe maiores informações sobre a obra francesa utilizada como fonte. Mas sim, que o presente volume havia sido corrigido e melhorado para contemplar de modo mais específico os temas relativos a Portugal e Brasil, como demonstra a própria obra: “traduzido, continuado e ampliado na parte relativa a Portugal e ao Brasil” (LACERDA, 1888).

<sup>61</sup> No início do livro, após a folha de rosto, encontramos dados que demonstram que o trabalho - *Curso de Historia Universal* - faz parte de uma coleção, composta por quatro livros, os quais poderiam ser vendidos separadamente, são eles: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.

que têm, em média, de 7 a 10 páginas cada um. O número de notas explicativas é reduzido, apenas quatro no final do livro.

O feudalismo é apresentado pelo autor como um modelo de governo. Segundo ele: “Chama-se feudalismo a forma de governo em virtude da qual era a soberania exercida por cada proprietário em suas terras” (MELLO JUNIOR, 1889, p. 78.) De acordo com o texto o feudalismo teve sua gênese ao se estabelecer nas províncias de Carlos Magno e, posteriormente, se difundiu para outras áreas, como Inglaterra e Itália meridional. Porém, foi no reino dos francos (mais tarde daria origem à atual França) que prevaleceu o modo de produção feudal, do séc. X ao séc. XIV. O conteúdo específico acerca do tema não é tão extenso: inicia-se na página 78 e termina na página 85. Entretanto, o texto é detalhado, tratando de vários assuntos pertinentes ao Feudalismo, tais como a hereditariedade dos *benefícios*, *feudos* e *cargos públicos*; assim como o pacto no qual o suserano transmitia o direito ao feudo a seus vassalos e as obrigações que cada um tinha com o outro. Ou seja, o dever do nobre em defender seu vassalo dos inimigos, e as obrigações que o vassalo assumia junto a seu senhor, o serviço militar e a obrigação de pagar o resgate, caso o soberano fosse capturado.

De acordo com o texto, as invasões bárbaras empurraram as pessoas para próximo dos castelos, que os nobres outrora haviam construído, em busca de proteção. Tal fato proporcionou a queda do poder real e o fortalecimento da nobreza. Outra questão relevante para a análise aqui proposta é a definição do autor sobre o que eram os feudos:

A principio eram só terras concedidas como feudos; porém mais tarde generalisaram-se os costumes feudais de tal modo que, qualquer que fosse a natureza da doação, embora consistisse em um simples direito, como de caçar em uma mata, seguia a mesma sorte que a terra, era transmitida com as mesmas solemnidades, e passava por morte do feodatário em sua integridade ao filho mais velho. (MELLO JUNIOR, 1879, p.6)

O tópico traz, ainda, algumas consequências “benéficas” e outras “maléficas” do Feudalismo. Entre as primeiras, destaca-se a proteção dos Estados europeus frente aos invasores do século IX e X. Já entre os efeitos perniciosos, como relata o autor, destacam-se o frequente estado de guerra, que, segundo o texto, era natural daquela sociedade, e o recrudescimento da agricultura, constante violência e saques. Por fim, o autor apresenta em letra menor um complemento ao texto com o título: “Descrição de um castello feudal”, no qual discute esse tipo de construção. Ao término, ele atribui a autoria da contribuição à Bachelet – *Historia de França*.

O outro volume publicado por Lacerda<sup>62</sup>, em 1888, difere em alguns aspectos do apresentado há pouco. Encontram-se presentes, nesta obra, um quadro explicativo e várias listas cronológicas, denominadas no texto de “Synchronismos”, assim como notas explicativas no pé de algumas páginas. O quadro aparece apenas no início do livro, na primeira lição, para demonstrar as principais divisões – prefeituras, dioceses, metrópoles e províncias – do Império Romano. Já as listagens cronológicas são colocadas ao final de um tópico ou de uma lição. As maiores chegam a abranger duas páginas. Não nos deparamos, porém, com outros recursos, como ilustrações, tabelas ou questionários. Da mesma forma que no livro de Mello Junior (1879), os escritos de Lacerda (1888) são amplos e rebuscados. O fato de ambos os textos contarem com um número reduzido de notas explicativas torna-os densos para quem não tem familiaridade com os estudos medievais.

A abordagem de Lacerda acerca do tema Feudalismo é percebida de modo expressivo na página 86, cuja lição número seis é denominada *Igreja e Feudalismo*. O autor se ocupa dessa lição da página 86 à página 102, apresentando a complexa relação entre Igreja e Estado, desde a virada do milênio, com a busca por independência da Santa Sé frente aos “Cesares da Alemanha”, até o concílio de Clermont, em 1095. Vale destacar um subtópico que trata de modo específico do *Regime Feudal*. Neste, o autor apresenta o Feudalismo da seguinte maneira:

Depois da conquista da Gallia pelos Francos, as terras que forão repartidas erão de duas sortes: os *bens allodiaes*, que nada devião a ninguem, sendo o fructo immediato da conquista, e os *feudos* ou *terras feudaes*, concedidas pelo chefe aos seus *leudes* ou fieis a titulo de recompensa, e com obrigação de homenagem e do serviço militar. (LACERDA, 1888, p. 100).

O tópico afirma também que a origem do sistema feudal está na herança deixada por Carlos Magno, pois a falta de comunicação entre os reinos e o conseqüente definhamento do comércio naquele período conduziram a sociedade ao modelo feudal. A relação entre suserano e vassalo foi um legado do império Carolíngio. Para o autor citado, que usa “suzerano” como sinônimo de soberano, essa relação era generosa e foi se estendendo por toda a Europa. A esse respeito, destacamos que, para Lacerda, “o titulo de vassalo nada tinha de deshonroso, visto como a terra era a base de todos os deveres e bem assim todos os direitos” (LACERDA, 1888, p. 100). Porém, o autor salienta que “desgraçadamente acontecia amiúdo que o contrato era violado pelo mais forte e a suzerania degenerava em tyrannia, tanto mais facilmente que o suserano ou barão possuía a plenitude do poder judicial em toda a

---

<sup>62</sup> Ver anexo número 20.

extensão do seu domínio” (LACERDA, 1888, p. 101). Entretanto, o autor destaca alguns *acertos* do período feudal, pois salienta que a escravidão da Antiguidade havia despovoado o mundo, e que, em contrapartida, a servidão da Idade Média “não ficou estéril, visto que alimentava a população das cidades e sobretudo dos campos” (Lacerda, 1888, p.101). Ao final, o texto traz uma pequena cronologia de 1066 a 1095.

O livro volta a se referir ao feudalismo mais adiante, sob o título de *Magna Carta – Anarquia Feudal*. Nesse ponto, o texto trata de conflitos internos como os ocorridos entre os herdeiros de Guilherme o conquistador, evidenciando que o Feudalismo desenvolvido na França difere do implantado na Inglaterra por Guilherme. De acordo com o texto, na França o poder real se apoiava no “terceiro estado”<sup>63</sup>; já na Inglaterra, o suporte se dava nas comunas<sup>64</sup>. Também foram destacadas as relações matrimoniais realizadas principalmente entre membros da nobreza da Inglaterra e da Alemanha. Posteriormente, evidenciam-se vários conflitos de grande expressão, como a batalha de *Bouvines* e a Guerra da Escócia. É enfatizado também o papel dos líderes nos eventos, de modo que nomes como de Guilherme I o conquistador, Henrique I da Normandia, João Sem Terra, Ricardo Coração de Leão e Conrado IV estão entre os mencionados. O livro termina apresentando lições sobre a Guerra dos Cem Anos e da formação dos Estados cristãos, as quais não se remetem ao Feudalismo de modo expressivo.

Mediante as discussões teóricas realizadas no início de nosso estudo, e devido ao fato de a análise dos textos escolares produzidos no Brasil, no final do século XIX, para o ensino de História da Idade Média, revelar que esses materiais possuem diversas características relacionadas ao que Alves (2011) denomina como compêndio, eles expressam um grau limitado de divisão do trabalho didático. Eram utilizados em diferentes séries ou anos do processo de escolarização. Consistiam sínteses dos conhecimentos sistematizados na área correspondente, com volume avantajado, despreocupação com ilustrações e elaborados pelos próprios professores do Colégio Pedro II. (ALVES, 2011). Seus conteúdos e sua estrutura são

<sup>63</sup> Tal concepção parte da premissa de uma sociedade dividida em três ordens (Igreja, Nobres e Terceiro Estado). O Terceiro Estado era composto por um grupo não homogêneo de pessoas leigas (camponeses sem terra, cidadãos pobres, pequenos artesãos, lojistas, artífices, pequenos empresários, etc.) nascidas de famílias comuns. Sobre o assunto indicamos as seguintes produções: HIGGS, David. *Nobres e Aristocratas em França no século XIX: Aspectos historiográficos*. Penélope Fazer e desfazer a História – n. 12, 1993; HOBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções: 1789-1848*. 25. Ed. SP: Paz e Terra, 2010.

<sup>64</sup> Segundo Vanderlei Amboni, podemos compreender as comunas “[...] como cidades que se emanciparam do jugo feudal e ganharam as liberdades políticas. Não obstante, a partir do século XI, o interior do espaço amuralhado se assenta em um progresso constante, que promove o desenvolvimento urbano e transforma o próprio homem medieval. Na reprodução da vida social, como assinalam Marx e Engels (1993), os homens desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material e que, ao mudarem essa realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento, posto que não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência do sujeito em sua práxis social”. Sobre o assunto indicamos a seguinte leitura: AMBONI, Vanderlei. *As Comunas na Idade Média (Século XII): Lutas de Classes e Ontologia da Burguesia Medieval*. Disponível em <http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/79.pdf> acesso em 27/abr/2013.

bastante semelhantes, inclusive quanto à sua composição física (dimensões e número de páginas). Chegamos, pois, à conclusão de que tanto o livro *Licções elementares de Historia da Idade Media*, publicado por Domingos Ramos Mello Junior, em 1879, quanto o livro *Curso de Historia Universal: Historia da Idade Media*, de Joaquim Maria de Lacerda, datado de 1888, são textos escolares que devem ser compreendidos e classificados como compêndios.

Com base nessa constatação, iniciamos a análise de outras obras que foram publicadas nas primeiras décadas após a virada do século XX. Buscamos observar o encadeamento de elementos que denotem se houve mudanças nos textos escolares do período considerado ou se estes permaneceram semelhantes aos do final do século XIX.

Nesse sentido, debruçamo-nos sobre outros dois livros que abordam a História da Idade Média<sup>65</sup>. O primeiro, de João Ribeiro<sup>66</sup> *Historia Universal* datado de 1919<sup>67</sup>, publicado na cidade do Rio de Janeiro por Jacinto Ribeiro dos Santos Editor. Corroborar no início que foi composto e destinado ao Colégio Pedro II: “Lições escriptas de conformidade com o programa de 1918 do Collegio Pedro II” (RIBEIRO, 1919). No prólogo chamado na referida obra de *Advertencia*, o autor atesta a “qualidade” do trabalho ao demonstrar que, “As *Lições de Historia Universal* foram compiladas e resumidas, segundo os melhores auctores que escreveram n’esta materia” (RIBEIRO, 1919). Na sequencia João Ribeiro apresenta as principais fontes<sup>68</sup> que deram embasamento ao livro. Segundo ele foram privilegiadas as narrativas que tivessem “fundamentação teórica” e fossem de “relevância maior” (RIBEIRO,

<sup>65</sup> Ambas as obras são de História Geral/Universal, portanto discutem vários períodos além dos referentes aos tempos medievais. De modo geral, os trabalhos respeitam a tradicional divisão temporal; Pré-história, História Antiga, História Medieval, História Moderna e Contemporânea.

<sup>66</sup> No artigo *O compêndio História do Brasil - Curso Superior de João Ribeiro: análise sob a perspectiva da organização do trabalho didático*, apresentado no VI Congresso Brasileiro de História da Educação, em 2011, Carla V. Centeno analisa um importante instrumento didático produzido na Primeira República: *História do Brasil - (curso superior) (1900)*, de João Ribeiro. A autora buscou apreender as funções assumidas por esse compêndio na relação educativa e as características dos conteúdos didáticos que veicula. Sobre João Ribeiro, Centeno apresenta as seguintes informações: “João Ribeiro foi catedrático do Colégio Pedro II, à época Ginásio Nacional. Prestou concurso para professor de Português nesse colégio em 1887, mas foi nomeado em 1890 para a cadeira de História Geral (Azevedo, 1921, p. 383). Assumiu também a cadeira de História do Brasil nos anos 1890. Foi membro da Academia Brasileira de Letras, membro do IHGB, jornalista, crítico literário, poeta, artista plástico e tradutor de livros didáticos” (CENTENO, 2011. p. 2,3). O trabalho da autora nos ajuda a compreender alguns elementos presentes na produção de João Ribeiro que nos permite classificá-lo como um compêndio, além de contribuir com o entendimento de diversas especificidades presentes na obra, como por exemplo, os tipos de tamanho da fonte utilizada nos textos, sobre isso ver nota 70.

<sup>67</sup> Ver anexo número 22.

<sup>68</sup> Ribeiro afirma ter “seguido mais de perto” os seguintes livros: *General History e Medieval and modern history* de Myers. *Outlines of general history* de Colby. *Hist. Of western Europe* de Robinson. *History topics* de Allen. *Great events* de Fredet e de Collier. Também foram citados autores franceses – A. Mallet, Seignobos e Melin- e uma obra alemã *Lehrbuch der geschichte* do Dr. W. Martens, Fr. Hommel. O resumo da edição italiana de Webber, o austríaco F. Mayer e como auxiliar da “chronologia” o *Auzusg aus der alt. mittl, und neueren Geschichte* de Ploetz. Ribeiro complementa dizendo que “aproveitamos ainda a nossa Historia do Oriente e da Grecia (em 2ª edição, já esgotada)”. (RIBEIRO, 1919).

1919). No final de sua nota o autor sintetiza suas pretensões com o livro<sup>69</sup> e ratifica o significativo papel referencial desempenhado pelo Colégio Pedro II<sup>70</sup> à época (RIBEIRO, 1919).

O livro começa apresentando “Lições Preliminares: Prehistoria” (RIBEIRO, 1919). O trabalho é extenso, com 357 páginas, divididas em 40 capítulos, sendo que o último versa sobre *Edade contemporânea: Europa política no século XIX* (RIBEIRO, 1919). As discussões sobre a Idade Média se iniciam no capítulo XV: *Edade média: Os barbaros e as invasões. Quêda do imperio do Occidente* (RIBEIRO, 1919. p. 4) e se encerram no capítulo 24: *Retrospecto da edade média. Cidades italianas. Independencia da Suissa* (RIBEIRO, 1919. p. 5). O livro também expõe um grande número de imagens. Embora não tenha índice próprio de ilustrações, podemos contar cerca de 110 figuras que variam entre mapas, bustos, fotografias, desenhos e gravuras. O tamanho das imagens se altera, variando de um quarto de página a uma página inteira. Entretanto, não há preocupação do autor em problematizar as imagens. A maioria está acompanhada apenas de nota com o nome da personalidade representada, cidade ou significado da figura.

O trabalho contempla também algumas cronologias, genealogias, tabelas e esquemas explicativos. Além disso, o autor faz referência a documentos originais, como a aliança entre Luiz o Germânico e Carlos o Calvo, firmada em um juramento que João Ribeiro (1919) diz ser o mais antigo documento em língua francesa, datado do século IX<sup>71</sup>.

O outro livro que estudamos, de Gastão Ruch, *Historia Geral da Civilização: da Antiguidade ao XXº século*, foi publicado em 1927<sup>72</sup> também na capital fluminense por F. Briguiet & C<sup>ia</sup>, Editores. Trata-se da segunda parte da primeira edição do livro, que versa especificamente sobre a Idade Média. Na apresentação da obra, Ruch expõe seu entusiasmo em escrever o que ele denominou de “um velho sonho”, construir um trabalho que pudesse “instruir e educar a mocidade estudiosa de nosso paiz” (RUCH, 1927). No que tange a sua própria leitura do livro o autor demonstra haver apreensão quanto às datas e fatos selecionados. Professor catedrático do Colégio Pedro II, Gastão Ruch procurou ser consonante ao programa de estudos da referida instituição. O autor revelou também sua

---

<sup>69</sup> “acreditamos haver reunido de boa fê os materiaes de um resumo aceitavel da Historia Universal e que poderá prestar algum serviço aos estudantes e aos examinandos da materia” (RIBEIRO, 1919).

<sup>70</sup> Ribeiro afirma que o Colégio Pedro II é um “[...] instituto modelar entre os seus congêneres do ensino secundario”. (RIBEIRO, 1919).

<sup>71</sup> Trata-se do seguinte extrato escrito em francês arcaico: “Pro Deo Amur et pro christian poblo et nostro commun salvament, dist di en avant inquant Deus savir et podir me dunat, si salvarai eo cist meon fradre Karlo, et in adiudha et in cadhuna cosa sicut om per dreit son frade salvar dist”. (RIBEIRO, 1919. p. 146).

<sup>72</sup> Ver anexo número 23.

metodologia de trabalho, que enfatiza as relações de causa e efeito envolvendo os fatos históricos (RUCH, 1927).

O trabalho tem início com o primeiro capítulo “Desmembramento do imperio Romano do Occidente – Fundação dos reinos germânicos”<sup>73</sup> (RUCH, 1927) e termina no capítulo XVIII, intitulado *Esboços de uma evolução da Europa medieval sob o ponto de vista social, economico e intellectual* (RUCH, 1927. p.11). O livro de Gastão Ruch possui dimensões um pouco menores que as do livro de João Ribeiro; todavia, também pode ser considerado extenso, diante dos padrões atuais. Dividido em 18 capítulos, ultrapassa 476 páginas (pois conta com mais quatro páginas de catálogo da *Livraria F. Briguiet & Cia*, que publicou o livro). O livro expõe um índice de matérias (capítulos) e um índice das figuras, no qual estão registradas 80 imagens, distribuídas ao longo do tomo. As imagens variam entre *cartas* (mapas), *cabeças* (bustos), fotografias, desenhos e gravuras, que se alternam entre imagens de personalidades, como São Luiz, Joana Darc, Carlos VII, cidades como Meca e Veneza, mapas de reinos e rotas comerciais, assim como espadas, máquinas de guerra, vestimentas, estátuas, mosaicos, mesquitas, castelos e igrejas. Como nos livros anteriores as imagens não são problematizadas.

O *Feudalismo* é discutido nos dois textos escolares. No livro de João Ribeiro (1919), a temática é exposta no capítulo 18 concomitantemente ao tema Cruzadas. Pouco mais de uma página é dedicada especificamente ao assunto, e, ao fechar o tópico, o autor exhibe uma imagem do templo do Santo Sepulcro em Jerusalém, que toma quase toda a página. O tipo do tamanho da fonte utilizada no tópico é menor<sup>74</sup>, pois se trata de um ponto explicativo, detalhado, que serviria para dar mais embasamento ao leitor antes de estudar a temática principal: as Cruzadas.

De acordo com o texto, o Feudalismo foi um regime social e político predominante na Idade Média, “que consistia em considerar a propriedade da terra como condição de auctoridade” (RIBEIRO, 1919. p. 153). O autor deixa claro que esse modelo de organização

<sup>73</sup> Isto ocorre por tratar-se da segunda parte da obra que versa especificamente sobre a Idade Média. De início o livro traz informações sobre o curso completo de História do professor Gastão Ruch que foi publicado em quatro partes: I *Historia Geral da Civilização na Antiguidade: Oriente Grecia – Roma* (1926) I volume de 560 pags e 156 figuras. II *Historia Geral na Edade Media* (1927). I volume de XVI -476 pags. E 80 figuras. III *Historia geral da Civilização nos Tempos Modernos* (1928). IV *Historia geral da Civilização nos Tempos Contemporaneos* (1929).

<sup>74</sup> Sobre essa questão Centeno aponta que: “O ‘typo maior’ foi um recurso tipográfico utilizado desde a primeira edição (com exceção da segunda edição, segundo Hansen (2001)). João Ribeiro fez editar o texto original em dois tipos de tamanhos diferentes. O texto de tipo maior é um pouco mais factual e o menor é mais detalhado, analítico, polêmico e comparativo. No texto de fonte menor, o autor apresenta as divergências historiográficas e polemiza com a historiografia; nele o autor expõe com maior ênfase suas idéias” (CENTENO, 2011. p.8)

era francês e que mais tarde foi levado à Inglaterra. Porém, salienta que “Nos outros países, não havia ordenação feudal característica: os reis e senhores tinham relações menos definidas” (RIBEIRO, 1919, p. 153). Para ele, mesmo na Inglaterra, que havia absorvido o sistema feudal, isso se dava de forma distinta da ocorrida na França. No final do período medieval, a hierarquia feudal composta de diversos graus (barão, conde, duque, etc.) se colocou como um “estorvo” ao absolutismo real. De acordo com João Ribeiro, “a decadência do regime foi assim accentuada, de sorte que no século XV todas as monarchias, na Espanha, França e Inglaterra, eram absolutas” (RIBEIRO, 1919, p. 153). O autor sustenta que entre os ingleses acentuou-se a aliança do povo e dos nobres contra o rei, ao contrário do que acontecera na França, onde o rei era aliado do povo, contra os senhores feudais (RIBEIRO, 1919, p. 153).

Adiante, João Ribeiro define as relações estabelecidas entre os indivíduos no sistema feudal da seguinte forma:

Foram os **feudos** concedidos pelos reis bárbaros aos seus companheiros d’armas, livres ou illustres. Os senhores deviam vassalagem ao rei, da mesma arte que lhes deviam igual homenagem os seus dependentes. A razão d’essa hierarquia era o serviço militar que as classes inferiores, peões e villões, deviam aos senhores e estes ao seu rei; de sorte que grande virtude era a **lealdade**, como crime execrando era a **felonia** ou traição (RIBEIRO, 1919, p. 153. Grifos no original).

João Ribeiro destaca também a cavalaria como a mais notável das instituições da sociedade feudal: “Nas guerras de então a cavallaria era a primeira arma e o seu exercicio cabia aos nobres” (RIBEIRO, 1919, p. 153). O cavaleiro é apresentado como leal, justo, defensor dos fracos e desamparados.

No outro livro por nós observado, de Gastão Ruch (1927), o enfoque sobre o Feudalismo ocorre no capítulo VIII, denominado *O regimen feudal e a sociedade medieval*, que se inicia na página 108 e termina na página 123. O texto é acompanhado de cinco imagens de caráter ilustrativo: uma torre central de um castelo medieval em madeira, o castelo de Coucy em pedra, um recinto fortificado, um desenho representando uma cidade francesa do século XIV e outro que ilustra uma catapulta - máquina de guerra antiga, usada na Idade Média.

No que tange ao conteúdo do capítulo, notamos que o Feudalismo é apresentado de modo diferente dos livros analisados até então. De acordo com o texto, o surgimento do Feudalismo se deve às invasões dos “piratas normandos” (RUCH, 1927, p. 108). Nada é dito



sobre o fim do Império Romano ou as invasões bárbaras, como frequentemente apresentavam textos anteriormente examinados.

De acordo com Gastão Ruch (1927), são diversas as características do Feudalismo. O autor as expõe de forma sintetizada, porém, em uma única frase, da seguinte maneira: “a grande propriedade territorial, a obrigatoriedade do serviço militar não remunerado e a existencia de um alto clero possuidor de bens immoveis”. (RUCH, 1927, p. 108). Segundo o autor havia uma divisão social formada por duas partes: “de um lado a multidão imensa dos Camponeses arroteadores do sólo e do outro a minoria exigua dos proprietarios e exploradores das terras, a aristocracia bicephala da espada e do báculo” (RUCH, 1927, p. 108). O texto volta a se referir às temidas invasões normandas, para justificar a desigual organização social medieval:

Diante dos excessos e depredações dos bandos dos Northmen e da inércia covarde dos sucessores de Carlos Magno despertou a iniciativa individual obrando verdadeiros milagres; repelliram os fortes, os destemidos com as armas na mão os ataques dos ‘Reis do Mar’ e fizeram reinar a paz e a tranquillidade em regiões outr’ora convulsionadas mas em troca exigiram dos protegidos obediencia passiva além dos esforços necessarios á sua sustentação. (RUCH, 1927, p. 109)

Na sequência, é demonstrado como se organizavam as propriedades territoriais; as *aldeias* ou *vilas* em torno ou próximas à casa do fidalgo, quando não aos castelos (Ruch, 1927, p. 109). No que diz respeito ao trabalho servil, o autor argumenta que “[...] felizmente para elle, veio suavizar-lhe a religião a triste sorte, não permittindo fosse elle um escravo como succedia na antiga Roma com o trabalhador rural” (RUCH, 1927, p. 109, 110). De acordo com o texto, as relações desiguais desembocaram na “Hierarchia Feudal”, com diferentes graus, dos mais ínfimos aos mais dignos na escala social. Segundo Ruch o fosso entre os dois grupos não poderia ser reduzido, mesmo porque não se admitia a união familiar entre ambos, sob pena de humilhação para o fidalgo. (RUCH, 1927, p. 113).

Na sequência o autor afirma que a sociedade feudal tinha caráter acentuadamente militar. Nesse sentido, o cavaleiro tornara-se um elemento notável. Sua iniciação se dava desde a infância e, com o tempo, a sua sagração desembocou em um ritual organizado pela Igreja, que o autor diz ser “bellissimo, complicado e custoso” (RUCH, 1927, p. 113).

O texto muda de rumos, destacando que o período feudal era uma época de extremas dificuldades; porém, graças ao empenho das classes dirigentes, tais empecilhos puderam ser contornados e corrigidos. Após citar Guilherme de Tyro, o autor sintetiza:

A fome periódica, as moléstias eram tão comuns que se tornavam endemias. Chegou a primeira a gerar crimes repugnantes. Houve ocasiões em que se desenrolaram scenas de absoluto cannibalismo: desgraçadas crianças eram roubadas e mortas para que servissem suas carnes de pasto aos famintos! Os incendios facilitados pelo material empregado na construcção das casas, a madeira, eram frequentes desastrosos. Taes calamidades acabaram por encontrar o seu correctivo, que decorreu principalmente da autoridade crescente do poder real auxiliado pela organização cada vês mais apurada das Communas ou municipalidades e do prestigio incostestavel da Egreja por si e pela emportancia de seus membros. (RUCH, 1927, p.114)

Gastão Ruch (1927) retoma o assunto sobre a cavalaria, expondo detalhadamente a evolução das armaduras. Também é destaque a arquitetura medieval, a qual durante o Feudalismo tinha como expoente máximo as torres dos castelos. Estas, de início, eram quadradas e construídas em madeira, mas, com o tempo, adquiriram a forma cilíndrica e passaram a ser edificadas em pedra (RUCH, 1927, p.116).

Outra temática discutida no texto é a questão das Investiduras e a ligação, através de um pacto, entre o suserano e seu vassalo. De acordo com o texto, as obrigações entre ambos eram recíprocas, algumas de ordem moral e outras de ordem material (RUCH, 1927, 118).

Por fim, o autor destaca o grande vulto de bens e a consequente influência política da Igreja. Daí resultar a existência de abades e bispos com grandes feudos e vassalos que os tinham como suserano em expedições de cunho militar: “Houve por conseguinte bispos-duques, bispos-condes, que prestavam homenagem quanto ao temporal a outros nobres de quem recebiam a investidura dos seus benefícios” (RUCH, 1927, p. 123).

Diante do exposto, com base na teoria que nos embasa ao longo do estudo, afirmamos que os livros analisados anteriormente também possuem diversas características que correspondem ao que Alves (2011) destacou como pertinentes a um compêndio. Ao analisarmos os livros de Ribeiro (1919) e Ruch (1927) notamos, entretanto, algumas alterações, tanto em relação aos textos anteriores do século XIX, quanto de um para o outro. A própria forma de apresentação dos conteúdos se modifica, assim como a sua composição física (dimensões e número de páginas). Além disso, o livro de João Ribeiro apresenta-se condensado em um único tomo; ao contrário do trabalho de Gastão Ruch, que aparece dividido em quatro volumes, cuja soma das páginas apenas dos dois primeiros ultrapassam a ordem das mil laudas. Observamos, ainda, que o trabalho de Ruch incorpora um número bem mais diversificado de imagens, tabelas e esquemas explicativos em relação ao de Ribeiro. Chegamos, pois, à seguinte conclusão; tanto o livro *Historia Universal*, de João Ribeiro, publicado em 1919, quanto o tomo II de *Historia Geral da civilização da Antiguidade ao XXº*

*século*, de Gastão Ruch, editado em 1927, também podem ser compreendidos e classificados como compêndios.

