



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

JEEFERSON JOACIR KUSZKOWSKI

**A HISTÓRIA MEDIEVAL E A FORMAÇÃO PARA A ALTERIDADE:
UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD 2020 PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL**

CHAPECÓ

2022

JEFFERSON JOACIR KUSZKOWSKI

**A HISTÓRIA MEDIEVAL E A FORMAÇÃO PARA A ALTERIDADE:
UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD 2020 PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação da Universidade Federal da
Fronteira Sul (UFFS), como requisito para a
obtenção do título de Licenciado em História.

Orientador: Prof. Dr. Renato Viana Boy

CHAPECÓ
2022

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Kuszkowski, Jefferson Joacir

A História Medieval e a formação para a Alteridade:
uma análise dos livros didáticos de História do PNLB
2020 para o Ensino Fundamental / Jefferson Joacir
Kuszkowski. -- 2022.

86 f.

Orientador: Doutor Renato Viana Boy

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em História, Chapecó, SC, 2022.

1. Idade Média, alteridade, livros didáticos. I. Boy,
Renato Viana, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JEFFERSON JOACIR KUSZKOWSKI

**A HISTÓRIA MEDIEVAL E A FORMAÇÃO PARA A ALTERIDADE:
UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD 2020 PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL**

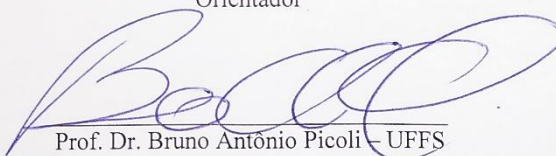
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação da Universidade Federal da
Fronteira Sul (UFFS), como requisito para a
obtenção do título de Licenciado em História.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 01/09/2022

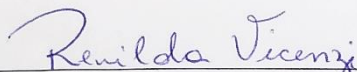
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Renato Viana Boy – UFFS
Orientador



Prof. Dr. Bruno Antônio Picoli – UFFS
Avaliador



Prof. Dra. Renilda Vicenzi – UFFS
Avaliadora

À minha mãe Iria, que fez o que pode para tornar os momentos difíceis mais brandos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os servidores e as servidoras da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que se dedicam ao trabalho com zelo, dedicação e paciência, para a auxiliar na realização dos nossos sonhos. Em especial, aos seguintes professores que me servem de inspiração: Bruno Antonio Picoli, Fernando Vojniak, Renilda Vicenzi, Ricardo Machado e Vicente Neves da Silva Ribeiro.

Ao meu orientador, Renato Viana Boy, por seu profissionalismo e dedicação, aos colegas do Laboratório de Estudos Medievais (LEME-UFFS) pelos estudos e trocas de experiências, e a todos que contribuíram anonimamente para a realização desse trabalho.

À minha mãe, Iria, pelo seu apoio durante toda a vida, em especial nos momentos de tristeza e dificuldade. Aos meus irmãos, Joe e Jailson, pelas palavras de motivação e conselho. Às minhas cunhadas, Daniele e Naiane, pelas boas risadas. E à minha querida sobrinha, Rafaela, que me inspira todos os dias a tornar o mundo melhor.

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”. — Hannah Arendt

RESUMO

KUSZKOWSKI, Jefferson. Título: **A História Medieval e a formação para a Alteridade:** uma análise dos livros didáticos de história do PNLD 2020 para o Ensino Fundamental. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó – SC, 2022.

Por conta do debate sobre a permanência ou não da História Medieval no currículo durante a redação das versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alguns medievalistas se manifestaram em defesa da sua manutenção pela facilidade de temporalidades recuadas e distantes espacialmente, como a Idade Média, na formação para a alteridade e para o pensamento histórico. A partir da aprovação da versão final da BNCC para o Ensino Fundamental, em 2017, os livros didáticos passaram a ser adaptados ao novo currículo. Vista essa nova leva de livros já adaptados, analisamos as 11 coleções indicadas pelo Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de 2020, em busca de oportunidades para o encontro do *Outro* a partir das perspectivas do estranhamento e da diferença, em favor de uma formação para a alteridade e para o pensamento histórico. Também buscamos nos livros didáticos pelas possíveis contribuições da História Medieval aos temas sensíveis. Para tanto, selecionamos para a nossa análise, as páginas sobre a Idade Média nos livros didáticos de História, nas versões aos professores, para o 6º ano do Ensino Fundamental. A partir da análise das obras, percebeu-se as limitações impostas pelas escolhas didático-pedagógicas da BNCC, com base na perspectiva do pertencimento, que dificultam a formação para a alteridade, e por vezes, a formação para o pensamento histórico.

Palavras-chave: Idade Média; alteridade; livros didáticos; Ensino de História

ABSTRACT

Faced with the debate on whether or not Medieval History should remain in the curriculum during the writing of the versions of the Base National Comm Curricular (BNCC), some medievalists spoke out in defense of its maintenance due to the ease of indented and spatially distant temporalities, such as the Middle Ages, in the formation for alterity and for historical thinking. After the approval of the final version of the BNCC for Elementary Education, in 2017, textbooks began to be adapted to the new curriculum. In view of this new wave of books already adapted, we analyzed the 11 collections indicated by the National Book and Teaching Material Program Guide (PNLD), from 2020, in search of opportunities to meet the Other from the perspectives of strangeness and difference, in favor of a formation for alterity and for historical thinking. We also search in textbooks for possible contributions of Medieval History to sensitive themes. Therefore, we selected for our analysis, the pages about the Middle Ages in History textbooks, in the versions for teachers, for the 6th year of Elementary School. From the analysis of the works, it was noticed the limitations imposed by the didactic-pedagogical choices of the BNCC, based on the perspective of belonging, which hinder the formation for alterity, and sometimes, the formation for historical thinking.

Keywords: Middle Ages; otherness; didatic books; History Teaching

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LEME | Laboratório de Estudos Medievais |
| MEC | Ministério da Educação |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional da Educação |
| PNLD | Programa Nacional do Livro e do Material Didático |
| UFFS | Universidade Federal da Fronteira Sul |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO | 15 |
| 2.1 | O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD..... | 15 |
| 2.2 | A BNCC E A IDADE MÉDIA | 18 |
| 2.3 | A IDADE MÉDIA E A ALTERIDADE..... | 27 |
| 3 | ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS | 40 |
| 3.1 | AS REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS | 42 |
| 3.2 | IDENTIDADES POLÍTICAS | 45 |
| 3.2.1 | Os povos bárbaros | 45 |
| 3.2.2 | Hunos, celtas e eslavos | 48 |
| 3.2.3 | Os germanos ou germânicos | 50 |
| 3.2.4 | <i>Vikings</i>, escandinavos e dano-dinamarqueses | 53 |
| 3.3 | PAGÃOS, CRISTÃOS E MUÇULMANOS | 54 |
| 3.3.1 | Muçulmanos e cristãos | 57 |
| 3.4 | MULHERES MEDIEVAIS | 64 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 71 |
| | REFERÊNCIAS | 75 |
| | ANEXOS | 82 |

1 INTRODUÇÃO

Considerando a importância e o destaque que os livros didáticos têm na prática pedagógica das escolas do Brasil, e as facilidades próprias das temporalidades recuadas e distantes espacialmente para tratar das relações com o *Outro*¹, buscaremos responder se os elementos narrativos presentes nos capítulos sobre a Idade Média nos livros didáticos contribuem no ensino para a alteridade² e na formação para o pensamento histórico³.

Para tanto, utilizaremos como fonte os livros didáticos das 11 coleções do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC), apresentadas no Guia do PNLD de 2020, lançadas por 6 editoras e já adaptadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada pela Portaria n.º 1.570 de 20 de dezembro de 2017. Por conta da quantidade de obras e das demandas curriculares para cada faixa etária, optamos por fazer um estudo exploratório nos livros didáticos do Guia do PNLD 2020 do 6º ano do Ensino Fundamental, em seus capítulos sobre a História Medieval. Apreciaremos as versões dos livros didáticos destinadas aos docentes, que serão as fontes primárias para as análises que proporemos nos capítulos seguintes.

É essa primeira leva de livros didáticos adaptados à BNCC que justifica o nosso recorte. Para compreender melhor a necessidade desta investigação, será pertinente rememorar o papel do livro didático na educação brasileira, a sua organização, produção e distribuição, o cenário da aprovação da BNCC e os debates sobre a permanência, ou não, da História Medieval no currículo.

O processo de elaboração da BNCC teve início em 2014 e seguiu em meio a um golpe jurídico-parlamentar que polarizou o país entre a defesa do mandato constitucional da presidenta Dilma Rousseff e as manifestações por sua deposição. Embora o Governo Federal apresente a Base como o resultado de milhares de contribuições em consultas e audiências

¹ “O que é relevante nessas temporalidades muito recuadas como a ‘medieval’, muito distantes do ‘ser’ e ‘estar’ contemporâneos, não é a busca pelas permanências ou tradições remanescentes por elas produzidas, mas justamente sua condição de demonstrar a **alteridade extrema** que as sociedades humanas mantiveram e ainda mantém umas com as outras”. (BOVO, 2018, p. 275, grifo do autor).

² Alteridade, ou outridade, é a qualidade, o amor ou acolhimento do *outro* por ser *outro*. Para Emmanuel Lévinas (1997, p. 143), é a relação ética com o *outro* (incontível, inalcançável), mediante uma intersubjetividade com responsabilidade incondicionada a reciprocidade (Ética da Alteridade). Jacques Derrida expande a outridade para além do humano, a diferença absoluta (não-humano), como o Tempo.

³ Segundo Jörn Rüsen (2007, p. 143), o “pensamento histórico faz do presente um outro de seu passado, em cujo reflexo aparece um possível futuro, que não poderia ser esperado ou buscado sem a negação exagerada das condições dadas do agir”.

públicas, diversos especialistas atestam o caráter antidemocrático de sua elaboração, outros questionam até mesmo a sua necessidade (LIMA, 2017, p. 2; PICOLI, 2020, p. 3).

Instigados pelos debates produzidos no Laboratório de Estudos Medievais – LEME-UFFS, sob coordenação do professor Dr. Renato Viana Boy, pela nossa inquietação diante da escalada autoritária e de intolerância contra as minorias sociais, políticas e religiosas, e por esse primeiro conjunto de livros didáticos adequados à Base, nos parece pertinente investigar as possíveis contribuições dos capítulos dedicados à História Medieval enquanto suporte didático-pedagógico na dimensão do ensino para a alteridade.

Essas narrativas poderão ser analisadas nos livros didáticos aprovados, distribuídos nacionalmente e que são, ou serão, utilizados pelas escolas até o ano de 2023. Desenvolvemos nossa análise por meio da leitura e fichamento das páginas sobre o período medieval, sendo investigadas a sua estruturação, organização e diagramação, as escolhas narrativas, os conteúdos textuais e imagéticos, as orientações e complementos dedicados aos professores e professoras e, as possíveis perspectivas didático-pedagógicas e historiográficas adotadas.

Não adentraremos na análise da prática pedagógica que carece de diversas investigações quanto à motivação da escolha do livro didático pelo professor e professora, escola ou secretaria da educação, ao seu efetivo uso em sala de aula, às culturas escolares, às condições da estrutura física da escola, tampouco à origem social da comunidade escolar. Portanto, não será uma análise sobre os resultados específicos ou regionalizados, mas das possíveis contribuições e limites que os livros trazem em suas narrativas enquanto suporte didático de forma ampla.

Dadas as características de uma pesquisa qualitativa dessa envergadura, lembramos que as análises referidas são suscetíveis a interpretações distintas. Embora o tema e o conjunto dos objetos estejam bem delimitados, a subjetividade permanece nas escolhas do conteúdo analisado e na sua relevância para a nossa narrativa, assim como condicionada à interpretação do conteúdo exposto e à seleção das possibilidades para as abordagens em sala de aula sem observações *in loco*. Para reduzir a subjetividade inerente ao projeto, procuraremos categorizar o conteúdo dos documentos por critérios mais restritos.

Com isso, esperamos poder avaliar as obras quanto a sua relevância na formação para a alteridade e o pensamento histórico — possibilitado pelo estranhamento e a diferença —, realçada pelo distanciamento espacial e temporal do nosso recorte, o contato com distintas culturas e suas diferentes concepções de mundo.

Para tratar das formas de apropriação da História Medieval, recorreremos a José Rivair Macedo (2009, p. 17), que classifica a *medievalística* como a produção historiográfica especializada sobre o período, as *reminiscências medievais* como as reapropriações do que

pertenceu ao medievo e as *medievalidades* como as concepções próprias e estereotipadas das produções culturais e comerciais. Acompanhamos o entendimento de Pereira e Seffner (2008, p. 24) de que as *reminiscências medievais* não devem ser tratadas como continuidades, mas reinvenções daquilo que pertenceu ao período histórico.

Algumas das seguintes perguntas poderão auxiliar na nossa investigação. As narrativas apresentam uma verdade enunciada ou possibilitam a compressão de sua multiplicidade? As *medievalidades* e *reminiscências medievais* são trazidas à tona para problematizações entre o passado e presente e seus modos de ver o mundo? Existem naturalizações, ainda que indiretas, de uma cultura em detrimento de outra? É apresentada a narrativa de uma história única, totalizante, imparcial, colonizada, descritiva e factual ou são oferecidos recursos para a exploração e demonstração dos limites impostos pelos recortes espaciais e temporais feitos? Os recursos didático-pedagógicos apresentados dão suporte à formação para a alteridade e o pensamento histórico? Outros medievos aparecem nessas narrativas?

Ao responder essas e outras questões vindouras, esperamos revelar o estado da arte dos livros didáticos enquanto suportes didático-pedagógicos, proveitosos ou não, ao ensino para o pensamento histórico e a alteridade nas narrativas sobre a História Medieval aos estudantes do primeiro dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas brasileiras. Do mesmo modo, perceber oportunidades para exploração de novas abordagens para além daquelas presentes.

Antes de fazer essas análises, traremos uma breve contextualização do livro didático e do PNLN para compreender as possíveis funções desse objeto cultural e a sua relação com as políticas públicas. Em continuidade, adentraremos aos debates sobre a construção das versões da BNCC e da permanência ou não da História Medieval no currículo escolar brasileiro. Por fim, traremos uma conceitualização de Idade Média, suas apropriações e um debate quanto às perspectivas de ensino do medievo nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse debate, nos deparamos com as funções do ensino da História e as possibilidades no uso do período medieval para a (re)construção das identidades a partir da alteridade.

2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD

Nas últimas décadas, os livros didáticos se tornaram objeto de pesquisa de crescente interesse, seja pelo olhar dos historiadores para as questões da educação, o impulso social em criar ou recuperar identidades culturais, os avanços das produções didáticas como obras sintetizantes, as novas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão — que dão conta da disponibilização de um grande número de volumes —, o surgimento de centros de pesquisa e redes internacionais especializadas, ou as incertezas quanto ao futuro do livro impresso. Seja ainda pela sua complexidade, multiplicidade de funções, diversidade de agentes e integração a outros suportes educativos (CHOPPIN, 2014, p. 552).

Alain Choppin (2004, p. 554) delimita as pesquisas sobre o livro didático em duas categorias. Aquela em que o pesquisador se debruça sobre a “história de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina, ou de como a literatura escolar foi apresentada por meio de uma mídia particular”, no caso, o livro didático. E outra sobre o livro didático, em que o pesquisador investiga a produção, distribuição, utilização e recepção das obras, independentemente de seus conteúdos. Nossa pesquisa se insere na primeira categoria.

Nossa investigação se dá por meio de algumas possibilidades do ensino para a alteridade, que podem ou não se fazer presentes na literatura escolar a respeito do período medieval, no conjunto de livros didáticos selecionados e distribuídos como parte de uma política governamental de educação de um determinado tempo. Ainda assim, é preciso conhecer e contextualizar a nossa fonte primária, trazendo algumas breves linhas sobre esse produto cultural complexo — que circunscreve a cultura, a pedagogia, o mercado editorial e a sociedade (CHOPPIN, 2004, p. 563; BITTENCOURT, 2005, p. 296) — e a estruturação das políticas públicas brasileiras em seu entorno.

Autores como Alain Choppin (2004, p. 553) e Circe Bittencourt (2005, p. 301) discorrem sobre esse objeto cultural e algumas de suas funções — referencial, instrumental, documental, ideológica e cultural —, além de sua dimensão mercadológica, visto que esse também é um produto do mercado editorial.⁴ Em suma, o livro didático, em conjunto de

⁴ Para saber mais, recomendamos: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 291-321; e, CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2014.

materiais didáticos complementares, é compreendido pelos autores como um dos instrumentos para o processo de ensino e aprendizagem⁵ na escola, seja como parte de um “conjunto multimídia” (CHOPPIN, 2004, p. 553) ou parte dos “suportes informativos” (BITTENCOURT, 2005, p. 296).

Considerando suas múltiplas e imbricadas funções, torna-se evidente a necessidade de políticas rigorosas para a sua avaliação, regulação e distribuição. No Brasil, a produção e a circulação do livro didático remontam ao século XIX, em alguns centros urbanos. (SILVA, 2017, p. 105; STRÖHER e MONTEIRO, 2018, p. 219). Desde o início, o livro didático se relaciona com a formação da identidade a partir das concepções hegemônicas de seus determinados tempos (MATOS, 2012, p. 51), passando por inúmeras transformações e afirmando-se enquanto uma política de Estado que consolidou um lucrativo mercado editorial, o qual dá conta de sua “produção, desenvolvimento e distribuição” por meio do financiamento público (SILVA, 2017, p. 110).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa complementar⁶ que nasce da reestruturação de alguns programas anteriores e, na década de 1990, passa a organizar a avaliação sistematizada dos livros didáticos e a destinação de orçamento para esse fim. O programa passa a gerir todo o processo de produção, avaliação, distribuição e consumo do livro didático no Brasil para o ensino público (MATOS, 2012, p. 51; SILVA, 2017, p. 111; STRÖHER e MONTEIRO, 2018, p. 219-220).

O PNLD era norteado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), recebendo aperfeiçoamentos progressivos⁷ a cada ano, como o ranqueamento das obras, a definição de critérios para desaprovação, os novos projetos gráficos e estéticos, a atualização temática e conceitual, as adequações à legislação, a coesão na proposta didático-pedagógica e a inclusão de apêndice didático-metodológico no

⁵ Aprendizagem é considerada por Jorge Larrosa (LARROSA & RECHIA, 2018, p. 55) uma não-palavra, pois carrega de uma “ideologia da aprendizagem, com toda carga individualista, psicológica e cognitiva, [que] colonizou os discursos e as práticas educativas”. Tais práticas de vinculariam a ideia de transmissão de conteúdo.

⁶ O Artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), Inciso VII, prevê “programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” como meios pelos quais o Estado deve garantir o “atendimento ao educando”, inicialmente do Ensino Fundamental, e com a alteração de 2009 (EC 59/2009), “em todas as etapas da educação básica”. O PNLD é o programa suplementar que visa o cumprimento do primeiro item elencado nesse artigo, em 1996, foi “redimensionado e configurado num modelo contínuo e sistemático de avaliação, com aporte de recursos orçamentários” (CAIMI, 2018, p. 24).

⁷ Flávia Eloisa Caimi em elaborou uma extensa lista das conquistas do PNLD no que tange a disciplina de História. Para saber mais, leia: CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *História Hoje*, v. 7, n. 14, 2018, p. 24. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/465> Acesso em: 20 jan. 2022.

Manual do Professor.⁸ Através do Guia do PNLD, são apresentadas de forma sistematizada as análises dos especialistas convidados sobre as obras aprovadas para o uso nas escolas (SILVA, 2017, p. 113). É também nesse documento que estão listadas as nossas fontes primárias.

Em 2017, o PNLD sofreu uma reformulação significativa (Decreto nº 9.099/2017) como parte de uma agenda neoliberal mais agressiva do governo de Michel Temer, após o afastamento da presidente constitucional. Segundo Caimi (2018, p. 25), as medidas “que incidem diretamente sobre a educação — portanto, sobre a vida das pessoas — ou que impactam sobre ela de forma indireta, são implementadas de forma célere, sem nenhum diálogo com o conjunto da sociedade”. Além das alterações do PNLD e da polêmica elaboração da BNCC, que trataremos logo mais, a nova agenda trouxe um pacote de contrarreformas, como a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que impõe um congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, e a chamada Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), que aposta na fragmentação e no pragmatismo, com riscos de acentuar as desigualdades (CAIMI, 2018, p. 26).

Em síntese, as alterações no PNLD favoreceram os sistemas privados de ensino (veremos mais da atuação deles quando tratarmos da formulação da BNCC), que passam a abocanhar uma fatia maior do sistema público de ensino através da produção e distribuição de livros e materiais didáticos, mais padronizados, com vigências a ser definidas em cada edital, e venda de suporte técnico-pedagógico com uma perspectiva gerencial, cujos resultados dependem da modelagem do currículo aos seus próprios processos avaliativos (CAIMI, 2018, p. 28).

Os livros didáticos também sofrem com as intensas pressões sociais, políticas e mercadológicas. Talvez o caso mais emblemático seja o exposto por Silva (2012, p. 804), em que se refere ao artigo *O que Ensinam às Nossas Crianças*, publicado por Ali Kamel, no jornal O Globo, em 18 de setembro de 2007, no qual o jornalista critica a suposta interferência política no livro *Nova História* de Mario Furley Schmidt, publicado pela Editora Nova Geração e já reprovado pelo PNLD na época. O artigo deu início a uma onda de discussões na imprensa brasileira sobre a qualidade do livro didático de História:

O assunto ocupou espaços significativos em jornais como Folha de São Paulo, Estado de São Paulo, Estado de Minas, Correio Popular e em revistas como Carta Capital, Veja, Época e nas pautas jornalísticas de emissoras de televisão e de rádio. No calor das discussões, denúncias sobre a entrada do capital estrangeiro no campo editorial didático brasileiro, as atividades de consultor desempenhadas pelo ex-ministro da educação à Editora Moderna, a suposta partidarização da Coleção Projeto Araribá que apresenta de modo explícito a defesa de um dos programas do governo Lula, a

⁸ As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, vieram instituir a obrigatoriedade do ensino da História Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente (STRÖHER e MONTEIRO, 2018, p. 222-223).

divulgação dos valores negociados pelo governo federal com as editoras através do PNLD, bem como a explicitação dos conflitos entre os representantes das Editoras Moderna e Nova Geração, ocuparam durante semanas páginas de jornais de grande circulação, nacional e internacional (SILVA, 2012, p. 804).