Apesar de serem visíveis algumas modificações, como a incorporação de imagens, tabelas e esquemas explicativos, e estas denotarem mudanças na confecção e utilização dos presentes textos escolares notamos outros elementos, tais como antes constatados nos do século XIX, a saber: a utilização de linguagem rebuscada, o desenvolvimento dos conteúdos por meio de longos textos e, sobretudo, o fato destes serem elaborados pelos próprios professores do Colégio Pedro II. Este, segundo Alves (2011), revela o maior controle que os docentes tinham sobre o instrumento do trabalho didático (ALVES, 2011). Por essa razão entendemos que, naquele contexto, esses materiais eram empregados como textos auxiliares na relação educativa e não como o norte central do trabalho didático.

Sobre a temática analisada, observamos que a forma como é apresentada a concepção de Feudalismo nesses livros escolares é semelhante. A escolha das temáticas relacionadas ao conceito - o fim do Império Romano, o legado de Carlos Magno, as Cruzadas, a questão das Investiduras etc. – são recorrentes em quase todos. Além disso, eles se pautam, praticamente, nos mesmos aspectos ao exporem o tema Feudalismo. As relações (laços) de vassalagem, as dificuldades oriundas da fome, das doenças e da guerra, o importante papel atribuído à nobreza e a Igreja.

Assim, percebe-se a ocorrência da visão preconceituosa, simplista e estratificada sobre o período. A Idade Média é apresentada de modo pré-concebido com base na tradicional divisão tripartida da sociedade, frequentemente usada para definir o modo de produção feudal. As três ordens – clero, nobreza e camponeses – suscitam uma visão de sociedade piramidal, simplista, estratificada e homogeneizada. Embora os livros apresentem algumas diferenças referentes à sua organização, percebemos que as caricaturas sobre a Idade Média continuam presentes.

### **2.3 O Feudalismo nos textos escolares brasileiros após a primeira metade do século XX**

Situamos nossa análise na segunda metade do século XX. O recorte não é de forma alguma arbitrário. Parte, na verdade, da hipótese que levantamos de que as alterações na organização do trabalho didático em nosso país tornam-se mais visíveis a partir desse momento da História do Brasil. Nota-se, nesse período, a confecção e o emprego de um tipo de material mais resumido e simplificado. Diante desta suspeita, iniciamos nossas

investigações de modo a reunir elementos que nos permitam sustentar a ocorrência, após a primeira metade do século passado, de um acentuado processo de mudança nos instrumentos do trabalho didático. Notamos que, aos poucos, os aspectos que aproximavam os livros escolares aos compêndios foram erradicados, dando lugar a manuais menores e mais resumidos, tal como havia preconizado Comenius no século XVII.

Para o desenrolar da investigação pretendida, partimos de um livro da década de 1950<sup>75</sup>. Trata-se da obra: *História Medieval e Moderna para o 2º ano do curso colegial*, de Alcindo Muniz de Souza<sup>76</sup>, publicado em 1952, em São Paulo. Esse livro escolar é composto por pouco mais de 200 laudas, em que praticamente metade delas são dispensadas aos conteúdos de História medieval. As demais páginas foram dedicadas à História Moderna. O livro de Alcino Muniz de Souza (1952) não tem prólogo e nada é dito pelo autor acerca do trabalho. No que tange à Idade Média, o texto se inicia tratando do tema *Império Romano do Oriente* e se desdobra até o quinto tópico *O movimento intelectual, moral e literário na Idade Média*.

Uma informação relevante aparece exposta junto ao índice, atestando que o material estava “De acordo com texto do programa publicado no suplemento N.º 271, do ‘Diário Oficial da União’, de 26 de novembro de 1951 (2º ano colegial)”, o que confere relevância à citada fonte de estudo, uma vez que pode ser tomada como um modelo, pois estava de acordo com a proposta do programa oficial para o ensino de História.

O livro conta com 13 imagens acerca do período medieval. Como nos textos anteriormente observados, as figuras - mapas, bustos ou representações medievais – nada é comentado sobre as mesmas. O conteúdo é resumido e fragmentado em pequenos tópicos que versam especificamente sobre um reino, acontecimento ou questão em particular. A linguagem utilizada é simples e direta, os temas são apresentados resumidamente. Ao final das páginas, são expostas notas explicativas, sempre que apresentado um termo específico da Idade Média ou para complementar alguma questão.

---

<sup>75</sup> Ver anexo número 25.

<sup>76</sup> Sobre o autor, o site do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP fornece as seguintes informações: “De acordo com o Dicionário de autores paulistas, de 1954, elaborado por Luís Correia de Melo, Alcindo Muniz de Souza nasceu em 28 de janeiro de 1894, tendo realizado seus estudos no Ginásio do Estado (1911-1912) e no curso preliminar da Escola Politécnica de São Paulo (1912). Tendo sido professor catedrático de História da Civilização no Ginásio do Estado em Campinas, Alcindo foi autor de obras didáticas como “História da Civilização”, em parceria com A. F. Cesarino Júnior, obra publicada pela Saraiva em 1935, e “História Geral”, publicada pela editora Anchieta em 1946. Contudo, foi em meados do século XX que Alcindo ampliou sua produção didática, tendo em vista que agora seus livros de História passariam a ser publicados pela imponente Companhia Editora Nacional”. Informações disponíveis em: <http://lemad.fflch.usp.br/node/414>.

O Feudalismo é tratado a partir do quarto tópico: *O movimento econômico e social da Idade Média*. Apenas três páginas são dedicadas ao assunto, que, por sua vez, foi dividido em seis pequenos subtópicos. Em *Características do Estado Feudal*, Alcino Muniz de Souza define o Feudalismo da seguinte forma:

[...] regime social e político triunfante em quase toda a Europa a partir do século X, era caracterizado pela divisão da propriedade, pela independência administrativa das terras desmembradas e pela hierarquia que unia uns aos outros os vários senhores das propriedades territoriais (SOUZA, 1952, p. 67).

Acerca das *Origens das Instituições Feudais*, o autor adverte sobre a não unanimidade de uma única hipótese e esclarece seu ponto de vista:

[...] atribuem-lhes uns origem romana<sup>77</sup>; outros pretendem que elas derivam de costumes germânicos; outros as consideram como conseqüentes das invasões bárbaras. E' provável que o feudalismo tenha resultado da combinação de partes dessas hipóteses por um processo de transformação lento e gradual (SOUZA, 1952, p. 67).

A sociedade medieval é apresentada de acordo com a tradicional divisão social tripartida - nobreza, clero e servos. No entanto, em subtópico posterior, o autor expõe o fato de haver escravos, embora o número destes fosse diminuto na época Feudal, “deixando praticamente de existir a escravatura como instituição desde o início do século XI”. O autor expõe também algumas características das relações entre os suseranos e os vassalos.

Outro ponto interessante é o esclarecimento dado por Alcino Muniz de Souza sobre a abrangência do Sistema Feudal. Segundo o autor, “Convém observar que a organização do sistema feudal não era idêntica em toda a Europa Ocidental, havendo, além disso, algumas terras que escapavam ao regime do feudo” (SOUZA, 1952, p. 69).

Por fim, são apresentados os *resultados do feudalismo*:

Ao lado de várias desvantagens da organização feudal, entre as quais a continuidade das guerras privadas, devemos assinalar alguns resultados benéficos desse regime, como o estreitamento dos laços de família, a dignificação da mulher, a elaboração de uma literatura própria, *com seus romances de cavalaria e suas canções de gesta*. (SOUZA, 1952, p. 69. Grifo no original).

---

<sup>77</sup> Em nota o autor esclarece: “Seria o prolongamento da clientela, do sistema de colonização, do precarium e de outras antigas instituições de Roma” (SOUZA, 1952, p. 67).

Apesar do negativismo em relação ao período estar explícito no texto acima, nota-se, por outro lado, a valorização de elementos - como a família, a mulher, a literatura - pouco abordados pela maioria dos livros escolares.

Outro livro analisado foi *Historia Antiga e Medieval*, escrito por R. Haddock Lobo, em 1957<sup>78</sup>. Nessa publicação se confirma novamente o que estamos apontando sobre o processo de simplificação e fragmentação dos conteúdos. O livro de Lobo, assim como o de Souza, não é tão extenso, com pouco mais de 180 laudas. O texto escolar se põe a tratar de dois períodos da História, a Idade Antiga e Idade Média. O livro apresenta-se dividido pelo autor em unidades. A primeira delas se inicia versando sobre o *Oriente Antigo*, e a última, que é a unidade X, aborda *A civilização ocidental e cristã; o feudalismo*. As unidades, por seu turno, são divididas em lições, e estas em pequenos subtópicos. O texto é repleto de imagens – cenas de batalhas, cidades, bustos, mapas etc. Praticamente a cada virada de página, podem ser percebidas de uma a duas figuras. Abaixo delas, segue a legenda relatando o acontecimento e creditando a fonte. No entanto, as imagens continuam ocupando papel ilustrativo. Verificam-se também alguns resumos cronológicos.

O tema Feudalismo é apresentado na décima unidade do livro, que, por sua vez, é dividida em três lições: 1ª A organização Senhorial, 2ª A influência da Igreja Cristã e 3ª A cultura Medieval. Cerca de 10 páginas são destinadas à unidade. Embora a obra conte com um elevado número de imagens, nenhuma foi destinada, contudo, à unidade 10.

De acordo com o texto:

Na opinião da maioria dos historiadores, os dois aspectos que melhor caracterizam a Idade Média Ocidental são: I- O feudalismo, regime baseado na divisão dos territórios em numerosos pequenos estados, ou ‘feudos’, entregues a fidalgos que, dentro deles, gozavam de autoridade quase absoluta; II- A influência muito poderosa da Igreja (LOBO, 1957. p. 175).

Entretanto, o que mais nos chamou a atenção é a incorporação de exercícios e questionários ao término das lições. Tal constatação evidencia alterações na relação educativa. O questionário é um elemento que denota a intervenção de modo expressivo do livro na sala de aula, na medida em que aponta o caminho ao professor para mediar a aprendizagem. Corrobora nossa indagação a própria apresentação do livro de R. Haddock Lobo, que atesta não só o fato de o livro estar de acordo com as normas do programa oficial para os estudos de História, como também as informações expressas na apresentação dos exercícios e

---

<sup>78</sup> Ver anexo número 26.

questionários. Ao observarmos a passagem abaixo, fica clara a influência do livro na sala de aula:

Cada professor tem a sua maneira de expor a matéria. E cada qual saberá, por certo, como deverá formular as questões, nos exames, arguições ou sabatinas. Nada impede, todavia, que, por motivo de comodidade, sejam consultadas listas de perguntas já preparadas. **Obedecendo, portanto a uma praxe comumente seguida, oferecemos aos colegas que deles se quiserem servir, semelhantes questionários.**

Os estudantes da 1.<sup>a</sup> série, quase invariavelmente, estranham a contagem dos séculos, assim como a das datas anteriores à era cristã. Em atenção a essa dificuldade, apresentamos alguns exercícios e problemas relativos à questão, todos eles **muito simples e fáceis.**

Esta parte complementar, e a ‘introdução’, onde nos referimos. Por alto, à pré-história, parecem-nos **inovações úteis**, que oferecemos aos professores de História Geral dos ginásios (LOBO, 1957, p. 12. Grifos nosso).

Nota-se que o supramencionado instrumento do trabalho didático distancia-se totalmente dos textos escolares tipo compêndios, que primavam pela apresentação teórica dos conteúdos, os quais, por sua vez, dariam embasamento às discussões em sala de aula. Em contrapartida, aproxima-se da proposta comeniana. Em síntese, o material apresenta textos menores e mais resumidos. Emprega múltiplas imagens e ainda propõe questões “muito simples e fáceis” a serem respondidas pelos alunos, facilitando o papel do professor. As “inovações úteis” apontadas pelo autor evidenciam mudanças no emprego do livro escolar, que vão se tornando o cerne da relação educativa em sala de aula.

Nesse sentido, a análise de outras produções bibliográficas subsequentes pode confirmar, ou não, essa tendência que apontamos. Para tanto, elencamos o livro de Delgado de Carvalho<sup>79</sup> intitulado *História Geral: Idade Média*, tomos I e II, publicado no ano de 1959<sup>80</sup> na cidade do Rio de Janeiro. A princípio preocupamo-nos em analisar apenas o volume I<sup>81</sup>, no qual se encontra a temática Feudalismo.

---

<sup>79</sup> De acordo com Pires que analisou Delgado de Carvalho em sua dissertação de mestrado intitulada *Representações de Brasil em Delgado de Carvalho*, o referido autor, “passou toda sua juventude na França e recebeu toda a sua educação em escolas europeias. Iniciou os seus estudos em Londres, onde residia com sua avó, a viscondessa de Tourinho, desde que seu pai fora transferido para Bruxelas. No colégio de São Tomás de Aquino, em Lion, bacharelou-se em Letras, em 28 de setembro de 1905. cursou Direito na Universidade de Lausanne. Nesta mesma época, lecionou História da Civilização num colégio francês. Mais tarde ingressou na Escola de Ciências políticas de Paris onde graduou-se na Seção Diplomática, fazendo a seguir o curso da Escola de Economia e Política de Londres”(PIRES, 2006, p. 8,9) Pires sustenta também que, “Delgado de Carvalho escreveu textos com temas geográficos para diferentes interlocutores (alunos e professores do ensino secundário, principalmente) e de diferentes gêneros: monografias, seminários, conferências, palestras, livros didáticos, artigos científicos, etc” (PIRES, 2006, p. 8).

<sup>80</sup> Ver anexo número 24.

<sup>81</sup> As características físicas (capa, número de páginas, dimensões) e estruturais (divisão de capítulos, emprego de imagens, mapas, cronologias etc.) de ambos os livros são muito semelhantes. Restringimos a análise do primeiro volume estritamente em função da temática.

No preâmbulo de seu trabalho Delgado de Carvalho esclarece que o livro “constitue apenas uma série de sugestões a respeito da Idade Média. O plano não obedece a programa oficial nenhum, mas se adapta a qualquer apresentação das matérias tratadas” (CARVALHO, 1959). No entanto, podemos notar que o livro destinava-se ao ensino, pois, foi composto para a “série 1 de Guias de Ensino” destinado ao ensino secundário e produzida pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Sobre sua metodologia de trabalho o autor demonstra haver preocupação com a proximidade entre a História e a Geografia,

A introdução ao estudo das Unidades é de natureza geopolítica, isto é, procura, no aproveitamento racional de todos os ramos da geografia, as circunstâncias que orientaram as atividades dos Estados ou nelas fizeram sentir a sua influência [...] Se a História é incontestavelmente o farol que ilumina todos os estudos sociais, dando-lhes a sua significação no *tempo*, é forçoso admitir que a geografia é o patamar de todos estes estudos, dando-lhes significação no *espaço* [...] Sempre foi muito debatida esta questão das relações da Geografia com a História, tanto que o docente de uma destas duas matérias era quasi sempre incumbido da outra[...] A separação que hoje tende a se estabelecer é devida ao desenvolvimento considerável que, no princípio deste século, tomou a geografia no campo das ciências naturais [...] Depois de se ter assim afastado das ciências sociais, a Geografia, nesta segunda parte do século, parece voltar, não arrependida nem penitente, porém mais bem aparelhada, ao serviço da demografia, da economia e da cultura, pra edificar sobre novas bases a Geografia Humana. Daí, mais intimas relações se estabelecem com a História (CARVALHO, 1959. Grifos no original).

Para Delgado de Carvalho a Geografia é indispensável ao estudo histórico, “a determinação humana e a sua ação amoldam o caráter histórico do espaço e da posição. A *História Integral* que hoje estudamos não pode dispensar as bases geográficas de sua estruturação” (CARVALHO, 1959. p.2. Grifos no original). Por fim, o autor define que, “a Geografia que serve à História, hoje em dia, não é mais a geografia política de outr’ora, mas a geografia física e humana também, a geografia das diversidades políticas, econômicas e culturais” (CARVALHO, 1959, p.3. Grifos no original).

O livro é extenso se comparado aos dois anteriormente analisados, com mais de 350 laudas em cada volume. O texto, entretanto, faz uso de linguagem acessível, com o mesmo avultado número de ilustrações, que, todavia, são dispostas de modo diferente de até então. Estão todas expostas no final do livro, num tópico chamado *Ilustrações*. Embora continuem não problematizadas, parte das ilustrações traz legendas mais elaboradas, contendo maiores detalhes do que está sendo representado. Na sequência, outro tópico intitulado *Mapas*

---



expõe 19 páginas com diferentes mapas, representando diferentes passagens e movimentos da época medieval.

No corpo do texto, encontram-se cronologias, genealogias, esquemas explicativos e algumas notas de rodapés. O trabalho é dividido em três unidades, que, por sua vez, são subdivididas em dois tópicos. Esses se fragmentam em breves matérias que tratam especificamente de um assunto, que também sofre mais subdivisões. Para melhor ilustrar o que estamos apontando delinearemos a unidade que versa sobre a temática Feudalismo.

O Feudalismo é apresentado na unidade *I – O império do Ocidente*, a qual se divide em A- Elaboração Preliminar e B- Síntese Histórica. A temática em questão foi exposta no tópico B, dividido nos subtópicos a, b, c, d, e. *A sociedade feudal* é abordada no subtópico *d*, que começa na página 76 e termina na página 85. O subtópico ainda se fragmenta mais uma vez em várias matérias: A- Origens do Feudalismo, B- A organização Feudal, C- A vida na sociedade Feudal e D- Modalidades regionais do Feudalismo. Além disso, a forma como o texto se estrutura remete a mais fragmentações. A exemplo disso, podemos citar o subtópico *Origens do Feudalismo*.

Neste, diversos assuntos são expostos de modo objetivo e basicamente da mesma forma, como podemos observar nas seguintes citações: “Três *teorias diferentes* procuram interpretar as origens do feudalismo na Europa medieval [...]” (CARVALHO, 1959, p.77. grifos no original). “Três modalidades principais afetaram a autoridade real para reduzi-la [...]” (CARVALHO, 1959, p. 77). “As condições das terras apresentavam três modalidades [...]”(CARVALHO, 1959, p. 78). Os assuntos expostos são subdivididos em tópicos enumeradas de 1 a 3.

A metodologia de Delgado de Carvalho nos permite perceber inovações presentes neste material: o diálogo com mais de uma concepção acerca de um determinado assunto e maior grau de simplificação dos conteúdos. Para melhor ilustrar, observamos a discussão exposta pelo autor sobre o Feudalismo:

1) Certos autores atribuíam a instituição romanas o ponto de partida do sistema: ‘os benefícios militares’ concedidos aos soldados e o próprio *colonato romano* que ligava o servo à terra. 2) Outros autores propuzeram o ‘comitatus’ germânico como origem da vassalagem, em vista da *fidelidade e lealdade pessoal* que ligava o chefe de guerra a seus comandados. 3) Mais numerosos autores consideraram o feudalismo consequência das *invasões bárbaras*, isto é, das conquistas de terras que vencedores distribuíam aos guerreiros em benefício, temporariamente. ‘O feudo, diz Alexandre Herculano, foi precedido pelo benefício. Êste dominou do século V.º ao século IX.º enquanto o *feudo*

predominou do século IX até o século XIII. Foi a *hereditariedade* que transformou o benefício em feudo'. (CARVALHO, 1959, p. 78).

No que diz respeito ao conteúdo referente ao Feudalismo, Carvalho afirma que “A instituição mais característica da Idade Média foi incontestavelmente a instauração de *uma ordem política e social* conhecida pelo nome de **Feudalismo**” (CARVALHO, 1959, p. 76. grifos no original.). Para o autor, o Feudalismo se estabeleceu em diversos “países”<sup>82</sup> de modo distinto: “O apogeu da instituição foi alcançado no século XI, havendo porém, em cada país um *dinamismo próprio*: daí a dificuldade de ainda poder estudá-lo de modo sintético” (CARVALHO, 1959. p. 77. Grifos no original). Carvalho esclarece também que a origem do Feudalismo está na “*transformação progressiva das sociedades ocidentais*” (CARVALHO, 1959, p. 77. Grifos no original), oriunda do enfraquecimento do poder dos sucessores do imperador carolíngio Carlos Magno. De acordo com o texto, “O processo foi duplo: transformou os *homens livres* em *vassalos* e as *terras* em *feudos*” (CARVALHO, 1959, p. 77. Grifos no original).

O texto termina apresentando *O movimento comunal* ocorrido em diversos “países”: Alemanha, Itália, Inglaterra, Espanha e Portugal. De acordo com o autor, este movimento - a organização das corporações de ofício – representou uma adaptação ao regime feudal do qual emerge, posteriormente, a *Burguesia* (CARVALHO, 1959). Ao final da unidade 22, algumas páginas são dedicadas às notas explicativas, à sugestão de quatro tópicos de estudo<sup>83</sup> e à cronologia da unidade I, do ano de 325 a 987.

Outro livro que analisamos é *História Medieval para o curso colegial*, de Estevão Pinto, publicado no ano de 1964<sup>84</sup>. Esse trabalho conta com 222 páginas e versa exclusivamente sobre a Idade Média. Segundo o autor, o livro segue o que dispunha a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4.024, de 20 de dezembro de 1961 (PINTO, 1964). Acerca do método empregado na elaboração do livro escolar, Estevão Pinto expõe que seguiu “excelentes manuais” de Seignobos, de Lavedan, de Bloch, de Meininger, de Malet, de Hayes, de Moon, de Hallynck, de Brunet, de Labal, de David, de Ferre e de Poitevin e outras obras e coleções consultadas. Porém, o autor esclarece:

<sup>82</sup> Utilizamos a denominação países/país em fidedignidade ao texto original, porém, devemos esclarecer que o termo não é o mais adequado ao tratarmos do período medieval. Pois, nesta época a Europa era basicamente composta por reinos. Assim, a expressão “países/país” apresentada entre aspas estão em consonância aos escritos dos autores que analisamos.

<sup>83</sup> Os referidos tópicos se assemelham a questões propostas a serem respondidas pelo leitor. Porém, não se trata de um questionário.

<sup>84</sup>Ver anexo número 27.

Não tive a pretensão de ser inteiramente original. Colhi desses autores tudo o que pudesse servir à finalidade da presente obra, algumas vezes acompanhando-os literalmente, embora sem deixar de expor, não raramente, idéias próprias em torno dos problemas ou das questões históricas (PINTO, 1964).

Estevão Pinto também destaca sua preferência pelas obras traduzidas em português, ou, na ausência destas, por traduções em espanhol ou francês. No que diz respeito à estrutura do livro, cada capítulo é seguido de: a) Leituras e documentos<sup>85</sup>; b) Questões e exercícios práticos; c) Problemas a estudar; e d) Vocabulários. Por fim, o autor destaca este velho provérbio chinês: “uma imagem vale mais que mil palavras”, para expor a razão do emprego do avolumado número de ilustrações – gráficos, cartas, estampas e fotografias - dispostas ao longo do manual escolar.

O Feudalismo é tratado no capítulo IV, intitulado *O movimento econômico e social da Idade Média*. Estevão Pinto inaugura o capítulo com a citação de Edward McNall Burns: “O feudalismo pode ser definido como uma estrutura descentralizada da sociedade, na qual os poderes do governo eram exercidos por barões sobre pessoas que lhe eram economicamente dependentes” (BURNS apud PINTO, 1964, p. 155).

Utilizando-se de linguagem clara e de fácil compreensão, Estevão Pinto sustenta que o Feudalismo poderia ser entendido da seguinte forma: O Feudalismo seria uma relação contratual, estabelecida desde a época de Carlos Magno, que envolvia relações recíprocas entre senhor e vassalo (PINTO, 1964, p.155). O feudalismo, como direito de propriedade, que, segundo o texto, generalizou-se na França e em outros países a partir do século IX, “consistia no costume de pagar os serviços do vassalo com terras [...]” (PINTO, 1964, p.155). “A terra dada pelo senhor tomou o nome de *feudo* e o regime, assim estabelecido, o nome de *feudalismo*” (PINTO, 1964, p.156). Já o feudalismo como sistema de governo sustentava que o direito de governar cabia a quem possuía um feudo e baseava-se num contrato entre governantes e governados (PINTO, 1964).

O autor esclarece que o Feudalismo não era o mesmo em todos os “países”. Com base em Burns, sustenta que “[...] muitas das características, que se supunham universais, foram encontradas apenas na França e em certos países europeus” (PINTO, 1964, p.156).

Nesse mesmo capítulo, há espaços que discutem a propriedade senhorial, o texto faz referência às classes sociais, as condições de vida dos vilões e servos, a cavalaria, a alguns

---

<sup>85</sup> A proposta de leitura de documentos presente no livro se dá via alguns extratos de textos. Os maiores chegam a quase uma página. Como por exemplo, a visão de inferno e paraíso presente no *alcorão*. Neste, foram apresentados dois pequenos fragmentos da obra (Corão) em que aparece a definição dos referidos conceitos.

costumes feudais, ao surgimento dos burgos, às cidades medievais, à vida urbana e ao comércio. Para além disso, são propostas leituras e documentos que versam sobre vários temas: *Os castelos medievais*, *A Tragédia de Laon* (1112), *A atrelagem dos animais*, *A cultura agrária na Idade Média*, *Importância da Floresta na Idade Média*, *A higiene Medieval*, *O mobiliário*, *As feiras*, *As guildas*, *A cidade medieval: ainda os problemas de higiene e saúde*, *A economia nos domínios medievais*.

São utilizadas 18 imagens que visam a ilustrar cenas da sociedade medieval, como um quadro do século XV<sup>86</sup> em que um servo saúda humildemente dois cavaleiros. Também são expostas representações do trabalho no campo, um castelo, uma escultura de um cavaleiro medieval e a representação de um desenho do século XI em que o rei Warmund arma cavaleiro ao jovem Offa. Além disso, foram apresentados alguns modelos de casas medievais, um mapa de rotas comerciais e emblemas de corporações de ofício.

No final do capítulo, são propostas 14 questões dissertativas e diversos “problemas a estudar” seguidos de indicações de referências, sendo quase todas de origem estrangeira. O capítulo é concluído com um breve vocabulário.

Analisamos também um livro da década de 1970<sup>87</sup>. Trata-se do manual de Marlene Ordoñez e Antonio Luiz de Carvalho e Silva, intitulado *História Geral*, volume I- Antiga e Medieval, proposto para a 7ª série e publicado em 1975.

O livro não é muito extenso, contando com 184 laudas. Neste, percebemos diversas alterações em relação ao que vínhamos observando até aqui, tanto no que diz respeito à sua estrutura: dimensão maior, fonte das letras maiores, capa mais elaborada com uma imagem de um sarcófago egípcio; quanto no tratamento do conteúdo. O texto é fragmentado em pequenos subtópicos brevemente resumidos, com linguagem acessível, clara e direta. O trabalho conta com um grande número de imagens – desenhos, mapas, fotografias, estátuas, bustos, obras artísticas e gráficos. Segue-se também um esquema explicativo para facilitar a memorização, uma proposta de discussão e um número considerável de exercícios.

O Feudalismo é apresentado no décimo quarto capítulo: *Os Senhores da Guerra*. Cerca de 10 páginas são dedicadas ao assunto. De início, observa-se a figura de um cavaleiro armado com sua reluzente armadura, escudo, espada e empunhando uma lança sobre seu cavalo<sup>88</sup>. Os autores introduzem a discussão apontando que “Durante a Idade Média, a Europa

<sup>86</sup> De acordo com a nota do próprio livro a obra pertence ao Museu Nacional da arte, Varsóvia, Polônia. (PINTO, 1964).

<sup>87</sup> Ver anexo número 28.

<sup>88</sup> Outras seis imagens compõem o texto; 1- a reconstituição de uma cena da vida cotidiana numa cidade da Europa, 2- um desenho retratando um nobre, um cavaleiro e um servo, 3- a vista aérea de um castelo feudal, 4-

conheceu um regime econômico, político e social ao qual os historiadores costumam chamar de **Feudalismo**” (Ordoñez; Silva, 1975, p. 139. Grifos nosso).

O texto também esclarece que o Feudalismo não foi idêntico em todos os “países” europeus, acentuando-se principalmente na França (Ordoñez; Silva, 1975). De acordo com Ordoñez e Silva, o Feudalismo teve início com a decadência do Império Romano e lentamente foi se desenvolvendo, até que, a partir do século XI, entrou em declínio: “Assim como o nascimento do feudalismo foi lento, também o foi a sua decadência, que se iniciou no final do século XI; mas na época da Revolução Francesa (1879), ainda se notavam algumas características feudais” (Ordoñez; Silva, 1975, p. 139).

A terra é apresentada como única fonte de riqueza. De acordo com o manual a economia agrária era típica dos germanos que, ao dominarem a Europa, impuseram sua economia (Ordoñez; Silva, 1975, p. 141). Outro tópico apresenta as relações de poder entre os senhores feudais: “Os senhores feudais detinham o poder político. Apenas os nobres e o clero poderiam ser senhores feudais” (Ordoñez; Silva, 1975. p. 141).

Após uma breve descrição dos laços de vassalagem, o texto volta a descrever a organização dos feudos: “O feudo era uma unidade econômica que se auto-abastecia. Dentro dele era produzido quase tudo aquilo que seus habitantes necessitavam” (Ordoñez; Silva, 1975, p. 141). O manual apresenta também o sistema trienal de rotatividade de cultura.

O último tópico: *Uns guerreiam, outros rezam. A maioria trabalha*, retoma a tradicional divisão social tripartida da sociedade medieval. Segundo o texto: “A sociedade feudal era composta de três classes sociais: a nobreza, o clero e os servos” (Ordoñez; Silva, 1975, p. 143), “Cada classe social tinha uma função definida na sociedade: a nobreza fazia a guerra, o padre rezava e os servos trabalhavam” (Ordoñez; Silva, 1975, p. 143). Por fim, o texto expõe algumas características de cada “classe”<sup>89</sup> na hierarquia feudal.

Complementa o capítulo um esquema para estudo; causas, aspectos econômicos, aspectos políticos e aspectos sociais e três curiosidades<sup>90</sup>, além de um extrato do texto de Issac Alba, chamado *A Idade Média*. O capítulo se encerra propondo exercícios; 10 questões de múltipla escolha, uma questão de assinalar certo ou errado com 10 sentenças para serem

---

três gráfico exemplificando o sistema trienal de cultivo, 5- uma fotografia da muralha de um castelo feudal, um desenho que lembra a chegada de um cobrador de impostos junto aos seus soldados a uma vila próxima ao castelo, 6- um cavaleiro feudal japonês (samurai).

<sup>89</sup> O termo classe é empregado em fidedignidade ao texto.

<sup>90</sup> Uma diz respeito ao resquícios do feudalismo na Rússia de 1917, outra se refere ao sistema de organização social semelhante ao feudalismo ocorrido no Japão e, em terceiro é lembrado que alguns senhores feudais na França eram mais poderosos que o próprio rei.

julgadas e um exercício de *complete as lacunas*, as quais o aluno deveria completar com algumas frases extraídas do texto.

Debruçamo-nos em investigar outra produção destinada ao uso escolar, o livro *História da Civilização curso moderno*, de Sérgio Buarque de Holanda et al.<sup>91</sup>, de 1986<sup>92</sup>. O presente trabalho foi proposto à área de Estudos sociais<sup>93</sup> e destinado às 7ª e 8ª séries do primeiro grau. Trata-se da 17ª edição publicada pela Companhia Editora Nacional. Cientes de que as primeiras edições da obra são da década de 1970<sup>94</sup> acreditamos que o exame do material selecionado poderá apontar maiores evidências acerca do processo de adequação dos livros escolares ao modelo comeniano.

O curso de História da Civilização, de Sérgio Buarque de Holanda et al, conta com 290 páginas. Sua estrutura segue a periodização clássica: Pré-história, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea<sup>95</sup>.

Percebe-se no referido volume o emprego de linguagem clara e objetiva. O livro faz uso de um vasto número de imagens – desenhos, mapas, fotografias, estátuas, bustos, obras artísticas e gráficos – variando entre duas e sete imagens por lauda e, em muitos casos, ocupando até 80% da página. As imagens permanecem não problematizadas como fontes iconográficas; porém, nota-se uma tentativa de integração entre a leitura do texto junto à leitura das imagens<sup>96</sup>. Para isso, foram utilizadas notas no corpo do texto que remetem imediatamente à imagem<sup>97</sup>.

Os capítulos são divididos em tópicos, que se subdividem em subtópicos. Os assuntos são apresentados rapidamente em breves resumos. Acompanham o texto notas

---

<sup>91</sup>Também contribuíram para a confecção do livro a professora da faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP Carla de Queiroz, a professora da Escola de Comunicação e Artes e da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP Sylvia Barboza Ferraz, o professor da Escola de Comunicação e Artes e da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP Virgílio Noya Pinto. Além de a assessoria didática complementar de Laima Mesgravis professora de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

<sup>92</sup> Ver anexo número 29.

<sup>93</sup>Durante o regime militar foram criados os cursos de licenciatura curta através da Lei 5692/7. O que, segundo Chauí, regulamentou e proporcionou a implantação “de Estudos Sociais e da licenciatura curta para formar professores polivalentes em ciências humanas no irrisório prazo de um ano e meio.” (CHAUÍ, 1978, p.148).

<sup>94</sup>O livro por nós analisado foi publicado em 1986, período que já ocorria a reestruturação do ensino de História no Brasil. Segundo Fonseca:“ [...] os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História. Resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte ‘exclusiva’ e ‘indispensável’ para o processo de ensino-aprendizagem” (FONSECA,1993, p.86).

<sup>95</sup> O período contemporâneo foi dividido em dois capítulos, o primeiro versa sobre o séc. XIX e o segundo acerca do séc. XX.

<sup>96</sup> Em todas as imagens oriundas de obras de Arte são creditadas a origem, data e autoria (se possível).

<sup>97</sup> Por exemplo, na página 3 ao expor uma temática que versa sobre a evolução da espécie humana através dos tempos, colocou-se a nota [3]. Logo, a imagem número 3 trás um mapa com representações das migrações humanas ao longo dos anos.

explicativas expostas em recortes ao lado da página<sup>98</sup>. Ao término de cada tópico é exposto um vocabulário e um resumo geral do assunto abordado. No final do capítulo, são exibidas diversas imagens que representam o legado do período tratado. Tais desenhos fazem alusão ao conhecimento (educação, ciências, organização social e artes) desenvolvido á época.

A Idade Média é apresentada da página 120 até a página 165. O Feudalismo é discutido no primeiro tópico, *A Europa Medieval*, que versa sobre três temas: *Período das grandes invasões*, *O cristianismo e o poder da Igreja* e *O feudalismo*.

De acordo com o texto, o Feudalismo “[...] foi consequência de uma situação econômica difícil, provocada por ondas de invasores (normandos, eslavos, árabes) e por guerras contínuas entre os vários reinos germânicos” (HOLLANDA, et al. 1986, p. 132). Após o processo de ruralização da sociedade e da estagnação comercial, os grandes proprietários tornaram-se cada vez mais poderosos, e os pequenos se viram forçados a buscar ajuda junto aos mesmos, entregando-lhes suas terras (HOLLANDA, 1986, p. 132). “Os próprios reis, apesar de representarem a autoridade máxima, precisavam da ajuda financeira e militar dos ricos e poderosos [...]” (HOLLANDA, 1986, p. 132). Sendo assim, o rei cedeu parte de suas terras em troca do apoio dos “ricos”, fossem eles, leigos ou religiosos. Logo, os vassallos do rei “pouco a pouco começaram a distribuir parte de suas terras a outros proprietários ainda menos influentes, criando assim uma corrente de vassallos, uns subordinados a outros, em cujo vértice estava o rei” (HOLLANDA, 1986, p. 133).

Mais uma vez, observa-se a utilização da estratificada visão piramidal acerca da sociedade medieval. Até mesmo um esquema explicativo triangular foi utilizado para sintetizar a ideia. Na base, estavam os vassallos menores; no meio, os vassallos do rei e, no topo, o rei. Vale destacar que os servos estão fora da hierarquia social proposta pelo autor. Porém, eles são lembrados um pouco abaixo dos vassallos menores, fora do esquema explicativo, em um espaço não colorido.

Por fim, analisamos um livro da década passada, intitulado *Nova História crítica*, de Mário Furley Schmidt publicado pela editora Nova Geração em 2005<sup>99</sup>, disponibilizado pelo governo federal para a disciplina de História, com a finalidade de atender os alunos do Ensino Médio nos anos de 2009 a 2011. O referido livro é composto por 840 páginas e um avolumado número de imagens. Observa-se a ocorrência do emprego de ilustrações - símbolos, mapas, tabelas, quadros, fotografias ou gráficos - em todas as páginas, com exceção

---

<sup>98</sup> Em algumas situações estas notas são utilizadas para expor extratos de obras medievais, como, por exemplo a *Canção de Rolando*, citada no tópico que versa sobre o Feudalismo.

<sup>99</sup> Ver anexo número 30.

das oito últimas, destinadas a créditos bibliográficos. O material também apresenta temáticas exibidas em recortes, ao lado da página e com fundo colorido. O capítulo se divide em subtópicos, que tratam de diversos assuntos relativos ao medievo; *à economia feudal, à sociedade feudal, dinâmica do Sistema, às cruzadas, a mentalidade medieval*, dentre outros. No final do capítulo, são propostas algumas questões.

A temática Feudalismo permeia quase todas as discussões apresentadas sobre a Idade Média. Embora não esteja explícito, podemos notar que o Feudalismo corresponde no texto a todo o período medieval. No capítulo que versa sobre a Idade Média, Schmidt faz uso de renomados autores medievalistas, como Georges Duby e Jacques Le Goff para sustentar ou legitimar algumas passagens no texto. A linguagem empregada pelo autor é clara e incorpora com frequência elementos da linguagem coloquial. Exemplo disso, podemos citar a passagem que Schmidt versa sobre a fragmentação do Império Carolíngio: “Depois da morte de Carlos Magno, no começo do século IX, o império carolíngio foi dividido entre seus herdeiros. Mas a disputa entre eles **fez picadinho** do império, que acabou dividido em uma porção de pequenos reinos” (SCHMIDT, 2005, p. 84. Grifo nosso).

Além disto, o texto expõe algumas propostas curiosas para que o aluno busque imaginar o que seria uma propriedade feudal: “Imagine que você pudesse sobrevoar de avião um feudo (é claro que não existiam aviões na Idade Média!). O que poderia ver lá de cima? Em primeiro lugar, você perceberia que o feudo era uma fazenda, com plantações e criação de animais [...]” (SCHMIDT, 2005, p.84). Embora à frente o autor saliente que as fazendas contemporâneas diferem da propriedade feudal, observamos que os elementos anacrônicos expostos acima vulgarizam exageradamente o conteúdo. Consequentemente, ridiculariza a capacidade de assimilação de um aluno do ensino médio.

Acerca do opulento número de imagens utilizadas, trinta e três, distribuídas em dezenove páginas, notamos que elas ocupam papel de destaque na apresentação da temática. Porém, as mesmas parece-nos receberem apenas tratamento ilustrativo, pois, não são problematizadas. A primeira delas, uma fotografia da catedral gótica de Reims, na França, nos chama a atenção pela exuberante beleza arquitetônica e também por tomar quase que toda a primeira página. Entretanto, a imagem não é contextualizada, nem ao menos citada ou discutida no texto seguinte, apenas um pequeno círculo ao lado traz informações básicas: período de produção da imagem, local e tipo de construção. Esta forma de tratamento é predominante no decorrer do capítulo, já que as representações de eventos medievais não são exploradas como fontes icnográficas. Basicamente, as imagens foram incorporadas apenas



para exemplificar visualmente como poderia ser o período medieval, ou para realçar a exposição de algumas especificidades da época, como o banquete e a guerra.

Por fim, o texto propõe o estudo de três questões, com base na análise de uma gravura do século XV. São elas: A- O que os homens a cavalo fazem? B- Qual é o sexo das pessoas sentadas assistindo? C- Que classe social se dedicava a estas atividades? A superficialidade das interrogações propostas para a leitura da obra é consonante com os equívocos cometidos pelo autor ao longo da escrita do texto<sup>100</sup>.

Em suma, o estudo que realizamos acerca dos textos escolares que foram utilizados nas escolas brasileiras pontua a ocorrência de um gradativo processo de simplificação e adequação dos materiais destinados para uso escolar ao modelo comeniano. Sendo assim, notamos que aos poucos os instrumentos do trabalho didático foram perdendo as características que os tipificavam como compêndios e incorporando cada vez mais imagens<sup>101</sup>, linguagem simplificada (coloquial), fragmentos de textos, gráficos, tabelas, esquemas explicativos, questionários etc. Tais adequações aproximaram estes livros escolares ao modelo de material que Comênio havia pensado no século XVII para mediar a relação educativa.

Nota-se a aceleração desta ocorrência, principalmente nas publicações posteriores à segunda metade do século XX. Sobretudo no decorrer das décadas de 1970 e 1980, quando observamos o acelerado processo de simplificação dos conteúdos e fragmentação dos livros escolares, culminando na produção de materiais cada vez mais resumidos, ilustrativos, de

<sup>100</sup>Ao tratar da temática *O Império Bizantino*, Schmidt comete um erro grosseiro de interpretação. Segundo o autor: “Em Bizâncio, a Igreja estava ligada ao Estado. O imperador nomeava o patriarca, que era o principal chefe religioso. Este patriarca exercia algumas funções estatais, como se fosse um ministro. Esse **domínio da Igreja sobre o Estado** é chamado de **cesaropapismo**” (SCHMIDT, 2005, p. 93. Grifos nosso). No entanto, observamos que o próprio texto é claro em dizer que é o imperador quem nomeia o patriarca. Sendo assim, assume o poder sobre a doutrina, reunindo em torno de si um papel imperial e pontifical. Vale lembrar que foi justamente a contraposição entre a organização da Igreja Oriental – que era liderada por um papa (patriarca) delegado pelo imperador bizantino – e a Igreja Ocidental – na qual o pontífice era eleito pela própria Igreja – uma das principais questões que desembocou no Cisma do Oriente no século XI. Como ficou conhecida a divisão da Igreja Católica em apostólica romana e ortodoxa grega. A primeira com sede em Roma e, a segunda, com sede em Constantinopla - capital do Império Bizantino. Sendo assim, cesaropapismo corresponde ao domínio do Estado sobre a Igreja e não o contrário como afirma o texto. Acerca desta discussão indicamos a leitura de Daniel Valle Ribeiro: RIBEIRO, D. V. *Igreja e Estado na Idade Média*. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1995.

<sup>101</sup> Em nenhum momento se expõe aos alunos que essas imagens foram criadas depois, e possivelmente de forma anacrônica, bem subjetiva ou artística, que são representações de momentos construídos por pessoas que viveram posteriormente ao acontecimento. Portanto, condicionadas por sua visão de mundo, pelos valores que envolvem os sujeitos em seu tempo. As imagens históricas devem ser entendidas como documentos, uma vez que todos os vestígios do passado podem ser considerados portadores de história. Sobre o assunto indicamos a seguinte leitura: LE GOFF, Jacques. “História”. In: *Memória / História*. Enciclopédia Einaudi.v.1. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.

linguagem simples e com pouco conteúdo, corroboram essa constatação os escritos de Centeno (2009, 2010) e Souza (2010). Tais mudanças nos instrumentos destinados ao trabalho didático evidenciam alterações na relação educativa, porque os textos escolares gradativamente deixaram de ser empregados como materiais auxiliares do professor na sala de aula, à medida que se tornaram o cerne do trabalho didático.

### CAPÍTULO 3 – A PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA EXPOSTA NOS CADERNOS

*Como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado por problemas de um passado bastante remoto e superado? Se isto ocorre, nós somos “anacrônicos” em face da época em que vivemos, nós somos fósseis e não seres modernos.*

(Antonio Gramsci, 1995)

Com base no estudo histórico que realizamos no segundo capítulo, propomo-nos a analisar os Cadernos adotados pela Secretaria de estado da Educação e utilizados em sala de aula em todas as escolas da rede publica estadual em São Paulo. Buscamos compreender se o material paulista difere dos livros anteriormente apresentados. Diante disso, nos questionamos acerca de que tipo de instrumento do trabalho didático estamos investigando. Será que os Cadernos sinalizam para um novo passo na organização do trabalho didático? Ou devemos considerá-los como decorrentes da conjuntura exposta no capítulo anterior?

Para tanto, delimitamos o estudo aos Cadernos de História que tratam do período medieval, incorporados ao ensino público de São Paulo desde 2008. Nossa discussão sobre os Cadernos se embasa em publicações que versam sobre políticas públicas voltadas para a educação, em especial os artigos publicados na revista *Educação e Cidadania* em 2009, logo após a incorporação dos Cadernos nas escolas estaduais de São Paulo.

Entre esses estudos, podemos destacar: *As políticas para a educação pública do Estado de São Paulo* de Maria C. M. Sarno e José M. Cancellero (2009), no qual os autores abordam o desenvolvimento das políticas públicas estaduais de 1983 a 2009. *Currículo Escolar em São Paulo: uma proposta para discussão*, de Luiz Bezerra Neto, Maria Cristina dos Santos Bezerra e Mara R. M. Jacomeli (2009), em que se propõe discutir criticamente a proposta paulista para Ciências Humanas. *Política e financiamento da Educação em São Paulo* de José Luiz Sanfelice, Lalo W. Minto e José C. Lombardi (2009), que analisam as principais tendências ideológicas e políticas presentes na reforma paulista, procurando apontar caminhos para sua superação.

## 1.1 A política educacional do estado de São Paulo para a educação básica

Os Cadernos analisados são parte integrante da Proposta Curricular do estado de São Paulo e foram incorporados ao ciclo II do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio em 2008, durante a gestão da secretária Maria Elena Guimarães Castro, posteriormente substituída por Paulo Renato Souza, durante o governo de José Serra. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação paulista (SEE/SP), os Cadernos são oriundos das “reivindicações” de docentes, discentes e familiares. Em 2009, como atesta Maria Inês Fini, coordenadora geral do *Projeto São Paulo Faz Escola*, na introdução do material destinado às escolas públicas da rede estadual paulista:

os Cadernos do Professor espelharam-se, de forma objetiva na Base Curricular, referência comum a todas as escolas da rede estadual, e deram origem à produção dos Cadernos dos alunos, justa reivindicação de professores, pais e famílias para que nossas crianças e jovens possuíssem registros acadêmicos pessoais mais **organizados e para que o tempo de trabalho em sala de aula pudesse ser melhor aproveitado** (CADERNO DO PROFESSOR, 6ª serie. Volume 1. 2009, p. 5. Grifos nosso).

Observa-se que a Proposta Curricular do estado de São Paulo está estreitamente ligada à busca para dinamizar a produção em sala de aula. A organização do trabalho didático se dá de forma produtivista, almeja o controle do tempo e a eficácia na realização das atividades.

Destarte, em seu discurso, a SEE/SP sustenta o acréscimo das potencialidades do indivíduo, conforme se observa neste fragmento:

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer. A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Elas pressupõem um quadro de referências, um repertório que só pode ser garantido se houver acesso a um amplo conhecimento, dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial (SEE/SP, 2008, p. 11)

O primeiro material elaborado pela SEE/SP - no que tange à proposta de 2008 - e encaminhado às escolas foi o *Jornal do Aluno* e a *Revista do Professor*. De acordo com Marcilene Rosa Leandro Moura, que analisou a atual proposta paulista no artigo: *Reformas*

*educacionais e a proposta curricular do Estado de São Paulo: primeiras aproximações*, o material foi,

[...] entregue a todos os alunos (os professores também receberam um exemplar de acordo com a disciplina/série que ele ministra aulas) – e a Revista do Professor – - entregue a todos os professores. De acordo com orientações da Secretaria de Estado da Educação, este material, indicado para ser utilizado nos primeiros 40 dias letivos do ano de 2008 (entre os dias 18 de fevereiro e 30 de março de 2008), objetivou subsidiar tanto professores quanto alunos na realização das atividades em sala de aula durante o denominado período de recuperação intensiva e privilegiou a leitura, a produção de textos e a matemática (SEE/SP, 2008 apud MOURA, n/d. p.1,2. ).

O *Jornal do Aluno* foi organizado por áreas<sup>102</sup>, já a *Revista do Professor* buscava dar suporte à proposta dos referidos jornais. Os professores e a equipe gestora também receberam orientações por meio de vídeos tutoriais (MOURA, p.2). Tais propostas incutiam

[...] o modo de o professor se preparar para aplicar a aula; os recursos necessários; o modo de direcionar e motivar os alunos; o tempo previsto; o modo de organizar a classe para as tarefas; o modo de avaliar e corrigir os produtos da atividade (SEE/SP, 2008, p. 13 apud MOURA, p.2).

No entanto, embora a proposta denote um controle sobre a atividade docente, as informações expostas nos próprios Cadernos dizem caminhar em outra direção. De acordo com elas, o material não deveria ser entendido como uma proposta dogmática e não aberta a restrições. Mas, sim, como um instrumento de apoio ao docente. Nas palavras de Fini, “O objetivo dos Cadernos sempre será o de apoiar os professores em suas práticas de sala de aula” (CADERNO DO PROFESSOR, 6ª série. Volume 1. 2009. p. 5). O texto diz, ainda, que a versão do Caderno de 2009 incorporou as sugestões e críticas recebidas após a implantação da proposta em 2008 (CADERNO DO PROFESSOR, 6ª série. Volume 1. 2009, p. 5).

Sobre as críticas direcionadas à Proposta Curricular de São Paulo ocorridas em 2008, observamos o artigo *Uma análise crítica da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de ciências: ideologia, cultura e poder* de Nataly Carvalho Lopes, Moisés Nascimento Soares, Wellington Pereira de Queirós, Jorge Augusto Nascimento de Andrade e Leonardo Fabio Martínez Pérez. Nele, os referidos autores sustentam que a,

Proposta Curricular do Estado de São Paulo tem causado grandes polêmicas, desde as discussões iniciais de sua implantação até sua efetivação na sala de aula. A mais

---

<sup>102</sup>A saber: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, – Biologia, Química e Física – Matemática e Ciências Humanas e suas Tecnologias – História, Geografia, Filosofia e Psicologia – e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.

recente diz respeito aos erros conceituais graves que estão presentes nos cadernos dirigidos aos professores e alunos, o que tem acarretado na emissão de erratas e no recolhimento de exemplares junto às escolas. Mais polêmica pode ser a definição de um currículo único para a escola, que pode vir a ferir a autonomia do professor, assim como da comunidade que congrega diversidades e multiculturalismos, tornando-se a-histórica e descontextualizada. De tal maneira que a discussão desta nova proposta se caracteriza como uma problemática que pode ser analisada segundo uma perspectiva crítica (LOPES; SOARES; QUEIRÓS, [et al.], 2009, p.2)<sup>103</sup>

Outra questão foi levantada por Maria C. M. Sarno e José M. Cancelliero (2009). Os autores expõem no artigo *As políticas para a educação pública do Estado de São Paulo*, ter havido pouca interlocução entre o governo do estado de São Paulo e os profissionais da educação na confecção da proposta (SARNO; CANCELLIERO. 2009. p. 16). Os referidos autores criticam o distanciamento ocorrido entre os organizadores dos Cadernos em relação a importantes instituições educacionais: “As entidades representativas do magistério, apesar de possuírem conhecimento acumulado a respeito das questões de Educação, pouco foram consultadas” (SARNO; CANCELLIERO. 2009, p. 16)<sup>104</sup>. Este fato evidencia não só a dissonância entre o discurso da SEE/SP e a situação vivida pelos profissionais da educação, como também denota a imposição de um projeto de reformas que dificulta - uma vez que não existe discussão prévia – o diálogo entre a Escola e a Sociedade<sup>105</sup>.

Essa situação revela também outro grave problema na organização educacional, que não diz respeito apenas ao estado de São Paulo, sendo um procedimento frequentemente adotado em diversos estados da federação: a banalização da educação, reduzindo-a à simples condição de mercadoria. Como aponta Sarno e Cancelliero (2009),

A omissão do Estado com relação à construção do Plano Estadual de Educação criou um vácuo na esteira do qual as empresas privadas encontraram mais um mercado para oferecer seus produtos, dentre eles os planos de educação e planos de carreira dos municípios. Mercadoria essa que não difere da produção industrial, não considera as diferentes realidades, as demandas dos profissionais da educação, subestimando sua

<sup>103</sup>Em nota de rodapé os autores indicam o site onde as erratas estariam disponíveis: [http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigscFront/default.aspx?SITE\\_ID=25&SECAO\\_ID=747](http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=25&SECAO_ID=747). Acesso em 12 de maio de 2009. Porém, o mesmo não se encontra mais disponível.

<sup>104</sup> Os autores citam como referências as seguintes instituições: O Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo (APASE): que publica regularmente suplementos pedagógicos, revistas, sessões de estudo e encontros estaduais. O centro do Professor Paulista (CPP): que publica regularmente o encarte ‘CPP- Presença Pedagógica’ em seu jornal dos professores, promove sessões de estudo e cursos nas suas sedes e no Instituto de Estudos Educacionais ‘Sud-Mennucci’” (SARNO; CANCELLIERO. 2009. p. 16)

<sup>105</sup> Segundo Luiz Bezerra Neto, Maria Cristina dos Santos Bezerra e Mara R. M. Jacomeli: “A escola é uma instituição social que está presente em todas as sociedades modernas e, como tal, tem uma relevância muito grande na formação das novas gerações. Assim, escola e sociedade estão umbilicalmente interligadas, de forma que, quando nos propomos a refletir sobre uma, acabamos por pensar também sobre a outra”. (BEZERRA NETO, BEZERRA, JACOMELI, 2009. p. 38)

capacidade, assim como a da comunidade de definir rumos para a educação escolar (SARNO; CANCELLIERO. 2009, p. 16).

O fragmento que destacamos anteriormente revela a depreciação do papel dos profissionais da educação no que diz respeito às discussões ligadas à própria organização do trabalho didático e, ainda, remete a outra situação preocupante. O fato de a educação estar nas mãos do mercado e, assim, tornar-se um produto de barganha política e econômica. Segundo Cassiano (2007): “Isso implica que a produção e comercialização dos livros, dispositivos centrais na sala de aula de todo o Brasil, estão diretamente vinculadas aos objetivos econômicos dos editores” (CASSIANO, 2007, p. 26). Nesse sentido, nos perguntamos: Seriam os Cadernos do Estado de São Paulo uma mercadoria subjugada aos interesses do mercado editorial?

O artigo *Política e Financiamento da Educação em São Paulo*, de José Luiz Sanfelice, Lalo Watanabe Minto e José Claudinei Lombardi (2009), nos ajuda a compreender a questão, e também alimenta outros pontos a serem discutidos. Segundo os autores, o material utilizado em São Paulo deve ser entendido de forma abrangente. Devemos compreendê-los como resultantes de uma dinâmica política, social e econômica maior. Para os autores

A reforma curricular em curso no estado de São Paulo faz parte de uma política mais ampla que vem sendo implementada no Brasil há algumas décadas, colocando o sistema educacional nacional em conformidade com as diretrizes econômicas, sociais e políticas neoliberais, implementadas por agências financeiras e organismos internacionais, como BID, BIRD e UNESCO (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 49)

Os autores citados ainda destacam que a reforma curricular paulista expõe, em seu discurso, a velha ideia de que a educação pode resolver os problemas culturais e profissionais atuais. Sendo assim, a educação é entendida como agente do desenvolvimento individual e social (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 49). Ainda segundo os estudiosos,

Evidenciando os vínculos ideológicos e teóricos do Estado, a educação é entendida como formação do indivíduo, como promotora do desenvolvimento pessoal. O indivíduo é colocado como o centro sobre o qual recaem os méritos e as responsabilidades pelo sucesso e pelo fracasso [...] Essa concepção de educação é lastreada na pedagogia das competências e nos pilares didático-pedagógicos do ‘aprender a aprender’ e que recolocam, sob uma perspectiva societária neoliberal, o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo. (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 50)

Nessa perspectiva, podemos compreender os Cadernos do Estado de São Paulo como a expressão atualizada da política pedagógica burguesa, fruto da coesão que o sistema capitalista exerce sobre as instituições, sejam elas privadas ou públicas. De acordo com Sanfelice, Minto e Lombardi (2009), tal projeto está articulado ao mundo do trabalho e ao momento do desenvolvimento do capitalismo contemporâneo (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 50). Elementos para sustentar essa afirmação se encontram presentes na própria proposta,

[...] À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho. (SEE/SP, 2008a, p. 24 apud MOURA, p.7).