A partir das repercussões e de análises dos livros didáticos do PNLD 2011, Helenice Rocha (2017) demonstra o efeito da vigilância social, política e midiática sobre a produção dos livros. Com narrativas bastante similares entre si, não possuem “diferenças discursivas expressivas quanto a autoria dessas narrativas, pois as exigências e limitações sociais impostas ao livro didático estabelecem um padrão que tende a se repetir” (p. 25). Dessa forma, os livros didáticos passam por um processo gradativo de homogeneização das suas narrativas:

Os livros didáticos de história estão entre os mais visados pela crítica pública, em especial a jornalística, que representa a posição de determinados segmentos da sociedade. Tais livros elaboram uma narrativa sobre o passado remoto, mas também sobre o passado recente, que tende a repercutir de forma mais apaixonada e direta sobre nós. Não é causal que parte da crítica aos livros didáticos se dê pela acusação de viés ideológico. Os livros de história, pelos assuntos de que tratam, são plenos em ideologia, por mais que se busque isentá-los de proselitismo (ROCHA, 2017, p. 12).

Da concepção à sala de aula, o livro didático sofre influências de diversos atores. Em sala, o “livro didático [...] dita o ritmo da aula, os exercícios e o conhecimento histórico a ser ensinado” (CAINELLI, 2011, p. 133). É comumente reconhecido como “detentor do conhecimento” que perpassa os conteúdos e se estende para as atividades nele inclusas, definindo assim quais conteúdos o aluno deve reter (p. 134). Para a autora, o livro didático é, em boa medida, a forma como o currículo prescrito se apresenta e, ao mesmo tempo, a expressão daquilo que o currículo interdita.

Discorreremos a seguir sobre como esse currículo fora constituído e os debates que fomentaram um “campo de batalha” entre especialistas, e entre esses e a sociedade civil, com diferentes propostas e perspectivas pedagógicas que disputam esse espaço.

2.2 A BNCC E A IDADE MÉDIA

Em meio ao debate para a formação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, entre em 2014 (Portaria CNE/CP nº 11/2014) e 2017 (Resolução CNE/CP nº 2 11/2017), o ensino da História Antiga e da História Medieval nas escolas de Ensino Básico no Brasil esteve sob ameaça e mobilizou especialistas e entidades na defesa de sua necessidade e permanência (BOVO, 2017, p. 258). Concomitantemente, a concepção da BNCC, seu caráter normativo e o processo de sua elaboração foram duramente criticados. Traremos desse processo e algumas discussões sobre o tema a seguir.

A necessidade de composição de uma Base Nacional Comum estava prevista para o para o Ensino Fundamental, no Artigo 210, da Constituição Federal de 1988, e foi reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), da Educação Básica, e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014 (AGUIAR, 2018, p. 15). Ainda que as discussões quanto à necessidade ou não de uma Base Nacional Comum sejam antigas, a sua formulação, iniciada durante o governo Dilma Rousseff (2010-2016), enfrentou uma conjuntura de intensa reorganização político-social e de ameaças à Educação Pública.

[...] a Base foi apresentada, discutida, revisada e aprovada num cenário de profunda polarização política, que passa pelo segundo processo de impeachment presidencial desde a redemocratização dos anos 1980, pela reconfiguração dos partidos políticos e dos movimentos sociais, por crescentes denúncias de corrupção envolvendo diferentes esferas da política nacional e, no plano da educação, pelo avanço de projetos que interferem no exercício da docência, como o projeto Escola Sem Partido (LIMA, 2017, p. 3).

A participação de grupos político-empresariais na elaboração da Base, simultaneamente ao segundo processo de *impeachment* após a redemocratização no Brasil, é evidenciada por especialistas em Educação, como Elizabeth Macedo, Theresa Adrião e Vera Peroni (2018), Bruno Antonio Picoli e Maria Raquel Caetano (2020). Os pesquisadores e pesquisadoras destacam as influências desses grupos na elaboração do currículo em um cenário conturbado de fragilidade democrática e de sobreposição do privado sobre o público.

Aprovada, a BNCC “cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais” (MACEDO, 2018, p. 31). Para Elizabeth Macedo (2018, p. 31), “estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para ‘comprar’ parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição”.

Bruno A. Picoli (2020, p. 9) ressalta que essa “racionalidade neoliberal da educação” já estava presente na LDB e fora ampliada pelo PNE e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Aponta as influências políticas, neoliberais e neoconservadoras sobrepostas nas versões da Base e sincronizadas aos enlances político-partidários do processo de ruptura do governo constitucional (PICOLI, 2020, p. 9; ADRIÃO e PERONI, 2018, p. 50-51).

As pesquisas de Maria R. Caetano (2020, p. 66) e de Theresa Adrião e Vera Peroni (2018, p. 50-51) trazem à luz a influência do empresariado, ou dos “investidores sociais”, na condução e na elaboração do currículo, organizados no Movimento pela Base Nacional Comum

(MBNC) e no Movimento Todos pela Educação, entre outros, sendo representantes da Fundação Lemann associada ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso, organizações essas ligadas ao mercado e ao capital financeiro (ADRIÃO e PERONI, 2018, p. 50-51).

A primeira versão da BNCC foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em setembro de 2015, meses após o convite de cerca de 120 profissionais da Educação, de diversas áreas, do Ensino Básico ao Superior, para a elaboração do documento preliminar. A versão foi submetida à consulta pública via internet de forma verticalizada, apressada (apenas 5 meses), com participações majoritariamente individualizadas e cerca de 12 mil contribuições (AGUIAR, 2018, p. 11, 14, 17).

Entidades importantes, como a Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC), os Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de História (ANPUH) — Grupo de Trabalho de História da África e Grupo de Trabalho de História Antiga (GTHA) —, a Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-África), entre outros, denunciaram o caráter unificador, uniformizante, centralizador, reducionista, mercadológico, além de destacarem notáveis ausências e a permanência de concepções eurocêntricas no delineamento do componente curricular de História. Também, criticaram a metodologia aligeirada, verticalizada e instrumentalizada, sem abertura para o amplo debate, aparentemente, com a finalidade de legitimar as propostas postuladas nos gabinetes do MEC (LIMA, 2017, p. 3).

Após o lançamento, especialistas e entidades emitiram notas críticas à Base, destacando as ausências de conteúdos relevantes da história da humanidade em favor de uma perspectiva tomada como “brasileira”, em oposição ao eurocentrismo vigente no currículo. Portanto, uma abordagem etnocêntrica, não decolonial. Essa versão preliminar limitaria “o necessário estranhamento ‘temporal’ (passado e presente) com instituições, costumes, conflitos e suas resoluções em outros tempos, sociedades e situações” (PEREIRA e TEIXEIRA, 2017, p. 17). Embora trouxesse a história africana e indígena, essa versão focava na identidade nacional, era carente de estranhamento e alteridade.

Nessa estruturação, constituída por meio da “perspectiva epistemológica de considerar a compreensão de processos, espaços e tempos mais próximos dos alunos como propiciadora da problematização e o estudo ‘dos homens no tempo’” (PEREIRA e TEIXEIRA, 2017, p. 17), a história dos outros povos passa a existir na Base apenas a partir da interação desses povos com os povos do território nacional brasileiro. Nisso, é perceptível as ausências e

tangencialidades da História Antiga e da História Medieval, além de conter uma abordagem sub-representada da História Moderna e da História Contemporânea.

Destacamos, para exemplificar, a ausência do termo “capitalismo” e a abordagem da revolução industrial restrita ao componente curricular de Física (PICOLI, 2020, p. 3), além da priorização do “estudo dos processos da modernidade em detrimento a processos anteriores aos séculos XV e XVI” (PEREIRA e TEIXEIRA, 2017, p. 17). Somadas às essas ausências, apresentaram-se críticas à abordagem da História da África, cujo marco inicial era o contato entre os povos africanos e europeus no contexto da escravidão moderna, além da História do Brasil, com seu início no século XVI, a partir das invasões europeias (LIMA, 2017, p. 3).

Dessa maneira, os profissionais dedicados à História “não brasileira”, como foram chamados antiguitas e medievalistas, viram-se engendrados num debate público do qual não tinham nenhum controle sobre sua função: ora alavancados como estandartes de uma prática de ensino de história considerada “eurocêntrica”, elitista e excluyente, sendo rechaçados pelos grupos que promoviam a reforma da base curricular, ora envergados à representantes de grupos sociais conservadores, que justamente defendiam a manutenção desses componentes porque se identificavam à imagem e semelhança dos países europeus. De algozes à heróis, antiguitas e medievalistas se viram como protagonistas num debate em que eles mesmos não tiveram a chance de serem ouvidos. (BOVO, 2017, p. 259).

Cláudia Regina Bovo (2017, p. 267) argumenta que os objetivos que nortearam a educação durante todo o século XX, no Brasil e no mundo, concebem o espaço escolar “como um lugar crucial e decisivo do espaço público no fomento de identidades”. Essas identidades, “fluídas e cambiantes, [...] fruto de trabalhos de seleção e descarte constante”, aparecem quando “um grupo sofre algum tipo de trauma que lhe retira a sua ancoragem social”. Para ela, esses “momentos de questionamento da(s) identidades(s) nascem justamente do esforço e do objetivo de encontrar novas bases sólidas e constantes para defini-la” (BOVO, 2017, p. 267).

Assim, apesar de tentarem, os defensores dessa versão não conseguiram “menosprezar os condicionantes identitários ‘eurocentrados’” (BOVO, 2017, p. 268), presentes não apenas no conteúdo das temporalidades recuadas, mas inclusive “na divisão cronológica da história do Brasil” (p. 259). A resistência da sociedade civil à essa proposta de “refundação da(s) identidade(s) brasileira(s)”, por fim, culminaria na recomposição completa dos historiadores e professores da equipe redatora.

Por outro lado, Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa (2021, p. 12, 17-18), são enfáticos ao criticar o posicionamento de entidades, como a ANPUH e de historiadores “que historiografam” (p. 12, 17), nesse processo, associando-os por vezes a movimentos e políticos conservadores e os acusando de negarem a ciência do “ensino de História” (p. 18), ao refletirem sobre a rejeição da primeira versão da Base e a troca da equipe redatora do documento.

No nosso ponto de vista, o excesso de considerações corporativas sobrepôs-se à necessidade de pensar e agir tática e estrategicamente, na sequência de uma boa análise conjuntural. Na ausência destes procedimentos avaliamos que as críticas acadêmicas à primeira versão contribuíram com doses de deslegitimação e desestabilização que foram importantes para que se configurasse o retrocesso que significou a segunda, mas principalmente, a terceira versão da BNCC – História. (CERRI e COSTA, 2021, p. 16-17).

No entendimento desses especialistas, houve a sobreposição de suas especialidades por áreas alheias ao debate que negariam a ciência produzida por elas (CERRI e COSTA, 2021, p. 17). Para eles, “é importante manter [...] nossas pesquisas, nosso diálogo com os professores da Educação Básica, que são nossos colegas de profissão e diariamente são desafiados a romperem com uma história que não atribui significado à vida prática dos sujeitos” (p. 16).

Em 2015, Luis Fernando Cerri emitiu um parecer em defesa das escolhas dos redatores da versão preliminar da Base argumentando que “a opção pelo foco no Brasil não é nem um abandono da história geral, nem um projeto vulgarmente nacionalista de ensino, mas uma mudança de foco e de prioridades de conteúdo”. Parte dos argumentos de Cerri (2015, p. 1) apoia-se nos dados coletados na pesquisa sobre a consciência histórica, cultura política e percepções da aprendizagem escolar de História de jovens entre 15 e 16 anos na América do Sul, denominada *Jovens e a História no Mercosul*⁹, cujos resultados demonstrariam que

os **estudantes sabem relativamente bem sobre idade média**. Entretanto, sabem muito mal sobre a ditadura militar brasileira. Do ponto de vista da orientação temporal para a cidadania brasileira, não é difícil conceber qual saber é mais urgente para os dias atuais, embora ambos sejam importantes (CERRI, 2015, p. 3, grifo nosso).

No capítulo intitulado *Por que Idade Média? Dos motivos de se ensinar História Medieval no Brasil*, parte do livro *La edad media em perspectiva latinoamericana*, organizado por Armando Torres Fauaz (2017), Cláudia Bovo (2017, p. 270-271) esmiúça as tabelas apresentadas no parecer de Luis Fernando Cerri (2015) e encontra nelas “alternativas [que], em graus diferentes, reproduzem estereótipos sobre a Idade Média”. Considera grave o fato de “nenhuma das alternativas apresentadas no formulário contemplar uma abordagem de conjunto das historiografias que se dedicaram a pesquisar a Idade Média”. Sua análise desconstrói a justificativa do parecer para a exclusão da Idade Média a partir dos resultados da pesquisa, concluindo, no que se refere aos formulários submetidos aos estudantes, que

as opções mais escolhidas pelos alunos nessa pesquisa que percorreu várias regiões brasileira [sic], de fato não qualificam um conhecimento eficiente sobre Idade Média. Dito de outra forma, **o próprio formulário, no que tange à Idade Média, não apresenta uma medida pertinente de saber eficiente sobre essa temporalidade**.

⁹ A pesquisa *Jovens e a História no Mercosul* é a maior pesquisa já realizada sobre o tema na América Latina. É justamente por conta da sua importância que a crítica de Cláudia Bovo (2017, p. 271) ao questionário sobre a Idade Média torna-se tão relevante. Sobretudo quando esses resultados são utilizados para definição do currículo. Para saber mais sobre a pesquisa, acesse: <http://gedhiblog.blogspot.com/p/jovens-e-historia-no-mercosul.html>.

Logo, diferentemente da afirmação sustentada por Cerri, me parece evidente que os jovens não dominam saber competente nem sobre a Idade Média, nem sobre a Ditadura militar no Brasil (BOVO, 2017, p. 271, grifo nosso).

O arqueólogo e antiquista Pedro Paulo A. Funari (2016), por outro lado, no seu parecer, faz a defesa dos conteúdos tradicionais e a manutenção do modelo quadripartite francês o qual considera parte de um repertório universal. “Apenas a inclusão de uma perspectiva universal, que dê conta do repertório da tradição e inclua um inventário de diversidades, poderá resultar em uma educação menos excludente” (p. 3). Elenca os conteúdos que considera essenciais a partir dos hominídeos, das primeiras civilizações e com a centralidade no continente europeu. O parecerista deixa implícita a defesa de uma noção de continuidade entre a experiência europeia e os demais povos e nações.

Estes temas todos são essenciais, ainda que não seja uma lista exaustiva, para que um jovem brasileiro possa entender aspectos essenciais da sociedade brasileira, **como os referenciais judaico-cristãos e clássicos**, suas releituras e reelaborações posteriores, assim como a conexão em acontecimentos locais e o que se passava no mundo (FUNARI, 2016, p. 3, grifo nosso).

Em resposta às publicações críticas na Imprensa, a Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM) esclareceu que seu posicionamento não se daria pela “defesa de uma História Europeia ou de subscrever posições conservadoras”, mas do acesso a um “patrimônio cultural diversificado”, considerando-o fundamental em um mundo de grandes transformações sociais cujas diferenças são confrontadas. A ABREM (2015) ressalta a importância do ensino da História Medieval por conta das formas de apropriação e dos usos cotidianos desse período, que Pereira e Teixeira (2017, p. 17) relacionam às reminiscências e medievalidades, com base na classificação feita pelo historiador José Rivair Macedo (2009, p. 17).

Para Macedo (2009, p. 15), as formas de apropriação da História Medieval se dão por meio da medievalística, das reminiscências medievais e das medievalidades. A *medievalística* contempla a produção de um “conjunto de pesquisadores especializados em diversos aspectos objetivos da realidade histórica”. Já, as *reminiscências medievais* são “a apropriação dos vestígios que um dia pertenceu ao medievo”, como datas festivas, tradições, entre outras. As *medievalidades*, por sua vez, são compreendidas nas muitas formas em como o medievo é referenciado nas produções culturais, artísticas e comerciais, a partir de concepções próprias e estereotipadas do período.

Fazendo uma reflexão sobre a Carta da ABREM, Pereira e Teixeira (2017, p. 20) consideram que a defesa do ensino da História Medieval na Escola Básica não deve estar pautada apenas no interesse dos estudantes no confronto entre a ficção e a história, fomentado pelo entretenimento, mas na necessidade de “pensar a aprendizagem histórica a partir da

perspectiva do estranhamento, inserindo o passado estranho e distante como parte necessária à aprendizagem dos conceitos históricos, com vistas a construir a alteridade” (p. 17).

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (2016, p. 99), em crítica ao Manifesto do GTHA da ANPUH (TACLA e LIMA, 2016), considera “que não faltou Antiguidade nem o mundo medieval europeu, pois são inalienáveis de Brasil, Modernidade e Contemporaneidade”. Toma como suficiente as menções na problematização das periodizações do modelo quadripartite francês (CHH16FOA071)¹⁰ e a identificação e discussão de “características, pessoas, instituições, ideias e acontecimentos relativos a cada um desses períodos” (CHH16FOA072), com uma abordagem opcional apenas no 6º ano do Ensino Fundamental (BNCC, 2015, p. 251). Sua franca defesa da versão preliminar se pauta essencialmente na expectativa de rompimento com o eurocentrismo.

Para Cláudia Bovo (2017, p. 259), a maior parte dos medievalistas compreende que “os condicionantes de um eurocentrismo na educação brasileira” perpassam essas escolhas curriculares de componentes marginais, como a História Antiga e a Medieval, mas estão presentes “na própria divisão cronológica da história do Brasil, que da colônia, do império à república acata uma hierarquização tácita, cujo objetivo é apresentar as origens da nação brasileira”, sendo assim, cooptada por um nacionalismo intrinsecamente europeu.

A divulgação da segunda versão da BNCC pelo MEC ocorreu em 3 de maio de 2016 e parece seguir literalmente o parecer de Pedro Paulo A. Funari (2016). O documento deixou de lado o debate sobre o eurocentrismo e relegou novamente os negros e indígenas à margem, reestabelecendo o modelo quadripartite e o enfoque cronológico e linear. Segundo Lima (2017, p. 7), essa “orientação ‘conteudista’ [também] manifesta-se, por exemplo, na incorporação da História Antiga e Medieval no ensino fundamental através da ênfase na Antiguidade Clássica e num medievo centrado no Ocidente Medieval”.

Em carta aberta à equipe redatora, os professores Gêssica Guimarães, Renata Moraes, Carlos Eduardo Pinto, Eduardo Ferraz Felipe, Daniel Pinha, Francisco Gouvêa de Sousa e Marta Silveira, do Departamento de História da UERJ, se manifestam criticamente a essa versão, expondo seus diversos problemas. No que concerne à História Antiga e a Medieval, destacam:

Percebemos mudanças significativas, como a reinserção de história antiga e medieval. Entretanto, a maneira como esse conteúdo foi inserido nos desperta curiosidade: afinal, por que a referência exclusiva à antiguidade clássica? Quanto ao medievo, o currículo proposto favorece a preservação de estereótipos construídos na historiografia do século XIX, que tende a ver este período histórico a partir de um

¹⁰ Nessa versão preliminar da BNCC, cada um dos objetivos de aprendizagem é identificado por um código alfanumérico que diferem dos códigos dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da versão final.

enfoque teocêntrico. Esta concepção é endossada na Base quando concentra o estudo da Idade Média ao estudo da cristandade, deixando de lado o estudo de realidades plurais existentes no Ocidente europeu, como a cultura islâmica (GUIMARÃES et al., 2016).

Essa versão “conservadora” da BNCC inclui algumas temáticas, como o surgimento do Islã e as relações da Europa com o mundo árabe e islâmico, constituindo a Península Ibérica como um espaço de interação entre as religiões abraâmicas, mas reedita preceitos considerados superados pela medievalística atual, como os eixos explicativos em torno do Estado e da Igreja e das oposições correntes — coletividade-individualismo, ruralidade-urbanidade, opressão-liberdade, entre outros —, que resultam em uma reedição da História Medieval tradicional.

Com essa expressão [conservadora], busca-se remeter ao fato de o item se organizar em torno de elementos como: a formação do mundo medieval a partir da desestruturação e da fragmentação política romana; a referência da Igreja católica como detentora da primazia cultural e política do período; e a ênfase dada ao conceito de feudalismo, às três ordens, e ao espaço urbano, expresso no comércio, nas catedrais e nas universidades. [...] Ademais, ao enfatizar um espaço urbano, comercial e letrado, e não mencionar, por exemplo, o mundo rural ou senhorial, a versão contribui para uma ideia desequilibrada do período e que tende a encarar a cidade como antítese do feudalismo, ao passo que destaca no conteúdo obrigatório o estudo do conceito de feudalismo, uma questão deveras controversa na historiografia (LIMA, 2017, p. 9).

Naquele momento, a “Idade Média aparece[ria] apenas no 6º ano, do Ensino Fundamental, através de objetivos que caracterizam um medievo envolto em preconceitos e desatualizações historiográficas” (PEREIRA e TEIXEIRA, 2017, p. 17), além de ignorar os debates pertinentes trazidos pela versão anterior.

Se a versão preliminar da BNCC permitiu uma densa discussão acerca da aprendizagem histórica e do pensar historicamente, ainda que considerasse as relações de pertencimento sobrepostas às relações de estranhamento, a segunda versão da Base, ao tentar reconstituir o caráter de uma cultura histórica e de um conhecimento das diversas experiências humanas, inclusive da Idade Média, se volta à velha fórmula que temos chamado neste artigo de medievalidade (PEREIRA E TEIXEIRA, 2017, p. 23).

O resgate da temática demonstra o efeito da intensa mobilização dos medievalistas e a sociedade civil a partir da primeira versão (BOVO, 2017, p. 267), ainda que essa mobilização tenha arrefecido após a segunda versão. Segundo Lima (2019, p. 10), a desmobilização pode ter sido motivada pelo retorno dos conteúdos à Base, o cenário político nacional ou “à própria desmobilização dos professores em torno da questão da presença do medievo no currículo escolar nacional”. Ou ainda, segundo Cerri e Costa (2021, p. 16), por conta do corporativismo.

A terceira e última versão, lançada em 6 de abril de 2017, é apresentada como uma versão revisada e complementar da segunda versão e foi homologada em dezembro do mesmo ano sob diversas críticas. Destacamos o posicionamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que manifesta contrariedade à BNCC

denunciando: a sua concepção, baseada em experiências internacionais amplamente criticadas: a fragmentação pela retirada do Ensino Médio, que deveria estar integrado com a Educação Básica; o modelo curricular estruturado em competências; a retirada das menções à identidade de gênero e orientação sexual; e a concepção frente à alfabetização e ao papel da escola (LIMA, 2017, p. 11).

Também fez parte das discussões sobre a BNCC a formação docente, o trabalho docente e o papel do professor no processo do ensino e da aprendizagem. Como mencionamos na seção anterior, a mercantilização do livro e do material didático está relacionada à precarização da formação e do trabalho docente, bem como às condições estruturais das escolas. A prescrição de um currículo homogeneizante facilita a produção de “pacotes educativos” e relega ao professor a sua instrumentalização. Bruno Picoli (2020, p. 3) menciona que

a BNCC compreende o movimento da mordida de um jacaré: de uma parte normatiza um currículo limitado aos anseios neoliberais e neoconservadores para a Educação Básica; e, por outro, secundariza a formação de professores de modo que terão dificuldades de entrever alternativas político-educacionais e teóricas para além dos limites da BNCC. Os professores e as professoras, nesse caso, limitados/as a meros/as técnicos/as, têm sequestrada a dimensão intelectual de seu trabalho. Se a educação em suas versões normalizante é tida como uma ferramenta para se atingir alguns objetivos preestabelecidos, o professor, nela, é uma peça. Como peça não tem voz (PICOLI, 2020, p. 3).