Em síntese, a prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas (SEE/SP, 2008, p. 24)

Diante do exposto, observamos que os Cadernos examinados estão estreitamente ligados aos interesses do capital. Sendo assim, é coerente destacar outra questão relevante, articulada às relações de poder que envolvem diretamente a utilização da organização educacional para promover situações que proporcionem maior visibilidade a um determinado projeto político. Sobre isso, Sanfelice, Minto e Lombardi (2009) chamam a atenção para as constantes trocas na pasta da secretaria da educação em São Paulo à época. Citam a jornalista Renata Mielli, que “acusou” o governador José Serra de realizar mudanças na educação por motivos midiáticos, para dar maior visibilidade à pasta (MIELLI apud SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 51). Acerca dessa questão, sintetizam: “[...] a política educacional do Estado de São Paulo está há uma década e meia nas mãos do mesmo partido e a troca recente de secretários não parece ser essencial para a educação e sim para dois políticos: o governador e o próprio secretário” (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 51).

A discussão anteriormente fomentada está intrinsecamente ligada à implementação e continuidade dos Cadernos na rede pública de São Paulo. Com a chegada do secretário Paulo Renato Souza, a política educacional paulista voltou-se ainda mais para o mercado. Fundamentada em uma pedagogia que visa essencialmente aos resultados e cujo foco se dá a “uma única das suas manifestações: a pedagogia para o desenvolvimento de habilidades e



competências” (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 55). A discussão vai além, demonstrando que a banalização da educação está ligada a nortes pedagógicos que servem aos interesses do capital:

Uma pedagogia pobre, vazia de conhecimento significativos e que vem sendo estimulada pelas Agências Financiadoras e organismos multilaterais para ‘resolver’ os problemas de escolaridade no Terceiro Mundo. A mão de obra barata que os países do Terceiro Mundo têm em abundância, precisa ser preparada, segundo a lógica de mercado, com habilidades e competências para constituir em classe trabalhadora flexível e disponível à exploração do capital. Contraditoriamente ao discurso, a sociedade do conhecimento não é para todos e nem para muitos. (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 55).

Além disso, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)<sup>106</sup> levanta outra questão preocupante. O fato das políticas estaduais em São Paulo serem pontuais e não duradouras (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 55). A esse respeito, Sarno esclarece:

Todos os partidos políticos que governaram São Paulo desde 1983 (retomada dos governos ditos democráticos) adotaram a mesma sistemática: ausência de um projeto de longo prazo para a educação paulista e fim dos projetos de gestão anterior, sem qualquer justificativa [...]; nem mesmo a permanência de um mesmo partido, por longo tempo no poder, (em São Paulo já temos a experiência de 14 anos de um mesmo partido) garante a continuidade das políticas. (SARNO, 2009 apud SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009, p. 56).

Embora se observe que não exista uma política de continuidade acerca das ações propostas ao longo dos governos que se sucedem em São Paulo, notamos a permanência, principalmente nos últimos anos, de um ponto de vista comum: a ideia de que a sociedade atual chegou ao seu ápice. Por isso, devemos nos adequar à presente realidade, não havendo espaços para mudanças profundas que impliquem uma nova ordem social (BEZERRA NETO, BEZERRA, JACOMELI, 2009, p. 38). Segundo Bezerra Neto, Bezerra e Jacomeli (2009) o Currículo Educacional paulista parte dessa concepção de mundo:

No currículo apresentado à sociedade, ao expor sua concepção de mundo, o Governo do Estado de São Paulo parte do reconhecimento dos princípios amplamente difundidos de que neste momento, em que a economia e a comunicação estão globalizados a nossa sociedade atingiu o seu ideal, sendo esta a única realidade imaginável a qual devemos nos adequar, nos preparando para nela viver da melhor maneira possível. Ao assumir esta concepção deveras conformista e determinista, os detentores do poder entendem que já atingimos o melhor da sociedade e não

---

<sup>106</sup> Que é filiado a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

precisamos transformá-la, restando-nos apenas a condição de nela conviver adaptando-nos, em outras palavras, aprendendo a conviver com as desigualdades, neste caso, entendidas como diferenças (BEZERRA NETO, BEZERRA, JACOMELI, 2009, p. 38).

Os cadernos paulistas, desde sua confecção, implementação e sistematização, são um retrato dessa forma de compreender a sociedade. Uma sociedade pretensamente pronta e acabada, cujo conhecimento e os meios para sua difusão estão postos a todos, via rádio, TV, internet etc.. Retrato dessa ideia é o controle exercido pela SEE/SP sobre os professores, ao reduzi-los a meros executores dos Cadernos em sala de aula, questão que nos leva a indagar: seriam os professores incapazes de organizar um plano de ensino, uma proposta de aula, ou mesmo realizar por sua conta o trabalho didático em sala de aula? Embora acreditemos que um considerável número de professores, por meio de sua larga experiência em sala de aula, leituras e pesquisas, sejam capazes de organizar com primor o trabalho docente, devemos nos conscientizar que isso não condiz à realidade de todos. A própria organização do trabalho didático na escola contemporânea promove a alienação deste profissional às facilidades e comodidades postas pela organização comeniana de ensino. Afinal, a formação desse profissional, tanto no ensino básico quanto na universidade, dá a ele condições de exercer algum nível de autonomia? Para o governo do estado de São Paulo é evidente que não. Ratifica isso o próprio discurso da SEE/SP, que equipara alunos e professores no mesmo degrau. Para Bezerra Neto, Bezerra e Jacomeli, “Alunos e professores são colocados no mesmo patamar, desconsiderando os conhecimentos adquiridos por estes últimos no seu processo de formação e pela própria experiência adquirida nos anos de exercício profissional” (BEZERRA NETO, BEZERRA, JACOMELI, 2009, p. 39). De acordo com a Proposta Curricular paulista:

A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes no acúmulo de conhecimentos e gera uma transformação profunda na sua estrutura e nas suas formas de organização e distribuição. Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, enquanto instituição educativa: tanto as instituições como os docentes terão de aprender. (SEE/SP, 2008, p. 12)

Nesse caminho, a SEE/SP delega ao gestor o papel de fiscalizar o trabalho do professor: “ele (o gestor) vai gerenciar o trabalho pedagógico da escola no sentido de cobrar a eficiência no uso do recurso didático enviado às escolas, visando atingir fins predeterminados” (BEZERRA NETO, BEZERRA, JACOMELI, 2009, p. 39). Os professores, por seu turno, estimulados por uma política de bonificação, passam a exigir dos colegas de

trabalho que assimilem a dinâmica imposta pelo Estado, uma vez que “[...] o rendimento de uns interfere no salário/bônus dos outros” (BEZERRA NETO, BEZERRA, JACOMELI, 2009, p. 39).

No que tange aos Cadernos do estado de São Paulo, podemos dizer que caminham em direção ao alerta que Enguita havia feito acerca de pacotes didáticos ainda na década de 1990. Para o autor, tal concepção:

[...] submete os professores a funções de mera execução, arrancando-lhes a capacidade de conceber o currículo ou a pedagogia; tornam mais difícil em geral para o pessoal docente o controle formal e informal sobre as decisões didáticas; eliminam a necessidade de uma coordenação ativa entre os professores, pois esta já vem pronta de fora; fazem com que os professores se vejam divorciados de seus colegas e de seu material de trabalho; reduzem o conhecimento a uma série de habilidades acumuláveis e calculáveis [...] (ENGUITA, 1993, p. 283 apud MOURA, p.11).

Nessa perspectiva, se insere a política de responsabilização adotada pelo Estado de São Paulo. O responsável pelo sucesso ou fracasso na aprendizagem é sempre o professor e, em última instância, o aluno, que não se empenha, ou não se interessa pelo aprender (BEZERRA NETO, BEZERRA, JACOMELI, 2009, p. 41), nunca o Estado. Sendo assim, os governantes se esquivam da responsabilidade pela qualidade da educação, já que, em seu entendimento, proporcionam todos os recursos necessários ao trabalho didático, mediante a instrumentalização disposta em sala de aula, principalmente em forma de Cadernos para nortear a relação educativa, garantindo, assim, não só a relação de conteúdos a serem apresentados e a dinâmica de aulas, como também os pretensos resultados a serem atingidos no final da execução do trabalho incumbido.

## **1.2 A Idade Média nos Cadernos do Estado de São Paulo**

Debruçamo-nos, agora, a analisar os Cadernos de História que tratam do período medieval, incorporados ao ensino público de São Paulo desde 2008. O material é organizado em Caderno do Professor e Caderno do Aluno. Em nossa análise nos deteremos de modo mais específico ao Caderno do Professor, pois todas as informações presentes no Caderno do Aluno também se encontram no Caderno do Professor. Porém, o Caderno do Professor trás alguns conteúdos (respostas para as questões, sugestões de atividades e indicações de leituras) que não são expostas no Caderno do Aluno. A saber, os Cadernos estão disponíveis a todas às

séries do Ensino Fundamental ciclo II<sup>107</sup> e do Ensino Médio<sup>108</sup>. Para cada ano letivo são designados quatro volumes. De acordo com Maria Inês Fini os,

Cadernos espelharam-se, de forma objetiva, na Proposta Curricular, referência comum a todas as escolas da Rede Estadual, revelando uma maneira inédita de relacionar teoria e prática e integrando as disciplinas e as séries em um projeto interdisciplinar por meio de um enfoque filosófico de Educação que definiu conteúdos, competências e habilidades, metodologias, avaliação e recursos didáticos. (CADERNO DO PROFESSOR. 5ª série/6ª ano volume 4, 2009)

Aos Cadernos da área de História é creditada a autoria de Paulo Miceli, Diego López Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari<sup>109</sup>. A impressão e acabamento do material ficaram a cargo da Esdeva indústria Gráfica. Os Cadernos de História são organizados de modo cronológico, de acordo com a periodização clássica<sup>110</sup> - Pré-História, História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. O primeiro volume destinado à 5ª série/6º ano, tem início com algumas discussões sobre noções de tempo em História e fontes históricas. Na sequência, trata da “Pré-História e a escrita” e da História da Antiguidade. Os últimos Cadernos da 8ª série/9º ano versam sobre a Segunda Guerra Mundial, os conflitos oriundos do pós Segunda Guerra e a “Nova Ordem Mundial”<sup>111</sup>. Para o Ensino Médio, propõe-se uma retomada de todo o conteúdo apresentado no Ensino Fundamental ciclo II.

Foram selecionados para o estudo os seguintes Cadernos (do aluno e do professor): 5ª série/6º ano, volume 4, e 6ª série/7ºano, volume 1 do Ensino Fundamental, ciclo II, e 1ª série, volume 3 do Ensino Médio.

Os Cadernos do professor apresentam, no início, orientações sobre seus respectivos conteúdos. Nestes, estão dispostos os conhecimentos priorizados, as competências e

<sup>107</sup> Compõe o Ensino Fundamental ciclo II os anos que se seguem desde o 6ºano (antiga 5ª série) ao 9º ano (antiga 8ª série).

<sup>108</sup> Compõe o Ensino Médio três níveis de ensino, divididos em 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

<sup>109</sup> Os autores da área de História responsáveis pelos Cadernos que analisamos tem formação avançada em nível de mestrado e doutorado.

<sup>110</sup>No artigo *Periodização na História da Educação Brasileira: Aspecto polêmico e sempre provisório*, José Claudinei Lombardi afirma que, “O debate sobre a periodização é permanente e recorrente no âmbito da História (e certamente também da *História da Educação*). Apesar da aparência de constituir-se num tema datado, tradicional e superado, trata-se, ao contrário, de discussão que se mantém atual e, além de útil e necessária à delimitação do objeto de investigação, expressa e pressupõe a concepção histórica que o pesquisador adota na sua prática e em seu fazer científico e didático. É a periodização que expressa o entendimento de como ocorrem as mudanças estruturais, globais e profundas – as transformações históricas – e como se dá a transição de um período para o outro” (LOMBARDI, 2008. p. 201).

<sup>111</sup>A situação que trata da chamada “Nova Ordem Mundial” discute os seguintes temas: neoliberalismo, Estado mínimo, globalização, mundialização, multipolarização, blocos econômicos, internet, empresa transnacional e desemprego estrutural.

habilidades, a metodologia e estratégias de aprendizagem e os procedimentos de avaliação. Já os Cadernos do Aluno começam diretamente na situação de aprendizagem determinada. Geralmente, com uma pequena introdução, fragmento de texto, análise de imagem/mapa ou com questões a serem respondidas pelos alunos. No Caderno do professor encontram-se respondidas todas as questões discursivas e objetivas propostas no Caderno do aluno.

Também são indicadas lições de casa (pesquisas, exercícios ou leituras) e na seção *Para saber mais* são sugeridas referências de livros ou sites. Por fim, reserva-se um pequeno espaço – cerca de uma página - para que o aluno sintetize o que aprendeu ao longo da situação de aprendizagem.

Os conteúdos de modo geral, são apresentados em pequenos textos que variam de uma a duas páginas no Caderno do professor e, de 10 a 15 linhas no Caderno do aluno. Praticamente todas as imagens presentes no Caderno do professor também estão dispostas no Caderno do aluno. De acordo com recomendações sugeridas em cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, o material do professor deve ser lido previamente pelo docente, de modo a auxiliá-lo na preparação de sua aula. Já o material do aluno, deve ser lido, discutido e respondidas as questões propostas a serem realizadas em sala de aula. Todas as atividades propostas devem ser cobradas pelo professor ao realizar a correção em sala de aula. Ao mesmo cabem as demais atividades – lições de casa, pesquisas etc. – realizadas fora do período de aula.

Em nosso estudo apresentaremos as principais atividades expostas nos Cadernos do Professor (respectivamente do aluno) em que estão expostos conteúdos acerca da Idade Média. O primeiro Caderno examinado, 5ª série/6º ano, volume 4, aborda as seguintes temáticas: *O fim do Império Romano- as migrações bárbaras e o cristianismo, As civilizações do Islã (sociedade e cultura) – a expansão islâmica e sua presença na Península Ibérica, O império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval.*

O Caderno do professor tem início com um resumo sobre o tema a ser trabalhado junto aos alunos - *O fim do Império Romano: as migrações bárbaras e o cristianismo.* A primeira situação de aprendizagem objetiva o estudo de povos germânicos por meio de um *Jogo de percurso*<sup>112</sup>. O tempo previsto para o estudo é de 4 aulas. Também são indicados ao professor o conteúdo que ele deve trabalhar, as competências e habilidades almeçadas, a

---

<sup>112</sup> De acordo com o portal da revista *Nova Escola* (grupo Abril) o jogo de percurso “também chamado de jogo de trilha, tem como objetivo chegar ao fim de um caminho, dividido em casas, de acordo com o que for tirado no dado. O precursor das diversas variações é um jogo italiano do século 16 chamado Jogo da Glória, ou Real Jogo do Ganso - considerado um animal sagrado na época. O trajeto a ser percorrido simbolizava as diversas etapas da vida”. Ver: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/jogo-percurso-613037.shtml>

estratégia, os recursos e a avaliação. Na sequência, são recomendados os seguintes procedimentos: sondagem e sensibilização, propostas de trabalho, roteiro de pesquisa, elaboração do jogo de percurso e avaliação da situação de aprendizagem. Também são propostas questões para avaliação, sendo uma discursiva e quatro objetivas. Por fim sugere-se duas propostas de situações de recuperação<sup>113</sup> e recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema<sup>114</sup>.

A situação de aprendizagem 2, *A Idade Média e os mosteiros medievais*, destaca que as “plantas de edifícios e construções, assim como as de cidades, constituem elementos importantes para estudo de História [...] os documentos escritos nem sempre contêm os detalhes da vida cotidiana que aparecem em uma planta” (CADERNO DO PROFESSOR. 5ª série/6ª ano volume 4, 2009, p. 17). São previstas 3 aulas para essa discussão. Como em outras situações de aprendizagem, também estão dispostos os seguintes procedimentos: sondagem e sensibilização, organização de um infográfico e avaliação da situação de aprendizagem. Foram propostas duas questões discursivas e três objetivas para a avaliação. Ainda são sugeridas duas propostas de situações de recuperação<sup>115</sup> e recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema<sup>116</sup>.

O segundo tema tratado é: *As civilizações do Islã (sociedade e cultura) – a expansão islâmica e sua presença na Península Ibérica*. Após um breve resumo que expõe algumas questões relativas à biografia de Maomé, aspectos da religião muçulmana e a expansão islâmica, o Caderno indica os procedimentos a serem tomados pelo professor –sondagem e sensibilização, compreender e elaborar um glossário e a avaliação - ao longo da terceira situação de aprendizagem. São previstas 3 aulas para trabalhar a temática. “Ao final da situação de aprendizagem espera-se que os alunos tenham organizado um glossário sobre o mundo muçulmano, abordando as palavras de origem árabe” (CADERNO DO PROFESSOR. 5ª série/6ª ano volume 4, 2009, p. 24). Também são propostas duas questões discursivas e três

<sup>113</sup>A primeira sugere a seleção por parte dos alunos de palavras-chave relacionadas aos reinos bárbaros e a confecção de textos. A segunda propõe uma visita à biblioteca ou que o professor selecione e disponibilize livros sobre o baixo Império Romano e organize as informações colhidas em um texto coletivo (CADERNO DO PROFESSOR. 5ª série/6ª ano volume 4, 2009, p. 16). Ambas as atividades não foram propostas no decorrer da situação de aprendizagem.

<sup>114</sup>Os recursos dispostos são a referência de dois livros: RAMOS, Luciano. *Os reinos bárbaros*. São Paulo: Ática, 1995 e SIMONS, Gerald. *Os bárbaros na Europa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

<sup>115</sup>A primeira sugere a seleção por parte dos alunos de palavras-chave extraídas da descrição dos mosteiros para a montagem de um conjunto de jogos, como dominó, palavras cruzadas ou caça-palavras. A segunda propõe a montagem de um painel ilustrado, com imagens de mosteiros medievais (CADERNO DO PROFESSOR. 5ª série/6ª ano volume 4, 2009, p. 20)

<sup>116</sup>Os recursos dispostos são a indicação de dois sites relacionados a vida monástica: Mosteiro de São Bento de São Paulo. Disponível em: <[Http://www.mosteiro.org.br/menu.htm](http://www.mosteiro.org.br/menu.htm)> e Mosteiro de São Bento de Brasília. Disponível em <[Http://www.msbento.org.br/](http://www.msbento.org.br/)>. Ambos acessados em 3 de setembro de 2009. (CADERNO DO PROFESSOR. 5ª série/6ª ano volume 4, 2009, p. 20)

questões objetivas como avaliação. Além disso, seguem duas propostas de situação de recuperação<sup>117</sup> e a indicação de três livros<sup>118</sup> para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema.

A quarta e última temática abordada neste Caderno é *O império Bizantino e o Oriente no imaginário medieval*. Como habitual, o conteúdo foi exposto em um breve resumo que tece um panorama do Império Bizantino, desde a conquista do Mediterrâneo pelos romanos no século II, até o fim do Império Bizantino, com a tomada de Constantinopla em 1453.

Para a situação de aprendizagem 4, são previstas 2 aulas. Novamente, são indicados os procedimentos a serem tomados pelo professor – sondagem e sensibilização, orientação para pesquisa, montagem de um painel ilustrativo e a avaliação. São propostas duas questões discursivas e três objetivas. Para a situação de recuperação indica-se a apresentação de um mapa do Império Bizantino mostrando as mudanças ocorridas no período de Justiniano e a solicitação de legenda para o mapa. Outra proposta é a produção individual de uma palavra-cruzada, tendo como eixo principal a palavra Bizâncio. Por fim, são indicados um livro e um site<sup>119</sup> para ampliar a perspectiva do professor e do aluno sobre o tema.

O Feudalismo é apresentado no Caderno destinado a 6ª série/7º ano volume 1. Nesse mesmo volume, também são abordados os temas: As Cruzadas, O Renascimento Comercial e Urbano e O renascimento Cultural e Científico.

A situação de aprendizagem 1: *Feudalismo, em suas relações econômicas, políticas e religiosas* se inicia no Caderno do professor, definindo que:

A Europa feudal era um mundo rural em que a riqueza repousava na terra e a sociedade era dominada pelos senhores feudais, que possuíam, ao mesmo tempo, poder econômico e político. A concessão do feudo e o compromisso de suserania e vassalagem são dois elementos fundamentais para entender o Feudalismo e a sociedade que organizou na Europa Ocidental entre os séculos IX e XIV e que se desenvolveram a partir das estruturas do mundo romano e germânico, desde o

<sup>117</sup> A primeira sugere a escolha e leitura de um dos contos do livro *As mil e uma noites*, com o objetivo de entrar em contato com a riqueza da literatura árabe. Também é sugerida a produção de um desenho usando como legenda um trecho do livro e a elaboração de um painel para apresentar aos colegas. A segunda estimula a montagem de um painel sobre a arquitetura árabe.

<sup>118</sup> São eles: DEMANT, Peter. *O mundo muçulmano*. São Paulo: Contexto, 2004. DUGINA, Olga. *As mais belas histórias das mil e uma noites*. São Paulo: CosacNaify, 2007. MANSUR, Alberto Jorge Simões. *Árabes: das origens à expansão*. Curitiba: Nova Didática, 2002.

<sup>119</sup> Livro: FRANCO JÚNIOR, HILÁRIO; ALMEIDA FILHO, Ruy de Oliveira. *O império Bizantino*. São Paulo: Brasiliense, 1994. Observa-se um erro na presente referência, trata-se do segundo nome de autoria do livro, não é ALMEIDA FILHO, mas sim ANDRADE FILHO, professor medievalista da área de História da UNESP de Assis. (CADERNO DO PROFESSOR. 5ª série/6ª ano volume 4, 2009. p. 32)

Site: História do mundo. Disponível em <<http://www.historiadomundo.com.br/romana/imperio-bizantino>> acesso em 3 de set. 2009. (CADERNO DO PROFESSOR. 5ª série/6ª ano volume 4, 2009. p. 32)

processo das migrações bárbaras e do fim do Império Romano do Ocidente. (CADERNO DO PROFESSOR, 6ª série/7ºano volume 1, 2009, p.9)

A primeira proposta de situação de aprendizagem deste Caderno é a representação de um feudo por meio da montagem de um painel ilustrado (CADERNO DO PROFESSOR, 6ª série/7ºano volume 1, 2009, p.9). O tempo previsto é de quatro aulas. A primeira delas é designada à sondagem e sensibilização. Nessa aula, o professor deve estimular os alunos a formular hipóteses sobre o período denominado de Idade Média, sobre o que é feudo e quem seriam seus habitantes.

Na segunda aula, dá-se início à elaboração do painel ilustrado. Nesse momento, recomenda-se que o professor explique aos alunos

[...] que os documentos são a expressão do passado, fonte para o historiador e instrumento que permite acessar o passado por meio das próprias testemunhas – embora fragmentárias -, proporcionando o ensejo de exercitar-se no trabalho de investigação. Os documentos escritos que conservamos do passado, contudo, não são a história, mas instrumentos válidos para construí-la [...] (CADERNO DO PROFESSOR, 6ª série/7ºano volume 1, 2009, p.11)

Na mesma aula, exige-se a leitura e análise de um extrato de texto<sup>120</sup> creditado a Afonso X<sup>121</sup>, o sábio. Nesse texto, o referido autor define o que é feudo e apresenta suas

<sup>120</sup> Trata-se da seguinte referência: Afonso X, o sábio. *Las siete partidas*. Madrid: Boletim Oficial del Estado, 1985, 3v. Ed. Fac-símile: Salamanca, 1555. p. 65. In: PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média – textos e testemunhas*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2000. p. 97-98.

<sup>121</sup> Afonso X era filho de Isabel de Hohenstaufen, conhecida nos reinos de Castela e Leão como Beatriz da Suábia (1202-1235) e Fernando III, o Santo de Leão e Castela. A mãe de Afonso X era filha de Irene Angelina de Constantinopla e de Filipe, duque da Suábia rei da Germânia e rei dos romanos, neta do imperador germânico Frederico Barba-ruiva. À frente, Afonso X fez uso de sua descendência na tentativa de legitimar a sua candidatura ao trono imperial. Dentre as escaramuças em que o rei esteve envolvido, destacamos os desacordos com a monarquia castelhana e com outros reinos cristãos da Península Ibérica, a promoção de uma cruzada na África, a continuidade dos embates contra os mouros no movimento de *Reconquista* (muito embora tenha ocorrido uma redução das ofensivas contra os mouros em sua época) e, a tentativa de obtenção da coroa do Sacro Império Romano Germânico. Afonso X não só era descendente de Afonso VII, o Imperador, como possuía também ampla relação de parentesco com diversos outros monarcas, como destaca o medievalista especialista no período afonsino Jaime Estevão dos Reis: “Afonso X era, não por acaso, sobrinho do imperador Frederico II (1220 – 1250) e primo do rei Luis IX, da França (1226 – 1270), cunhado de Eduardo I, da Inglaterra (1272 – 1307), genro de Jaime I, de Aragão (1213 – 1276), e sogro de Alfonso III, de Portugal (1245–1279). Apesar de toda sua influencia política, Afonso X fracassou em seu projeto imperial, abandonando definitivamente em meados da década de 1270, suas pretensões de se tornar imperador” (REIS, 2007). Ainda de acordo com Reis, “No campo do saber Afonso X não teve, seguramente, rival entre os seus contemporâneos. intelectual e poeta, cercou-se de artistas, poetas, tradutores, juristas e outros letrados, aos quais encomendou e coordenou uma grandiosa tarefa cultural, que resultou na produção de obras de caráter literário, histórico, científico, artístico e jurídico, sem paralelo em qualquer outra parte da Europa do século XIII. Com justa razão foi chamado de ‘o Sábio’, e os historiadores contemporâneos atribuem-lhe ainda o título de ‘imperador da cultura’ e de ‘patrono das letras e do saber’”. (REIS, 2007. p. 2013). Sobre Afonso X, o Sábio, indicamos as seguintes referências: REIS, J. E. *Território, legislação e monarquia no reinado de Afonso X, o Sábio (1252 – 1284)*. Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis,



principais características. Na sequência, após a leitura do documento, é recomendado que o professor oriente os alunos na seleção de algumas palavras, como “feudo”, “benefício”, “vassalagem” e “outorga”, para que pesquisem seu significado (CADERNO DO PROFESSOR, 6ª série/7ºano volume 1, 2009, p.11). O caderno do professor oferece a definição de cada um dos termos. Chama-nos a atenção a definição de feudo presente nesse Caderno, concebido como “o tipo predominante de organização econômico-social durante a Idade Média, também chamada de senhorio ou domínio”. A definição difere da concebida por Afonso X, que sustenta a definição de feudo como “o benefício dado pelo senhor a algum homem porque se tornou seu vassalo e lhe fez homenagem de ser-lhe leal [...]” (CADERNO DO PROFESSOR, 6ª série/7ºano volume 1, 2009, p.11). Para nós, a definição exposta no caderno do professor é superficial e equivocada, pois nela se confunde o termo Feudalismo com feudo, que, por seu turno, também não deve ser entendido como sinônimo de senhorio ou domínio<sup>122</sup>.

Mais à frente observa-se um pequeno extrato elaborado por Raquel dos Santos Funari, intitulado: *A origem das palavras feudo e feudalismo*, que apresenta uma visão diferente e mais elaborada das que anteriormente foram expostas.

A palavra ‘feudal’, que vem de *fief, feodum*, de origem germânica ou celta, designa o direito de desfrutar qualquer bem, geralmente terra, mas que podia ser também o direito de cobrar uma taxa de pedágio para passar em uma ponte ou pelo uso de um moinho ou lagar, ou ainda um título ou cargo que desse algum privilégio. O feudo não era uma propriedade como conhecemos nos dias de hoje, mas pode ser considerado uma forma de posse sobre alguns bens reais. Tudo o que se relacionava a ele passou a ser chamado de Feudalismo. A palavra ‘feudalismo’ significa um conjunto de características econômicas, culturais, filosóficas, artísticas, religiosas, entre outras, ligadas ao feudo. (CADERNO DO PROFESSOR, 6ª série/7ºano volume 1, n/d, p.11)

Os três extratos se encontram presentes no Caderno do aluno. Em seguida ao texto de Funari, são propostas três questões. Duas delas nos chamam a atenção. Questão 1. A partir das ideias do texto, crie uma definição, com suas palavras, para a palavra feudal. Questão 3. Elabore uma definição para a palavra feudalismo. Ora, se nem o material foi capaz de definir os conceitos feudo e feudalismo, de modo plausível, e com as fontes necessárias e suficientes, como um aluno da 6ª série/7ºano poderia fazê-lo?