Costa, Farias e Souza (2019, p. 115) acrescentam que a BNCC regula e ataca a dignidade e fere a autonomia docente, por meio de “processos formativos engessados, pragmáticos, tecnicistas, acrílicos sem diálogo profundo e problematizado sobre a realidade concreta, [...] aprofundando a precarização do trabalho e desintelectualizando o docente”. Assim como Picoli (2020, p. 14), que defende uma “resistência ética e estética”, as autoras enfatizam a necessidade de resistência e construção de “um projeto de formação docente emancipador, crítico e dialógico, [...] para formação política do profissional da educação” (p. 116).

A homologação da BNCC, por fim, ainda que em meio às críticas contundentes, normatizou diversas políticas públicas, como financiamento, avaliação, gestão, estrutura física, currículo, formação continuada de professores e todo o processo de produção, avaliação, distribuição e consumo do livro didático no Brasil para o ensino público, agora facultado às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Decreto nº 9.099/2017), tornando o livro didático um currículo prescrito (CAIMI, 2018, p. 27).

Na versão final da Base, o período medieval europeu no 6º ano do Ensino Fundamental é tratado em duas unidades temáticas: lógica de organização política e trabalho e formas de organização social e cultural (vide ANEXO A). Embora relegue “a compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade” aos anos iniciais do Ensino

Fundamental, também solicita que se recupere “aspectos da aprendizagem” anteriores e propõe a “contraposição com outras sociedades e concepções de mundo” (BNCC, 2018, p. 417).

Se a ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais está na compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. [...] A presença de diferentes **sujeitos** ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. (BNCC, 2018, p. 417).

Como percebemos, a BNCC tangencia a formação para a alteridade por meio das temporalidades recuadas, restringindo a abordagem à “mobilidade das populações” e suas interações, embora ela se faça presente de forma subjetiva. Segundo Bovo (2017, p. 261), em sua maioria, “os estudos e documentos governamentais norteadores colocam a cargo do ensino de História a responsabilidade de contextualizar e problematizar a formação da identidade a partir do comprometimento com valores democráticos e com uma sociedade multicultural”. A BNCC também traz, à sua forma, uma justificativa para o ensino de História:

O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2018, p. 416).

Ao tratar do protagonismo, subentende-se o domínio da interpretação científica da consciência histórica (BOVO, 2017, p. 262). Para alcançá-lo, o estudante deve se compreender “enquanto um ser histórico e social, que desnaturaliza sua experiência cultural, política, econômica e social, tornando-se capaz de contextualizá-la individual e coletivamente”. Sem essa compreensão, os sujeitos careceriam de autonomia para a condução de sua vida prática a ser norteada pelos princípios humanos e constitucionais referidos.

2.3 A IDADE MÉDIA E A ALTERIDADE

“A Idade Média não existe”. Essa é a primeira, e talvez a mais apoteótica, frase do verbete “Idade Média”, de autoria de Christian Amalvi (2017, p. 599), do *Dicionário analítico do Ocidente Medieval* organizado por Jacques Le Goff e Jean-Claude Schmitt. A Idade Média é “uma fabricação, uma construção, um mito, quer dizer, um conjunto de representações e de imagens em perpétuo movimento, amplamente difundidas na sociedade [...] para dar à comunidade nacional uma forte identidade cultural, social e política” (ibidem). São os chamados humanistas italianos, entre os séculos XIV e XVI, críticos da escolástica, que veem

no período uma decadência linguística, cultural e religiosa, o qual ocultaria a pureza da Antiguidade Clássica e a originalidade do cristianismo.

A periodização da Idade Média, definida como sendo de cerca de dez séculos entre o final da Antiguidade e início da Idade Moderna, não é consensual. Entretanto, apenas duas coleções dos livros didáticos, nos capítulos que analisamos, destacaram outras possibilidades.¹¹ É considerado tradicional, sobretudo nesses livros, que o início da Idade Média se dá na “queda” do Império Romano do Ocidente, em 476, e o seu fim, na conquista de Constantinopla pelos turcos, em 1453. Mas, alguns historiadores preferem as datas da publicação do Edito de Milão (312), do Édito de Tessalônica (392), ou ainda, do saque de Roma pelos Visigodos em 410, como marcos iniciais. Quanto ao fim, há divergências entre o término da Guerra dos Cem Anos (1453), a chegada de Cristóvão Colombo na América (1492), o início da Dinastia Tudor (1485) e o início da Reforma Protestante (1517) (SILVA, 2019, p. 143).

Para facilitar o estudo de um período tão longo, há também subdivisões, essas comumente separadas pelo advento do feudalismo, entre a Alta Idade Média (séculos V ao X) e a Baixa Idade Média (XI ao XV). Os ingleses, no entanto, subdividem entre Idade Média Arcaica (*Early Middle Ages*), de 476 a 1000; Alta Idade Média (*High Middle Ages*); de 1000 a 1300; e, Idade Média Tardia (*Late Middle Ages*), de 1300 a 1453. Nos livros didáticos brasileiros, a subdivisão anglo-saxã não aparece.

A terminologia “Idade Média” (*medium tempus; media tempora*) seria dada por Francesco Petrarca e seus contemporâneos, no século XIV, e posteriormente desenvolvida por eruditos alemães e franceses, por estar situada “entre dois cumes da civilização - a Antiguidade Clássica e o Renascimento”. Portanto, seria um período de “decadência do domínio cultural, intelectual e artístico [...], e como uma interminável noite que os raios de sol do século XVI enfim dissiparam” (AMALVI, 2017, p. 600). O “Século das Luzes” (XVIII) vem contrapor-se a essa concepção de obscurantismo medieval, uma idade de trevas (*tenebrae*), que teria impedido o afloramento da razão.

¹¹ “De acordo com uma periodização tradicional, o fim do Império Romano do Ocidente marca o início da Idade Média.” “Para os marcos iniciais, foram sugeridas datas como 476 (deposição do último imperador romano), 392 (oficialização do cristianismo) e 395 (morte do imperador Teodósio). Para os marcos finais, foram apontadas datas como 1453 (tomada de Constantinopla) e 1492 (chegada de Colombo à América). (HISTORIAR, p. 194).

“O início da Idade Média costuma ser identificado com a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C., conquistados pelos povos germânicos a partir dessa data. O seu fim pode ser localizado em 1453 (data da conquista de Constantinopla pelos turcos), em 1492 (chegada dos europeus a América) ou em 1517 (ano da Reforma Protestante). [...] A história europeia dos séculos V a X será denominada **Alta Idade Média** — quando ocorre a formação de uma nova sociedade a partir da articulação de elementos romanos e germânicos. Chamaremos **Baixa Idade Média** o período do desenvolvimento do feudalismo e da crise da ordem feudal na Europa, que vai do século XI ao século XVI.” (ESCOLA E DEMOCRACIA, p. 192).

No século XIX, a Idade Média era compreendida de forma ambivalente. De um lado, sendo depreciada por conta do domínio da Igreja, do clericalismo e da escolástica, e marcada pela produção de uma arte e arquitetura “gótica”, ou seja, “bárbara”, uma concepção de sociedade corrompida pelos povos germânicos. De outro lado, os românticos exploram os seus dramas e heróis virtuosos. Nesse período, a Idade Média seria redescoberta, tal como fora a Antiguidade Clássica pelos medievais, com ausências significativas (AMALVI, 2017, p. 601).

Em consequência dessa reorganização sociopolítica — a ascensão da burguesia, a perda da hegemonia cultural e política da Igreja, a propagação da imprensa, entre outras —, há a emergência dos heróis trágicos, condutores dos valores nacionais e de grandes feitos das sucessões monárquicas. De repente, o “*Povo é o ator privilegiado da história, encarnação viva da Nação francesa; contribuí, enfim, para a sagração do Herói*” (AMALVI, 2017, p. 602). Daí a busca por novos mitos de origem no período considerado a infância do povo.

Os manuais escolares de duas escolas rivais, a dos “hussardos negros da República” e a dos frades, contribuíram para difundir na França profunda duas interpretações conflituosas da Idade Média. Os das escolas confessionais valorizam os tempos fortes da Cristandade: [...]. Os das escolas laicas exumam do passado medieval todos os eventos que prenunciam a grande Revolução Francesa. [...] No entanto, malgrado essas querelas de família, existe também, na III República, uma Idade Média patriótica e nacional suscetível de reconciliar as duas França[s] [...]. Além das controvérsias sobre o passado medieval, os manuais das duas escolas sobretudo legaram aos pequenos franceses do século XX uma braçada de imagens mitológicas que constitui o que Gaston Bonheur qualificou em 1963 de “álbum de família de todos os franceses” e que povoa o inconsciente coletivo (AMALVI, 2017, p. 604-605).

Os usos políticos da Idade Média (e dos manuais escolares) passam por constantes adaptações ao longo do tempo e influenciam as mais variadas produções artísticas, da literatura ao cinema. No século XVIII, a Idade Média passa a ser usada para a justificação de uma nova forma de organização por meio dos nacionalismos, em que o ascendente *Estado-Nação* encontra o berço de sua existência. Essas narrativas se traduzem no fomento de novas identidades nacionais entre povos e etnias múltiplas que dividem um mesmo território. No século XX, embora não sem contrapontos, a memória do Sacro Império Romano Germânico, e de heróis medievais, é recuperada e usada pelos nazistas para legitimar suas invasões.

Os usos políticos da Idade Média na Europa não cessaram com a derrota do nazismo. Eles ganham força com a emergência de correntes nacionalistas nas antigas ditaduras comunistas da Europa Oriental. No dia 26 de junho de 1989, Slobodan Milosevic, então presidente da República Socialista da Sérvia, convocou uma grande manifestação em Gazimestan, no centro do Kosovo, região de maioria albanesa e muçumana, para comemorar os 600 anos da batalha na qual o reino medieval da Sérvia havia sido derrotado pelo Império Otomano. A comemoração de uma derrota era uma maneira de reavivar o revanchismo dos sérvios em relação às populações muçumanas (SILVA, 2019, p. 140).

A expressão *Deus Vult!* (Deus o quer!, em latim)¹², apropriada pela extrema-direita estadunidense, ganhou notoriedade a partir da eleição de Donald Trump em 2016. Evoca o “espírito cruzadístico” na defesa da ideia de uma civilização ocidental, branca e cristã, tomada por posicionamentos excludentes e violentos contra as minorias. No Brasil, essa expressão também é apropriada, como na manifestação do analista político Filipe Garcia Martins, discípulo do ensaísta Olavo de Carvalho (1947-2022), que comemorou a vitória do ultraconservador Jair Bolsonaro à presidência do Brasil com a frase “*Está decretada a nova cruzada. Deus vult!*”, em seu perfil no *Twitter*. Na posse presidencial, ele retoma “*A nova era chegou. É tudo nosso! Deus vult!*”. Outro correligionário, Bernardo P. Küster, em 2019, ao se referir aos ataques mulçumanos contra cristãos no Sri Lanka, diz: “*Precisamos de um São Bernardo de Claraval para animar novas Cruzadas. CHEGA*” (PACHÁ *apud* RUDNITZKI e OLIVEIRA, 2019).

Além de blogueiros e tuiteiros ultraconservadores, a produtora *Brasil Paralelo*, que apresenta uma releitura à direita da história do Brasil, nomeia uma das suas séries documentais de “*Brasil – A Última Cruzada*”. O influenciador digital Flávio Morgenstern, do mesmo modo, narra um *podcast*, em 2019, com o título “*Deus vult – As Cruzadas salvaram o mundo*”. Essas manifestações ultraconservadoras são respaldadas pelo presidente brasileiro, em seus gestos e ações, algo evidente desde a escolha do *slogan* de sua campanha eleitoral, “*Brasil acima de tudo, Deus acima de todos*”, uma releitura do *slogan* nazista “*Deutschland über alles*” (*Alemanha acima de tudo*), — ao uso do lema “*Deus, Pátria e Família*”, oriundo do Integralismo, movimento político brasileiro inspirado no fascismo italiano (PACHÁ *apud* RUDNITZKI e OLIVEIRA, 2019). Paulo Pachá (2019), autor no artigo “*Why the brazilian far right loves the european middle ages*”, aponta em entrevista à *Pública* no mesmo ano, que

O discurso sobre o passado não é inócuo, ele tem consequências no nosso presente. O que estamos vendo nos últimos anos é como essas visões falsas e parciais sobre a Idade Média vêm sendo requisitadas para justificar atos de terror, massacres e todo tipo de opressão contra minorias. Se um discurso como esse frutificar, as consequências são essas. Existe certa responsabilidade social que envolve historiadores, mas também outros grupos, outros profissionais na sociedade, em relação a esse tipo de negacionismo sobre o passado. (PACHÁ *apud* RUDNITZKI e OLIVEIRA, 2019).

¹² “Em novembro de 1095, o papa Urbano II reuniu um concílio na cidade de Clermont, na região da Auvérnia (França), no qual tratou de vários assuntos, entre eles a Paz de Deus. Entretanto, o motivo pelo qual esse concílio passou à posteridade foi o apelo lançado pelo pontífice para que todos os cristãos, ricos ou pobres, partissem para a Terra Santa com o objetivo de socorrer seus irmãos do Oriente, vítimas dos turcos. [...] Segundo os relatos que temos do concílio, após o término do discurso do papa, a multidão, unânime, teria respondido com o grito: Deus o quer!” (SILVA, 2019, p. 94).

Da mesma forma, opositores políticos, jornalistas e artistas se apropriam da Idade Média ao relacioná-la de forma pejorativa às ações do governo e à situação política do país. Em 2022, o presidente do Senado Federal, Rodrigo Pacheco, criticou o negacionismo do governo frente à pandemia de Covid-19 utilizando da frase “*brincadeira de mau gosto, macabra e medieval*”¹³. O jornalista Juan Arias, em 2018, deu sua opinião ao *El País* em um artigo intitulado “*O Deus medieval que Trump e Bolsonaro tentam desenterrar: O Brasil vai querer voltar à era dos reis e vassallos, dos castelos e muralhas, das guerras religiosas e dos medos da modernidade?*”¹⁴. Por sua vez, a atriz Marieta Severo, em 2020, comenta sobre a situação política à Folha de São Paulo: “*Estamos indo para um terreno de um conservadorismo absurdo, louco, medieval*”¹⁵. Tais usos políticos do medievo, como vimos, passam por narrativas de um passado dourado de um lado, e obscuro do outro, distanciados de sua complexidade histórica.

A Idade Média é, sem sobra de dúvidas, um tema atual. Não são raras as vezes em que se recorre a ela para realçar um aspecto negativo da atualidade: a tortura, a submissão da mulher e os crimes hediondos, a intolerância religiosa, entre outros. Ainda que nenhuma dessas práticas sejam monopólio da Idade Média, elas são sistematicamente qualificadas como “medievais” (SILVA, 2017, p. 181).

Concomitantemente, a indústria cultural, em especial a cinematografia hollywoodiana, explora a Idade Média e contribui na criação de um imaginário universal. Da década de 1920 em diante, a cultura de massas repercute o romantismo medieval. São produções que, de forma anacrônica e idealizada, exaltam as belezas dos castelos e das cortes, o luxo das vestimentas, o amor cortês e a cavalaria. Alguns exemplos são *Robin Hood* (1922), de Allan Dwan, *El Cid* (1961), de Anthony Mann, a trilogia *Ivanhoe* (1953), *Knights of the Round Table* (1954) e *Quentin Durward* (1955), de Richard Thorpe (AMALVI, 2017, p. 607).

Do outro lado do Atlântico, no entanto, produções escandinavas como *A paixão de Joana d’Arc* (*La Passion de Jeanne d’Arc*, 1928), de Carl Theodor Dreyer, e *O Sétimo Selo* (*Det sjunde inseglet*, 1956), de Ingmar Bergman, mostram um lado amargo e desencantado do período. A partir da década de 1970, houve uma mudança de percepção em relação à Idade Média “tão profundamente que se pôde comparar o retorno da Idade Média àquele a geração

¹³ MACHADO, Renato. **Sem citar Bolsonaro, Pacheco ataca 'minorias desordeiras' e diz que negacionismo é brincadeira macabra**. Folha de SP, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/sem-citar-bolsonaro-pacheco-ataca-minoria-desordeira-e-diz-que-negacionismo-e-brincadeira-macabra.shtml> Acesso em: 13 fev. 2022.

¹⁴ ARIAS, Juan. **O Deus medieval que Trump e Bolsonaro tentam desenterrar: O Brasil vai querer voltar à era dos reis e vassallos, dos castelos e muralhas, das guerras religiosas e dos medos da modernidade?** *El País*, 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/17/opinion/1542484079_447948.html Acesso em: 13 fev. 2022.

¹⁵ SANCHEZ, Leonardo. **Marieta Severo diz que com Bolsonaro estamos num terreno louco, medieval**. Folha de SP, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/09/marieta-severo-diz-que-com-bolsonaro-estamos-num-terreno-louco-medieval.shtml> Acesso em: 13 fev. 2022.

de 1830” (AMALVI, 2017, p. 607), com a adaptação de romances como *Notre-Dame de Paris* (1831), de Victor Hugo, e *Il nome della rosa* (1980), de Umberto Eco.

Recentemente, a Idade Média retornou ao *mastreiam* com adaptações de obras da literatura fantástica como: *The Lord of the Rings* (2001-2003) e *The Hobbit* (2012-2014), de J. R. R. Tolkien, e a franquia *Harry Potter* (desde 2001), da obra de J. K. Rowling, e as séries para TV *Game of Thrones*, dos livros de George R. R. Martin, e *Vikings* (2013-2020), de Michael Hirst; e as séries para o *streaming* *The Witcher* (desde 2017), da obra de Andrzej Sapkowski, *The Last Kingdom* (desde 2015), inspirada na obra de Bernard Cornwell, e *The Wheel of Time* (desde 2021), da obra de Robert Jordan. A Idade Média também inspira incontáveis jogos eletrônicos, como *The Elder Scrolls* (desde 1994), *The Legend of Zelda* (desde 1986), *World of Warcraft* (desde 2004) e *Kingdom Come: Deliverance* (desde 2018).

Se antes a Idade Média foi usada para a formação e a justificação das identidades nacionais, com a emergência da União Europeia, o período é retomado como espaço possível para o diálogo entre as diferentes nacionalidades do continente, em busca de uma identidade comum. Há também uma ampliação do espaço geográfico, favorecendo o estudo da economia rural e as trocas mercantis, entre outros, para além das fronteiras nacionais (SILVA, 2017, p. 185). É neste contexto que Jacques Le Goff publica *As raízes medievais da Europa* (2003, p. 18-24), obra na qual o autor busca no período a gênese e o desenvolvimento do conceito de Europa, não apenas como concepção geográfica, mas como identidade moldada no contato com o *Outro* — os povos bárbaros, bizantinos e mulçumanos —, e como transmissora das heranças grega, romana e cristã.¹⁶

A historiografia sobre o período também passou por transformações. Com a “Nova História”, se “aprofunda as fulgurantes instituições formuladas em 1860 por Michelet em *A feiticeira*, relativas à história dos corpos, dos marginais, das sensibilidades coletivas”. Passa pela renovação da história social por Marc Bloch, com aportes da sociologia, etnografia e a antropologia. Com a “revolução cultural” dos *Annales*, apareceram “novas problemáticas e de novos objetos, a destruição de velhos mitos românticos, enfim, uma nova visão da cronologia medieval inspirada pela ‘longa duração’ braudeliana” (AMALVI, 2017, p. 611).

Alain Boureau (1995) desmantela duas rupturas artificiais: a derrocada da Antiguidade romana pelas invasões bárbaras e as trevas que sucederiam até o Renascimento. Substitui-se as noções de rupturas abruptas por uma transição lenta, apoiada pelo conceito de “Antiguidade

¹⁶ Recomendamos a leitura: PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcelo Paniz. A Idade Média imaginada: usos do passado medieval no tempo presente. Café História: Brasília, 9 set. 2019. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/usos-do-passado-medieval-idade-media/> Acesso em: 17 ago. 2022.

tardia”. Logo, Le Goff propõe uma cronologia da “longa Idade Média”, que se estenderia do século III ao século XVIII, com a Revolução Francesa, para as estruturas políticas, e com a Revolução Industrial para as mentalidades. (AMALVI, 2017, p. 612). Destacamos esses eventos, dentre tantos possíveis, pelas críticas que serão consideradas a seguir.

Clínio Amaral e Maria Eugênia Bertarelli (2020), críticos à historiografia brasileira e francesa “por sua postura colonizada”, e a tese de longa Idade Média, propõem reflexões a partir da teoria do medievalismo (*mediavalism*) de Leslie Workman, surgida nos EUA a partir da década de 1970 e problematizam a ideia de *continuidade* para além da conquista da América:

Observamos que os estudos produzidos com base na noção de longa idade média [sic] podem acentuar uma percepção de que as sociedades na América são inevitavelmente herdeiras do continente europeu. Com efeito, ao analisar as permanências e reminiscências da sociedade feudal na perspectiva da longa idade média considera-se no centro da questão a realidade europeia e suas sobrevivências ao longo do tempo. [...] Assim, questionar a perspectiva da longa idade média seria um esforço no sentido de pensar as apropriações da idade média, como algo original e fruto de um processo histórico autônomo, não necessariamente vinculado aos paradigmas historiográficos europeus (AMARAL e BERTARELLI, 2020, p. 7, 8).

Os autores propõem uma abordagem pautada na recepção da Idade Média “que se faz presente” em períodos posteriores, nas suas apropriações e reelaborações pela indústria cultural de massa e pela religião. “Não se trata, portanto, de analisar as reminiscências ou permanências do período, mas estudar o contínuo processo de recriar, reviver, rememorar ou se reapropriar do passado medieval, considerando o processo sempre através da relação com o presente” (AMARAL e BERTARELLI, 2020, p. 8). Desse modo, “a reflexão sobre a aplicação de modelos medievais às necessidades contemporâneas e a forma como a idade média inspira diversas formas de arte e do pensamento” (p. 10).

A defesa da teoria do medievalismo por Amaral e Bertarelli (2020), é dada pelo o que consideram ser uma insistência na cientificidade histórica pelos medievalistas brasileiros “ideológicos” e pelo suposto abismo entre os alunos e a academia. Para os autores, o acesso dos alunos ao medievo se dá por meios não acadêmicos. Vinculam as apropriações do medievo pela nova direita política brasileira à manutenção de uma continuidade histórica entre o Brasil e a Europa. Por fim, propõem cessar a reflexão sobre a temática medieval por meio das “noções de alteridade – a idade média é um ‘outro’ – e de sustentar que a [...] legitimidade [do estudo do período] sustentar-se-ia em criar formas, métodos e técnicas, para chegar a este ‘outro’, e, ao mesmo tempo, manter uma relação de distanciamento e neutralidade” (ibidem, p. 13).