---

2007, 250f. : il.p.12. JIMENEZ, M. G. *Alfonso X El sábio*. Barcelona, 2004. KLEINE, M. *El rey que es ferosura de Espanna: imagens do poder real na obra de Afonso X, o Sábio (1221-1284)*, 2005, 248 f. Dissertação de mestrado apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas de Porto Alegre- UFRS. VALDEÓN, J. SALVADOR, et al. *La España de Alfonso X*. Caderno História 16. Madri, 1997.

<sup>122</sup> Sobre isso ver nota 43.

O estudo também propõe a observação de uma gravura que representa uma cidade medieval, além da leitura e análise de outro pequeno texto: *O funcionamento do sistema de três campos nos feudos*, de autoria de Raquel dos Santos Funari. A autora expõe ainda a definição de *Manso, Terra comunal, Castelo, Moinho, Aldeia e Vila*. Pouco à frente, outro extrato documental é apresentado: *Vassalagem e investidura (séculos XII e XIII)* de Galberto Brugense<sup>123</sup>, demonstrando as relações de suserania e vassalagem no Feudalismo.

Na terceira e quarta aulas, os alunos devem organizar a preparação do painel ilustrado sobre o feudo. São sugeridas cinco questões para avaliação, sendo duas discursivas e três objetivas. Como proposta de situação de recuperação é indicada uma atividade<sup>124</sup>. São indicadas, ainda, quatro referências de livros e um filme para ampliar a perspectiva do professor e do aluno sobre o tema<sup>125</sup>.

A situação de aprendizagem 2: *As Cruzadas e os contatos entre as sociedades europeias e orientais*. “Tem como proposta metodológica a pesquisa orientada de conceitos e imagens relacionadas ao tema, à leitura de textos e também a produção de um álbum de figurinhas” (CADERNO DO PROFESSOR, 6ª série/7ºano volume 1, n/d, p. 19). O tempo previsto é de quatro aulas. São indicados os procedimentos de sondagem e sensibilização, orientação para pesquisa e montagem do álbum de figurinhas e a avaliação. O objetivo desta situação de aprendizagem é chamar a atenção dos alunos para a importância do trabalho em grupo. Como situação de aprendizagem anterior, são sugeridas a leitura e análise de texto e imagem e propostas quatro questões para avaliação, sendo duas discursivas e duas objetivas. Na seção *Para saber mais* indica-se o filme Cruzada<sup>126</sup>. Como situação de recuperação são propostas duas opções: a primeira sugere a produção de palavras-cruzadas com o tema Cruzadas; a segunda, solicita a produção de um texto sobre o tema Cruzadas.

Na terceira situação de aprendizagem: *O Renascimento cultural e científico*, a metodologia escolhida foi a pesquisa orientada e a leitura de textos. “[...] a situação de aprendizagem tem como proposta principal mostrar a relevância do comércio para o

<sup>123</sup> Trata-se da seguinte referência: BRUGENSE, Galberto. *Vita Karoli Comitis Flandrie*. In: M.G.H. Scriptores, t. XII. Hannover, 1856. p. 591. Apud: Espinosa. Op.ct, p. 172. In: PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000. p. 96.

<sup>124</sup> “Oriente os alunos a traçar uma linha do tempo no caderno, demarcando o período que oficialmente corresponde à Idade Média, em seguida, oriente-os a assinalar a Alta Idade Média e a Baixa Idade Média, apresentando suas principais características” (CADERNO DO PROFESSOR, 6ª série/7ºano volume 1, n/d. p. 19)

<sup>125</sup> Livros: D’HAUCORT, Grueviève. *A vida na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. LE GOFF, Jacques. *Para um novo conceito de Idade Média*. Lisboa: Estampa, 1997. PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média – textos e testemunhas*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2000. RIORDAN, James. *Rei Artur*. São Paulo: Ática, 2005. Filme: *Merlin e a espada (Merlin and the sword)*. Direção: Clive Donner, 1985. 94 min.

<sup>126</sup> *Cruzada (Kingdom of heaven)*. Direção: Ridley Scott, EUA, 2005. 144min.

crescimento urbano e comercial” (CADERNO DO PROFESSOR, 6ª série/7ºano volume 1, n/d, p.27). A primeira aula é indicada para sondagem e sensibilização. A segunda aula propõe a exposição na lousa por parte do professor de informações sistematizadas<sup>127</sup> que deverão compor uma ficha informativa. “A terceira aula pode ser destinada a pesquisa em grupo” (CADERNO DO PROFESSOR, 6ª série/7ºano volume 1, p.29). Na quarta aula, sugere-se ao professor organizar uma roda com os estudantes, para que possam expor os resultados das atividades, destacando os pontos pertinentes ao Renascimento Urbano e Comercial. São propostas cinco questões para avaliação, duas discursivas, sendo a primeira subdividida em a e b, mais três questões objetivas. Como proposta de situação de recuperação, é recomendado que os alunos façam uma revisão dos conteúdos tratados e redijam um texto. Ainda é indicada a referência de um livro e de um site<sup>128</sup>.

O primeiro volume do Caderno destinado à 6ª série/7ºano conta, também, com uma quarta situação de aprendizagem: *O Renascimento cultural e científico*. Para essa temática, são previstas cinco aulas. Na primeira aula, reservada à sondagem e sensibilização, sugere-se que o professor comente e apresente aos alunos, algumas produções artísticas do período que será trabalhado<sup>129</sup>. Os alunos devem fazer uma descrição detalhada das obras. Neste momento, também deverá ser realizada uma pesquisa supervisionada pelo docente acerca das obras. O trabalho deverá ser realizado em grupo. Na segunda aula, munidos do material pesquisado, os alunos deverão iniciar a produção de textos. A terceira aula é destinada à troca de informações entre os alunos. Na quarta aula, o professor poderá dar uma aula expositiva e indicar algumas questões como lição de casa. A quinta aula é destinada à correção das atividades realizadas em casa. Como proposta de avaliação, são propostas cinco questões, duas discursivas e três objetivas. Como estratégia para recuperação apresenta-se um quadro de conceitos. Para fundamentar as discussões sobre o tema, são mencionados três livros e um filme<sup>130</sup>.

A Idade Média volta a ser trabalhada no 3º volume destinado a 1ª série do Ensino Médio. A organização do material do Ensino Médio segue a mesma composição estabelecida

<sup>127</sup> As informações a serem apresentadas estão abertas ao professor, nada é indicado prescritivamente.

<sup>128</sup> Livro: PAIS, Marco Antônio de Oliveira. O despertar da Europa – a Baixa Idade Média. São Paulo: Atual, 1992.

Site: *Portal Cefet Go*. Disponível em < [http://WWW.cefetgo.br/pensar/pages/convites/\\_und08/x09.htm](http://WWW.cefetgo.br/pensar/pages/convites/_und08/x09.htm) > acesso em 29 set. 2008. Tentamos acessar a página, mas a mesma não foi encontrada.

<sup>129</sup> Recomendam-se as obras: Monalisa, pintada por Leonardo da Vinci e a Capela Sistina de autoria de Michelangelo.

<sup>130</sup> Livros: ACKER, Tereza Van. Renascimento e Humanismo. São Paulo: Atual, 1992. OLIVIERI, Antonio Carlos. O renascimento. São Paulo: Ática, 1991. QUEIROZ, Tereza Aline Pereira de. Cidades renascentistas. São Paulo: Atual, 2005.

Filme: *Agonia e êxtase (The Agony and the Ecstasy)* Direção: Carol Reed. EUA, 1965.

para o Ensino Fundamental. Trata-se basicamente de uma retomada e proposta de aprofundamento dos conteúdos anteriormente trabalhados no Ciclo II do Ensino Fundamental. Vale pontuar que os textos continuam diminutos (resumidos e simplificados) e os conteúdos fragmentados em pequenos tópicos<sup>131</sup>.

Nesse Caderno estão dispostas as seguintes temáticas: *A civilização romana e as migrações bárbaras. O império Bizantino e o mundo árabe; os francos e o Império de Carlos Magno. A sociedade feudal: características sociais, econômicas, políticas e culturais*<sup>132</sup>.

São previstas para a primeira situação de aprendizagem duas aulas. Nestas devem ser estudados dois temas; a civilização romana e as migrações bárbaras. A primeira delas destina-se à sondagem e sensibilização, espaço em que o professor deverá discutir os conceitos de *império, imperialismo e queda* (CADERNO DO PROFESSOR. 1ª série do Ensino Médio. 3º volume, 2009). No Caderno do aluno, a situação de aprendizagem 1 é composta basicamente por questões<sup>133</sup>. Dentre elas, a observação e um mapa representando o ano de 406 que problematiza as conquistas romanas. São propostas para avaliação cinco questões, sendo duas discursivas e três objetivas. Como situação de recuperação sugere-se a elaboração e um vocabulário sobre o tema ou uma pesquisa “que contemple e valorize as formas de organização social de alguns povos ‘Bárbaros’” (CADERNO DO PROFESSOR. 1ª série do Ensino Médio. 3º volume, 2009, p. 16). Para maior entendimento sobre o assunto recomenda-se no Caderno do professor a consulta a dois sites de revistas; *Revista Mirabilia e Revista Brathair*<sup>134</sup>. No Caderno do aluno seguem quatro indicações de referências bibliográficas<sup>135</sup>.

A situação de aprendizagem 2 versa sobre o Império Bizantino e o Mundo Árabe, contemplando dois objetivos principais: “(1-) Discutir algumas características fundamentais do Império Bizantino, adotando, como recorte, a cidade de Constantinopla [...]. (2)- oferecer uma breve introdução à compreensão do mundo árabe [...]”(CADERNO DO PROFESSOR. 1ª série do Ensino Médio. 3º volume, 2009, p. 16). São previstas 6 aulas para o desenvolvimento da atividade. Na sondagem e sensibilização poderá suscitar reflexões que envolvem interações

<sup>131</sup>Exemplo dessa ocorrência ver anexo número 9.

<sup>132</sup> Sobre a última situação de aprendizagem apresentada - *A sociedade feudal: características sociais, econômicas, políticas e culturais*- ver anexo número 1.

<sup>133</sup> Os conteúdos escritos compreendem basicamente pequenos resumos ou extratos de textos, o maior deles tem 12 linhas.

<sup>134</sup> *Revista Mirabilia- Revista de História Antiga e Medieval*. Disponível em <<http://www.revistamirabilia.com>> acesso em 29 jun.2009 e *Revista Brathair- Revista de estudos célticos e germânicos*. Disponível em <<http://www.brathair.com/revista/br/index.html>> acesso em 29 jun.2009.

<sup>135</sup> CARDOSO, Ciro Flamarion S. A cidade – Estado antiga. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. FRANCO JUNIOR, Hilário. O feudalismo. 14. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. FUNARI, Pedro Paulo. Grécia e Roma. Vida pública e vida privada. Cultura, pensamento e mitologia. Amor e sexualidade. 4. Ed. 1. Reimp. São Paulo: Contexto, 2007. GUARINELLO, Norberto Luiz. Imperialismo Greco-romano. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1994.

culturais de valores Greco-romanos e de valores ocidentais e orientais (CADERNO DO PROFESSOR. 1ª série do Ensino Médio. 3º volume, 2009, p. 16). Para estimular os alunos, é proposta a leitura de três imagens<sup>136</sup> que representam a cultura egípcia, grega e persa<sup>137</sup>. Na sequência, o material apresenta um mapa que mostra a divisão do Império Romano do Ocidente e do Império Romano do Oriente. Recomenda-se que o professor observe com os alunos a extensão do Império Bizantino. Como Lição de casa, num primeiro momento, é indicada uma pesquisa sobre a Igreja de Santa Sofia (Istambul, na Turquia) e, mais à frente, é sugerida uma pesquisa sobre o que é o islamismo e o seu surgimento.

São propostas cinco questões para avaliação, duas discursivas e três objetivas. Como proposta de situação de recuperação, é indicada a análise comparada (não hierarquizada) sobre o mundo árabe entre cristianismo e islamismo. Um livro é indicado para “ampliar” a perspectiva do professor e do aluno sobre o tema<sup>138</sup>.

A terceira situação de aprendizagem aborda os Francos e o Império de Carlos Magno. O tempo previsto para o trabalho é de três aulas. O Caderno do professor indica os procedimentos a serem tomados; sondagem e sensibilização, compreender e problematizar as relações entre poder político, familiar e religioso. São propostas cinco questões para avaliação, duas discursivas e três objetivas. Para a situação de recuperação, é indicada a elaboração de um dicionário conceitual com termos a serem sugeridos pelo docente, como: francos, merovíngios, carolíngios, capitulares e beneficium etc. Como recursos para melhor compreender o tema é indicado um site sobre História Medieval<sup>139</sup>.

A quarta e última situação de aprendizagem que trata do período Medieval versa sobre a Sociedade Feudal – características sociais econômicas, políticas e culturais. O tempo previsto é de duas ou três aulas. De início o professor é orientado a lembrar junto aos alunos o conteúdo estudado a esse respeito. O presente estudo visa reconhecer e problematizar aspectos definidores da organização social feudal. “Ao longo do desenvolvimento do conteúdo sobre o feudalismo, os alunos poderão observar um conjunto de imagens de um Livro das Horas no Caderno do aluno” [...]”(CADERNO DO PROFESSOR. 1ª série do Ensino Médio. 3º volume, 2009. p.27)<sup>140</sup>. As imagens extraídas do Livro das Horas<sup>141</sup>, de

---

<sup>136</sup>Édipo e a esfinge, cerâmica Grega. Esfinge e pirâmide de Quéfren, em Gizé, Egito. Esfinges aladas encimadas pelo emblema do deus Ahuda Mazda, painel sobre tijolo, séc. VI-V a.c., Palácio de Susa, Irã.

<sup>137</sup>No Caderno do aluno, encontram-se questões sobre as imagens, observando semelhanças e diferenças entre os aspectos das imagens.

<sup>138</sup>PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

<sup>139</sup>História Medieval. Disponível em < <http://www.ricardocosta.com>>. Acesso em 29 jun. 2009.

<sup>140</sup>De acordo com Flavia Galli Tatsh o Livro das Horas é “considerado como um dos mais finos e luxuosos manuscritos medievais, *Très Riches Heures du duc de Berry* (Bibliothèque du Musée Condé, château de

Duc de Berry<sup>142</sup>, representam as diferentes épocas do ano. Cabe ao professor e aos alunos observarem como a vida transcorria nas diferentes épocas do ano.

Também é suscitada a análise de texto e imagem. A imagem representa um clérigo, um cavaleiro e um camponês. O caderno faz menção à sociedade dividida em três grupos na visão de Adalbéron de Laon, do século XI. No material do professor é exposto um extrato do livro *O feudalismo* de Hilário Franco Junior (1985) que expõe a interdependência entre os três grupos medievais na visão de Adalbéron de Laon. O presente extrato não está presente no Caderno do aluno. O Caderno do professor faz ressalvas sobre a ordem social exposta por Adalbéron de Laon

Observe que essa é uma representação de um contexto de profundas mudanças sociais no começo do século XI, sendo esse modelo de tripartição social representativo dos conflitos sociais do período e dos interesses sobretudo dos grupos sociais mais abastados, para os quais era conveniente qualquer mudança na ordem das coisas (CADERNO DO PROFESSOR. 1ª série do Ensino Médio. 3º volume, 2009, p.37).

Para a avaliação<sup>143</sup>, foram propostas cinco questões, duas discursivas, sendo a primeira delas subdividida em a e b, e três questões objetivas. Como proposta de situação de

---

Chantilly, Ms. 65) é um livro de horas comissionado, ca. 1413, por Jean de Valois (1340-1416), duque de Berry. Também conhecido como *Très Riches Heures*, o manuscrito conta com 206 fólios, 66 grandes e 65 pequenas miniaturas pintadas em guache sobre pergaminho (velino). Fora encomendado aos irmãos Limbourg: Paul (Pol), Hermann (Hennequin) e Jean. Naturais de Nimwegen e sobrinhos do pintor da corte do duque da Borgúndia, os três começaram a trabalhar, em 1408, para Jean de Valois – filho, irmão e tio de reis de França e, sobretudo, um notável mecenas das artes”. (TATSCH, 2012. p. 8). Ainda referente à obra João Jean de Valois, duque de Berry, Isabel Candolo Nogueira (2009) expõe que “na Idade Média a produção de arte no ocidente estava associada à difusão e consolidação do cristianismo que fornecia à arte uma imagética específica, bem como seu sentido e sua finalidade. A representação imagética dos temas bíblicos devia corresponder ao estipulado pelo texto sagrado, assim, a escolha dos elementos constitutivos da representação atrelava-se ao determinado pela narrativa dos episódios [...] O livro de horas, essencialmente um livro de orações para uso secular, foi uma espécie de *best-seller* medieval que se popularizou em torno do século XIV até, mais ou menos, a segunda metade do século XVI [...] O livro no mundo cristão medieval tinha um valor simbólico como portador da palavra divina, era confeccionado com esmero, com fólios ricamente ornamentados. A pintura em documentos escritos já era utilizada na Antiguidade, mas se tornou uma arte tipicamente medieval com as iluminuras. Até finais do século XII e início do século XIII a Igreja manteve o monopólio na elaboração de manuscritos, mas com o crescimento urbano e a fundação das universidades ateliês laicos de cópia e iluminura vão se instalar nas principais cidades europeias diversificando a produção. O termo iluminura designa hoje a arte do manuscrito em seu conjunto, ou seja, a totalidade dos elementos decorativos, bem como as representações figuradas (miniaturas) nele executadas. Entre os manuscritos medievais iluminados voltados à religiosidade pode-se citar: a Bíblia, as Bíblias Moralizadas, os Evangeliários, os Sacramentários e os Saltérios, livros de devoção pessoal que serão posteriormente substituídos pelos livros de horas” (NOGUEIRA, 2009. p. 1,2,3).

<sup>141</sup> A imagens do *Livro das Horas* são apresentadas nos anexos números 2, 3, 4,5,6,7 e 8.

<sup>142</sup> Trata-se de João Jean de Valois, *o Magnífico, duque de Berry* e de Auvergne e Conde de Montpensier e de Poitiers, nascido em Vincennes, foi regente (1380-1392) do Carlos VI, o *Louco* ou o *Bem Amado* (1368-1422), Rei da França (1380-1422), herdeiro de Carlos V (1338-1380), Rei de França (1364-1380). Terceiro filho do *Rei* João II de França e de *Bonne do Luxemburgo*, e irmão de Carlos V da França, Luis I de Nápoles e de Filipe II, *Duque da Borgonha*. Ver: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/RFJoaoVr.html>

<sup>143</sup> Ver anexos números 10 e 11.

recuperação, é sugerida uma pesquisa sobre o papel da terra ou da Igreja na Idade Média. São recomendados dois livros introdutórios sobre o Feudalismo para “ampliar a perspectiva do professor e do aluno sobre o tema”<sup>144</sup>.

Haja vista as informações apresentadas, submetemos os Cadernos aos seguintes questionamentos: 1) Qual atenção foi dada aos conteúdos de História Medieval? 2) Quanto à interpretação utilizada, os autores explicitam teoria? 3) Com os Cadernos de História, houve avanços do ponto de vista do trabalho didático? 4) São apresentados no manual seções que trabalham com fontes históricas (quais são as fontes)?

Embora as temáticas selecionadas pelos Cadernos sejam de grande pertinência, observa-se que o tempo disposto para as aulas não correspondem à complexidade dos assuntos tratados. Exemplo disso é a proposta destinada à 1ª série do Ensino Médio, volume 3, que apresenta todo o período medieval em um único Caderno, que, por seu turno, deveria ser trabalhado em apenas 13 ou 14 aulas. Reserva ainda tempo para recuperação, correção das atividades produzidas em sala de aula e as solicitadas como lição de casa, além da indicação de algumas referências bibliográficas, sites ou filmes sobre a temática. Deste modo, podemos afirmar que é impossível ao docente cumprir com as atividades programadas no Caderno do professor dentro do prazo de aulas estipulado.

Quanto à versão veiculada, verificamos que os autores são ecléticos, na medida em que incorporam diferentes tipos de interpretação sobre um mesmo conceito. Como exposto na análise que realizamos do Caderno destinado à 6ª série/7º ano, volume 1, em relação ao conceito de feudo e feudalismo. Os autores não apontam que pode haver versões diferentes para interpretar um mesmo conceito.

Do ponto de vista do trabalho didático, o manual procura simplificar as operações realizadas pelo professor. É extremamente detalhado e tenta cobrir todas as etapas do trabalho de ensino, o que não garante êxito na realização das tarefas propostas. Quando muito uma padronização dos conteúdos e a natureza do trabalho em sala de aula. O fato é que não há leituras consistentes e de longo alcance nos Cadernos e sim fragmentos. O material só indica leituras para ampliar o conhecimento ou para recuperação. Mesmo que os livros estejam disponíveis na biblioteca da escola, cabe ao professor utilizá-los ou não.

Embora existam seções que trabalhem com fontes históricas, percebe-se que ocorre predominância de textos elaborados pelos próprios autores. No Caderno do Professor, são disponibilizados textos para ampliar e complementar os conteúdos, bem como sugestões de

---

<sup>144</sup> FRANCO JUNIOR, Hilário. *O feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985. MICELI, Paulo. *O feudalismo*. 22. Ed. São Paulo: Saraiva, 2007. Sobre os recursos para ampliar as discussões sobre o tema ver o anexo número 12.

leituras e filmes. Porém, não há garantia de que sejam incorporadas ao trabalho didático de forma sistemática.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Decerto, mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém. Ou, para ser mais exato — pois cada um busca seus passatempos onde mais lhe agrada —, assim parece, incontestavelmente, para um grande número de homens. Pessoalmente, do mais remoto que me lembre, ela sempre me pareceu divertida. Como todos os historiadores, eu penso. Sem o quê, por quais razões teriam escolhido esse ofício? Aos olhos de qualquer um que não seja um tolo completo, com quatro letras, todas as ciências são interessantes. Mas todo cientista só encontra uma única cuja prática o diverte. Descobri-la para a ela se dedicar é propriamente o que se chama vocação.*

(Marc Bloch, 2001)

Neste estudo buscamos analisar como foi proposto o ensino de História da Idade Média nos livros escolares brasileiros. De modo específico, observamos alguns livros escolares o que nos permitiu refletir sobre a organização do trabalho didático na escola contemporânea. Esse estudo proporcionou a compreensão das circunstâncias que concorreram para a confecção e o emprego dos Cadernos no Estado de São Paulo. Diante da abrangência da temática, delimitamos nossa pesquisa ao estudo dos livros escolares que tratam do período Medieval.

Acerca dos conteúdos analisados, nossa investigação histórica apontou a ocorrência de uma visão dúbia sobre o passado medieval. O mesmo continua dividido entre o olhar de caráter negativo, cunhado pelos renascentistas e iluministas, e a concepção positiva, construída pelos autores do século XIX – os românticos. Tais rotulações se refletem na maneira dualista como concebemos os tempos medievais e, conseqüentemente, na forma pela qual reproduzimos a História daquele período.

De modo geral, a forma como é apresentado o período medieval na maioria dos livros analisados se mantém muito próxima. Tanto no que se refere às temáticas selecionadas, quanto à forma de exposição dos conteúdos. Quase todos os materiais analisados se fundamentam na estratificada divisão social tripartida, que concebe a sociedade medieval em três grupos distintos – clero, nobres e camponeses. O embate entre dominadores e dominados

quase sempre norteia as discussões. Nossas análises também apontaram a ocorrência de reducionismos e anacronismos. Outro ponto observado é o fato de a maior parte dos livros não sugerirem leituras complementares, filmes ou documentários, para que o aluno possa aprofundar suas reflexões sobre os assuntos tratados. Salvo algumas exceções, como os últimos livros analisados e os Cadernos paulistas. Os Cadernos sugerem diversos textos e filmes, principalmente ao propor situações de recuperação, sobre isso observamos muitos casos em que a recuperação tem mais recursos, indicação de leituras e produção de textos, que a própria aula. No entanto, não existe garantia de que esses recursos sejam aproveitados ou utilizados.

Deste modo, os textos específicos que versam sobre as temáticas estudadas que deveriam ser centrais no trabalho didático, nem ao menos são mencionados na maioria dos livros escolares analisados. Prevalece a versão do material como única fonte de conhecimento válido.

Diante do que foi apresentado ao longo do estudo, buscamos refletir sobre possibilidades para combater o preconceito com relação ao período medieval. Sendo assim, vale destacar que algumas propostas vêm sendo empregadas na tentativa de reduzir o preconceito sobre a Idade Média. Dentre elas, existem os que defendem a busca por melhorias na qualidade dos livros escolares e a capacitação de profissionais da educação via cursos, conferências etc.

No entanto, devemos nos conscientizar de que essas medidas são pontuais e acabam surtindo efeitos reduzidos. Para uma mudança definitiva, principalmente no âmbito escolar, devemos primeiramente romper com o modelo de trabalho didático estabelecido. Em nosso entendimento, um passo importante é viabilizar o acesso a fontes diversas. Não podemos abdicar de novas tecnologias, que possibilitem compartilhar o conhecimento sólido, culturalmente significativo, em favor de uma organização do trabalho didático que se deu ainda no início do período moderno, no bojo da manufatura (ALVES, 2005) e que se pauta prioritariamente na utilização de livros didáticos para mediar a relação educativa.

Para rompermos com a visão depreciativa acerca da Idade Média, é indispensável o resgate e a incorporação de textos e obras clássicas<sup>145</sup>, tanto de medievalistas, como de

---

<sup>145</sup> No presente estudo a expressão “obras clássicas” corresponde ao que Alves (1990) definiu em *As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo*. Segundo o autor, “Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política, etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes do conhecimento. E continuarão desempenhando essa função pelo fato de terem registrado, com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo. Elas são produções ideológicas, pois estreitamente ligadas às classes sociais e aos interesses que delas emanam, mas são também meios privilegiados

teóricos de diversos campos ligados à educação, além de fomentar a produção e acelerar a inclusão de novos estudos sobre o período medieval nas escolas.

O campo que investiga a Idade Média vem se desenvolvendo significativamente nas últimas décadas. Boa parte do material confeccionado nas universidades e, até mesmo, livros e textos de renomados autores nacionais e internacionais podem ser acessados via internet, sem custos e com alta qualidade. Colocamo-nos a refletir sobre formas de despertar no aluno e na sociedade, de modo geral, o interesse por essa produção. Nesse sentido, reforçamos que o debate acadêmico é o espaço onde podemos discutir e proporcionar meios de incidir sobre a questão. Ele é o terreno onde se planta e cultiva o conhecimento. A organização de congressos, semanas acadêmicas, conferências e etc., são cada vez mais relevantes e necessárias para pensarmos formas de proporcionar maior entendimento sobre o período.

Deste modo, a produção acadêmica deve dar continuidade às discussões sobre o período medieval, bem como ao que se ensina sobre História medieval no “chão da escola”<sup>146</sup>. Do contrário, o medieval continuará incompreendido pelo grande público. Temos que reconhecer que ensinar História Medieval é tão relevante quanto estudar a História da Idade Média<sup>147</sup>.

Nesse caminho, cabe destacar a iniciativa de Edlene Oliveira Silva<sup>148</sup> que, por meio do site *A Idade Média na sala de aula*<sup>149</sup>, promove um amplo projeto que reúne publicações, documentos escritos e imagéticos, entrevistas, e ainda dicas e análises de filmes que tratem do medieval. Outro site significativo é *Idade Média* de Ricardo da Costa<sup>150</sup>, que viabiliza o acesso a publicações, traduções e textos relacionados ao período medieval.

Quanto à nossa análise dos instrumentos do trabalho didático, observamos a ocorrência de um gradativo processo de simplificação e adequação dos materiais destinados ao uso escolar ao modelo comeniano. Observamos que aos poucos os livros escolares foram perdendo as características que os tipificavam como compêndios e incorporando cada vez

---

e indispensáveis para que o homem reconstitua a trajetória humana e descubra o caráter histórico de todas as coisas que produz." (ALVES, 1990, p. 112)

<sup>146</sup> Expressão comumente utilizada pelos docentes para designar o trabalho didático na educação básica.

<sup>147</sup> No I Congresso Nacional - Península Ibérica: Antiguidade, Medieval e suas Projeções no séc. XVI, ocorrido no campus da UNIFAL na cidade de Alfenas, MG, em 2012, apresentamos a comunicação oral do artigo *A Idade Média nos livros escolares: a permanência de um preconceito*. No presente momento, levantamos junto aos medievalistas que se faziam presentes, a ocorrência de um distanciamento entre a produção acadêmica sobre o medieval e o que se ensina acerca da História medieval nas escolas. Na atualidade, parece haver um maior interesse em se estudar o período medieval, do que se estudar como ensinar história da Idade Média.

<sup>148</sup> Professora adjunta da área Teoria e Metodologia do Ensino de História do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB).

<sup>149</sup> Disponível em <http://www.idademedianaescola.com.br/>

<sup>150</sup> Professor da Universidade Federal do Espírito Santo.

mais imagens, gráficos, tabelas, esquemas explicativos, questionários etc. Tais adequações aproximaram estes materiais ao modelo de instrumento do trabalho didático que Comenius havia pensado no século XVII para viabilizar a relação educativa, com menos custos e reduzindo o desperdício de tempo.

Nota-se a aceleração desta ocorrência, principalmente nas publicações posteriores à segunda metade do século XX. Sobretudo, no decorrer das décadas de 1970 e 1980, quando a acentuação do processo de simplificação e fragmentação dos livros escolares se torna ainda mais visível. Culmina isso na produção de materiais cada vez mais resumidos, ilustrativos, de linguagem simples e com pouco conteúdo. Tais mudanças nos instrumentos destinados ao uso escolar evidenciam alterações na relação educativa. Os textos escolares gradativamente deixaram de ser empregados como materiais auxiliares do professor na sala de aula e tornaram-se o cerne do trabalho didático.

Prova disso são os Cadernos incorporados à rede pública do Estado de São Paulo, que reduzem os docentes a meros executores desses instrumentos em sala de aula. A pressão exercida pela SEE/SP sobre os professores, por meio de uma política de bonificação, é um retrato desta questão.

Para além disso, observamos que os Cadernos paulistas estão de acordo com um contexto de mudanças maior. Dentre elas, cabe destacar as alterações ligadas ao mundo do trabalho e à dinâmica do próprio desenvolvimento do sistema capitalista (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009), embora o discurso da SEE/SP aponte o emprego dos Cadernos como um inegável avanço na relação educativa. Observamos que vários estudos evidenciam o fato de sua implementação estar mais relacionada a demandas políticas e econômicas, do que a questões educacionais. Tais materiais estão estreitamente ligados aos interesses do capital, expressão clara e atualizada de uma política pedagógica burguesa, fruto da coesão que o sistema capitalista exerce sobre as instituições, sejam elas privadas ou públicas.

Em suma, sustentamos que os instrumentos do trabalho didático utilizados nas salas de aula em todas as escolas públicas estaduais de São Paulo, a partir de 2008, propostos como material destinado a apoiar os docentes em sala de aula, podem ser definidos da seguinte maneira: o Caderno do professor é um Caderno de orientação, composto de atividades que atendem às exigências específicas de um plano de aula. Tem como finalidade determinar todos os passos a serem tomados pelo docente em sala de aula para mediar a relação educativa. Do ponto de vista do trabalho didático, o manual procura simplificar as operações realizadas pelo professor. É extremamente detalhado e tenta cobrir todas as etapas do trabalho de ensino. O Caderno do aluno é um roteiro de conteúdos, em que as situações de

aprendizagem são consonantes aos planos de aula propostos no Caderno do professor. Portanto, esse material tem por função organizar o trabalho didático de acordo com uma proposta metodológica específica adotada pelo Estado. Ela visa, no âmbito da educação, elevar quantitativamente os índices educacionais no Estado aos patamares exigidos pelos organismos internacionais.

Ainda que os Cadernos produzidos pela SEE/SP sejam considerados um instrumento de apoio ao trabalho docente, aberto a complementações por parte do professor, minha própria experiência em sala de aula demonstrou que isso não ocorre tal como se sugere. No ano de 2010 lecionei em algumas escolas da rede pública estadual de São Paulo, ministrando aulas da disciplina de História em três unidades escolares<sup>151</sup> em diferentes cidades. Nesse ano, estive presente em quase todas as séries do Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio, com exceção da 8º ano do Ensino Fundamental ciclo II. Na oportunidade, busquei desenvolver o trabalho didático em consonância com a proposta presente no discurso da SEE/SP, ou seja, agregando outras atividades às propostas dos Cadernos. Entretanto, não conseguia conciliar a dinâmica estabelecida pelos manuais, complementando-os com leituras de livros, revistas, filmes e atividades extra sala (como visitas à biblioteca da escola e a sala de informática, onde poderíamos visitar acervos municipais, bibliotecas de outras instituições, museus etc.). De certo modo me sentia pressionado, e de fato existia uma pressão velada por parte dos coordenadores pedagógicos<sup>152</sup>, em seguir o cronograma de atividades impostas pelo material, pois, do contrário não conseguiria executar as tarefas dentro do ano letivo.

Por fim, no momento não via outra saída que não fosse me submeter às imposições estabelecidas por aquela forma de organização do trabalho didático. Percebi que o elemento central nas aulas não eram os alunos e ainda menos a presença do professor, claramente giramos em torno do material didático. Desta forma, o manual determinava o que deveria ser realizado, qualquer forma de atividade complementar acabava prejudicando o encaminhamento das aulas, além de os alunos se atrelarem ao ritmo determinado pelo Caderno, recusando-se a desenvolver outras atividades para além das propostas pelo manual.

Diante das dificuldades vivenciadas, o presente estudo oportunizou investigarmos os Cadernos paulistas. Nossa pesquisa mostrou diversas fragilidades e incoerências existentes no material desenvolvido pela SEE/SP. Nota-se que o instrumento é fragmentado e

---

<sup>151</sup> São elas: a escola estadual (EE) Carlos Celso Lenarduzzi no município de Santa Albertina, a EE Juvenal Giraldelelli na cidade de Jales e EE José dos Santos em Aspásia.

<sup>152</sup> O controle exercido pelos coordenadores é tamanho que eles visitam a sala de aula e assistem parcialmente o trabalho desenvolvido pelo docente, além de checar os Cadernos do Aluno dos discentes, averiguando se o trabalho didático está sendo desenvolvido de acordo com o cronograma escolar.

extremamente simplificado, não apresentando nenhuma inovação frente ao modelo de trabalho didático comeniano.

Decerto, sustentamos que o material é consonante à anacrônica configuração comeniana do trabalho didático e, portanto, deve ser superado. Como apontado pela teoria que nos embasa, carecemos construir uma nova organização do trabalho didático (ALVES, 2005), não excludente, mas acima de tudo que vise resgatar e dispor democraticamente o conhecimento sólido culturalmente significativo. Alguns caminhos para realizarmos essa árdua tarefa podem ser a conciliação entre a produção humana de outros tempos (como os livros clássicos) junto às novas tecnologias (como a internet), pesquisas sistemáticas realizadas por docentes e discentes promovendo a produção de conhecimento nas escolas, a abertura para novas linguagens na educação (música, teatro, dança, cinema etc.) e a inserção de propostas educacionais num plano universal, integradas e articuladas socialmente. Assim poderemos, enfim, proporcionar as condições necessárias à mudança na organização do trabalho didático.

## RELAÇÃO DE FONTES

CADERNO DO PROFESSOR, 5ª série/6º ano volume 4. Ensino Fundamental ciclo II, 2009.

CADERNO DO ALUNO, 5ª série/6º ano volume 4. Ensino Fundamental ciclo II, n/d.

CADERNO DO PROFESSOR, 6ª série/7º ano volume 1. Ensino Fundamental ciclo II, 2009.

CADERNO DO ALUNO, 6ª série/7º ano volume 1. Ensino Fundamental ciclo II, n/d.

CADERNO DO PROFESSOR, 1ª série volume 4. Ensino Médio, 2009.

CADERNO DO ALUNO, 1ª série volume 4. Ensino Médio, n/d.

CARVALHO, Delgado de. *Historia Geral*. Tomo I. Rio de Janeiro, 1959.

CARVALHO, Delgado de. *Historia Geral*. Tomo II. Rio de Janeiro, 1959.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. (et al.) *História da Civilização*. 17ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1986.

LACERDA, Joaquim Maria de. *Curso de História Universal: Historia da Idade Media*. Rio de Janeiro, 1888.

LOBO, R. Haddock. *História Antiga e Medieval: 3ª série curso Ginásial*. 5ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1957.

MELLO JUNIOR, Domingos Ramos. *História da Idade Média: Licções Elementares*. Rio de Janeiro, 1879.

ORDOÑEZ, Mariene. SILVA, Antonio Luiz de Carvalho e. *História Geral: Antiga e Medieval*. São Paulo: IBEP, 1975.

PINTO, Estevão. *História Medieval para o curso colegial*. Editora do Brasil S.A: São Paulo, 1964.

RIBEIRO, João. *Historia Universal*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro dos Santos, 1919.

RUCH, Gastão. *Historia Geral*. II parte. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, Editores, 1927.

SHIMIDT, M. F. *Nova História crítica: ensino médio: vol. Único- 1*. Ed. São Paulo: Nova Geração, 2005.

SOUZA, Alcindo Muniz de. *História Medieval e Moderna*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ronaldo. *A Antiguidade Tardia nas discussões historiográficas acerca dos períodos de translatio*. Alétheia - Revista de estudos sobre Antigüidade e Medievo, volume único, Janeiro/Dezembro de 2008.

\_\_\_\_\_. *A Idade Média e suas controversas mensurações: tempo histórico, tempo historiográfico, tempo arquétipo*. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2012 Vol. 9. Ano IX nº 1.

AMBONI, Vanderlei. *As Comunas na Idade Média (Século XII): Lutas de Classes e Ontologia da Burguesia Medieval*. Disponível em <http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/79.pdf> acesso em 27/abr/2013.

ANDERSON, Perry. *Passagens da antiguidade ao feudalismo*. Trad. TelmaCosta. Ed. 3°. Porto: Afrontamento, 1989.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. 1999. *Colégio Pedro II. Um lugar de memória*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ANDRADE FILHO, R. O. *Os muçulmanos na Península Ibérica*. 3° Ed- São Paulo: Contexto, 1997.

ANTUNES, Jair. *Marx e o último Engels: o modo de produção asiático e a origem do etapismo na teoria da história marxista*. Disponível em < [http://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/sessa03/Jair\\_Antunes.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/sessa03/Jair_Antunes.pdf) > acesso em 16/set/2012.

APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ALVES, G. L. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. *A produção da escola pública contemporânea*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. *O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836*. Campo Grande, MS: Editora UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. *Textos escolares e manuais didáticos comenianos*. Texto apresentado na I Jornada de Estudos Sobre a Organização do Trabalho Didático. Campo Grande, 2011.

\_\_\_\_\_. *Textos escolares no Brasil, 2012*.

\_\_\_\_\_. *Universal e Singular: em discussão a abordagem científica do regional*. Trabalho apresentado no I encontro de pesquisadores da UFMS sobre questões latino-americanas. Campo Grande, 1995.



\_\_\_\_\_. *As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo*. *Novos Rumos*, São Paulo, n. 16, p. 89-112, 1990.

BARBERO, Arbilio. e VIGIL, Marcelo. *La formación del feudalismo en la Península Ibérica*, Barcelona, 1978.

BARROS, Cesar Mangolin de. *O conceito de modo de produção*. Disponível em < <http://cursohumanidades.files.wordpress.com/2010/02/curso-marxismo-aula-o-conceito-de-modo-de-producao-2010-texto-do-prof-cesar-mangolin-de-barros.pdf> > acesso em 16/set/2012.

BARUQUE, Julio Valdeón. *La valoración Histórica de La Edad Media: Entre el mito y la realidad*. XIII Semana de Estudios Medievales de Nájera, 2002. Disponível em < <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3403>> acesso em 25/jun/2012.

BEZERRA NETO, Luiz. BEZERRA, Maria C. dos Santos. JACOMELI, Mara Regina Martins. *Currículo Escolar em São Paulo: uma proposta para discussão*. Revista educação e Cidadania. Vol. 8, n. 1. jan/jun.2009.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *A Sociedade Feudal*. 2ª ed. Lisboa: Edições 70, 1987.

\_\_\_\_\_. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Trad. André Telles. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos sobre educação*. Petrópolis. Vozes, 1999.

BURKE, Peter. *A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. Trad. Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAMACHO, Carlos Mário Paes. *As representações da Cidade Medieval nos Livros didáticos de História do ensino médio brasileiro*. Disponível em << [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=148916](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=148916) >> acesso em 07/Maio/2012.

CAMPOS, Luciana de. LANGER, Johnni. *A História antiga e medieval nos livros didáticos: Uma avaliação geral*. Disponível em << <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=historiadores&id=43> >> acesso em 07/Maio/2012.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de história e suas implicações curriculares*. Disponível em << <http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a03v2312.pdf> >> acesso em 15/ABR/2011.

\_\_\_\_\_. *Mercado de Livro Didático no Brasil*. História, São Paulo, 23 (1-2): 2004. Disponível em << <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/ceciacristinacassiano.pdf>>> acesso em 08/mar/2011.

\_\_\_\_\_. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985- 2007)*. 2007. 252 p. Tese de doutorado – Pós-graduação Educação: História, Política e Sociedade da PUC – SP. São Paulo, 2007.

CHAUÍ, Marilena. *A Reforma do Ensino de História*. Discurso nº 8. São Paulo: FLCH/USP, 1978.

CENTENO, Carla Villamaina. *O conhecimento histórico vulgarizado: a “ditadura” do manual didático*, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.169-178, mar.2009, 169-178.

\_\_\_\_\_. *O compêndio História do Brasil - Curso Superior de João Ribeiro: análise sob a perspectiva da organização do trabalho didático*. Texto apresentado na I Jornada de Estudos Sobre a Organização do Trabalho Didático. Campo Grande, 2011.

\_\_\_\_\_. *Projeto ARARIBÁ*, Revista HISTEDBR On-line, número especial, p. 20-35, mai. 2010- ISSN: 1676-2584.

\_\_\_\_\_. *Educação e Fronteira com o Paraguai na historiografia matogrossense (1870-1950)*. 2007. 257 p. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didáctica Magna*. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

DUBY, Georges. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. Trad. Maria Helena Costa Dias. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

ELIADE, Mircea: *O sagrado e o Profano*. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: editora Escala, n/d.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. *O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de História*. Revista de História. [13]; João Pessoa, jul./ dez. 2005.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. *A Comissão Nacional do Livro Didático Durante o Estado Novo*. 2010. 139 p. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras Julio de Mesquita Filho –UNESP – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2010.

FONSECA, T. de L. e. “O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades”. In: *Simpósio Nacional da Associação Nacional de História*, 20, Florianópolis, 1999. História: fronteiras / Associação nacional de História. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

FORQUIN, F. L. *Que é Feudalismo?* Lisboa: Europa-América, 1970.

FRANCO JR., Hilário. *O Feudalismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Idade Média: O Nascimento do Ocidente*. 2º ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FRANCO JUNIOR, Hilário; ANDRADE FILHO, Rui de Oliveira. *Atlas de História Geral*. São Paulo: Scipione, 1993.

GARCÍA DE CORTÁZAR, José Ángel, 1988 - *La sociedad rural en la España Medieval*, Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores.

GUERREAU, Alain. Feudalismo. In: \_\_\_\_\_.; SCHIMITT, J-C (Coord.). *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Bauru: EDUSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 437-455.

GATTI JUNIOR, Délcio. *A escrita escolar da História: o livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: Edusc, Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 10. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GROUSSET, R. *As cruzadas*. Trad. Pedro de Alcântara Figueira. Col. Saber Atual. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1965.

HIGGS, David. *Nobres e Aristocratas em França no século XIX: Aspectos historiográficos*. Penélope Fazer e desfazer a História – n. 12, 1993.

HOBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções: 1789-1848*. 25. Ed. SP: Paz e Terra, 2010.

JIMENEZ, M. G. *Alfonso X El sábio*. Barcelona, 2004.

KLEINE, M. *El rey que es fermosura de Espanna: imagens do poder real na obra de Afonso X, o Sábio (1221-1284)*, 2005, 248 f. Dissertação de mestrado apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas de Porto Alegre- UFRS.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

LE GOFF, Jacques. *A Idade Média explicada aos meus filhos*. Trad. Hortencia Lecastre. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

\_\_\_\_\_. *Memória / História*. Enciclopédia Einaudi.v.1. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.

\_\_\_\_\_. *A civilização do ocidente medieval*. Lisboa: Estampa, 1995.

\_\_\_\_\_. *Mercadores e banqueiros da Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *A bolsa e a vida: a usura na Idade Média*. Trad. Rogerio Silveira Muoio. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei. *Periodização na História da Educação Brasileira: Aspecto polêmico e sempre provisório Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.200-209, dez.2008 - ISSN: 1676-2584*.

LOPES, Nataly Carvalho; SOARES, Moisés Nascimento; QUEIRÓS, Wellington Pereira de [et al.] *Uma análise crítica da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de ciências: ideologia, cultura e poder*. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências – Enpec. Florianópolis, 2009.

LOPEZ, Roberto S. *Nascimento da Europa*. Trad. Oliveira Marques. Lisboa – Rio de Janeiro, 1965.

MAALOUF, A. *As cruzadas vistas pelos árabes*. Trad. Pauline Alphene, Rogério Muoio. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MARX, Karl. *O capital: Crítica da Economia Política*. Vol. I, Tomo I. Coleção os economistas. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. ; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã. Feuerbach- A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista*. Trad. Frank Müller. 3ª reimpressão. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2010.

MOURA, Marcilene Rosa Leandro. *Reformas Educacionais e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo: primeiras aproximações*. Disponível em <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/marcilenemoura.pdf>> acesso em 17/out/2012.

MORRISSON, C. *As cruzadas*. Trad. Willians Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2009.

NOGUEIRA, Isabel Candolo. *Betsabéia e os Livros de Horas Medievais*. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História – Fortaleza, 2009.

OLDENBOURG, Z. *As cruzadas*. Trad. Vânia Pedrosa, Maria Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

PEDRERO-SÁNCHEZ, M. G. *A Península Ibérica Entre o Oriente e o Ocidente: Cristãos, Muçulmanos e Judeus*. São Paulo: Atual, 2002.

PEREIRA, Nilton Mullet e GIACOMINI, Marcello Paniz. *Possíveis Passados: representações da Idade Média no ensino de História*. Porto Alegre: Zouk, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet. *Imagens da Idade Média na cultura escolar*. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/9834/5655>> acesso em 14/ago/2011.

\_\_\_\_\_. *Representações da Idade Média no Livro didático*. Disponível em <<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Nilton%20Mullet%20Pereira.pdf>> acesso em 22/abr/2011.

\_\_\_\_\_. *As representações do Outro nos livros didáticos de História, no Brasil e na Espanha*. Disponível em <<http://www.rioei.org/deloslectores/3087Pereira.pdf>> acesso em 07/maio/2012.

PERNOUD, Régine. *Luz sobre a Idade Média*. Trad. António Manuel de Almeida Gonçalves. Publicações Europa-América. Lda. , 1996.

PIÑERO VALVERDE, M. C. Terra da fronteira: a Espanha do século XI ao Século XIII. In: MONGELLI, L. M. (Coord) *Mudanças e Rumos: O Ocidente Medieval* (séculos XI-XIII) Cotia, SP: Íbis, 1997. p.149-184;

PIRES, Marcelo Raimundo. *Representações de Brasil em Delgado de Carvalho*. 2006. 102 p. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba- SP, 2006.

REIS, J. E. *Território, legislação e monarquia no reinado de Alfonso X, o Sábio (1252 – 1284)*. Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2007, 250f. : il.p.12.

RIBEIRO, Daniel Valle. *Igreja e Estado na Idade Média*. Belo Horizonte, MG. : Ed. Lê, 1995.

RUNCIMAN, S. *Historia de las cruzadas vol. 1. El reino de Jerusalén y el Oriente franco 110-1187*. Trad. Germán Bleiberg. Madrid: Revista de Occidente, 1957.

SANCHEZ-ALBORNOZ, Cláudio. *En torno a los orígenes del feudalismo*. Mendoza: Universidad Nacional. 1942, 3v.

SANFELICE, José Luiz. MINTO, Lalo Watanabe. LOMBARDI, José Claudinei. *Política e financiamento da Educação em São Paulo*. Revista educação e Cidadania. Vol. 8, n. 1. jan/jun.2009.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O currículo da disciplina escolar História no colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os estudos sociais*. 2009. 294 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2009.

SARNO, Maria C. Mello; CANCELLIERO, José M. *As Políticas para a Educação no Estado de São Paulo*. Revista educação e Cidadania. Vol. 8, n. 1. jan/jun.2009.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História*. São Paulo: SEE. 2008.

SILVA, Edlene. *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.

\_\_\_\_\_. *Lições sobre a Idade Média: representações do medievo nos livros didáticos de ensino fundamental*. Disponível em <<http://abeh.org/trabalhos/GT10/tcompletoedlene.pdf>> acesso em 07/maio/2012.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. “Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação”. In: *A organização do trabalho didático na história da educação*. Silvia Helena Andrade de Brito [et al.]. (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

TATSH, Flavia Galli. As imagens de camponeses em dois manuscritos medievais: o *Queen Mary Psalter* e *Les Très Riches Heures du duc de Berry*. Anais do XXI Encontro Estadual de História –ANPUH-SP - Campinas, setembro, 2012.

VALDEÓN, J. SALVADOR, et al. *La España de Alfonso X*. Caderno História 16. Madri, 1997.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a História: Foucault revoluciona a história*. Trad. Alda Maria Baltar e Maria Auxiliadora Keneipp. Brasília: EDUNB, 1998.

ZIERER, Adriana. *Paraíso versus inferno: a visão de Túndalo e a viagem medieval em busca da salvação da alma (séc.XII)*. Mirabilia: Revista Eletrônica de História Antiga e Medieval, n2, 2002.

## ANEXOS

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 SOCIEDADE FEUDAL – CARACTERÍSTICAS SOCIAIS, ECONÔMICAS, POLÍTICAS E CULTURAIS

**Tempo previsto:** 2 ou 3 aulas.

**Conteúdos e temas:** Sociedade feudal – organização.

**Competências e habilidades:** reconhecimento e problematização de aspectos definidores da organização social feudal.

**Estratégias:** produção de texto.

**Recursos:** imagens.

**Avaliação:** pesquisa, participação, produção textual e análise de imagens.

### Sondagem e sensibilização

Para iniciar esta Situação de Aprendizagem, convide os alunos a relembrar o conteúdo estudado a esse respeito, perguntando: *O que é feudalismo?* Certamente, muitos recordarão a ideia de feudo. A partir daí, você poderá iniciar a problematização do conteúdo, indagando à classe o que é feudo e como se pode caracterizá-lo. Construa, com base nas intervenções dos alunos e em sua mediação, um conceito a ser transcrito na lousa para que os estudantes copiem no caderno. O conteúdo desenvolvido no ano letivo até este ponto certamente permitiu aos alunos a oportunidade de discutir a concepção de processo histórico, de passagem e de transição, algo que pode ser retomado brevemente por você. Em seguida, propomos o questionamento do próprio conceito de feudalismo, centrado em duas tarefas: uma de leitura de imagens e outra de síntese de um documento.

### Leitura de imagens

Ao longo do desenvolvimento do conteúdo sobre feudalismo, os alunos poderão observar um conjunto de imagens de um livro das horas no Caderno do Aluno. Proponha, com base nessa observação, alguma atividade relacionada a elas. Sugerimos que, de posse de figuras de diferentes épocas do ano, você solicite a eles que analisem a representação dos trabalhadores retratados em cada um dos períodos, com base no conteúdo estudado. *Como viviam? Quais eram seus modos de vida? A vida era igual nas diferentes épocas do ano?* Você pode dividir a classe em quatro grupos e solicitar a eleição de um relator encarregado de apresentar aos colegas um resumo do conteúdo tratado.

Sugerimos as imagens relativas aos meses de fevereiro, março, junho, agosto, setembro e outubro, reproduzidas a seguir e no Caderno do Aluno. Estas iluminuras foram retiradas do livro *Les très riches heures du Duc de Berry*, traduzido comumente como *O livro das horas do duque de Berry*.



© Erich Lessing/Album-Latinstock

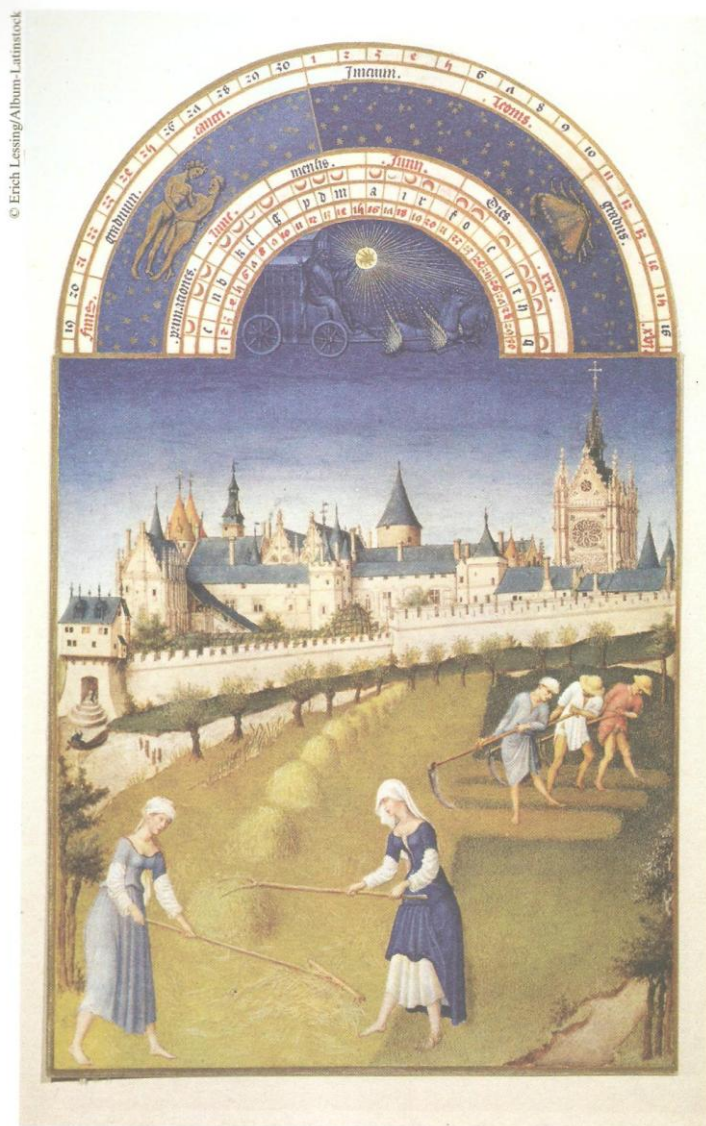


*Livro das Horas* de Duc de Berry – Ilustração de Pol de Limbourg, 1409, “Fevereiro”. Mulheres se aquecendo, neve e homem cortando lenha. Museu Condé, Chantilly, França.



© Erich Lessing/Album-Lainstock

*Livre des Heures de Duc de Berry* – Ilustração de Pol de Limbourg, 1409, “Março”. Fazendeiro arando a terra e o castelo de Duc de Berry. Museu Condé, Chantilly, França.



*Livre des Heures de Duc de Berry* – Ilustração de Pol de Limbourg, 1409, “Junho”. Colheita em plantação do castelo de Saint-Chapelle. Museu Condé, Chantilly, França.



© Erich Lessing/Album-Lainstock

*Livre des Heures de Duc de Berry* – Ilustração de Pol de Limbourg, 1409. “Agosto”. Pessoas se banhando no rio, colheita e senhores feudais. Museu Condé, Chantilly, França.

© Erich Lessing/Album-Latinstock



*Livre des Heures de Duc de Berry* – Ilustração de Pol de Limbourg, 1409. “Setembro”. Castelo Saumur e colheita de uvas. Museu Condé, Chantilly, França.



© Erich Lessing/Album-Latinstock

*Livre des Heures de Duc de Berry* – Ilustração de Pol de Limbourg, 1409. “Outubro”. Palácio Louvre, durante reinado de Carlos V, servos semeando e o rio Sena ao fundo. Museu Condé, Chantilly, França.