As reflexões de Amaral e Bertarelli (2020) são pertinentes a essa pesquisa ao pensar nas exportações de estruturas pertencentes ao medievo para as Américas, em uma proposta que se pretende se vincular ao pós-colonialismo, somadas às considerações sobre as reelaborações

permanentes do período, sobretudo pela indústria cultural de massa. No entanto, nossa proposta se difere na medida que pensamos a Idade Média a partir da sua alteridade. Tentaremos justificar essa abordagem adiante.

A prática do ensino de História na sala de aula se divide, nos autores que trouxemos, pelo *paradigma narrativista da história*, com abordagens a partir de Jörn Rüsen e Hayden White, entre outros. Ambos diferem quanto à cientificidade da narrativa histórica, essencial para a produção do conhecimento histórico, e sua a (in)distinção entre as formas de produção das narrativas histórica e fictícia. Tais perspectivas inferem sobre a concepção de ensino de história na escola. Enquanto a abordagem de Rüsen, representada em Claudia Bovo, concebe a escola como um confronto entre a história ciência com suas outras formas, para reelaboração das identidades, o “passado prático” de White, representada por Nilton Mullet Pereira, o faz por meio da promoção da empatia.

Com a exceção já mencionada anteriormente, ambos os grupos encontram no espaço escolar, sobretudo na disciplina de História, um lugar de formação da identidade e de reconhecimento da alteridade, com maior ou menor destaque, justificados pela tradição normativa que relega à História essa função social. As diferenças surgem quanto à função da disciplina escolar e à forma como essa formação da identidade se realiza.

Como vimos na seção anterior, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB 1996, “os estudos e os documentos governamentais norteadores colocam a cargo do ensino de História a responsabilidade de contextualizar e problematizar a formação da identidade a partir do comprometimento com valores democráticos e com uma sociedade multicultural (BOVO, 2017, p. 261). Ao se dedicar a formar cidadãos capazes de tomar de decisões conscientes, como sujeitos autônomos e ativos na “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2018, p. 416), o saber histórico é intrínseco à prática cotidiana.

Quero tratar da “práxis” como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) - afinal esse é o interesse de qualquer pensamento histórico” (RÜSEN, 2007, p. 87).

Cláudia Bovo (2017, p. 163) faz uma reflexão sobre o papel da história escolar a partir de Rüsen. Para ela, “a aprendizagem histórica promovida na educação básica deveria envolver a confrontação entre os pressupostos vindos da tradição que intencionam orientar o agir humano e a produção de sentidos balizados pela contextualização histórico-científica”. Assim, a educação histórica torna-se essencial para a “condução da vida prática”, já que as narrativas

históricas nos chegam por múltiplas matrizes sem o rigor metodológico, como a tradição e o entretenimento. O livro didático, como produtor e resultado da cultura histórica, se encontra no limiar da produção acadêmica e a vida cotidiana.

A teoria de Rüsen propõe integrar a “ciência especializada” e a “vida prática”, duas dimensões do ofício do historiador. Para compreender a forma como se dá o sentido sobre a experiência do tempo, concebe uma *matriz disciplinar* com cinco princípios essenciais ao pensamento histórico. O primeiro se vincula às carências de orientação prática da vida cotidiana que levam o ser humano ao *interesse* pelo passado. Esse passado reivindicado “se torna história” por ser uma interpretação ou reflexão sobre o passado, e é lançado sobre um modelo de interpretação do presente no qual recebe significância (*ideia*). Esse conhecimento é submetido ao *método* próprio da pesquisa histórica e transformado em narrativa. A *forma* de apresentação, através da historiografia e da argumentação discursiva, culmina no último princípio, a *função* de orientação, para resposta da carência inicial (BAROM, p. 162-167).

Segundo Jörn Rüsen (2011, p. 112), a consciência histórica é uma “atividade mental da memória histórica” representada em “uma interpretação da experiência do passado” para a compreensão da vida cotidiana e a enunciação de perspectivas de futuro. “A aprendizagem histórica é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica” (p. 113). Tais competências — percepção, interpretação e orientação —, permitem efetuar uma ideia de coerência e organização cronológica que se traduz na organização da própria experiência de vida. São também competências necessárias para poder receber e poder produzir histórias. Em um livro didático ideal, Rüsen (2011, p. 115) propõe aspectos essenciais para o ensino prático e para o desenvolvimento de cada competência da aprendizagem.¹⁷

Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2018, p. 16) também defendem uma educação voltada para a vida prática dos sujeitos que tenha por referência os direitos humanos e a cidadania, mas por meio da filosofia de Michel Foucault e da noção de passado prático de Hayden White. Propõem a centralidade da categoria *passado vivo* no currículo escolar: “Trata-se de pensar a temporalidade histórica nas salas de aula, a partir de conceitos de residualidade e remanescência, dando-lhes contornos éticos e políticos que possam permitir pensar os passados vivos e sensíveis e colocá-los em forma de conteúdo da aula de História”, com vistas para “um futuro de tolerância, de reconciliação com justiça e direitos”.

¹⁷ Para saber mais, recomendamos a leitura: RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. UFPR, Curitiba: 2011, p. 109-128.

Os autores nos trazem interpolações com base nas concepções de pertencimento e estranhamento para tratar das questões sensíveis e da diferença. As questões sensíveis permitem “discutir o pertencimento e a necessidade que os jovens têm de se reconhecer numa história determinada, de olhar para si mesmos e se autoafirmarem”. Já, a diferença possibilita “olhar um passado distante do nosso presente [...] e sentirmos um estranhamento, de tal forma que este nos permita abrimo-nos a uma experiência alheia, nova, inusitada, que nos desloca do presente e nos leva ao futuro” (PEREIRA e SEFFNER, 2018, p. 20). A aposta aqui está no uso de temas desestruturantes e sensíveis.

Um tema sensível não pode ser analisado do ponto de vista cronológico, evolucionista, progressivista, como pensaram os iluministas ou como supõe o eurocentrismo. Para refletir sobre o nazismo é preciso se dar conta de que ele não é algo do passado, que deve ser estudado com distanciamento, do ponto de vista metodológico, que nos coloque numa situação de leitores de algo que nos é exteriorizado. O nazismo é algo que nos indica um paradoxo temporal: ele é, ao mesmo tempo, passado e presente (PEREIRA e SEFFNER, 2018, p. 21).

A teoria das residualidades é apropriada livremente pelos autores dos estudos medievais, sendo compreendido como resíduo aquilo que pertenceu a outra época e se atualiza no presente. A remanescência seria o paradoxo temporal de um passado presente. A preferência dessa teoria à ideia de permanência subsiste na perspectiva de apropriações do presente de um passado medieval que cessou (PEREIRA e SEFFNER, 2018, p. 24).

O caráter conteudista¹⁸ e sua narrativa totalizante, comumente atribuídos aos livros didáticos, por si só, fere de morte a capacidade de reconhecer o *Outro* e de se relacionar com a diferença. Uma narrativa que possibilita a descentralização e contempla a multiplicidade por si, torna o *Outro* relacionável, passível de ser compreendido como sujeito histórico desvinculado de uma escala de nossos próprios valores. Mais que isso, possibilita (re)conhecer a si próprio e a sociedade em que vive.

Para Gert Biesta (2017) e Jorge Larrosa (2018), a alteridade, ou outridade, é a qualidade, o amor ou acolhimento do *outro* por ser *outro*. Ambos trazem o conceito de Emmanuel Lévinas (1997, p. 143), que concebe a alteridade como a relação ética com o *outro*, que não pode ser contido ou alcançado, cuja responsabilidade da relação é incondicionada à reciprocidade. “Hoje a questão mais importante é como podemos reagir responsabilmente ao que e a quem é outro, e como podemos viver pacificamente com o que e com quem é outro” (SÄFSTRÖM e BIESTA, 2001 *apud* BIESTA, 2017, p. 31).

¹⁸ Entendemos como caráter conteudista uma narrativa nos livros didáticos que traz uma grande quantidade de informações enciclopédicas, datas, eventos e personagens, sem oportunizar o relacionamento com o estudante.

Biesta (2017, p. 37) defende a reinvenção de uma linguagem de educação ante a linguagem da aprendizagem que se faz presente. A linguagem da aprendizagem, para o autor, descreve o processo da educação nos termos de uma transação econômica, em que o aprendente é um potencial consumidor, detentor de certas necessidades, e a instituição educacional ou o professor como provedores cujo papel é satisfazer as necessidades do aprendente. A educação, desse modo, se torna a mercadoria a ser entregue e consumida.

Jorge Larrosa (LARROSA e RECHIA, 2018, p. 55) compartilha da mesma perspectiva. Trata “aprendizagem” como uma “não-palavra”, por condensar “todo um caminho da compreensão da educação, as instituições educativas e, com elas, a natureza do ofício do professor”. Não é a palavra que o incomoda, “mas o modo como a ideologia da aprendizagem, com toda sua carga individualista, psicológica e cognitiva, colonizou os discursos e as práticas educativas”. Defende a escola e a universidade como um lugar para o estudo, visto que o aprender (*learning*) pode ser feito em qualquer lugar. Sua concepção de educação é a de movimento em direção ao porvir, cujo efeito é imprevisível, portanto, não poderia estar atrelada ao cumprimento de objetivos predefinidos de aprendizagem (p. 149-153).

Noutro artigo, Nilton Mullet Pereira e Diego Souza Marques (2013, p. 86) tratam do dilema entre a identidade e a diferença: “Hoje, o ensino de História se volta às identidades. [...] Diferentes grupos reclamam o direito de estar na história e de produzir, a partir das salas de aula, uma nova memória, o que implicaria reconhecimento e pertencimento”. Para eles, o “ensino da História deixar[ia] de ser lugar do estranhamento, lugar da novidade, espaço da diferença, para se constituir no espaço por excelência do reconhecimento e do pertencimento” (PEREIRA e MARQUES, 2013, p. 88).

Essas memórias poderiam encontrar espaços para além da escola para o seu desenvolvimento, como os movimentos sociais. Os autores destacam os riscos de uma história referencial e a “ideia pedagógica de identificação” do conteúdo com a realidade do estudante, como preconiza a BNCC, sendo essa “uma preocupação que tem a ver com a obsessão de ensinar da forma mais fácil, de modo mais compreensível e menos doloroso” (PEREIRA e MARQUES, 2013, p. 92). Apostam no ensino de História que permita ser um espaço para a surpresa, a imaginação e novas experiências, em que a identidade possa ser moldada na relação com a diferença e outros modos de vida sem sua valorização. Assim, o ensino da História tornar-se-ia um lugar de experimentação da diferença, especialmente em períodos tão recuados.

Para Biesta (2017, p. 136), “a diferença requer uma atitude diferente para com a pluralidade e a outridade, uma atitude em que a ideia de responsabilidade é mais apropriada que a ideia de conhecimento, uma atitude em que a ética é mais importante que a epistemologia”.

Defende que o conhecimento do outro não deve ser a condição necessária para o relacionamento com o outro. Assim como para Emmanuel Lévinas (1997, p. 44), a relação com o outro se dá simultaneamente à responsabilidade para com ele, sem esperar algo em troca.

Novas contribuições são trazidas por Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues (2018, p. 6) sobre a questão das identidades e das temporalidades por meio do *passado prático* de Hayden White, que concebe o passado como *alteridade*, não apenas como *continuidade*. Trazem um debate sobre as versões da BNCC, em que expõem seus vínculos a uma tradição de representações de identidades que seriam constituidoras de uma identidade nacional, logo, que busca nas heranças a sua afirmação. “Mais importante [...] que os conteúdos [...] são as relações que se estabelecem de identidade/alteridade com uma dada cultura e de continuidade/ruptura com um dado tempo (PEREIRA e RODRIGUES, 2018, p. 7).

Para os autores, a “aprendizagem histórica se dá exatamente nessa cesura, em que se pode ver o passado e suas distintas experiências do tempo como um modo de problematizar o presente” (PEREIRA e RODRIGUES, 2018, p. 8). Essa aprendizagem poderia se dar pela via do pertencimento e da identidade, contudo, se perderia o “elemento do estranhamento e da alteridade, bem como a possibilidade de os estudantes aprenderem com a experiência alheia, ou seja, com o passado enquanto *outro*”.

Pereira e Rodrigues (2018, p. 8) argumentam que os objetivos da educação passam pela formação cidadã e democrática, importando não só a (re)construção de novas identidades, mas também o desenvolver de uma relação distinta com a alteridade. Reiteram o ensino de história provocadora das transformações necessárias à sociedade, sob novas identidades e temporalidades, inclusive no que se refere à História Medieval, rompendo com uma história fria e disciplinada.

No entanto, Biesta (2017, p. 155) propõe uma educação que não tem por objetivo a criação de identidades, subjetividades particulares ou a introdução de recém-chegados à ordem social [congelada], mas argumenta em favor de uma “abordagem que focaliza as múltiplas maneiras em que os seres humanos como indivíduos únicos e singulares vêm o mundo”. Defende, ainda, uma educação *por meio* da democracia. Isto é, não como uma preparação para a democracia, mas como um espaço para ação, em que os sujeitos “podem introduzir seus inícios no mundo, e com isso podem ser um sujeito” (p. 181).

A partir das exposições das perspectivas sobre o ensino de história para a alteridade, cerne de nossa investigação, propomos duas análises possíveis: a alteridade entre as formas de apropriação do medievo, histórico-científica *versus* apropriações culturais, sobretudo pela indústria cultural; e a alteridade a partir do estranhamento e da diferença, nos usos do passado

prático e da teoria das residualidades. Para tanto, analisaremos os capítulos destinados ao medievo nas onze coleções do PNLD 2020 em busca do diálogo com o outro e a diferença, distantes espacialmente e temporalmente, mas presentes e vivos enquanto temas sensíveis.

3 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Algumas considerações iniciais são necessárias antes de pormenorizar a análise dos livros didáticos. Utilizaremos a versão Manual do Professor, que inclui a reprodução em tamanho reduzido do “Livro do Aluno”. Ao olharmos o livro aberto, as orientações teóricas ou didáticas, nas laterais e rodapés, aparecem no “formato de U”. Os livros didáticos de História para o 6º ano do Ensino Fundamental analisados, são todos editados em 2018, cujas coleções são elencadas no Guia do PNLD 2020. Para facilitar a leitura, optamos por referenciar apenas o nome das coleções e suas páginas. Ademais, ressaltamos que nosso objeto de análise são os capítulos com os conteúdos referentes ao período medieval europeu.

Consideramos importante lembrar que, dadas as características de pesquisas qualitativas como esta, as análises são suscetíveis a olhares e leituras distintas, seja pelo uso de outra metodologia ou pela subjetividade do autor. Nos deteremos aqui aos elementos que entendemos ser relevantes na busca por possibilidades de uma formação para alteridade e para o pensamento histórico dentro do nosso recorte.

A análise se desenvolveu a partir de uma leitura e do fichamento das páginas, sendo observadas a estruturação, a organização e a diagramação das coleções, as escolhas narrativas, os conteúdos textuais e imagéticos, os elementos exclusivos aos professores e professoras e, quando possível, as perspectivas didático-pedagógicas e historiográficas adotadas pelos autores e autoras. Cabe ressaltar que não analisamos as seções dedicadas aos exercícios indicados aos estudantes, com exceção àqueles integrados à narrativa — que podem ou não trazer discussões complementares ao texto principal —, tampouco os materiais digitais complementares indicados.

Quanto à estrutura e à organização dos conteúdos, precisamos considerar que os livros didáticos, em geral, são divididos por 4 unidades, que correspondem aos bimestres letivos. As coleções Araribá Mais, Convergências são divididas em 8 unidades. A coleção Escola e Democracia é dividida em 8 capítulos. Excepcionalmente, a coleção Geração Alpha divide-se em 9 unidades (vide ANEXO B). Alguns conteúdos de nosso interesse ora aparecem numa, ora noutra unidade, e por vezes em ambas. São eles: o surgimento e a expansão do Cristianismo, os povos germânicos, a desagregação do Império Romano do Ocidente, o Mundo Muçulmano e o Império Bizantino. Para trazer coesão à análise, precisamos ampliar o escopo e decidir quais desses conteúdos seriam incluídos e quais deixados de fora.

Fizemos as seguintes escolhas: não analisamos o surgimento e a expansão do Cristianismo até a sua consolidação como religião do Império Romano; também não analisamos

o Mundo Muçulmano, que em muitos livros didáticos tem um capítulo próprio, exceto quando tratam especificamente da conquista muçulmana da Península Ibérica ou dos muçulmanos nas Cruzadas. Do mesmo modo, algumas vezes necessitamos recorrer às páginas anteriores para compreender alguns conceitos abordados previamente, como “bárbaro” e “povos germânicos”, quase sempre encontrados nos capítulos sobre o Império Romano.

Como vimos anteriormente, a perspectiva didática-pedagógica da BNCC — de caráter individualista, mercadológica, imersa numa ideologia neoliberal da aprendizagem —, também infunde sobre a produção dos livros e outros materiais didáticos. Desse modo, a perspectiva didático-pedagógica no que tange à concepção de ensino e aprendizagem encontrada nos livros didáticos analisados, em geral, não difere daquela expressa na BNCC.

Algo que impacta consideravelmente na nossa pesquisa é a opção da BNCC e, por consequência dos livros e materiais didáticos, por uma história referencial, em busca da identificação do conteúdo com a realidade do estudante. Por vezes, essa relação se dá de modo comparado, a fim de refletir sobre a nossa sociedade, como quando a condição da mulher medieval é usada para fomentar a reflexão sobre a condição das mulheres no Brasil do presente. Desse modo, abordando alguns passados vivos e temas sensíveis. Outras vezes, no entanto, aparentam visar apenas uma identificação pela via do pertencimento.

Para melhor compreender esse ponto, utilizaremos como exemplo as coleções *Convergências* (p. 233), *Estudar História* (p. 219) e *Teláris* (p. 234), que apresentam trechos do texto “Somos todos da Idade Média”, de Hilário Franco Júnior (2008). Segue a citação tal como apresentada na abertura do Capítulo 11 – A Europa feudal, da coleção *Convergências*:

Pouca gente se dá conta, mas muitos hábitos, conceitos e objetos tão presentes no nosso dia a dia, inclusive o próprio idioma que falamos, vêm daquela época [Idade Média]. [...] Ao tratarmos da história do Brasil, por exemplo, a tendência é começar no dia 22 de abril de 1500, quando Pedro Álvares Cabral e os tripulantes de sua esquadra 'descobriram' nossa terra. Mas aqueles homens não traziam atrás de si, dentro de si, toda uma história? Não trouxeram para cá amplo conjunto de instituições, comportamentos e sentimentos? Aquilo que é até hoje o Brasil não tem boa parte da sua identidade definida pela longa história anterior de seus 'descobridores'? Dizendo de outro modo, nossas raízes são medievais, percebamos ou não este fato (FRANCO JR., 2008, p. 58, *apud* CONVERGÊNCIAS, p. 233).

Na citação, observamos não apenas a busca por identificação ou aproximação, mas uma defesa explícita da continuidade do mundo medieval europeu em solo sul-americano, em um quadro de transmissões, heranças ou sobrevivências de elementos da Idade Média para além de seus espaço e tempo históricos. A abordagem por meio da concepção de reapropriações do passado, que permite repensá-las como reinvenções, não heranças, a partir de uma perspectiva decolonial, são pouco notadas. Há, sim, algumas possibilidades para essa abordagem, sobretudo quando tratam de análises fílmicas e imagéticas. Veremos isso mais adiante.

A noção de continuidade, no entanto, é predominante, com alguma variação de intensidade a depender do conteúdo e da coleção. Por exemplo, o boxe “O seu lugar na História”, da coleção História.doc (p. 157), ao mencionar o sepultamento de Carlos Magno na Catedral de Aquisgrano, na Alemanha, informa aos estudantes que no Brasil “também há um antigo rei enterrado numa igreja: D. Pedro II, que governou o país entre 1831 e 1889”. No texto de abertura do Capítulo 13 – Transformações na Europa feudal, da coleção Historiar (p. 208), os autores demonstram aos estudantes que

A Idade Média deixou uma herança cultural para as sociedades ocidentais. Foi nesse período, por exemplo, que surgiram muitos de nossos costumes, como o aperto de mãos e o uso de calças compridas, camisas e óculos. E quem não gosta de um dia de descanso? Saiba que grande parte dos feriados de nosso calendário é de origem religiosa e tem raízes nas festas celebradas na Idade Média pelas comunidades cristãs (HISTORIAR, p. 208).

Nesse contexto, também pode ser destacada as menções às “Cavalhadas”, acompanhadas de fotografias da festividade que é parte da Festa do Divino Espírito Santo, sendo “celebrada todos os anos a partir do 50º dia após a Páscoa, durante três dias, a festa é uma encenação ao ar livre das batalhas medievais entre mouros e cristãos” (ARARIBÁ MAIS, p. 190). Outras “heranças” medievais também são mencionadas, como as feiras, universidades, utensílios, objetos e comportamentos.

Por um lado, a exploração desses elementos atribuídos ao mundo medieval possibilita a desconstrução do estereótipo da estagnação do período, por outro, quando não destacadas as suas diferenças, podem ser compreendidas como permanências e continuidades. Essas aproximações do cotidiano se relacionam com as demandas da BNCC, mas têm a intensidade moderada pelas perspectivas historiográficas e didático-pedagógicas adotadas pelos autores. Todas as obras trazem em suas páginas iniciais, destinadas aos professores, uma breve contextualização da historiografia e as motivações para as suas escolhas. Contudo, nem sempre são percebidas nas narrativas que analisamos.

3.1 AS REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS

A análise do conteúdo imagético nos livros didáticos renderia por si só uma pesquisa específica. Não trataremos aqui uma análise exaustiva sobre todas as imagens utilizadas, mas destacaremos alguns casos que nos chamaram a atenção, como as representações da Idade Média nas produções cinematográficas e outras expressões artísticas e culturais expostas nos livros didáticos.

Na coleção Alpha, a abertura da Unidade 8 – A formação da Europa feudal (p. 198-199) é trazida a imagem de uma cena de um torneio de cavalaria do filme “Coração de Cavaleiro”

(2001). Já nas coleções *Vontade de Saber* (p. 185), *Estudar História* (p. 218-219) e *Convergências* (p. 222-223) são trazidas imagens de cenas dos filmes *Lancelot, o Primeiro Cavaleiro* (1995), *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* (2004) e *Camelot* (1967), respectivamente. Todas em grande escala nas aberturas de capítulos ou unidades, com elementos atribuídos ao medievo. Em menor escala, uma cena do filme *Joana d'Arc* (1999) também é reproduzida pela coleção *Historiar* (p. 221).

Talvez por questões de licenciamento ou de repertório dos autores, os filmes trazidos são, em geral, produções com mais de uma década e provavelmente desconhecidas dos estudantes da faixa etária a que os livros didáticos se destinam. Uma exceção, é a reprodução de uma cena do filme *Thor Ragnarok* (2017), na coleção *Geração Alpha* (p. 203). A exposição dessas imagens pode fomentar a análise quanto aos usos da Idade Média no presente, em suas similaridades e diferenças. Por vezes, essa problematização é trazida à margem, nas orientações ao professor. Esse é o caso da coleção *Vontade de Saber* (p. 185).