Antes de desenvolver essa tarefa, explique aos alunos o que é um livro das horas. Lembre, sobretudo, que esse tipo de livro remonta a uma tradição medieval e liga-se às horas canônicas ou litúrgicas, nas quais os cristãos deveriam cumprir atividades específicas, como orar. Oriente a classe para a necessidade de considerar nessa análise a disposição dos elementos da cena e a composição temática e cromática. Em seguida, apresente as questões a serem respondidas no Caderno do Aluno: *Como viviam os trabalhadores representados? A vida transcorria da mesma forma nas diferentes épocas do ano?*

#### Análise de texto e imagem

Com esta tarefa, propomos, por meio da análise de dois documentos de suportes distintos (uma pintura e um texto), a análise crítica de um mesmo conceito: a tripartição social que teria caracterizado o mundo me-

dieval. Você pode levar seus alunos a problematizar esse conceito, mesmo que não o conheçam em profundidade, lembrando que, naquele período, a visão do mundo predominante era religiosa, e que bispos pensavam que a sociedade deveria ser dividida em três grupos: os que rezavam, os que combatiam e os que trabalhavam. Os alunos analisarão os documentos e, provavelmente, farão objeções, questionando, por exemplo: *Quem combatia não rezava? Uma função necessariamente excluía a outra?*

Analise a imagem a seguir, acompanhada do texto do bispo Adalberon de Laon, propondo uma afirmação e uma pergunta: Os documentos apresentados são representativos de uma visão tradicional e normativa do mundo feudal. Com base na leitura e análise dos mesmos, responda: *Que visão é essa?* A ideia é fazer que os alunos reflitam acerca do conteúdo analisado

Jairo Souza Design



Nas palavras de um bispo do século XI, Adalberon de Laon, o domínio da fê é uno, mas há um triplo estatuto na Ordem. A lei humana impõe duas condições: nobre e o servo não estão submetidos ao mesmo regime. Os guerreiros são protetores das igrejas. Eles defendem os poderosos e os fracos, protegem todo mundo, inclusive a si próprios. Os servos por sua vez têm outra condição. Esta raça de infelizes não tem nada sem sofrimento. Quem poderia reconstruir o esforço dos servos, o curso de sua vida e seus inumeráveis trabalhos? Fornecer a todos alimento e vestimenta: eis a função do servo. Nenhum homem livre pode viver sem eles. Quando um trabalho se apresenta e é preciso encher a despensa, o rei e os bispos parecem se colocar sob a dependência de seus servos. O senhor é alimentado pelo servo que ele diz alimentar. Não há fim ao lamento e às lágrimas dos servos. A casa de Deus que parece uma é, portanto, tripla: uns rezam, outros combatem e outros trabalham. Todos os três formam um conjunto e não se separam: a obra de uns permite o trabalho dos outros dois e cada qual por sua vez presta seu apoio aos outros.

FRANCO JUNIOR, Hilário. *O feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 34.

Observe que essa é uma representação de um contexto de profundas mudanças sociais no começo do século XI, sendo esse modelo de tripartição social representativo dos conflitos sociais do período e dos interesses sobretudo dos grupos sociais mais abastados, para os quais não era conveniente qualquer mudança na ordem das coisas.

### Proposta de Questões para a Avaliação

1. (Comvest/Vestibular Unicamp – 2006) No contexto das invasões bárbaras do século X, os bispos da província de Reims registraram: “Só há cidades despovoadas, mosteiros em ruínas ou incendiados, campos reduzidos ao abandono. Por toda parte, os homens são semelhantes aos peixes do mar que se devoram uns aos outros”. Naquele tempo, as pessoas tinham a sensação de viver em uma odiosa atmosfera de desordens e de violência. O feudalismo medieval nasceu no seio de uma época conturbada. Em certa medida, nasceu dessas mesmas perturbações.

Adaptado de BLOCH, Marc. *A sociedade feudal*. Lisboa: Edições 70, 1982. p. 19.

a) Estabeleça as relações entre as invasões bárbaras e o surgimento do feudalismo.

*Para estabelecer as relações entre as invasões bárbaras e o surgimento do feudalismo, o aluno poderia partir das informações que lhe foram fornecidas pelo enunciado, que relacionam o surgimento do feudalismo à desordem e à violência da época, para chegar à explicação daquele processo. Nesse sentido, poderia ser mencionado, por exemplo, o êxodo urbano e a ruralização da sociedade, a descentralização e a fragmentação do poder político, o fortalecimento dos laços de dependência pessoal ou a privatização da defesa militar como traços da sociedade feudal que se relacionam com as invasões da Alta Idade Média. (Resposta fornecida pela Unicamp.)*

b) Identifique duas instituições romanas que contribuíram para a formação do feudalismo na Europa medieval. Explique o significado de uma delas.

*Essa pergunta requer a percepção do feudalismo como um processo histórico, na medida em que a questão enfatiza o que permanece do Império Romano na formação do sistema feudal na Europa medieval. Entre as instituições do período romano que contri-*



*buíram para a formação do feudalismo, são exemplos: as vilas (grandes propriedades rurais autossuficientes), o colonato (sistema de trabalho que criava uma relação de dependência entre um trabalhador e um senhor de terras), a Igreja (responsável pela preservação e transmissão de parte da cultura romana aos novos reinos germânicos). (Resposta fornecida pela Unicamp.)*

2. Por que a tripartição social atribuída ao período medieval pode ser criticada na própria concepção, ao dividir a sociedade entre aqueles que rezavam, aqueles que combatiam e aqueles que trabalhavam?

*Porque os grupos sociais não são homogêneos e um indivíduo poderia estar incluído em mais de um grupo e exercer práticas a ele concernentes. Outro aspecto importante a ser levado em conta consiste no grande número de conflitos sociais daquele período e no interesse das ordens estabelecidas em manter seus privilégios.*

3. (Fuvest – 1999) A peste, a fome e a guerra constituíram os elementos mais visíveis e terríveis do que se conhece como a crise do século XIV. Como consequência dessa crise, ocorrida na Baixa Idade Média:
- a) o movimento de reforma do cristianismo foi interrompido por mais de um século, antes de reaparecer com Lutero e iniciar a modernidade.
  - b) o campesinato, que estava em vias de conquistar a liberdade, voltou a cair, por mais de um século, na servidão feudal.
  - c) o processo de centralização e concentração do poder político intensificou-se até se tornar absoluto, no início da modernidade.
  - d) o feudalismo entrou em colapso no campo, mas manteve sua dominação sobre a economia urbana até o fim do antigo regime.

e) entre as classes sociais, a nobreza foi a menos prejudicada pela crise, ao contrário do que ocorreu com a burguesia.

4. (Vestibular Unesp – 2002) O ritual da investidura era uma cerimônia praticada durante a Idade Média. Este ritual referia-se:

- a) à sagração de um papa.
- b) à transformação de um homem livre em servo.
- c) à coroação dos reis.
- d) ao recebimento de um feudo.
- e) à transformação do guerreiro em vassalo do rei.

5. (Fuvest – 1991) Dos meados do século XI até o início do século XIV, a Europa Ocidental passou por um continuado e vigoroso processo de crescimento (da população, da produção, do comércio, das corporações de ofício, das cidades), de expansão militar e territorial (cruzadas, reconquista, colonização do leste) e de desenvolvimento cultural e artístico (universidades, catedrais). Todo este processo deveu-se:

- a) à centralização monárquica, que criou as condições institucionais necessárias ao desenvolvimento econômico e cultural.
- b) a fatores externos ao feudalismo, decorrentes do afluxo de capital e tecnologia do Oriente.
- c) a uma combinação de três modos de produção: o escravista, o feudal e o capitalista.
- d) à própria dinâmica do feudalismo, que só entrou em crise no século XIV.
- e) ao desenvolvimento do capitalismo que, com a crise do século XIV, passou para a fase de produção fabril.

### Proposta de Situação de Recuperação

Neste momento, é importante criar situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos a retomada dos principais conteúdos e conceitos relativos aos temas estudados. Para isso, sugerimos que você peça a eles o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o papel da terra ou da Igreja no contexto medieval. Isso porque, ao estudar a importância da terra e da Igreja na Idade Média, o aluno estará entrando em contato com dois dos principais pilares da organização da sociedade medieval, revisitando, dessa forma, diferentes aspectos de sua organização. Para colaborar na produção textual, propomos duas questões problematizadoras como diretriz:

*Posse da terra e poder: como a vida se organiza na Idade Média?*

*Religião e dogma: a Igreja Católica como eixo organizador da sociedade medieval.*

Incentive os alunos a pesquisar, primeiro, nos materiais que possuem: anotações de aula, livro didático, Caderno do Aluno. Sugira também a visita ao acervo escolar para ampliar as fontes de pesquisa.

Diga a eles que seria interessante citar curiosidades ou ocorrências que constem em documentos de época como forma de referendar as análises que fizeram. No entanto, ressalte que a produção textual deve ser autoral e que toda citação feita no texto deve seguir critérios formais, como aspas e identificação da fonte. Ensine-os a fazer essas citações e, em seguida, estabeleça como um dos critérios de avaliação a adequada apropriação das informações pesquisadas.

### Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

#### Livros

FRANCO JUNIOR, Hilário. *O feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (*Tudo é História*).

MICELI, Paulo. *O feudalismo*. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

São livros introdutórios ao conteúdo tratado. De linguagem acessível, podem, inclusive, ser utilizados para trabalhos com os alunos.

## BIBLIOGRAFIA

CARDOSO, Ciro Flamarion. *A Cidade-Estado antiga*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990. (*Princípios*).

FRANCO JUNIOR, Hilário. *O feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (*Tudo é História*).

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. *Grécia e Roma: vida pública e vida privada. Cultura, pensamento e mitologia. Amor e sexualidade*. São Paulo: Contexto, 4. ed., 2007. <<http://www.editoracontexto.com.br>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

\_\_\_\_\_; CARLAN, Cláudio U. Romanos e germânicos: lutas, guerras, rivalidades na Antiguidade tardia. *Revista Brathair* 7 (1), 2007: 17-24. Disponível em: <<http://www.brathair.com/revista/br/index.html>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

GUARINELLO, Norberto Luiz. *Imperialismo greco-romano*. São Paulo: Ática, 1987.

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *Historia da Idade Média: textos e testemunhos*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

5. Carolíngios e merovíngios correspondem a:
- a) povos que viveram na antiga Inglaterra.
  - b) povos que lutaram com os gregos no século I d.C.
  - c) povos que lutaram com os romanos no século I a.C.
  - d) dinastias dos francos.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4  
SOCIEDADE FEUDAL –  
CARACTERÍSTICAS SOCIAIS,  
ECONÔMICAS, POLÍTICAS E CULTURAIS

1. O que é feudalismo? O que caracteriza um feudo?

---

---

---

---

---

---

---

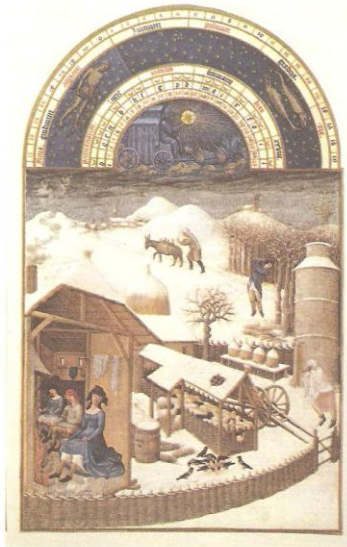
---

---

---

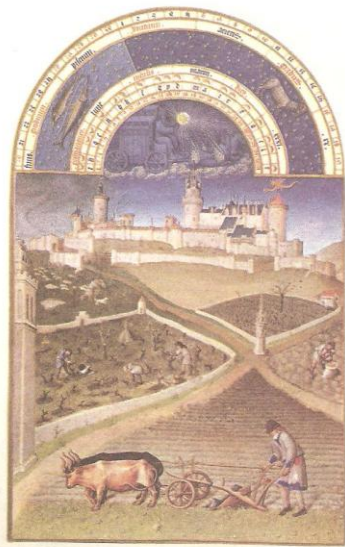
2. Observe as imagens das próximas páginas, representativas de diferentes épocas do ano.

São iluminuras feitas pelos irmãos Limbourg para o manuscrito *As muito ricas horas do Duque de Berry*, produzido entre 1413 e 1489 (e que, atualmente, pertence ao acervo do Museu Condé, em Chantilly, na França). As imagens dos livros de horas remontam a uma tradição medieval e estão relacionadas às horas canônicas ou litúrgicas, nas quais os cristãos deveriam cumprir atividades específicas, como orar.



© Erich Lessing/Albun-Lainstock

"Fevereiro". Mulheres se aquecendo, neve e homem cortando lenha



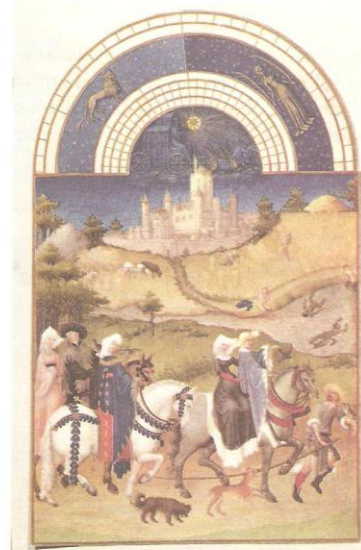
© Erich Lessing/Albun-Lainstock

"Março". Camponês arando a terra e o castelo do Duque de Berry



© Erich Lessing/Albun-Lainstock

"Junho". Colheita. Ao fundo, o Palácio Real com a Saint-Chapelle



© Erich Lessing/Albun-Lainstock

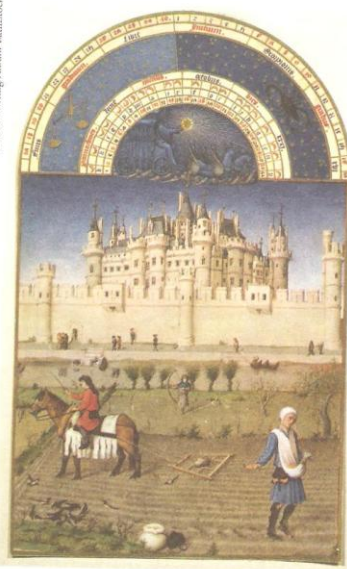
"Agosto". Cena de caça com falcões e pessoas banhando-se no rio. Camponeses reúnem o trigo em feixes

© Erich Lessing/Album-Latinocck



"Setembro". Colheita de uvas e Castelo Saumur

© Erich Lessing/Album-Latinocck



"Outubro". Servos semeando, Rio Sena e Palácio Louvre, ao fundo

3. Em relação às iluminuras apresentadas e com base no conteúdo estudado, analise a representação dos trabalhadores retratados em cada um dos períodos. Considere, em suas respostas, a disposição dos elementos da cena e a composição temática e cromática da iluminura. Responda: como viviam os trabalhadores representados? A vida transcorria da mesma forma nas diferentes épocas do ano?

---



---



---



---



---



---



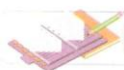
---



---

4. Segundo o bispo Adalbéron de Laon, do século XI, a sociedade era dividida em três grupos: os que rezavam, os que combatiam e os que trabalhavam. Reflita e responda: quem combatia não rezava? Uma função excluía necessariamente a outra?





## VOCÊ APRENDEU?



1. (Comvest/Vestibular Unicamp – 2006) No contexto das invasões bárbaras do século X, os bispos da província de Reims registraram: “Só há cidades despovoadas, mosteiros em ruínas ou incendiados, campos reduzidos ao abandono. Por toda parte, os homens são semelhantes aos peixes do mar que se devoram uns aos outros”. Naquele tempo, as pessoas tinham a sensação de viver em uma odiosa atmosfera de desordens e de violência. O feudalismo medieval nasceu no seio de uma época conturbada. Em certa medida, nasceu dessas mesmas perturbações.

Adaptado de BLOCH, Marc. *A sociedade feudal*. Lisboa: Edições 70, 1982. p. 19.

- a) Estabeleça as relações entre as invasões bárbaras e o surgimento do feudalismo.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- b) Identifique duas instituições romanas que contribuíram para a formação do feudalismo na Europa medieval. Explique o significado de cada uma delas.

---

---

---

---

---

---

2. Qual era a lógica de organização da sociedade medieval?

---

---

---

---

---

---

3. (Fuvest – 1999) A peste, a fome e a guerra constituíram os elementos mais visíveis e terríveis do que se conhece como a crise do século XIV. Como consequência dessa crise, ocorrida na Baixa Idade Média:

- a) o movimento de reforma do cristianismo foi interrompido por mais de um século, antes de reaparecer com Lutero e iniciar a modernidade.
- b) o campesinato, que estava em vias de conquistar a liberdade, voltou a cair, por mais de um século, na servidão feudal.
- c) o processo de centralização e concentração do poder político intensificou-se até se tornar absoluto, no início da modernidade.
- d) o feudalismo entrou em colapso no campo, mas manteve sua dominação sobre a economia urbana até o fim do antigo regime.
- e) entre as classes sociais, a nobreza foi a menos prejudicada pela crise, ao contrário do que ocorreu com a burguesia.



4. (Vestibular Unesp – 2002) O ritual da investidura era uma cerimônia praticada durante a Idade Média. Este ritual referia-se:
- à sagração de um papa.
  - à transformação de um homem livre em servo.
  - à coroação dos reis.
  - ao recebimento de um feudo.
  - à transformação do guerreiro em vassalo do rei.
5. (Fuvest – 1991) Dos meados do século XI até o início do século XIV, a Europa Ocidental passou por um continuado e vigoroso processo de crescimento (da população, da produção, do comércio, das corporações de ofício, das cidades), de expansão militar e territorial (cruçadas, reconquista, colonização do leste) e de desenvolvimento cultural e artístico (universidades, catedrais).

Todo este processo deveu-se:

- à centralização monárquica, que criou as condições institucionais necessárias ao desenvolvimento econômico e cultural.
- a fatores externos ao feudalismo, decorrentes do afluxo de capital e tecnologia do Oriente.
- a uma combinação de três modos de produção: o escravista, o feudal e o capitalista.
- à própria dinâmica do feudalismo, que só entrou em crise no século XIV.
- ao desenvolvimento do capitalismo que, com a crise do século XIV, passou para a fase de produção fabril.

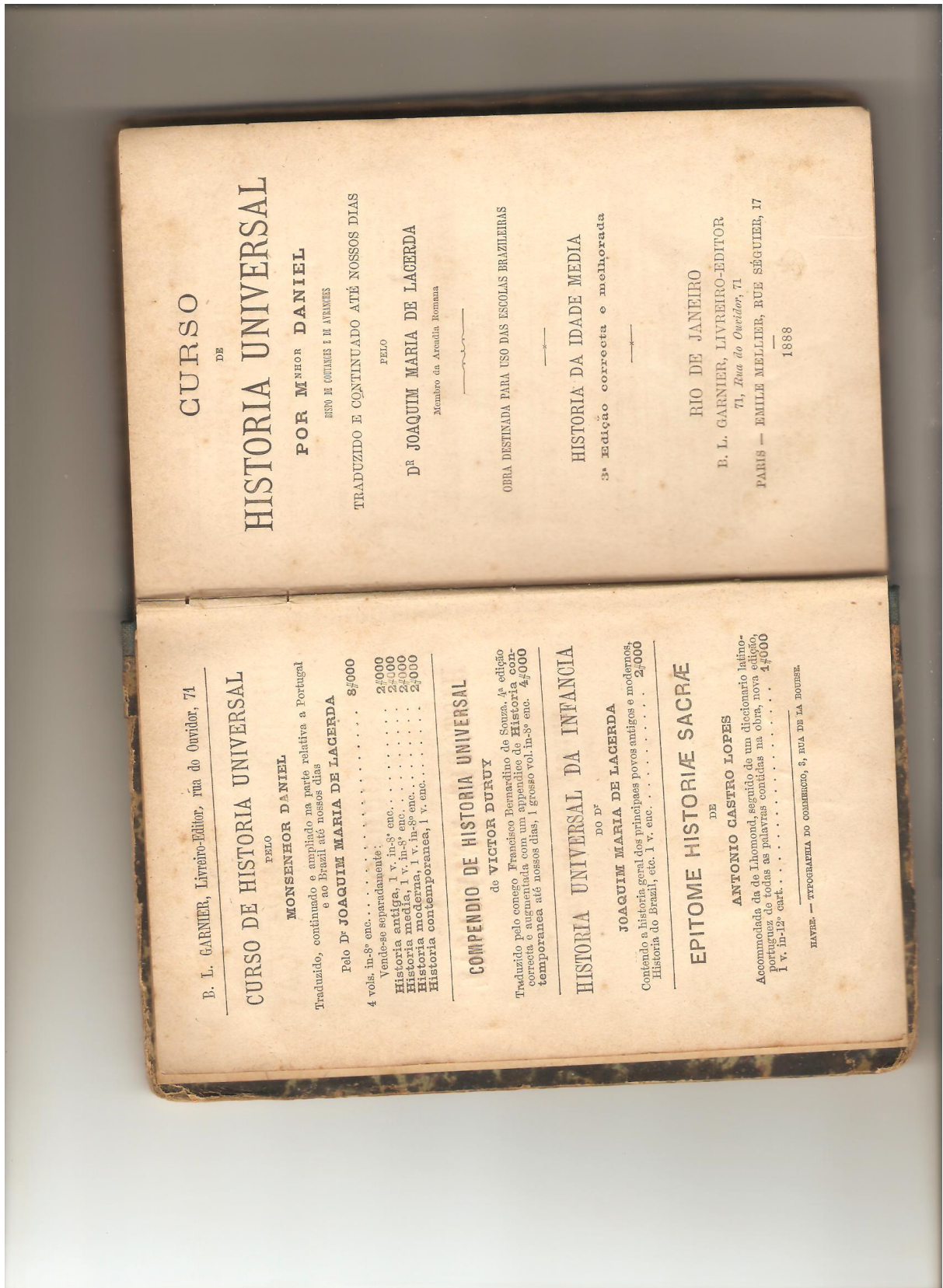


#### PARA SABER MAIS

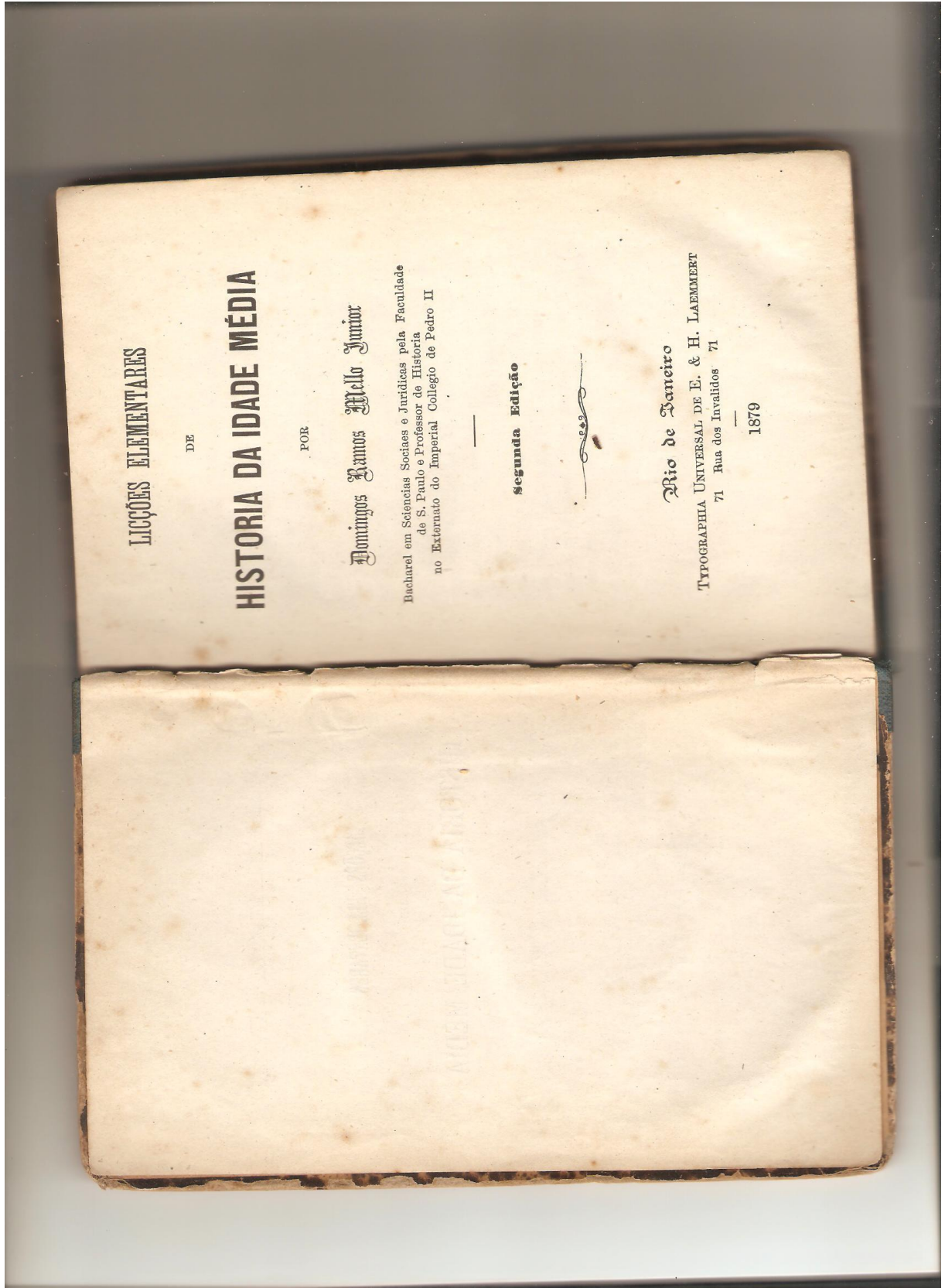
##### Livros

- FRANCO JÚNIOR, Hilário. *O feudalismo*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Tudo é História).
- MICELI, Paulo. *O feudalismo*. 24. ed. São Paulo: Atual, 2009. (Discutindo a História).

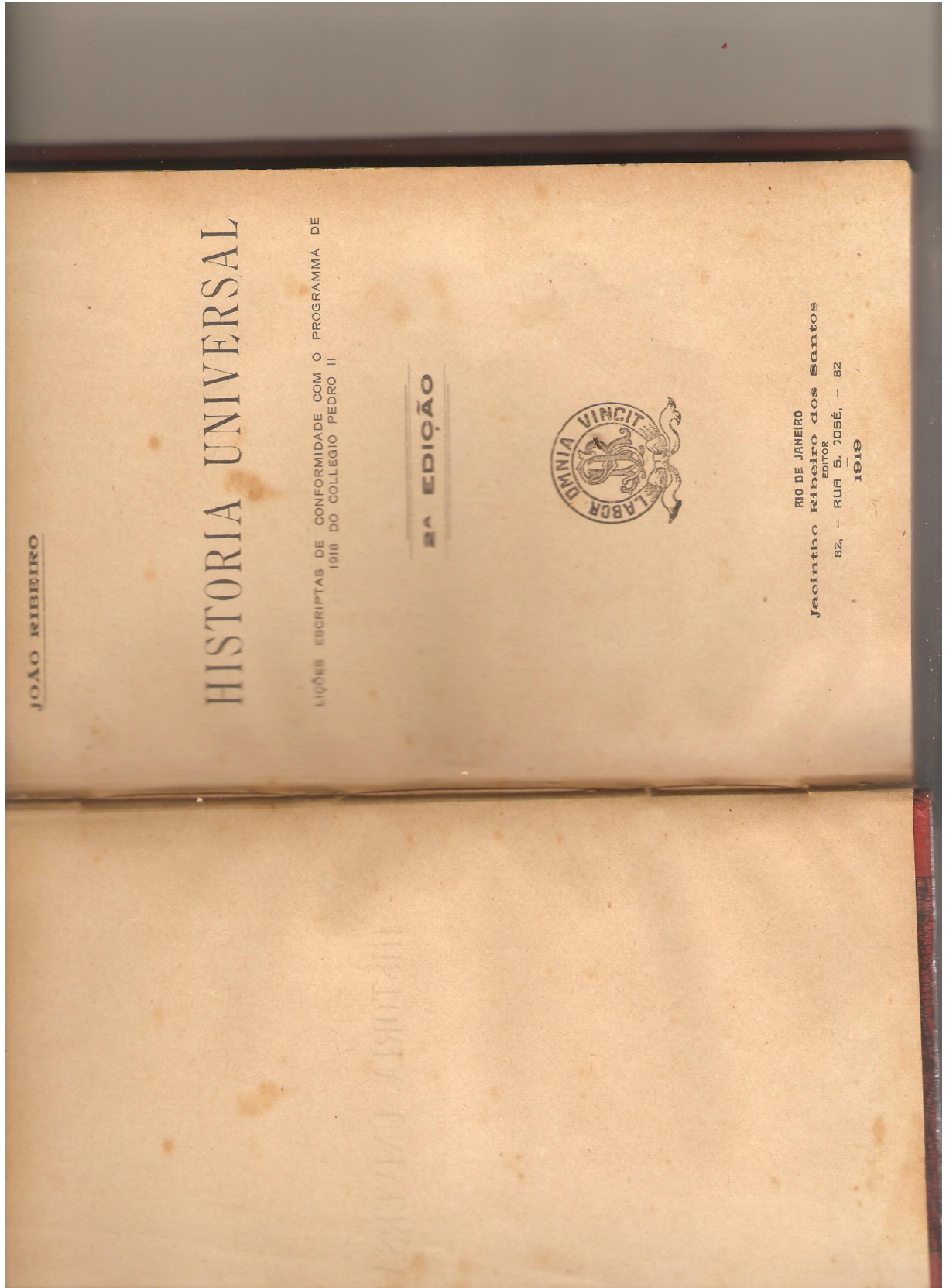
Ambos são livros introdutórios ao conteúdo tratado. De leitura agradável, não deixam de constituir uma importante referência para a temática estudada.