Explore a cena de filme retratada na abertura e pergunte aos alunos quais elementos fazem referência ao período Medieval, como o castelo ao fundo, a cidade murada, o símbolo da cruz e a presença dos cavaleiros. **Comente que o filme é uma produção do século XX e, por isso, ele apresenta o ponto de vista de tal período.** A imagem da página 183, por sua vez, apresenta um ponto de vista mais próximo do contexto medieval, pois foi produzida no século XV. (VONTADE DE SABER, p. 185, grifo nosso).

Noutras coleções, a problematização aparece no livro do estudante na forma de questões com orientações ao professor na margem, como é o caso da coleção *Geração Alpha* (p. 198).

LEITURA DA IMAGEM

1. Que tipo de atividade é retratado nessa imagem?
2. De que ano é esse filme? A qual país pertence sua produção?
3. Apesar de não ter sido produzida no contexto da Idade Média, essa imagem pode ser considerada um documento histórico. Por quê? O que ela documenta?
4. O filme dessa cena conta a história fictícia de um camponês que desejava tornar-se um cavaleiro. Porém, na Idade Média, apenas os membros da nobreza tinham acesso a essa formação. Na sociedade brasileira atual, há ofícios que só são acessados por alguns grupos sociais? Você considera isso justo? (GERAÇÃO ALPHA, p. 199).

Ao menos a coleção *Estudar História* (p. 218-219) aparenta não provocar uma reflexão sobre os usos e representações a partir da imagem que exhibe. Esse exercício de contextualizar os recursos fílmicos e imagéticos a partir do seu tempo de produção pode promover o reconhecimento e a desconstrução de estereótipos atribuídos à Idade Média. Por consequência, acolher a Idade Média por sua alteridade. Nas orientações ao professor, a coleção *Convergências* (p. 223) traz:

Aproveite a imagem relacionada ao filme *Camelot* apresentada nessas páginas para comentar que os filmes não devem ser tomados como retratos ou espelhos do passado, pois são releituras do período que representam. Assim, é importante compreender que os filmes devem ser questionados no que diz respeito ao enredo, às personagens, aos recortes, às vestimentas, à linguagem, entre outros aspectos construídos por pessoas do tempo presente. Com base nisso, é possível compará-los com fontes primárias e secundárias, questionando se a abordagem do filme leva em consideração os estudos históricos realizados sobre o período representado. É

importante ressaltar que a fonte audiovisual (e iconográfica também) diz mais sobre o período de sua produção do que sobre o período que representa. (CONVERGÊNCIAS, p. 223).

Esse cuidado com as representações da Idade Média feitas fora do período que a delinea poderia ser melhor explorado em outras representações imagéticas que compõem alguns outros capítulos. Por exemplo, a coleção *Vontade de Saber* (p. 196) traz a imagem de Clóvis, rei dos francos, feita em 1837 por François-Louis De Junne. A coleção *Historiar* (p. 222) traz, entre outras, a pintura *Cimabue e Giotto*, obra de Luigi Sabatelli feita no século XIX. A coleção *Historia.doc* (p. 146, 153) traz a pintura *A invasão dos bárbaros* ou *Os hunos em Roma* (1887), de Ulpiano Checa, e a *Entrada de Maomé II em Constantinopla* (1876), de Jean-Joseph Constant. O que essas imagens ou representações, produzidas em tempos tão distantes do período estudado, têm a dizer sobre esse período ou sobre esses personagens?

O caso da pintura *O batismo de Clóvis* (século XV), do Mestre de Saint Giles, apresentada na coleção *Historia.doc* (p. 154) nos parece mais emblemático, sobretudo pela análise sugerida. A pintura está inserida no boxe “O que há na imagem?”, com as seguintes questões aos estudantes: “1. A imagem representa o batismo de Clóvis pelo papa. Descreva como Clóvis foi representado na imagem e o que isso significava. 2. Pesquise o significado do batismo para a Igreja católica”. Lê-se nas orientações ao professor na margem o seguinte:

O que há na imagem?

1. Clóvis está com as mãos em posição de prece, com a cabeça um pouco abaixada e despido, mostrando assim um ato de entrega e crença na nova religião.
2. O batismo é um dos sacramentos da Igreja católica. É um ritual que torna o indivíduo membro da Igreja católica (HISTÓRIA.DOC, p. 154).

A interpretação aqui pode ser dúbia, visto que a pintura foi produzida entre oito ou nove séculos após o evento. No entanto, a disposição da imagem na sequência cronológica do texto principal pode sugerir que ela seja mais representativa para o evento que para o tempo de sua produção. Sobretudo, porque as questões propostas e as respostas sugeridas parecem não se dedicar à contextualização. Sem fomentar uma análise semelhante, imagens diversas sobre o batismo de Clóvis também aparecem nas coleções *Teláris* (p. 215), *Araribá Mais* (p. 187), *Inspire* (p. 192), *Sociedade & Cidadania* (p. 210), com datações entre o século XIV e XV.

Ainda assim, esses casos são exceções. As coleções, em geral, fazem o uso considerável das iluminuras produzidas no período medieval. Ainda que essas sejam quase totalmente datadas na Baixa Idade Média, as situações em que são expostas nos parecem representativas. As coleções *Escola e Democracia* (p. 191, 194, 206), *Convergências* (p. 236-237) e *Inspire* (p. 204-214) dedicam um maior espaço para a análise guiada das iluminuras, com ampliação de detalhes de algumas. Uma delas é a iluminura do livro de orações *As riquíssimas horas do*

duque de Berry, produzida no século XV. Ela, inclusive, está presente em diferentes escalas na maioria das coleções.¹⁹

As iluminuras e produções outras do período medieval, podem propiciar a abertura de uma janela da qual se observa o outro, distante e distinto. Nisso, algumas possibilidades para o estranhamento são dadas. Outras reproduções imagéticas contemporâneas também podem fomentar o estranhamento a partir da exposição de elementos culturais pouco explorados pela indústria do entretenimento. Algumas fotografias estão presentes na coleção *Historiar* (p. 174-175): os dervixes durante cerimônia em Bursa, na Turquia (2017), bazar egípcio da cidade de Istambul (2018), pessoas caminham em rua de Istambul (2017) e, vista de região antiga da mesma cidade (2017).

Outras fotografias contemporâneas de monumentos, de objetos em museus ou de práticas culturais são encontradas esporadicamente em todas as coleções, em diferentes escalas, e possibilitam o contato com culturas estranhas aos estudantes. Reconstituições de castelos, cidades e senhorios medievais e, eventualmente do hipódromo de Constantinopla, também aparecem e podem fomentar o contato com o diferente e propiciar descobertas.

3.2 IDENTIDADES POLÍTICAS

3.2.1 Os povos bárbaros

Quando analisamos o uso do termo “bárbaro”, frequentemente tivemos de recorrer a capítulos anteriores sobre o Império Romano, a fim de compreender melhor a abordagem dos autores sobre o conceito, já tratado previamente. Ainda que o termo “bárbaro” sofra ressignificações com o passar do tempo, como seu uso para descrever não-cristãos, ou a adoção do termo por esses mesmos grupos, elas não são abordadas. Por exemplo, nas orientações ao professor, na margem, a coleção *Geração Alpha* (p. 209) recomenda:

No trabalho com os conteúdos das páginas 208 e 209, retome os diálogos da unidade 1, sobre as transformações historiográficas e as periodizações. As discussões sobre a valorização da diversidade cultural e o respeito aos povos, realizadas durante as unidades anteriores, também devem ser retomadas, sob a perspectiva de que até mesmo alguns povos nativos da Europa foram marginalizados por um discurso hegemônico. Esse debate complementa o diálogo sobre os bárbaros (GERAÇÃO ALPHA, p. 209).

¹⁹ A iluminura do livro de orações “As riquíssimas horas do duque de Berry”, produzido no século XV, é encontrada em diferentes escalas nas coleções *Geração Alpha* (p. 212), *Historiar* (p. 205, 210), *Histórica.doc* (p. 165), *Teláris* (p. 220, 234), *Convergências* (p. 228, 229), *Araribá Mais* (p. 209), *Escola e Democracia* (p. 191), *Vontade de Saber* (p. 183, 221) e *Inspire* (p. 204, 206, 208, 211, 214).

Das obras analisadas, apenas as coleções Escola e Democracia e Historiar não retomam o conceito nos capítulos sobre a Idade Média. Na maioria, o conceito de bárbaro é trazido de forma sucinta. Trata-se do estrangeiro, que vivia em áreas fronteiriças ao Império Romano, que não falava o latim e o grego, e que não compartilhava do modo de vida ou da cultura greco-romana, visto sob um olhar depreciativo romano. Algumas coleções, no entanto, se dedicam a problematizar o termo, por vezes relacionando com o presente e outras sociedades. As coleções Geração Alpha (p. 201), Teláris (p. 200) e Vontade de Saber (p. 185) são sucintas no texto principal com sugestões de problematização nas orientações ao professor:

Para os romanos, qualquer povo que não estivesse integrado à cultura latina era chamado de bárbaro, palavra que vem do latim *barbarus* e significa estrangeiro, grosseiro, não civilizado. Esse termo era usado de forma pejorativa para se referir a dezenas de povos, de diferentes origens e lugares, que os romanos consideravam culturalmente inferiores (GERAÇÃO ALPHA, p. 201).

Na margem, nas orientações ao professor, a coleção Geração Alpha (p. 201) orienta:

O diálogo sobre o conceito de bárbaro pode ser usado para retomar o estudo de outros povos que consideravam os estrangeiros socialmente inferiores. Para isso, reveja com os alunos o diálogo sobre a Grécia Antiga, no contexto de Atenas, e também sobre o Estado Asteca e o Império Inca (GERAÇÃO ALPHA, p. 201).

As coleções Inspire (p. 186, 189), Sociedade & Cidadania (p. 186, 189) e Convergências (p. 185) aproveitam a oportunidade para propor no texto principal um debate sobre o preconceito e a discriminação no presente. Destacamos a coleção Convergências (p. 185) que trata do conceito de etnocentrismo²⁰:

[...] Muitas vezes, esses estrangeiros eram vistos não apenas como diferentes, mas também como "selvagens" e "inferiores". Ao longo do tempo, muitas sociedades agiram de maneira semelhante, julgando a cultura de outros povos como inferior por ser diferente da sua. [...] O etnocentrismo, portanto, é marcado por uma dificuldade de reconhecer as diferenças no modo de pensar e de viver de outros grupos. A visão etnocêntrica sobre o outro tem gerado problemas graves. No Brasil, por exemplo, vários grupos sofrem preconceito ou discriminação diariamente, como os indígenas, que são discriminados por pessoas que não reconhecem o direito de preservarem seu modo de vida e sua cultura (CONVERGÊNCIAS, p. 185).

Como procuramos demonstrar, encontramos grande variedade no tratamento do termo “bárbaro” entre os livros didáticos nos capítulos sobre a Idade Média. O termo e seus usos propiciam oportunidades para o debate sobre etnocentrismo em uma ponte para as demais sociedades em diferentes temporalidades, especialmente a brasileira.

²⁰ “De modo simples, o etnocentrismo pode ser definido como uma visão de mundo fundamentada rigidamente nos valores e modelos de uma dada cultura; por ele, o indivíduo julga e atribui valor à cultura do outro a partir de sua própria cultura. Tal situação dá margem a vários equívocos, preconceitos e hierarquias, que levam o indivíduo a considerar sua cultura a melhor ou superior. Nesse sentido, a diferença cultural percebida rapidamente se transforma em hierarquia. O outro, só compreendido de maneira superficial, é então usualmente designado como “selvagem”, “bárbaro” ou não humano.” (SILVA e SILVA, 2009, p. 127-128).

A coleção Teláris (p. 210) deixa um recorte ao professor do texto “Repensando a Idade Média no Ensino de História”, de José Rivair Macedo (2003), que problematiza a narrativa hegemônica sobre uma Europa Medieval restrita às atuais potências europeias.

[...] ao falarmos de Europa Medieval, tratamos quase sempre de França, Inglaterra, Alemanha e Itália. Outra seria a Europa do Leste, a Europa Nórdica e, segundo nos interessa saber, a Europa Ibérica. Descolonizar o ensino de História significa, portanto, reconhecer identidades deixadas por nós em um segundo plano. Desse modo, repensar o ensino da Idade Média implica, em primeiro lugar, a propriedade de continuarmos a transferir conhecimentos relativos a uma Europa que, na verdade, se restringe à parte ocidental (França, Inglaterra, Alemanha, Itália) daquele continente, mantendo em segundo plano os dados relativos ao Norte (países escandinavos) e ao Leste (países eslavos) e à Península Ibérica (Portugal e Espanha). [...]. (MACEDO, J. R., 2003, p. 113-6, *apud* TELÁRIS, p. 210).²¹

Apesar da proposta de texto complementar, a coleção Teláris é pouco enfática sobre essa perspectiva, mas classifica os povos “não-romanos” como tártaros-mongóis, eslavos e germanos (p. 200). O deslocamento desses povos para dentro do território do Império Romano é tratado a partir dos conceitos de migração e invasão²². Tais abordagens se vinculam aos motivos expostos para a desagregação (declínio, desestruturação) do Império Romano Ocidental. Das coleções analisadas, Convergências, Inspire e Sociedade & Cidadania dão maior destaque às migrações. As demais coleções dimensionam as duas abordagens, com maior destaque às invasões.

Na coleção Convergências (p. 179), observamos a seguinte narrativa:

Nesse contexto, os povos que viviam nas regiões de fronteira, principalmente os germânicos, originários do norte e do leste da Europa, **passaram a migrar** para as regiões que faziam parte do Império, em busca de terras férteis e melhores condições de vida. O exército romano começou então a aceitar a participação dos germânicos, até mesmo em postos de comando (CONVERGÊNCIAS, p. 178, grifo nosso).

Comparamos com o seguinte texto da coleção Vontade de Saber (p. 164):

Cada vez mais pressionadas por povos estrangeiros, principalmente germânicos, as fronteiras do império precisavam ser protegidas pelo exército, mas o Estado estava com dificuldades de pagar o soldo. Com isso, os governantes romanos precisaram criar novas formas de proteger as fronteiras do império, fazendo acordos com os **povos invasores já instalados**. O Estado doava terras **a esses invasores** e, em troca, eles tinham de **evitar que novas invasões** ocorressem nas fronteiras. Isso permitiu que, aos poucos, o exército romano fosse composto, em grande parte, de germânicos (VONTADE DE SABER, p. 164, grifo nosso).

As abordagens com foco nas migrações destacam os povos da Germânia, que se estabeleceram dentro dos limites do Império Romano do Ocidente de forma pacífica durante os

²¹ Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 113-6.

²² Para Marcelo Cândido da Silva (2019, p. 21), “[...] o uso da expressão ‘invasões bárbaras’ não é o mais apropriado para se referir ao fenômeno que observamos no mundo mediterrâneo entre os séculos IV e VII. O termo ‘invasões’ supõe, além do mais, a existência de um movimento coordenado, o que não ocorreu. [...] As formas de instalação no território romano variavam bastante, indo desde o uso da força até o estabelecimento de alianças com Roma; em muitos casos, a violência era uma maneira de obter um acordo. Finalmente, o impacto demográfico das ondas migratórias ao longo dos séculos IV a VII foi pequeno. Os grupos bárbaros não eram numerosos [...]”.

séculos anteriores às migrações ou invasões pressionadas pelos hunos. Já a abordagem com o foco nas invasões tende a tratar mais dos conflitos desse segundo momento. Para o ensino, a abordagem por meio das migrações possibilita a indagação sobre outros eventos migratórios e a naturalização da migração como algo intrínseco aos seres humanos. Se complementar ao processo simultâneo de ruralização ocorrido nesses espaços, possibilita trabalhar com maior fôlego o problema da xenofobia e discriminações de outras culturas.

Segundo a coleção Inspire (p. 180):

Mudar de uma região para outra faz parte da história da humanidade. As migrações podem ter as mais diversas motivações: econômicas, políticas, religiosas, culturais, bélicas ou até mesmo por causas naturais, como pessoas que saem de uma região devastada por um terremoto ou um *tsunami*. Nos primeiros séculos da Era Cristã, a Europa passou por diversos **movimentos migratórios**. Esses movimentos envolveram principalmente os povos germanos (também chamados de germânicos), alguns dos quais se deslocaram de suas terras e ocuparam amplas regiões do Império Romano do Ocidente. Entre esses povos estavam os godos (divididos em visigodos e ostrogodos), os francos e os vândalos (INSPIRE, p. 180).

Nos “Procedimentos didáticos”, à margem, destinados aos professores, lê-se: “Explique aos alunos que apesar de povos distintos, que habitaram em espaços e tempos também diferentes, os antigos germanos e os atuais venezuelanos enfrentaram processos migratórios” (INSPIRE, p. 180). Na imagem, junto ao texto principal, a coleção traz a seguinte legenda:

Em 2017, cerca de 30 mil venezuelanos pediram abrigo no Brasil em razão de problemas políticos e econômicos na Venezuela. Na imagem, venezuelanos entram em território brasileiro pelo município de Pacaraima, em Roraima, região de fronteira entre os dois países, em 2017 (INSPIRE, p. 180).

O termo tradicional “invasões bárbaras” pouco aparece. É substituído por “migrações” ou “invasões germânicas”. Desse modo, deixam de reproduzir o termo de origem etnocêntrica “bárbaro”, mas com o prejuízo de não contemplar os grupos não-germânicos que participaram desse processo. Um dos poucos exemplos do uso do termo “invasões bárbaras” se dá na coleção Vontade de Saber (p. 185). No intertítulo “Povos bárbaros”, apresenta o seguinte texto: “Os romanos chamavam de ‘bárbaros’ todos aqueles que não compartilhavam sua cultura e que não falavam sua língua, o latim. Esse era o caso dos povos germânicos. Por isso, as invasões germânicas ao Império Romano também ficaram conhecidas como “invasões bárbaras”. (VONTADE DE SABER, p. 185).

3.2.2 Hunos, celtas e eslavos

Dos povos bárbaros, com exceção dos germânicos e escandinavos, que aparecem nessas narrativas sobre a Alta Idade Média no Ocidente, podemos citar os hunos que são apresentados, geralmente, sob uma perspectiva do conflito com os germanos e romanos. A coleção Historia.doc (p. 142) traz o personagem Átila, líder da confederação de tribos nômades e

seminômades conhecida como hunos, como o personagem microanalítico do Capítulo 9 – Germanos e Bizantinos. Durante grande parte do capítulo nessa coleção, Átila e os hunos se fazem presentes.

Átila era considerado pelos romanos um homem determinado e agressivo. Foi um dos últimos reis a comandar os hunos, povo originário da Ásia central, considerados grandes cavaleiros e guerreiros muito habilidosos. Átila ficou no poder entre os anos 434 e 453, e alguns diziam que, por onde seu cavalo passasse, a grama não mais cresceria. Ele invadiu dezenas de cidades e conquistou muitas terras, por vezes de forma violenta e impiedosa. Em 451, quando Átila invadiu a cidade de Troyes, onde hoje é a França, o bispo Lupus de Troyes, ao se render, lhe disse: “Eu sou um homem de Deus!”. E Átila respondeu: “E eu sou a cólera de Deus!”. Cólera significa ira, raiva. Os hunos foram um dos povos que contribuíram para que o Império Romano entrasse em crise. Eram considerados “bárbaros” pelos romanos (HISTÓRIA.DOC, p. 142).

Essa apresentação na abertura do capítulo, traz o huno representado na pintura romântica *Átila e suas Hordas invadem a Itália e as Artes* (c. 1843-1847), de Eugène Delacroix. Há também uma proposta de análise de fonte primária, um texto de Ammiano Marcelino, do século V, que trata da visão romana sobre os hunos²³ (p. 146), a qual acompanha a pintura *A invasão dos bárbaros* ou *Os hunos em Roma*, pintura de Ulpiano Checa, de 1887. Por fim, dedica espaço para destacar alguns eventos marcantes e o desaparecimento de Átila e dos hunos:

[...] Átila pretendia avançar sobre Roma, mas foi convencido a recuar pelo papa Leão I, que lhe ofereceu o pagamento de um imposto anual. Depois de retornarem para suas terras, os hunos já estavam enfraquecidos por conta de várias campanhas militares, doenças e fome. Em 453, quando Átila morreu, o poder dos hunos diminuiu. Não houve uma liderança forte para mantê-los unidos. Povos sob domínio huno revoltaram-se. Com a chegada de novos invasores, os hunos praticamente desapareceram (HISTÓRIA.DOC, p. 145).

Na coleção Geração Alpha (p. 222), os hunos aparecem dividindo uma seção com os celtas e germanos. Acompanha o texto principal uma representação de Átila em uma pequena litografia de Raymond Delamarre, montado em seu cavalo e armado com uma lança, da obra “A pequena história da França”, de J. Brunhes e P. Desfontaines.

Sobre os celtas, a coleção Geração Alpha (p. 202) também dedica um espaço para informar que os diferentes povos que ocupavam parte do norte da Europa Ocidental, denominados genericamente de celtas, como os bretões e os gauleses, eram politeístas, com divindades ligadas a elementos da natureza, além de guerreiros e agricultores. Tanto bretões quanto os gauleses, como traz, foram derrotados e romanizados, ainda que vestígios de suas culturas e religiosidades viessem a inspirar a festividade do *Halloween*.

Para ilustrar, é trazida a imagem de uma escultura em bronze de *Boadiceia e suas filhas*, feita entre 1856 e 1883 e exposta na ponte de Westminster, em Londres. A legenda menciona

²³ Um recorte do texto de Ammiano Marcelino também aparece como texto de apoio ao professor, no rodapé da coleção História e Sociedade (p. 192).

que “As mulheres celtas tinham muitos direitos que não eram compartilhados por suas contemporâneas romanas e, não raramente, integravam e lideravam batalhas” (p. 202).

A coleção Teláris (p. 200) define os eslavos como “originários da Europa oriental e de parte da Ásia, [que] deram origem aos russos, polacos, tchecos, sérvios, bósnios e búlgaros, entre outros”. Nas outras coleções, os eslavos apenas aparecem nos mapas ou são citados em meio aos povos bárbaros em conflito.

Os hunos, celtas e eslavos, quando mencionados nas demais coleções, aparecem apenas em textos e mapas *en passant*, com pouco ou nenhum desenvolvimento. Dado o recorte cronológico tradicional da Idade Média, compreendemos que algumas ausências podem refletir um desenvolvimento prévio noutras unidades dos livros didáticos.

3.2.3 Os germanos ou germânicos

Nos livros didáticos, os germânicos, ou germanos, são, em geral, introduzidos nos capítulos dedicados ao Império Romano e vinculados a sua desagregação. Por ora, trataremos as identidades políticas atribuídas aos povos da Germânia, sua pluralidade étnica e diferenças sociais do mundo romano, expostas nos livros didáticos. É preciso ressaltar que dada a nossa tradição historiográfica latina, especialmente francesa, o mundo franco-germânico passa a ser hegemônico nessas narrativas a partir do batismo de Clóvis e da ascensão dinástica merovíngia.