Anexo 20: LACERDA, Joaquim Maria de. *Curso de História Universal: Historia da Idade Media*. Rio de Janeiro, 1888.



Anexo 21: MELLO JUNIOR, Domingos Ramos. *História da Idade Média: Lições Elementares*. Rio de Janeiro, 1879.



Anexo 22: RIBEIRO, João. *Historia Universal*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro dos Santos, 1919.

GASTÃO RUCH  
 Professor cathedratico do Collegio Pedro II  
 Membro effectivo do Instituto Historico e Geographico  
 Brazileiro e da Sociedade de Geographia do Rio de Janeiro,  
 do Instituto Historico e Geographico do Ceará, etc.

# HISTORIA GERAL DA CIVILIZAÇÃO

DA ANTIGUIDADE AO XX.º SECULO

II.ª PARTE

HISTORIA DA EDADE MEDIA

80 Illustrações — 8 Mappas

1.ª EDIÇÃO — XVI-476 PAGINAS

F. BRIGUIET & Cia, EDITORES  
 Rua São-José, N.º 38 — Caixa N.º 458  
 RIO DE JANEIRO

1927

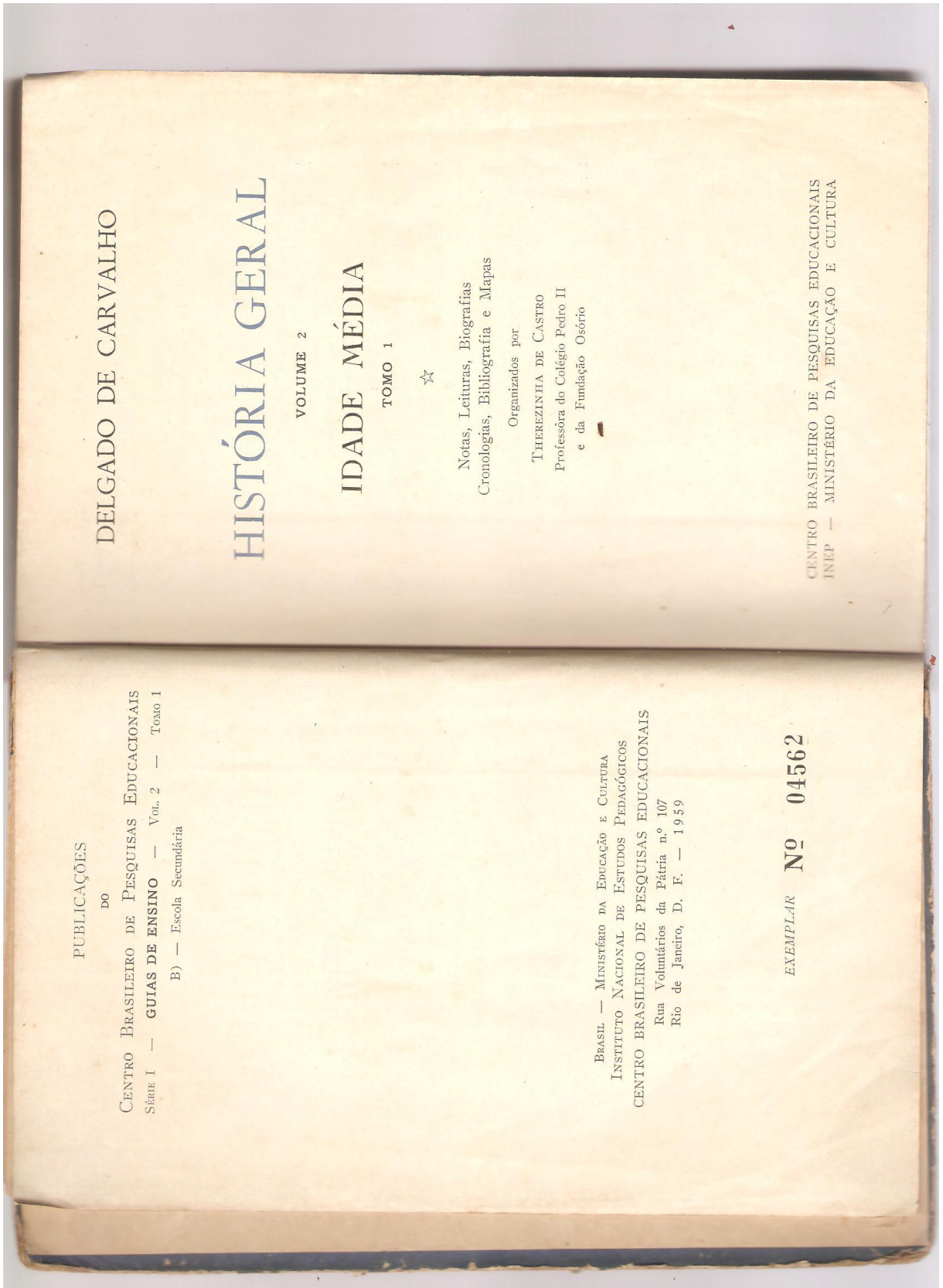
NA MESMA LIVRARIA

O CURSO COMPLETO D'HISTORIA  
 do professor GASTÃO RUCH

sera publicado em quatro partes :

- I. Historia geral da Civilização na Antiguidade : Oriente  
 Grecia — Roma (1926). 1 volume de 500 pags e 150  
 figuras.
- II. Historia geral da Civilização, na Edade Media (1927).  
 1 volume de XVI-476 pags e 80 figuras.
- III. Historia geral da Civilização nos Tempos Modernos  
 (1928).
- IV. Historia geral da Civilização nos Tempos Contemporaneos  
 (1929).

Anexo 23: RUCH, Gastão. Historia Geral. II parte. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, Editores, 1927.



PUBLICAÇÕES

DO

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

SÉRIE I — GUIAS DE ENSINO — Vol. 2 — TOMO I

B) — Escola Secundária

BRASIL — MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS  
CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Rua Voluntários da Pátria n.º 107  
Rio de Janeiro, D. F. — 1959

EXEMPLAR Nº 04562

DELGADO DE CARVALHO

# HISTÓRIA GERAL

VOLUME 2

## IDADE MÉDIA

TOMO 1

☆

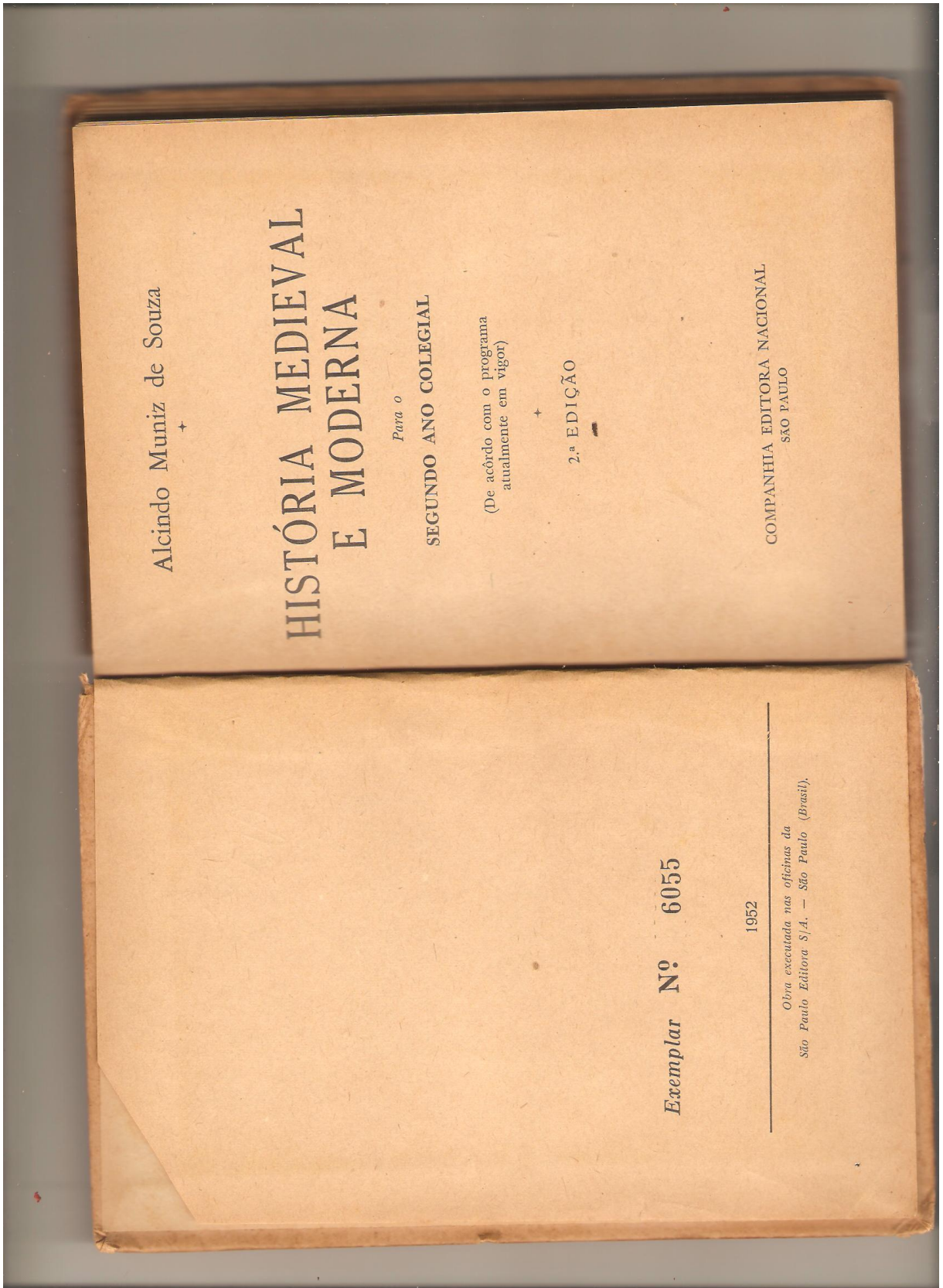
Notas, Leituras, Biografias  
Cronologias, Bibliografia e Mapas

Organizados por

THEREZINHA DE CASTRO  
Professora do Colégio Pedro II  
e da Fundação Osório

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS  
INEP — MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Anexo 24: CARVALHO, Delgado de. *História Geral*. Tomo I. Rio de Janeiro, 1959.



Alcindo Muniz de Souza

# HISTÓRIA MEDIEVAL E MODERNA

Para o

SEGUNDO ANO COLEGIAL

(De acôrdo com o programa  
atualmente em vigor)

2.ª EDIÇÃO

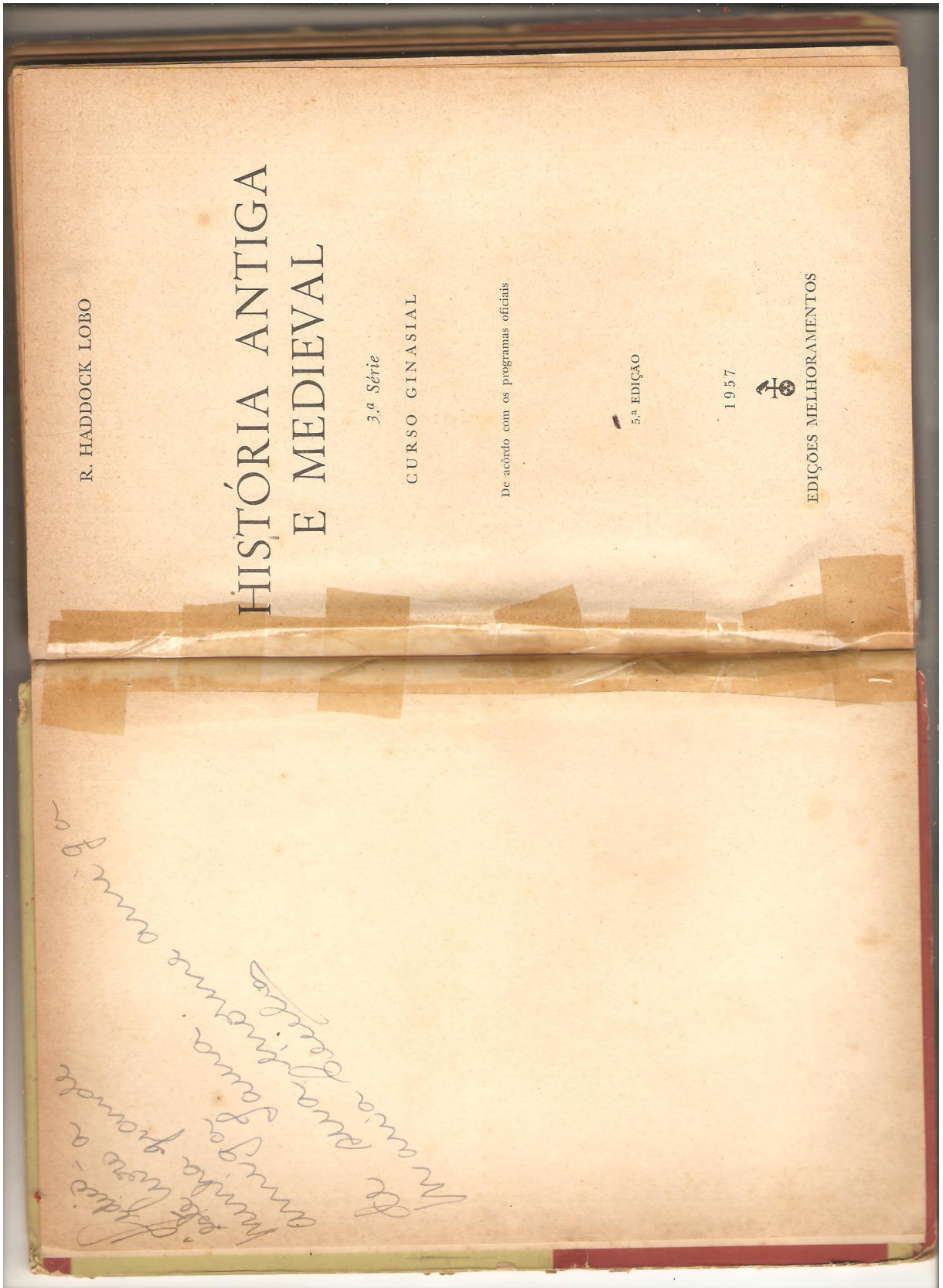
COMPANHIA EDITORA NACIONAL  
SÃO PAULO

Exemplar N.º 6055

1952

*Obra executada nas oficinas da  
São Paulo Editora S/A. - São Paulo (Brasil).*

Anexo 25: SOUZA, Alcindo Muniz de. História Medieval e Moderna. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.



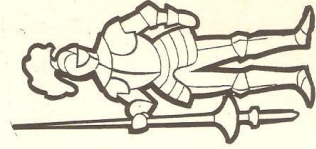
Anexo 26: LOBO, R. Haddock. *História Antiga e Medieval*: 3<sup>a</sup> série curso Ginásial. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1957.



ESTEVÃO PINTO  
(Da Universidade do Recife)

# HISTÓRIA Medieval

PARA CURSO COLEGIAL



EDITORA DO BRASIL S/A  
SAO PAULO - Rua Conselheiro Nébias N.º 87  
Belém - Fortaleza - Recife - Salvador - B. Horizonte  
Rio - Goiânia - Curitiba - F. Alegre - Florianópolis  
1964

DO MESMO AUTOR:  
HISTÓRIA ANTIGA  
HISTÓRIA MODERNA  
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA

Capa: PAULO AMARAL

Paginação: ANTÔNIO BAIKAUSKAS FILHO

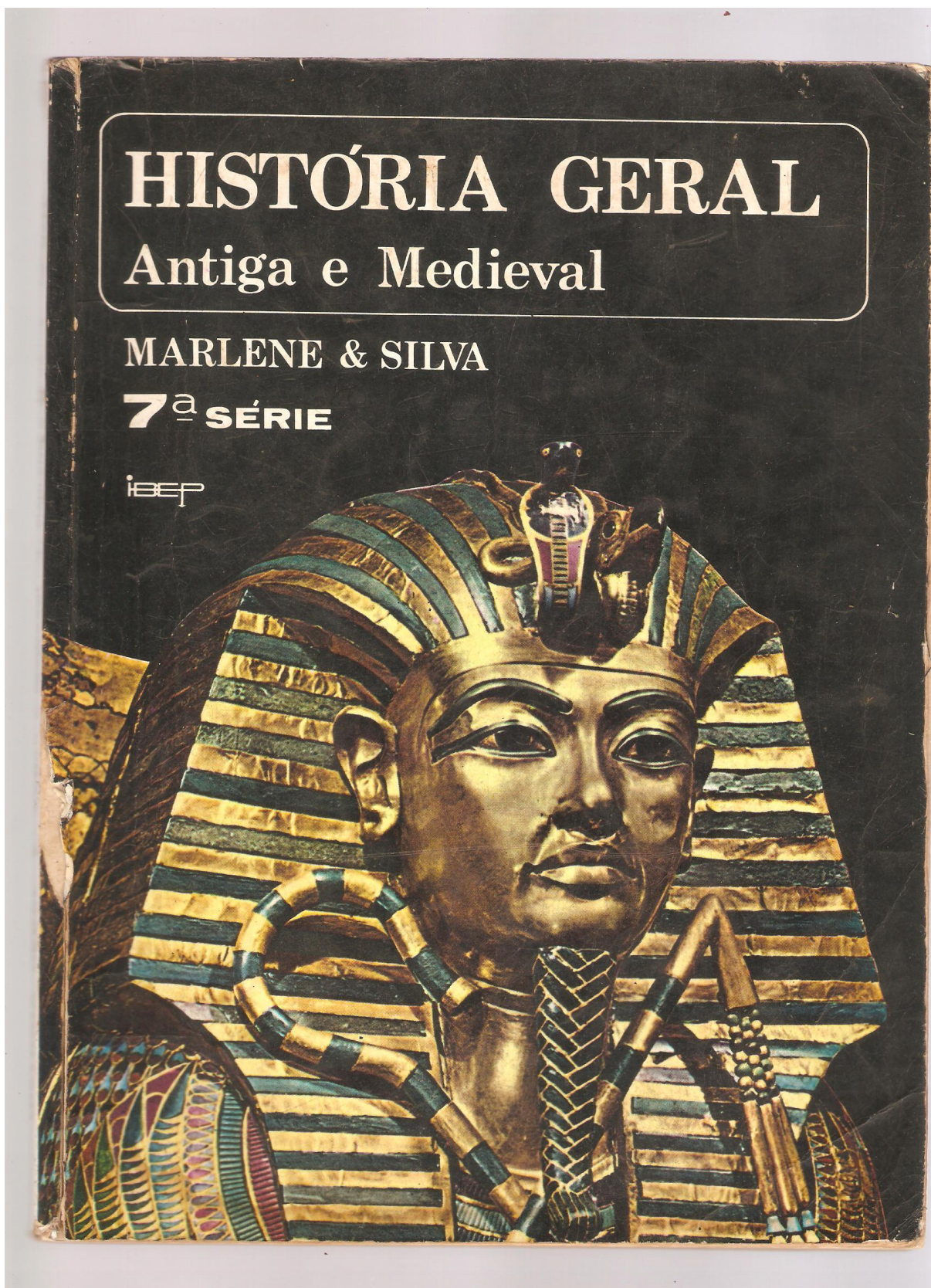
Nº 002431

**EDSA**

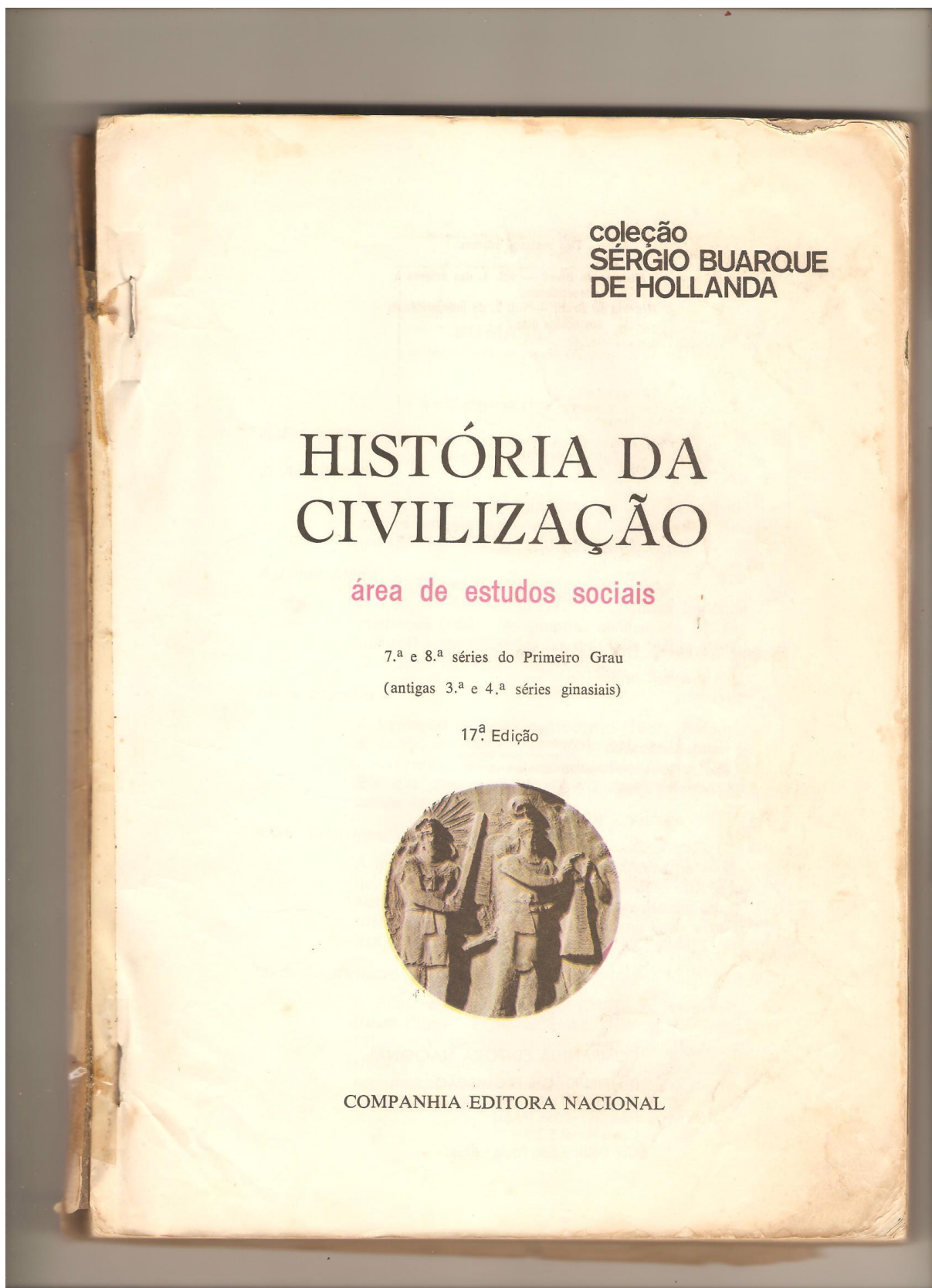
COLEÇÃO DIDÁTICA DO BRASIL

Série "COLEGIAL"

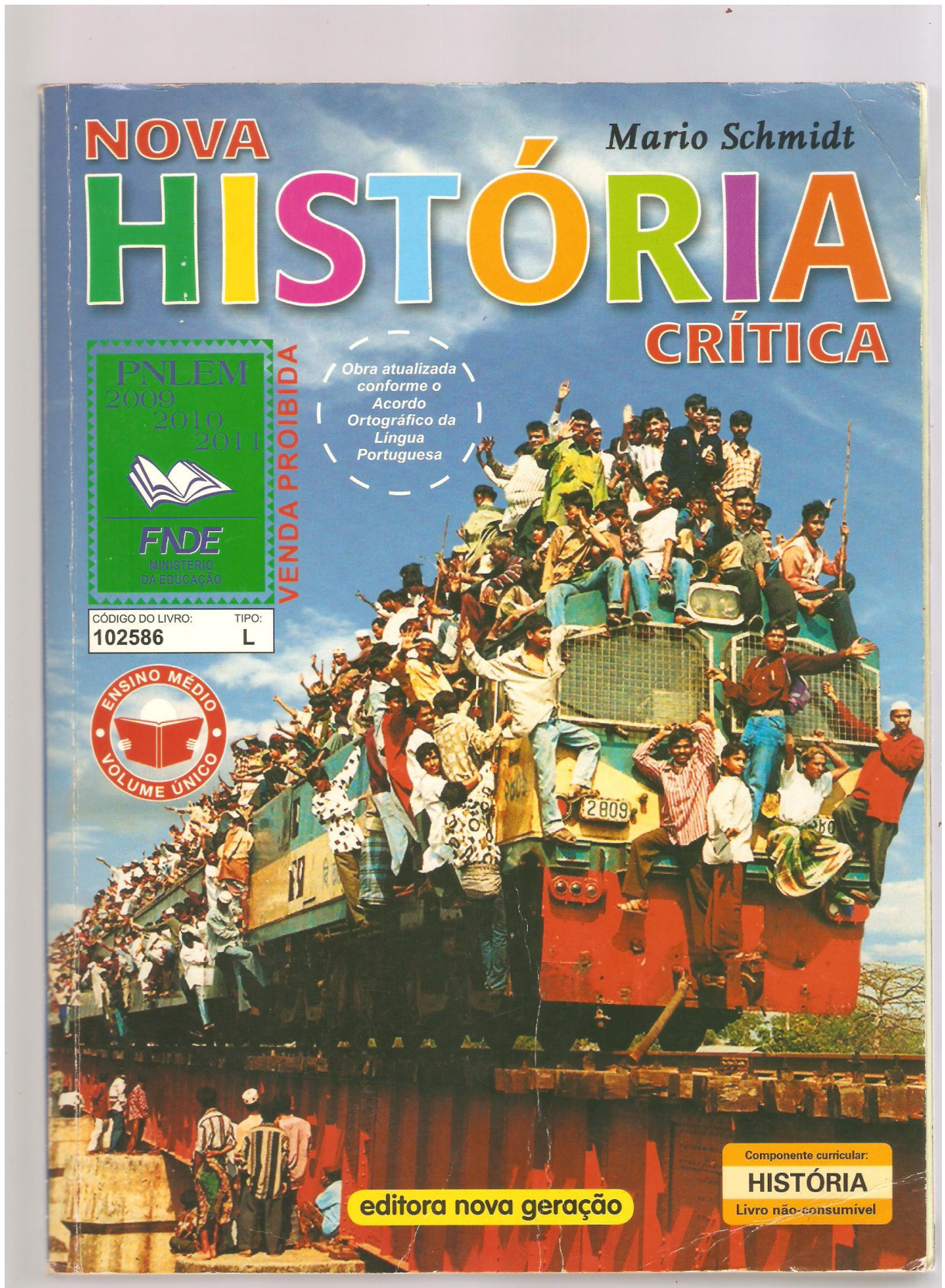
Anexo 27: PINTO, Estevão. *História Medieval* para o curso colegial. Editora do Brasil S.A: São Paulo, 1964.



Anexo 28: ORDOÑEZ, Mariene. SILVA, Antonio Luiz de Carvalho e. *História Geral: Antiga e Medieval*. São Paulo: IBEP, 1975.



Anexo 29: HOLLANDA, Sérgio Buarque de. (et al.) *História da Civilização*. 17ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1986.



Anexo 30: SHIMIDT, M. F. *Nova História crítica: ensino médio: vol. Único- 1. Ed. São Paulo: Nova Geração, 2005*