A chegada dos germanos nos livros didáticos se dá sob perspectivas múltiplas. Ora são invasores, ora migrantes. Há diferentes abordagens conforme a coleção e a perspectiva que se escolhe dar ênfase, como vimos anteriormente sobre os povos bárbaros. Além disso, a explicação sobre como se integram ao mundo romano são variadas e com destaques específicos.

As coleções Historiar (p. 144-145) e Sociedade & Cidadania (p. 190-191) são as que trazem maior diversidade de formas pelas quais os germanos adentraram aos territórios do Império Romano: pela prestação de serviço militar em troca do recebimento de terras, pelo trabalho agrícola em propriedades romanas, por meio do comércio e casamentos. A coleção Inspire (p. 186) destaca o processo de expansão do Império Romano e a escravização dos vencidos:

Os primeiros contatos entre germanos e romanos ocorreram na época em que Roma era uma república. Naquele momento, o maior interesse dos romanos era expandir seu território e obrigar os povos subjugados a pagar-lhes tributos. Muitos germanos não aceitaram viver sob o domínio romano e, por isso, promoveram ao longo dos séculos diversas lutas em busca de liberdade. [...] Quando venciam uma dessas guerras, os romanos costumavam levar parte da população derrotada para ser escravizada para seu território, obrigando-a a trabalhar em serviços domésticos ou agrícolas. Outros prisioneiros de guerra acabavam se integrando ao exército romano, e assim, podiam

conquistar a cidadania, ou seja, o direito de serem considerados cidadãos romanos (INSPIRE, p. 186).

Já a coleção *Estudar História* (p. 187) enfatiza as condições climáticas desfavoráveis e os ataques de outros povos como motivadores do “deslocamento” dos grupos germânicos, que se tornariam violentas com a intensificação da crise do Império. As demais apenas discorrem eventualmente sobre o ingresso de germanos nas tropas imperiais e caracterizam os deslocamentos como pacíficos, violentos ou ambos.²⁴

Não pudemos analisar os grupos germânicos, esse grupo linguístico composto por grupos de diferentes origens e etnias, por suas diferenças. Dos grupos chamados germânicos que adentram o território romano, são mencionados os alamanos, anglos, burgúndios, escotos, francos, frisios, godos (ostrogodos e visigodos), hérulos, jutos, lombardos, saxões, suevos e vândalos.²⁵ Ressalta-se que essas são identidades políticas atribuídas pelos romanos²⁶. Outros aparecem apenas nos mapas. São usados nas coleções para explorar alguma batalha ou para explicar o estabelecimento dos “reinos bárbaros”. Apesar de algumas coleções mencionarem que esses grupos possuíam diferenças entre si, essas diferenças não aparecem nos textos.

A coleção *Inspire* (p. 181-187) se dedica a explorar mais dos costumes e do cotidiano a partir os vestígios de cemitérios antigos na cidade de Prittlewell, na Inglaterra, que são analisados em suas páginas. Para tanto, é usada a reconstituição da câmara mortuária de um saxão do século VII e explorado seus objetos. Esse exercício aparenta produzir maior imersão no trabalho da Arqueologia, mas também um encontro com o outro e o seu mundo.

De forma ampla, os grupos germanos são concebidos com as seguintes características na coleção *Inspire* (p. 184-185): Eram sociedades, militarizadas, seminômades, pastoril-agrícola, sob dominação masculina, tinham por base a família e a tribo. As mulheres germânicas teriam maior participação política que as romanas, sendo consultadas para tomada de decisões e desempenhavam um papel importante para a organização social, familiar e transmissão de costumes.

²⁴ As coleções *Araribá Mais* (p. 172, 184), *Geração Alpha* (p. 201), *Historiar* (p. 194) e *Teláris* (p. 186), mencionam tanto migrações ou ocupações pacíficas quanto invasões violentas. A coleção *Convergências* (p. 183) caracteriza como migração e as coleções *Escola e Democracia* (p. 160) e *Vontade de Saber* (p. 189), como invasões.

²⁵ Compilado conforme aparecem nas coleções *Araribá Mais* (p. 185), *Estudar História* (p. 211), *Geração Alpha* (p. 203), *Historiar* (p. 195), *Inspire* (p. 183), *Sociedade e Cidadania* (p. 189, 192) e *Teláris* (p. 200-201).

²⁶ “É um equívoco atribuir a esses reinos bárbaros uma identidade étnica e uma cultura oriundas dos termos que os designam. Os termos ‘francos’, ‘burgúndios’, ‘alamanos’, ‘lombardos’, ‘visigodos’ etc. não correspondiam a grupos étnicos homogêneos em sua composição ou em sua origem. Fontes romanas podiam designar um mesmo grupo diferentemente, conforme o local em que se escrevia. Os próprios chefes bárbaros podiam assumir denominações que não tinham relação direta com a origem dos indivíduos por eles comandados, mas com certo prestígio militar ou mítico”. (SILVA, 2019, p. 29).

Ainda segundo a coleção Inspire (p. 184-185), não possuíam um Estado centralizado e as decisões eram tomadas por aclamação em assembleia, quando necessário, poderiam eleger um líder temporário para expedições militares, bem como unir diversas tribos com esse propósito. Algumas uniões poderiam se tornar permanentes, mesclando seus hábitos e costumes. Tais sociedades, em geral, não costumavam utilizar do trabalho escravo. Se deslocavam por conta das condições climáticas e conflitos.

A abordagem da coleção Sociedade & Cidadania (p. 190) destaca o militarismo:

O germano devia se preparar para a guerra desde pequeno. E nisto era ajudado pelo pai. Ao tornar-se um guerreiro, recebia honra e reconhecimento da comunidade. O jovem passava então a integrar um *comitatus*, isto é, grupo de guerreiros unidos a um chefe militar, a quem deviam servir e honrar. O chefe devia ser servido e honrado pois era o elemento-chave da comunidade guerreira germânica; ao chefe cabia o mérito da vitória. Além da fidelidade ao chefe, os germanos valorizavam também a coragem nos campos de batalha. Quando um guerreiro era vencido, se matava no campo de batalha ou se escondia na floresta, esperando nova oportunidade de guerrear (SOCIEDADE & CIDADANIA, p. 190).

Destacamos alguns conteúdos exclusivos. A coleção Historiar (p. 195-196) e Araribá Mais (p. 185) dispõe que os chefes militares estariam a origem dos reis²⁷ e a transmissão do poder pela hereditariedade. A coleção Histórica.doc (p. 144) ressalta que o cultivo da terra era coletivo e não existia propriedade individual. Já a coleção Teláris (p. 200) aduz que habitavam “nas florestas, embora alguns povos fossem nômades”, se diferenciando das demais. Com destaque aos costumes e a religiosidade, a coleção Geração Alpha (p. 203) argumenta que “os germânicos realizavam encontros [periódicos] para celebrar conquistas e datas comemorativas, geralmente de cunho religioso” e que as mulheres, além de participar de batalhas, podiam, “por exemplo exigir o divórcio e se casar com outra pessoa sem pedir permissão ao chefe”.

As distinções entre as abordagens das coleções sobre os grupos germânicos, e o foco dado a alguns aspectos em detrimento de outros, parece estar mais associado as perspectivas e metodologias dos autores. Dentre as que citamos, as abordagens que tratam do cotidiano, dos rituais fúnebres, hábitos e costumes parecem ser menos estereotipadas que as abordagens militaristas. Com exceção da proposta de análise da coleção Inspire, que trata especificamente do caso de um sítio arqueológico saxão, as demais são bastante generalistas.

3.2.4 Vikings, escandinavos e dano-dinamarqueses

A série de tirinhas em quadrinhos “Hagar, o Horrível”, de Dik Browne, aparecem nas coleções Estudar História (p. 220), Vontade de Saber (p. 191) e Teláris (p. 199). A partir delas,

²⁷ Título “*Rex*”, de origem romana, passou a ser usado por chefes militares bárbaros.

são propostos o debate sobre o termo “Idade Média, sobre os estereótipos dos *vikings* e a mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes, respectivamente. Originalmente criadas para os jornais impressos, sendo republicadas até o presente, as tirinhas apresentam o personagem Hagar, um poderoso guerreiro *viking* de capacete com chifres e comportamentos questionáveis, junto de vários outros personagens secundários, como seu melhor amigo Eddie Sortudo e sua esposa Helga.

Primeiramente, é importante ressaltar que o termo “*viking*”, nas fontes escritas e arqueológicas²⁸, é usado para retratar uma ocupação ou atividade exercida por grupos de diferentes etnias que se voltam à expedição marítima, ao comércio e aos saques, ou seja, piratas. Quando o termo aparece nos livros didáticos, é usado como sinônimo de “nórdicos” ou “normandos”²⁹, portanto, como grupos étnicos. Afastando o uso equivocado do termo “*viking*”, os escandinavos e dano-dinamarqueses eram grupos diversos que habitavam a região da Escandinávia (atuais Dinamarca, Noruega e Suécia) no período medieval. Aparecem nos livros didáticos analisados brevemente no contexto das invasões dos séculos XIII e X.

Hagar, o Horrível, é uma representação contemporânea e estereotipada do *viking*. Uma tirinha do personagem é exposta na seção “Explorando o tema” da coleção Vontade de Saber (p. 190-191) que acompanha uma proposta de atividade a ser realizada com os estudantes e um texto complementar e orientações ao professor na margem. A seção aborda a religiosidade, a arte e os estereótipos dos “povos” *vikings*.

Atualmente, ainda é comum as pessoas associarem a imagem dos *vikings* a guerreiros violentos e desordeiros, que usavam capacetes com chifres nas laterais. Essa visão estereotipada surgiu na Europa, no século XIX, e se concretizou no século XX com a difusão de mídias como filmes e histórias em quadrinhos. Entre as HQs que apresentam uma visão estereotipada dos vikings estão **Príncipe Valente** (1937), **Thor** (1962) e **Hagar, o horrível** (1965) (VONTADE DE SABER, p. 191).

A presença dos “povos” *vikings* na Islândia, Groelândia e América do Norte, como parte da sua expansão territorial, é mencionada apenas pela coleção Araribá Mais (p. 189). As coleções Estudar História (p. 224) e Vontade de Saber (p. 190) também mencionam suas atividades agrícola e pecuária. As demais coleções se restringem a apontar brevemente a região de origem, o exímio desempenho como navegadores, as pilhagens e os domínios na Bretanha,

²⁸ Recomendamos a leitura: MEDEIROS, Elton Oliveira Souza de. Dinamarqueses, Daneses ou Vikings? Problemas metodológicos e identitários na Inglaterra da Alta Idade Média. **Roda da Fortuna - Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medieval**, v. 9, n. 2, 2020, p. 157-181. Disponível em: https://www.revistarodaafortuna.com/files/ugd/3fdd18_8e5b3b043d4d4ed6aee3fa903e192974.pdf Acesso em: 4 Ago 2022.

²⁹ Encontram-se os termos mencionados nas seguintes coleções: Araribá Mais (p. 189), Escola e Democracia (p. 194), Estudar História (p. 224), História.doc (p. 159), Teláris (p. 214) e Vontade de Saber (p. 190-191).

Irlanda, Norte da França e Rússia, por vezes através de boxes. No entanto, duas coleções trazem informações incorretas que reforçam os estereótipos.

A coleção Escola e Democracia (p. 194) apresenta o seguinte texto:

No século IX, do norte da Europa, **usando capacetes com chifres**, surgiram os temíveis vikings, os "homens do norte" (*north men*), os normandos. Eram também germanos, como aqueles que já haviam se estabelecido no centro da Europa. Os normandos eram ótimos navegantes e construtores de grandes barcos de madeira. Velozes nos seus ataques, costumavam colocar uma cabeça de dragão feita de madeira na frente da embarcação. Praticavam pilhagens nas cidades e nas propriedades rurais (ESCOLA E DEMOCRACIA, p. 194, grifo nosso).

O outro caso é similar, mas trata-se do uso equivocado de uma imagem. A coleção Teláris (p. 214) traz a imagem de um capacete com chifres com a legenda “Capacete *viking* de ferro, datado do século IX, encontrado na região da Escandinávia.”. A imagem, no entanto, não se trata de um capacete *viking*, mas de um capacete (ou elmo) de uma cultura que antecedeu a chamada Era *Viking* em cerca de 2.000 anos no Norte Europeu. A peça é parte de um duplo, usado provavelmente para fins cerimoniais, com datação aproximada de 950 AEC.³⁰

A imagem dos vikings utilizando capacetes com chifres tem origem no figurino da ópera *O Anel dos Nibelungos*, de Richard Wagner, de 1876.³¹ São desconhecidas evidências do uso de capacetes com chifres pelos escandinavos ou dano-dinamarqueses durante a Era *Viking*.

3.3 PAGÃOS, CRISTÃOS E MUÇULMANOS

Em um período tão longo quanto o período medieval, são diversos os momentos de encontros entre culturas distintas, por distintos interesses. Nossa análise sobre as identidades religiosas do *outro*, parte do momento em que o cristianismo católico (universal) se torna hegemônico no antigo território do Império Romano do Ocidente. Precisaremos recuar um pouco apenas para tratar da religiosidade dos grupos germânicos e das especificidades do Império Bizantino.

É preciso destacar que os grupos germânicos e escandinavos foram fortemente influenciados pela cultura do Império Romano desde o século I. A conversão de muitos desses

³⁰ KIEFER, Philip. Horned helmets came from Bronze Age artists, not Vikings. Horny Vikings are revisionist history. **PopSci+**, 2022. Disponível em: <https://www.popsci.com/science/viking-horns-truth/> Acesso: 4 Ago 2022.

HELMETS embellished with feathers and horsehair. **National Museum of Denmark**. Disponível em: <https://en.natmus.dk/historical-knowledge/historical-themes/the-fur-trail/fur-in-prehistory/helmets-embellished-with-feathers-and-horsehair/> Acesso em: 4 Ago 2022.

³¹ Recomendamos a leitura: MEDEIROS, Elton Oliveira Souza de. Vikings e simulacros: a construção de narrativas e simulações medievais pela cultura de massa. **Revista de História Comparada**: Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, 2021, p. 228-265. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/37966> Acesso em: 11 Ago 2022.

grupos ao cristianismo sucedeu a conversão desses grupos ao paganismo romano. Alguns grupos, inclusive, essa conversão partiu de outras formas de cristianismo, como o arianismo. Diante da multiplicidade dos grupos germanos e escandinavos, e diferentes condições em relação ao Império Romano, as conversões ao cristianismo católico acompanhavam o reconhecimento da cidadania, a criação e manutenção de acordos firmados com as elites.

O que a conversão ao cristianismo implica para as populações bárbaras? Em primeiro lugar, significava o aprendizado da língua romana, o latim, mas também a incorporação de uma concepção de História, assim como a adoção de práticas de inumação, a construção de igrejas, alianças com grupos autóctones, a submissão a ritos e doutrinas, mas sobretudo a um clero que era composto, em sua esmagadora maioria, por membros da antiga aristocracia senatorial romana (SILVA, 2019, p. 19).

Quando tratam dos germânicos e escandinavos, algumas coleções, como Geração Alpha (p. 203), Convergências (p. 182), Teláris (p. 200) e Vontade de Saber (p. 189), mencionam a antiga crença desses grupos para destacar as diferenças em relação aos romanos cristianizados. Na coleção Vontade de Saber (p. 189), se encontra o seguinte:

Os povos germânicos acreditavam em vários deuses, principalmente Wotan (também conhecido como Odin), deus da guerra e da magia, e Friga, deusa do amor e da fertilidade. Também acreditavam na existência de um paraíso, chamado Valhala, para onde os guerreiros, ao morrerem, seriam conduzidos por jovens mulheres chamadas Valquírias. Além disso, tinham cultos animistas, ou seja, de adoração às forças da natureza (VONTADE DE SABER, p. 189).

Sobre os escandinavos, tratados como *vikings*, a coleção Vontade de Saber (p. 190) traz:

Os *vikings* acreditavam em vários deuses, sendo Odin e Thor os mais conhecidos. Para eles, o universo se organizava em torno da Árvore da Vida, chamada Yggdrasil. Nela estavam contidos todos os nove mundos da mitologia *viking*, desde Asgard (o mundo dos deuses) até Midgard (o mundo dos homens). Muito do que sabemos sobre a religião *viking* se deve ao estudo de duas obras literárias produzidas ao longo do século XIII, a **Edda** poética e a **Edda** em prosa (VONTADE DE SABER, p. 190).

A coleção Convergências (p. 182), no boxe “Religiosidade germânica” traz o seguinte:

Os povos germânicos eram politeístas. Uma das divindades mais cultuadas por eles era Odin, o deus da guerra. Os deuses germânicos geralmente estavam ligados às explicações dos fenômenos naturais e à aspectos da vida cotidiana desses povos. Thor, por exemplo, era o deus do trovão (CONVERGÊNCIAS, p. 182).

Nessas abordagens, os autores e autoras parecem ressaltar algumas características dessas culturas, especialmente suas diferenças, para conduzir a uma narrativa de fusão das culturas germânicas e greco-romanas, vista a formação de uma nova sociedade, a medieval, com características de ambas. Isso é demonstrado pela coleção Geração Alpha (p. 208), entre outras, que “[...] houve a integração entre as tradições romanas e germânicas e a constituição de novos costumes. As populações germânicas uniram-se aos descendentes dos povos que já viviam no território romano por meio de casamentos e laços de fidelidade”.

A coleção *Convergências* (p. 184), afirma que a “fusão da cultura germânica com a romana, fortemente influenciada pela religiosidade cristã, foi decisiva para o começo de um novo período histórico com duração de cerca de dez séculos e que ficou conhecido como Idade Média [...]”. Em geral, essa perspectiva é encontrada em todas as coleções. Por vezes, sob o risco de propiciar um olhar sobre o período como um período de mera transição entre dois pontos mais relevantes e esvaziá-lo de sua alteridade.

Nos livros didáticos analisados, pouco é dito sobre as sobrevivências e sincretismos de certos elementos considerados pagãos ou populares, sejam germânicos ou greco-romanos, tampouco a perseguição a essas manifestações pela religião oficial do Império. O termo pagão (*pagani*), até o século IV, era utilizado para designar de forma pejorativa quem vivia longe das cidades, “atrelada a ingenuidade, a falta de habilidades perante universo citadino, a crença em falsos deuses”³². Posteriormente, passou a denominar os não-cristãos, com o prejuízo de dirimir suas muitas diferenças. Em geral, o termo é apresentado, mas não problematizado.

Algumas permanências das religiosidades não-cristãs são trazidas pelos autores no contexto das perseguições às heresias. “‘Heresia’, significava em grego, ‘ação de pegar’ e, no sentido metafórico, ‘escolha, preferência, visão particular ou discordante.’” Como escreveria Isidoro de Sevilha, “o herético é aquele que não só está no erro, mas nele se obstina”.³³ A coleção *Vontade de Saber* (p. 207), traz como herege, todo aquele que nega autoridade da Igreja ou não aceita seus dogmas. Para a coleção *Historiar* (p. 218), as heresias são escolhas religiosas ou opções discordantes da Igreja.

As coleções *Geração Alpha* (p. 214) e *Inspire* (p. 209) apresentam algumas permanências de costumes não-cristãos relacionados ao trato das enfermidades:

Paralelamente, no entanto, as populações recorriam a tratamentos caseiros de acordo com os saberes populares, como os emplastros, chás e xaropes feitos com ervas. Muitos desses saberes foram originados de povos seguidores de crenças religiosas anteriores ao estabelecimento do cristianismo, a quem os clérigos chamavam de **pagãos** (GERAÇÃO ALPHA, p. 214).

Na coleção *Inspire* (p. 209), lê-se o seguinte:

Incluía nesse conceito, por exemplo, a dúvida da existência de Deus cristão, o consumo de carne em dias proibidos pela Igreja e as tentativas de cura praticadas por populares – principalmente pelas mulheres, grandes conhecedoras dos poderes curativos das plantas (INSPIRE, p. 209).

³² Recomendamos a leitura: POHLMANN, Janira Feliciano. Pagãos e cristãos no séc. IV d.C. Projeto Pandora - Núcleo de Estudos Mediterrânicos (NEMED) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Disponível em: <http://nemed.he.com.br/projetopandora/textos-paradidaticos/pagaos-e-cristaos-no-sec-iv-d-c/> Acesso 8 Ago 2022.

³³ Recomendamos a leitura: ZERNER, Monique. Heresias. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. **Dicionário analítico do Ocidente Medieval**. Vol. 1. Editora UNESP: São Paulo, 2017, p. 561-582.

Já, a coleção *Convergências* (p 230) trata das substituições de festividades não-cristãs:

Muitas festividades celebradas na Europa, durante a Alta Idade Média, estavam relacionadas ao ciclo agrícola e às expressões anteriores ao cristianismo. Conforme a Igreja católica aumentava sua influência cultural e política na sociedade da época, essas festas passaram a ser criticadas e reprimidas. Uma das formas pela qual essa repressão ocorreu foi a imposição de comemorações cristãs nas datas em que essas festividades aconteciam. A festa de São João, por exemplo, passou a ser comemorada nas proximidades do dia em que se celebrava o solstício de verão no hemisfério Norte (*CONVERGÊNCIAS*, p. 230).

Conforme aparecem as narrativas, tais permanências de costumes e tradições pré-cristãs poderiam ser melhor desenvolvidos no contexto da multiplicidade da religiosidade popular, em favor do reconhecimento das diferenças e para a problematização do alcance da hegemonia cristã católica. A conversão de Clóvis, rei dos francos, nos livros didáticos, é tomado como um momento chave de unificação desses povos bárbaros sob a guarida cristã. Nesse ponto, os livros didáticos mergulham na história tradicional com centralidade no reino franco-germânico, e a multiplicidade religiosa pagã passa a ser tratada sob a ótica da Igreja.

3.3.1 Muçulmanos e Cristãos

Faremos nossa análise sobre as representações dos muçulmanos em contato com os cristãos em dois espaços: na Península Ibérica e nos domínios cristãos no Oriente Médio durante as Cruzadas. Apesar da expansão islâmica ter alcançado também o sul da Península Itálica, não é dado destaque a esses eventos nos livros didáticos analisados.

Os livros didáticos analisados são organizados de maneiras distintas. As coleções *Araribá Mais*, *Convergências*, *Estudar História*, *História.doc* e *Historiar*, dedicam capítulos específicos para tratar do mundo árabe, da expansão muçulmana, e com frequência, acompanha os reinos africanos. Nessas coleções, analisamos apenas os trechos que tratam da presença muçulmana no continente europeu. As demais coleções incluem o mundo árabe e a expansão muçulmana junto dos capítulos sobre a Europa medieval. Em ambos os casos, as Cruzadas aparecem nos capítulos sobre a Baixa Idade Média.

Sobre o modo como são organizados os conteúdos nos livros didáticos, podemos fazer algumas considerações. Ao apresentar os árabes e os muçulmanos a partir dos capítulos sobre a Idade Média, parece os deixar em segundo plano, dentro de uma hierarquização do conteúdo eurocentrada. De todo modo, versaremos sobre essa seleção de livros didáticos a seguir.

As coleções *Geração Alpha*, *Inspire*, *Vontade de Saber* (p. 187) não tratam ou apenas citam o domínio muçulmano da Península Ibérica. A coleção *Sociedade & Cidadania* (p. 199)

dedica pouco espaço e foca na circulação de mercadorias pelo Mediterrâneo, “de porto em porto, iam levando e trazendo também ideias, práticas, línguas, religiões e saberes”.

A coleção *Escola e Democracia* (p. 199) apresenta a conquista islâmica da Península Ibérica enfatizando a influência árabe sobre a arquitetura, arte, medicina, química, astronomia e a língua portuguesa. Também a integração e desenvolvimento mercantil de Al-Andaluz que favoreceu o crescimento das cidades como Córdoba e Toledo, tornando-as importantes polos comerciais e culturais. Destaca-se que os cristãos eram maioria da população e eram protegidos pelos muçulmanos desde que pagassem um imposto específico. Também menciona que:

Após a conquista, os povos que viviam na Península Ibérica foram submetidos às regras islâmicas. Uma parcela da população subjugada refugiou-se ao norte, em uma região montanhosa que acabou abrigando romanos, celtas, visigodos, bascos e suevos. Lá se formaram pequenos reinos cristãos (*ESCOLA E DEMOCRACIA*, p. 199).

Já a coleção *Teláris* (p. 205-207) coloca, que para terem essa liberdade religiosa, “as pessoas assumiram o compromisso de pagar uma contribuição territorial” (p. 207). Relaciona, ainda, o domínio comercial islâmico sobre o Mediterrâneo após a anexação do norte da África e Península Ibérica com a ruralização da Europa Ocidental e procuram destacar possíveis influências árabes no Brasil, sem citá-las (p. 206). O “legado árabe” é ressaltado quando trata da cultura e das ciências — arquitetura, medicina, matemática, literatura, física, astronomia e química —, que são detalhados no texto. Em um trecho lê-se:

No norte da península, existiam pequenos reinos cristãos apoiados em uma economia pastoril-agrícola. Ao sul, os muçulmanos ergueram uma brilhante cultura urbana, com palácios, jardins e outras construções, em que circulavam califas, sábios, artistas, poetas, soldados e trabalhadores (*TELÁRIS*, p. 207).

Ao trazer uma narrativa bastante positiva sobre esse período, mesmo em contraposição com os cristãos, a coleção *Teláris* dedica um espaço considerável para abordar a presença muçulmana na península. Algumas imagens são trazidas para apoiar a narrativa, como o Pátio dos Leões, no interior do Palácio de Alhambra, o Interior da Mesquita de Córdoba, construída no século X, e uma iluminura do século XIX que representa *Aladim*.

Desse conjunto de livros didáticos que não destacam capítulos específicos para o mundo muçulmano e sua expansão, apenas duas coleções, *Escola e Democracia* (p. 199) e *Teláris* (p. 205-207). Ao contrário da *Teláris*, a coleção *Escola e Democracia* aparenta trazer uma linguagem mais rígida, com um sentido mais impositivo do domínio muçulmano na Península Ibérica e aparentemente mais solidária aos cristãos. Impressiona o fato de o conteúdo não ser desenvolvido em muitas dessas coleções.

A seguir, analisamos o conjunto de livros didáticos que dedicam capítulos específicos para o mundo muçulmano e sua expansão. Na coleção *Convergências* (p. 204), alcança-se a Península Ibérica através do intertítulo “A dinastia Omíada”, no qual se lê:

Na realização dessas conquistas territoriais, foram estabelecidos acordos de maneira a não se impor a conversão ao islamismo a quem não o desejasse, em conformidade com o Alcorão. Assim, judeus e cristãos, por exemplo, formavam a *dhimma* (comunidade protegida), e por meio do pagamento de uma taxa, a *jizya*, reconheciam a primazia do islamismo e podiam continuar devotando-se livremente à religião deles (CONVERGÊNCIAS, p. 204)

Na sequência, a coleção *Convergências* (p. 204) destaca uma possível contradição:

No entanto, ao longo do domínio Omíada, criaram-se algumas contradições entre muçulmanos árabes e muçulmanos não árabes, chamados *mawali* (do árabe, "convertidos"), que formaram grupos marginalizados. Estes últimos pagavam mais impostos e não podiam ocupar determinados cargos no funcionalismo públicos, nem exercer algumas atividades, como a de comerciante (CONVERGÊNCIAS, p. 204).

Por fim, traz, de forma ainda mais sucinta que os recortes expostos, a derrota do representante abássida e o “grande florescimento cultural e prosperidade econômica” durante o califado Omíada (p. 205). Na *Historiar* (p. 236) ressalta-se a duração de 700 anos da presença árabe na região e suas influências, especialmente sobre as ciências as quais dedica uma página para pormenorizá-las (p. 238). As coleções *Historiar* (p. 236) e *História.doc* (p. 185) demonstram a Península Ibérica como um dos territórios conquistados cujo avanço sobre a Europa fora barrado pelos francos por soldados de Carlos Martel, na Batalha de Poitiers, em 732. Do modo, como é apresentada, a Batalha de Poitiers (732) soa como uma interdição.

Aproveitamos a menção da Batalha de Poitiers (732) para abrir um parêntese sobre a exposição nos livros didáticos das “Cavalcadas”, um festival realizado em alguns estados brasileiros, que encena uma batalha lendária entre cristãos e muçulmanos. A festividade aparece na coleção *Araribá Mais* (p. 190), e é trazida também nas coleções *Historiar* (p. 198), *Sociedade & Cidadania* (p. 208), nessa última, com destaque na abertura do Capítulo 12 – O Feudalismo: Sociedade, Cultura e Religião:

Os cristãos aparecem de azul e trazem uma cruz na roupa, e os mouros (indivíduos de religião muçulmana que conquistaram a Península Ibérica e lá permaneceram por longo tempo), de vermelho. São 12 cavaleiros para cada lado. Ao final, os mouros se rendem e são convertidos e batizados. No terceiro dia, os competidores fazem as pazes e se confraternizam participando de jogos em que demonstram suas habilidades como cavaleiros e no manejo da espada. No Brasil, a encenação da luta entre cristãos e mouros foi introduzida pelos jesuítas com objetivos de catequese, ocorrendo hoje em vários estados brasileiros, como Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e, sobretudo, nos estados do Nordeste. No Rio Grande do Sul, foi praticada em várias cidades até por volta de 1935 (centenário da Revolução Farroupilha) (SOCIEDADE & CIDADANIA, p. 208).

Esse embate teatralizado entre cristãos e muçulmanos, como parte de uma tradição de cristã portuguesa inspirada em um corpo de histórias lendárias sobre Carlos Magno e os seus

doze cavaleiros, em que os muçulmanos são derrotados e cristianizados, parece não ser suficientemente problematizado nos livros didáticos que os trazem. Nos livros e materiais didáticos, o seu uso não problematizado poderia gerar desconfortos e intolerâncias.

A coleção Araribá Mais (p. 198) narra a sucessão Omíada sobre os Abássidas na Península Ibérica, o estabelecimento do Emirado de Córdoba, posteriormente, do califado que marcaria “uma era de grande florescimento cultural, convivência e tolerância religiosa”. No entanto, destaca-se a menção a expansão muçulmana no Leste Europeu, “que explica a presença atual de muçulmanos na Albânia, na Bósnia, na Croácia, na Macedônia, em Montenegro, e na Sérvia” (p. 199), outros domínios muçulmanos quase inexistentes nas demais coleções.

Ainda sobre a presença muçulmana na Península Ibérica, sobretudo sobre a questão da tolerância religiosa dos muçulmanos aos judeus e cristãos, a coleção Estudar História (p. 244) traz uma abordagem positiva no boxe “Saiba mais: Os muçulmanos na Península Ibérica”:

No século VIII, a expansão islâmica atingiu a Península Ibérica. Os árabes-muçulmanos permitiram que cristãos e judeus que lá viviam que professassem suas crenças mediante o pagamento de impostos. Os que se convertessem ao islã, porém, poderiam ter os mesmos privilégios que os dos dominadores. Essas medidas proporcionaram a construção de uma sociedade marcada por uma relativa tolerância religiosa e pelo intercâmbio cultural. O domínio árabe na Península Ibérica começaria a se desfazer com o surgimento das Cruzadas (ESTUDAR HISTÓRIA, p. 244).

Mas nas orientações ao professor, uma abordagem mais crítica:

A tolerância religiosa estabelecida pelo governo islâmico em Al-Andaluz foi muito relativa. Apesar de permitir aos cristãos e judeus a prática da religião professada e das tradições, os árabes muçulmanos impuseram uma série de restrições a esses grupos, como a proibição de exteriorizar seus símbolos religiosos e a definição de um corte de cabelo e de um tipo de traje que os diferenciasse. Havia regras também para os que haviam se convertido ao islã, como a proibição de portar armas e de montar em cavalos, animais considerados nobres e destinados apenas aos árabes muçulmanos (ESTUDAR HISTÓRIA, p. 244).

A reconquista cristã da Península Ibérica é trazida por poucas coleções. Encontramos algum desenvolvimento nas coleções História.doc (p. 169), Teláris (p. 206, 240-242) e Escola e Democracia (p. 214-215). A coleção Teláris (p. 242) traz no boxe “Conheça mais: *El Cid*”:

Antes das Cruzadas, os cristãos da península Ibérica já lutavam contra os muçulmanos, habitantes da região desde o século VIII. Essas guerras ganharam impulso no período das Cruzadas e só terminaram no século XV (veja o mapa da página 206). Nesse longo processo, vários reinos cristãos foram constituídos. Posteriormente, eles formariam Portugal e Espanha. Um guerreiro do reino de Castela, Rodrigo Díaz de Vivar, ficou famoso por sua coragem na luta contra os muçulmanos e foi transformado em herói popular. Ele participou da expulsão dos mouros da cidade de Valência, em 1094, em uma das principais etapas das Guerras de Reconquista. Conta-se que era respeitado por seus inimigos e que seus feitos lhe renderam o apelido de Cid (do árabe *sidi*, que significa “senhor”) (TELÁRIS, p. 242).

A figura do herói cristão das Cruzadas não encontra equivalência em nenhuma representação de muçulmanos nas coleções. Os muçulmanos não ganham um rosto ou uma

história gloriosa sobre seus feitos. Por vezes, a narrativa alongada sobre os eventos das Cruzadas pode passar a sensação de uma grande saga cristã no Oriente. Acontece o mesmo quando a reconquista cristã da Península Ibérica é retratada, embora esteja presente de forma significativa apenas na coleção Escola e Democracia (p. 214-215). A coleção História.doc (p. 169) traz apenas esse texto breve na margem ao professor:

Enquanto os cruzados se dirigiam para o Oriente para libertar Jerusalém do domínio muçulmano, na Península Ibérica tropas cristãs entraram em combate para recuperar as terras conquistadas pelos árabes no século VIII. A Reconquista Cristã, como ficou conhecido esse movimento, foi concluída somente em 1492, com o domínio cristão sobre o reino muçulmano de Granada. Em Portugal, no entanto, a Reconquista Cristã já havia terminado em 1253, com a conquista da cidade de Silves pelas forças do rei D. Afonso III. Em ambos os casos, nos reinos cristãos espanhóis e portugueses, a presença muçulmana perdurou por séculos, deixando profundas marcas nessas sociedades (HISTÓRIA.DOC, p. 169).

Partimos para uma análise da representação muçulmana nas Cruzadas, “peregrinações armadas que, em nome da fé, levavam os cristãos a partir em busca de mais terras e riquezas” (ESCOLA E DEMOCRACIA, p. 213), que se fazem presentes com alguns destaques em todas as coleções, exceto na coleção Sociedade & Cidadania. Nas coleções Historiar (p. 219-220), Inspire (p. 216) e Vontade de Saber (p. 212), são abreviadas. A coleção Inspire (p. 216-217) dedica uma seção específica, “Para saber mais: As Cruzadas e o reaquecimento do comércio”, com tamanho de fonte e espaçamentos entre linhas reduzidos para tratar do tema.

Quando se trata da história da religião cristã, a narrativa teológica sobressai sobre a histórica. Não nos propomos a fazer uma análise comparativa quanto a abordagem da história do cristianismo e do islamismo nos livros didáticos, mas julgamos pertinente trazer dois curtos exemplos³⁴: “Eles construíram na cidade o Domo da Rocha, *no mesmo local do antigo Templo de Salomão*, e a Mesquita de Al Aqsa” (ESTUDAR HISTÓRIA, p. 224, grifo nosso). O mesmo sucede no trecho: “Além disso, parte da vida de Jesus, *desde o seu nascimento, em Belém*, até a crucificação, se passou em Jerusalém” (ESCOLA E DEMOCRACIA, p. 213, grifo nosso).

Por vezes, falta as narrativas a distinção do que é tradicionalmente atribuído e do que há evidências que a atestam. Não se trataria de refutar preceitos religiosos, mas de marcar as distinções entre as narrativas históricas e teológicas. Caso a pressão social não possibilite uma problematização efetiva, ao menos não nos parece pertinente que o livro didático seja usado para reforçar ou dar ares historiográficos a essas narrativas. Não saberíamos responder, por fugir do nosso escopo, se o mesmo acontece quando abordam o Islamismo.

Apesar de muito presente e com um espaço relativamente grande dedicado ao conteúdo sobre as Cruzadas em algumas coleções, os personagens retratados são em maior parte cristãos.

³⁴ Outros casos semelhantes: Vontade de Saber (p. 213), Escola e Democracia (p. 202).

Através deles conhecemos os múltiplos interesses das Cruzadas: religioso, econômico e social. Com maior ou menor destaque entre esses interesses a depender da coleção. Parte das coleções trazem trechos do discurso de Urbano II³⁵ sobre a convocação do que viria a ser chamado de Cruzadas, por vezes, nas margens, como sugestão ao professor e com questões aos estudantes. No entanto, as coleções *Estudar História* (p. 246) e *Araribá Mais* (p. 227) se destacam por propor uma análise entre os discursos cristão e muçulmano a partir de documentos. Ambas a partir de trechos diferentes da mesma obra.

Na seção “Documento”, da coleção *Araribá Mais* (p. 227), são expostos dois textos: O primeiro (Texto 1), um trecho do discurso de Urbano II, e o segundo (Texto 2), um recorte do romance histórico do escritor sírio-libanês Amin Maalouf, baseado na vida do diplomata Hasan al-Wazzan (c. 1494-1554). Citamos o segundo texto a seguir:

Foi de fato, na sexta-feira 22 do tempo de Chaa-ban, do ano de 492 da Hégira, que os franj se apossaram da Cidade Santa, após um sítio de quarenta dias. Os exilados ainda tremem cada vez que falam nisso [...] como se eles ainda tivessem diante dos olhos aqueles louros, protegidos de armaduras [...] degolando homens, mulheres e crianças, pilhando casas, saqueando as mesquitas. Dois dias depois de cessada a chacina não havia mais um só muçulmano do lado de dentro das cidades. [...] Os últimos sobreviventes forçados a cumprir a pior das tarefas: transportar os cadáveres dos seus, amontoando-os, sem sepultura, nos terrenos baldios para em seguida queimá-los. [...] (MAALOUF, 2007, p. 12 *apud* ARARIBÁ MAIS, p. 227)³⁶.

Apesar dos dois textos tratarem de aspectos distintos, o primeiro um discurso político e religioso do papa Urbano II convocando a cristandade para a guerra contra os muçulmanos, e o segundo um retrato romaneado das batalhas, essas talvez sejam as melhores oportunidades dadas, nas coleções analisadas, em que o *outro* (muçulmano), no contexto das Cruzadas, pode ser ouvido. Em contrariedade, a coleção *História.doc* (p. 170) propõe, ao professor, uma problematização do discurso de Urbano II sem a contrapartida do lado muçulmano. Como resposta às questões, espera dos estudantes:

1. Os alunos devem identificar que o papa pede aos fiéis que se reúnam e ajudem os cristãos no Oriente. 2. Os alunos devem perceber que, de acordo com o texto, os turcos destruíram igrejas e escravizaram os cristãos. O texto não informa exatamente a região em que os turcos estão localizados, dizendo apenas que é no Oriente. No entanto, sabemos que a região é Jerusalém (*HISTÓRIA.DOC*, p. 170).

Tal proposta de problematização, sem contextualizar a sua produção, os interesses dos personagens envolvidos e a expressão do *outro*, pode levar a má compreensão e o estímulo à animosidade contra os muçulmanos. Não sabemos quais as propostas dadas para mobilização

³⁵ Por exemplo, as coleções *Araribá Mais* (p. 227), *Convergências* (p. 245), *Estudar História* (p. 244-245), *História.doc* (p. 170), *Teláris* (p. 244).

³⁶ MAALOUF, Amim. *As Cruzadas vistas pelos árabes*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007, p. 12.

da empatia nos estudantes nos capítulos específicos sobre o mundo muçulmano, mas observamos alguns movimentos nesse sentido quando analisamos a presença muçulmana na Península Ibérica.

A coleção Inspire (p. 216) propõe nos “procedimentos didáticos”, que o professor aproveite “para esclarecer que a religião não deve ser entendida apenas como um espaço onde as pessoas praticam sua fé. Ela pode estar atrelada aos interesses políticos e econômicos, compactuando diretamente com as políticas praticadas pelos governos”. Em todas as coleções observadas, em diferentes escalas, são trazidas as diversas motivações para as Cruzadas. Consideramos elas importante para a compreensão desses eventos, a fim de demonstrar os interesses que estão imbuídos nos discursos religiosos. Abordar essa complexidade pode ajudar a desvincular as Cruzadas como referência para o fomento da intolerância religiosa no presente.

Ao apresentar na abertura da Unidade 9 – Transformações na Europa medieval, o detalhe de uma iluminura francesa do século XIV de uma batalha entre cristãos e muçulmanos, a coleção Geração Alpha (p. 222-223) propõe que os estudantes identifiquem as diferenças entre os personagens representados. Em uma das questões, afirma que uma “das consequências do movimento histórico retratado nessa imagem foi o aumento da intolerância religiosa na Europa. Em sua opinião, qual é o significado da expressão intolerância religiosa?” (p. 222).

O suporte ao professor é dado à margem. Nas “orientações didáticas”, solicita que mencione aos estudantes que “as disputas entre cristãos e muçulmanos existem há quase 1 400 anos e que, apesar de ter mudado ao longo do tempo, a intolerância entre as duas maiores religiões monoteístas da atualidade se mantém em algumas localidades” (p. 223). No marcador seguinte, sugere uma análise sobre a representação dos muçulmanos nos produtos culturais, o preconceito na relação islamismo e terrorismo, “em especial após 2001, quando se deu o atentado contra as Torres Gêmeas, em Nova York” (ibidem).

Essa busca por uma leitura crítica das representações islâmicas no Ocidente, possibilita que o estudante reconheça e desconstrua os estereótipos sobre os árabes-muçulmanos. Em um boxê intitulado “Guerrear em nome de Deus”, a coleção Geração Alpha retoma o debate sobre a intolerância religiosa que é complementado com um texto de apoio ao professor, um recorte da reportagem “Como a intolerância religiosa tem se manifestado no Brasil” (2017), escrita por Camilo Rocha ao Nexo Jornal³⁷. Na reportagem, trata-se de casos de ataques às pessoas das religiões de matriz africana no Brasil e da legislação que versa sobre o tema. Para nós, esse é

³⁷ ROCHA, Camilo. Como a intolerância religiosa tem se manifestado no Brasil. Nexo Jornal, 11 out. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/10/11/Como-a-intoler%C3%A2ncia-religiosa-tem-se-manifestado-no-Brasil#> Acesso em: 10 ago. 2022.

um exemplo em como temas sensíveis podem ser trazidos à tona para uma discussão em sala de aula a partir dos conteúdos sobre a Idade Média.

3.4 MULHERES MEDIEVAIS

Quando buscamos pelas mulheres nos livros didáticos, esperamos encontrá-las nas narrativas principais, destacando os papéis desempenhados por elas nesses espaços e seus protagonismos. Em sociedades patriarcais, como aquelas que tratamos aqui, também uma proposta para o debate dos temas sensíveis sobre a condição das mulheres no presente.

Dividimos essa análise pelos diferentes espaços na busca por diferenças e possibilidades para o estranhamento, visto os estereótipos medievais presentes em nossa sociedade: o espaço germânico em contraste com o do Império Romano do Ocidente, do Império Romano do Oriente e, da Baixa Idade Média e da Igreja. Desse modo, podemos verificar as diversas abordagens nas coleções, apagamentos gerais ou pontuais em determinados espaços.

Notamos nas coleções Escola e Democracia e História.doc apagamentos gerais. Nessas coleções, nos capítulos analisados, as mulheres, quando mencionadas, aparecem apenas enquanto possibilidade de casamento de personagens masculinos. Também há um apagamento das mulheres no Ocidente na coleção Teláris e na Baixa Idade Média na coleção Sociedade & Cidadania. Na coleção História.doc (p. 163) encontramos que “Os nobres mais ricos participavam de grandes banquetes e festas, caçavam como esporte e conquistavam moças para casar. A coragem, a lealdade, a solidariedade e o espírito de aventura eram muito valorizados por esses homens”. Nos parece uma visão mais ligada aos romances de cavalaria.

Nesse espaço da Baixa Idade Média no Ocidente, também encontramos:

Guilherme Marechal ganhou de presente do novo rei o casamento com uma jovem mulher, já tendo ele em torno de 50 anos. Com ela, Guilherme teve dez filhos. Naquela época, os casamentos eram arranjados pelos pais ou pelo próprio rei, para selar acordos, negócios e até a paz entre inimigos. A esposa de Guilherme era herdeira de muitas terras, tornando-o assim proprietário de vários feudos, com muitos camponeses trabalhando para produzir gêneros agrícolas (HISTÓRIA.DOC, p. 166).

Talvez se perguntássemos aos estudantes, a partir dessas coleções, “o que faziam as mulheres nesses espaços?” A resposta provavelmente seria: “elas casavam”. No entanto, na maioria das coleções, as mulheres são integrantes desses espaços, na maioria em subtítulos específicos, e nas coleções Inspire e Geração Alpha, com frequência no texto principal. Dessas últimas, destacamos a coleção Inspire que nos parece melhor sucedida nessa integração. É importante mencionar a coautoria de uma mulher, a professora Gislaine Campos de Azevedo Seriacopi nessa coleção, que pode ter impactado positivamente nesse resultado.

A coleção Geração Alpha (p. 218, 221, 227), de autoria da professora Débora Yumi Motooka, as mulheres estão presentes eventualmente no texto principal. Apesar da provocação na abertura da Unidade 9, na questão “Em sua opinião, quais profissões e ofícios poderiam ser exercidos por mulheres durante a Idade Média?” (p. 221), no capítulo subsequente, o exemplo se restringe aos conventos femininos (p. 227). Ainda que, na margem, nas orientações ao professor, se sugira comentar que “[...] durante a Idade Média, houve mulheres musicistas, poetas, educadoras, copistas, boticárias, entre outras profissões e ofícios” (p. 221), o texto principal não traz esses exemplos.

Como vimos, apesar dos grupos germânicos serem também sociedades de domínio masculino, haviam diferenças significativas quanto ao papel das mulheres na sociedade romana. As coleções Inspire (p. 185), Geração Alpha (p. 203) e Sociedade & Cidadania (p. 189), essa última, apenas em texto complementar ao professor exploram essas diferenças. A coleção Inspire (p. 185), traz no box “Para saber mais: O papel da mulher entre os germanos”, o seguinte texto:

Além das evidências linguísticas e arqueológicas, outra importante fonte de informação sobre os germanos foram os relatos deixados por Tácito (c. 56-c. 117), senador e historiador romano que teve contato com esses povos. Na obra **Germânia**, ele destaca o relativo papel de igualdade e respeito que marcava a relação entre homens e mulheres. Consideradas fontes de grande sabedoria, as mulheres eram consultadas quando decisões importantes precisavam ser tomadas. As mulheres possuíam direitos econômicos e conjugais; eram elas que cuidavam da organização da casa e da educação dos filhos e que detinham o conhecimento da medicina e das tradições religiosas. Como os povos germanos desconheciam a escrita, as mulheres eram também as principais encarregadas de fazer a transmissão oral dos costumes (INSPIRE, p. 185).³⁸

A exploração dessas diferenças, nas coleções mencionadas, pode fomentar algum estranhamento, visto que os estudantes, dentro da sequência cronológica dos livros didáticos, se depararam com a visão e papéis femininos no contexto da sociedade romana. Outro contexto que é trazido por algumas coleções são os papéis das mulheres no Império Bizantino.

A coleção Historiar (p. 178) apresenta dois mosaicos, da imperatriz Teodora e da regente Irene de Atenas, ambas assumiram posições de poder. No texto principal é dado destaque à vida cotidiana das mulheres bizantinas, com atribuições distintas entre as mulheres nobres, restritas aos ambientes privados, e as mulheres pobres, com maior leque de atividades e maior liberdade. É mencionada a presença de médicas e enfermeiras e os mosteiros femininos.

³⁸ Segundo Marcelo Cândido da Silva (2019, p. 22), “Os autores romanos, por sua vez, não se interessavam pela história ou pelas formas de organização social dos bárbaros. Tácito (c. 56-c. 120), autor de *A Germânia*, é geralmente apontado como uma exceção, mas vale lembrar que a imagem que ele dá dos povos germânicos estava destinada a ser um espelho da sociedade romana (ou autor, aliás, nunca esteve na Germânia: as virtudes que ele identificou nos guerreiros germânicos, especialmente a monogamia e a castidade, são aquelas que, em sua opinião, faltavam à aristocracia romana de seu tempo”.

Na coleção Araribá Mais (p. 176), também traz, ao lado de um mosaico de Teodora:

Em geral, os aristocratas e as camadas médias da cidade, incluindo as mulheres, sabiam ler. As mulheres, porém, se dedicavam principalmente à tecelagem e ao preparo de cosméticos. Algumas imperatrizes tiveram papel político de destaque, como Teodora (525-565) e Irene (792-802), que se autodenominava **basileissa** nos documentos oficiais. A mulher bizantina tinha mais autonomia e autoridade na estrutura familiar do que na sociedade ocidental daquele período. Teodora, esposa de Justiniano, influenciou diretamente as decisões políticas do imperador (ARARIBÁ MAIS, p. 176).

Como vemos nas demais coleções, quando abordado, a figura de Teodora é central como exemplo de protagonismo feminino no mundo Bizantino. A coleção Historiar (p. 178) traz também a multiplicidade de atividades que as mulheres exerciam naquele espaço:

Na sociedade [bizantina] também havia atrizes, bailarinas, cantoras, flautistas. Teodora (c. 497-548) foi atriz e casou-se, em 525, com Justiniano. Dois anos após se casarem, Justiniano tornou-se imperador e Teodora, imperatriz bizantina. Teodora tinha notável inteligência e perspicácia política, sendo importante conselheira de Justiniano. Segundo historiadores, ela foi uma das primeiras governantes a reconhecer o direito das mulheres, pois aprovou leis para proibir o tráfico de jovens mulheres e beneficiar as esposas que se divorciavam (HISTORIAR, p. 178).

A coleção Teláris (p. 190), traz o seguinte:

A imperatriz Teodora, esposa de Justiniano, nasceu provavelmente em 497, filha de um tratador de ursos do circo. Tornou-se atriz cômica, dançarina e mímica. Quando conheceu Justiniano, então herdeiro do trono bizantino, Teodora era fiandeira de lã. Casaram-se em 523, em Constantinopla. [...] A imperatriz exerceu liderança em assuntos militares, administrativos, religiosos e jurídicos, especialmente em relação aos direitos das mulheres (como o de possuir e herdar propriedades, a proibição do assassinato de mulheres que tinham cometido adultério, maiores direitos nas situações de divórcio, entre outros). Durante a Revolta de Nika, Teodora teria exercido um papel importante ao convencer Justiniano e seus oficiais a não abandonarem a cidade e comandarem as tropas na violenta repressão à revolta (TELÁRIS, p. 190).

As coleções Convergências (p. 189), Sociedade & Cidadania (p. 194), Vontade de Saber (p. 194) também trazem alguns aspectos da vida e atuação de Teodora, explorados com diferentes intensidades. Os diversos ofícios demonstrados nesses recortes ampliam o olhar sobre as mulheres naquela sociedade, possibilita comparar com outras. Especialmente, trazendo personagens femininas que moldaram suas sociedades em condições desfavoráveis como possibilidades dadas ao povir em nossa própria sociedade.

Em direção ao Ocidente, a concepção de casamento na Idade Média, como pacto entre famílias e o destaque a passividade da mulher, é apresentada na maioria das coleções. Por exemplo, a coleção Vontade de Saber (p. 201) demonstra que “os casamentos eram considerados acordos familiares, ligados principalmente à manutenção da condição social da nobreza”. Não vincula a opção pela clausura nos conventos como forma de resistência.

Duas coleções tratam dos conventos como espaços diferenciados, de maior liberdade feminina. Para a coleção Geração Alpha (p. 227), apesar “de estarem ligados à Igreja, nos

conventos femininos a administração e todas as outras atividades eram comumente realizadas pelas monjas e abadessas, em diferentes níveis hierárquicos”. Já, a coleção *Historiar* (p. 221) afirma que, a despeito das “dificuldades enfrentadas durante o período medieval, houve mulheres que administraram feudos, oficinas artesanais, comércios e que se dedicaram a atividades intelectuais, atuando como bibliotecárias, professoras e copistas, sobretudo em mosteiros femininos”.

A concepção medieval dúbia sobre a mulher, como mãe, à luz da Virgem Maria, ou como pecadora, à sombra de Eva, também são demonstradas nos livros didáticos³⁹. No entanto, não é feita uma problematização de que tais visões provém de um espaço religioso, sobretudo masculino e celibatário. Contudo, como sabemos, é certo que a inferência e estigmatização promovida pela Igreja sobre os corpos e comportamentos sociais ganham cada vez mais força na Baixa Idade Média.

No lado Ocidental, também são mencionadas distinções entre as mulheres da nobreza e mulheres pobres. Em geral, nessas páginas, as atividades relacionadas as mulheres de famílias nobres são a fiação, tecelagem e o bordado, além da administração dos serviços domésticos e o cuidado eventual da educação das crianças. Sua circulação se dá nos ambientes domésticos ou nos conventos. No entanto, as coleções *Vontade de Saber* (p. 201), *Historiar* (p. 211), *Convergências* (p. 242), também citam outras atividades:

[...] Em alguns momentos, as mulheres [da nobreza] assumiam responsabilidades de cuidar do feudo, principalmente quando seus maridos estavam viajando. Assim, elas assumiam tarefas administrativas da propriedade rural, exercendo também o papel de liderança (VONTADE DE SABER, p. 201).

A coleção *Historiar* (p. 221) amplia o leque de atividades para além do ideário medieval:

Assim como na Grécia e na Roma antigas na Idade Média predominava o ideal de que as mulheres deveriam desempenhar os papéis de esposa e de mãe, exercendo funções como fiar, bordar, cuidar das crianças e da casa. Porém, no dia a dia, as mulheres não ficavam limitadas à vida doméstica. Elas participavam de várias atividades e, por isso, podiam ser encontradas nas ruas e praças, nos mercados, nas feiras e nas oficinas artesanais (HISTORIAR, p. 221).

As atividades das mulheres pobres, camponesas e comerciantes, em geral, são mais amplas e as mulheres relatadas com maior liberdade e mobilidade. A coleção *Vontade de Saber* (p. 201), apresenta como texto complementar ao professor um verbete do “Dicionário da Idade Média”, organizado por Henry R. Loyn (1997)⁴⁰, que amplia essa percepção.

A grande maioria das mulheres [...] trabalhava no campo, na lavoura e no lar. [...] Muitas delas na Idade Média eram trabalhadoras agrícolas [...]. Outras mulheres

³⁹ Coleções Araribá Mais (p. 215), *Historiar* (p. 220), *Estudar História* (p. 229), *Inspire* (p. 210).

⁴⁰ LOYN, Henry R. (Org.). *Dicionário da Idade Média*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 405.

trabalhavam em comércios com a venda de víveres e bebidas, confecção de roupas ou em artesanatos. As esposas de mercadores e comerciantes estavam frequentemente envolvidas nos negócios dos maridos, e podiam optar por prosseguir neles quando viúvas (LOYN, 1997, p. 405, *apud* VONTADE DE SABER, p. 201).

As coleções Vontade de Saber (p. 201), Historiar (p. 220-221), Convergências (p. 242) e Araribá Mais (p. 230), são apresentados alguns exemplos de protagonismo feminino na Baixa Idade Média, alguns sem quaisquer realces. Em Vontade de Saber (p. 201), apresenta um recorte do texto “A mulher na Idade Média”, de José Rivair Macedo (2015)⁴¹, que menciona as dificuldades de pesquisa sobre as camponesas, apesar de serem a maioria e de sua importância para a economia medieval. Em Araribá Mais (p. 230, 215), Joana d’Arc é citada no box “A Guerra dos Cem anos” e a poetisa Maria da França no box “Vozes femininas”, essa última representada com uma ilustração na página.

Em quatro recortes de iluminuras, a coleção Convergências (p. 143) destaca os variados ofícios desempenhados pelas mulheres nas cidades: dois relacionados à tecelagem, um à atividade no campo e outro ao ensino da geometria. Também traz um pouco sobre a atuação política e militar das mulheres medievais, com Joana D’Arc e Leonor de Aquitânia (p. 242).

[...] as mulheres conquistaram cargos de destaque na política e também no exército, exercendo seu papel como rainhas, regentes e guerreiras, como foi o caso da francesa Joana D’Arc. [...] Assim como a Santa Joana D’Arc, muitas mulheres ocuparam um papel central na religiosidade cristã, representadas principalmente como santas e protetoras (CONVERGÊNCIAS, p. 242).

Na sequência, no intertítulo “Rainhas europeias”, a coleção Convergências (p. 242) traz:

Outro exemplo de mulher que se destacou em postos de comando é Leonor de Aquitânia, que foi rainha da França e da Inglaterra no século XII e exerceu um papel fundamental nas guerras que ficaram conhecidas como Cruzadas [...]. Na ocasião, Leonor de Aquitânia liderou cerca de 300 mulheres para lutar ao lado dos homens e prestar cuidados aos feridos em batalha. A rainha também usou sua influência política para financiar diversos artistas e músicos, além de fundar várias instituições educacionais (CONVERGÊNCIAS, p. 242).

Na coleção Historiar (p. 220-221) somos lembrados de outras “figuras femininas que se destacaram na vida social. Entre elas, podemos citar a religiosa Catarina de Siena (1347-1380), a escritora Cristina de Pisano (c. 1364-1430) e a guerreira Joana d’Arc (c. 1412-1431)”. Para cada, também é dedicado um parágrafo para discorrer sobre seus feitos. Na margem, no texto complementar ao professor, é trazido o já mencionado verbete “Mulheres” do “Dicionário da Idade Média”, de Henry R. Loyon, com outras mulheres que se destacaram no período. Dentre as personagens já mencionadas, a coleção Inspire (p. 210) acrescenta a abadessa Herrard de Landsberg (1130-1195), autora de uma enciclopédia ilustrada sobre as ciências conhecidas.

⁴¹ MACEDO, José Rivair. A mulher na Idade Média. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 32.

Apesar das menções acima, também está presente nos livros didáticos, a rigidez dos papéis destinados aos homens e mulheres na Idade Média, bem como as restrições das liberdades nessa sociedade patriarcal. Por vezes, de modo acrítico, por conta da proeminência de documentos escritos por homens do clero e a visão da Igreja sobre as mulheres.

A coleção Estudar História (p. 229) propõe relacionar a condição da mulher medieval com a condição da mulher no presente em um boxe na lateral do texto principal em “Ser uma mulher na Europa medieval”. No boxe “Refletindo sobre”, espera “promover uma reflexão sobre os problemas enfrentados pelas mulheres na atualidade, como a violência física e psicológica”. O texto do boxe traz o seguinte:

Na Idade Média, as mulheres não tinham direitos iguais aos homens, nem liberdade de ir e vir. Apesar de as mulheres, com o tempo, conquistarem diversos direitos, elas ainda sofrem com o preconceito e a violência. De que forma o desrespeito contra as mulheres está presente na nossa sociedade? Que atitudes podem ser tomadas para que esse problema seja erradicado? Converse com os colegas sobre essas questões (ESTUDAR HISTÓRIA, p. 229).

Um adendo ao texto principal, pode ser um complemento ou aprofundamento da narrativa, ou apenas o cumprimento de uma demanda burocrática de inclusão tardia. Nesse caso, notamos que o texto principal se preocupa em expor alguns elementos para esse debate:

Em geral as mulheres eram representadas e vistas como seres inferiores que deviam ser disciplinadas e submetidas à figura masculina, seja ela o pai, o marido, o filho, seja outro familiar. Mas, apesar de serem marginalizadas e não poderem exercer, por exemplo, cargos públicos, elas tinham grande importância na vida econômica da Europa medieval (ESTUDAR HISTÓRIA, p. 229).

A coleção Convergências (p. 241) apresenta no texto principal o seguinte:

Você já imaginou como seria a sua vida na Idade Média? Se você fosse uma pessoa do sexo feminino, provavelmente ela não seria nada fácil. Isso porque a sociedade medieval, de maneira geral, era dominada pelos homens. Cargos políticos, cargos eclesiásticos, ocupações de grande prestígio social, e diversas atividades profissionais, eram, preferencialmente, ocupados por homens (CONVERGÊNCIAS, p. 241).

Aqui abrimos um parêntese para um exercício sobre essa última citação. Se omitirmos desse trecho os termos “Idade Média” e “medieval”, e ajustássemos os tempos verbais, talvez pudesse ser uma descrição sobre qualquer sociedade contemporânea. Na margem, ao professor, solicita que se destaque “também o papel que elas ocupavam na Idade Média e promova uma comparação com os dias de hoje. É importante observar as especificidades de cada contexto e indicar que, cada vez mais, as mulheres conquistaram outros espaços na sociedade, além do doméstico” (p. 241).

Nos procedimentos didáticos recomendados ao professor, a coleção Inspire (p. 210) sugere perguntar “à turma quais mudanças e continuidades, sobre a atuação das mulheres na sociedade, ainda existem hoje no Brasil”, também destaca ser “importante que os alunos

reconheçam que as mulheres ainda necessitam de conquistas econômicas e sociais, especialmente para combater os preconceitos e a violência. No entanto, valorize o protagonismo das mulheres que lutam para alcançarem seus direitos”.

Algumas coleções, como Araribá Mais (p. 176, 215), Inspire (p. 185), Teláris (p. 190), Vontade de Saber (p. 194), trazem textos ou propostas de atividades complementares aos professores para tratar das personagens femininas referenciadas, mas sem remeter no texto principal ao debate sobre a condição da mulher no presente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise concluímos que as opções dadas pela BNCC — uma história referencial, com foco na identificação do conteúdo com a vida do estudante, na harmonização de conflitos, na generalização de processos históricos complexos, em uma abordagem por meio do pertencimento —, compromete a formação para a alteridade, e por vezes, a formação para o pensamento histórico. O *outro*, que não é imediatamente relacionável, seja com o cotidiano do estudante ou com a narrativa hegemônica, é posto à margem sem maiores desenvolvimentos.

Algumas possibilidades para uma abordagem através da perspectiva do estranhamento e da diferença existem, mas carecerão em grande medida da sensibilidade dos professores e das professoras para reconhecê-las e aproveitá-las. Em grande medida, não são oportunizadas formas para o debate das medievalidades e reminiscências medievais. As reminiscências são tomadas, na maioria das vezes, como heranças, não reinvenções. Frequentemente busca-se relacionar os elementos da Idade Média — festividades, línguas, comportamentos, objetos, tecnologias e instituições —, com o cotidiano brasileiro.

A intolerância religiosa, o etnocentrismo e a condição das mulheres são os temas sensíveis que mais aparecem e são utilizados para fomentar o debate entre o presente e o passado. No entanto, caso esses temas sejam exclusivos dos capítulos sobre a Idade Média, poderiam vir a reforçar os estereótipos sobre o período. Por ora, a maioria dos debates propostos sobre esses temas nos pareceu pertinentes para a formação cidadã. Alguns deles, inclusive, bastante corajosos em sua abordagem.

Com a centralidade da História Medieval no mundo franco-germânico, o *outro* medieval se encontra à margem — quando consegue ser visto. O que encontramos nas páginas dedicadas à Idade Média, é em grande parte, a história dos francos. Compreendemos o *outro* medieval a partir da multiplicidade étnica e cultural do norte e leste europeus, das identidades religiosas não hegemônicas, e minorias sociais, no caso das mulheres. Também compreendemos como *outro* o tempo histórico estudado na sua relação com o nosso espaço e tempo presente.

Apesar de orientações pontuais aos professores em algumas coleções, algumas imagens contemporâneas sobre a Idade Média trazidas nos livros didáticos, não são problematizadas a partir do seu tempo de produção. Desse modo, há o risco de exportar à Idade Média características que lhe foram atribuídas posteriormente. Quando se encontram imagens e referências cinematográficas, que poderiam auxiliar no estudo sobre as apropriações e os estereótipos, o período de lançamento dessas produções se distanciam demais da faixa etária dos estudantes. Desse modo, a abordagem a partir daquilo que é de conhecimento prévio dos

estudantes não nos parece efetiva nesses casos. São raras as problematizações dessas representações da Idade Média na indústria cultural, o que dificulta o reconhecimento do *outro* pelo o que o faz *outro*.

Quando abordam a instalação de grupos bárbaros, ou não-romanos, em terras imperiais romanas entre os séculos IV e VII, a maioria dos livros didáticos partem da perspectiva de invasões, já superada pela medievalística. Desses grupos, dá-se grande destaque aos chamados povos germânicos, ou germanos, por vezes mencionando a sua multiplicidade cultural, sem demonstrá-la, sendo que raramente aparecem na sua heterogeneidade, seja étnica, cultural ou de origem geográfica. Essa deficiência pode contribuir para a naturalização do pangermanismo — concepção equivocada que vincula uma origem comum a grupos heterogêneos —, que fomentou o expansionismo nazifascista no século XX. Os livros didáticos atribuem aos reinos bárbaros uma identidade étnica e uma nomenclatura conforme encontradas nas fontes romanas, sem problematizá-las.

Em certo ponto, as narrativas passam a dar centralidade ao mundo franco-germânico, que se torna protagonista durante todo o desenvolvimento discursivo sobre o período medieval. Os grupos bárbaros não-germânicos, raramente são encontrados com algum desenvolvimento. Na maioria das coleções de livros didáticos analisados, grupos como celtas, mongóis, turcos, eslavos, escandinavos, entre outros, com raras exceções, são mencionados como antagonistas em situações de conflito. Parte dos livros destacam capítulos específicos sobre o mundo árabe e islâmico, que permaneceu fora do nosso recorte. No contexto da Idade Média, ressalta-se a identidade religiosa desses grupos (islâmica), não étnica ou política (árabe, berbere, turca, etc.), quase sempre em oposição aos cristãos como se esses não tivessem valor por si.

É dado pouco destaque à presença muçulmana na Península Ibérica e verificamos a ausência do conteúdo em algumas coleções. Por vezes, é mencionada a convivência entre muçulmanos, cristãos e judeus nesses espaços para problematizar a intolerância religiosa no presente. Outras vezes, são mencionadas de forma geralmente positiva as heranças árabes deixadas na Península Ibérica, em certas ocasiões extrapolando-as para o nosso cotidiano. Mas há também narrativas pouco convidativas ao *outro*, com algum rigor na linguagem e pode denotar um posicionamento adverso aos muçulmanos.

Notamos em algumas coleções menções à festividade das Cavalhadas, uma encenação tradicional que remete à vitória cristã sobre os muçulmana no período Medieval. Por vezes, heróis cristãos no contexto da reconquista também são trazidos. Acreditamos que o uso dessa festividade nos livros didáticos, e da exaltação de heróis cristãos, quando não problematizados, podem ferir a proposta de formação cidadã com vista do combate aos preconceitos. Em alguns

casos, é dado maior ênfase à reconquista cristã que aos mais sete séculos de domínio islâmico na Península Ibérica.

Muçulmanos e cristãos são trazidos nas páginas sobre a Idade Média em oposição especialmente no contexto das Cruzadas, mas são raras as vezes que a perspectiva muçulmana sobre as Cruzadas aparece nas narrativas. Parte das coleções dão excessivo destaque aos eventos, com ênfase no seu caráter militar, em que o *outro*, muçulmano, é representado apenas pela oposição. Há, inclusive, uma proposta de atividade aos estudantes sob um olhar cristão, sem contrapontos. Em algumas ocasiões, para justificar as invasões cristãs na Península Arábica, remete-se a uma narrativa cristã sem distinguir o que é tradicionalmente atribuído do que é possível ser evidenciado.

Entendemos como positivo o fato de que a maioria das coleções apresentam motivações múltiplas — econômicas, sociais e religiosas —, para o advento das Cruzadas. Essa abordagem traz nuances que podem desconstruir uma simplificação do conflito cristãos *versus* muçulmanos, no seu caráter exclusivamente religioso, que serve de referência ideológica aos grupos conservadores do presente. Algumas problematizações trazidas também destacam essas motivações múltiplas e relacionam com situações do presente.

Para contemplar uma das minorias sociais, analisamos as narrativas e representações das mulheres medievais. Notamos suas ausências em duas coleções. Em contrapartida, em outras duas coleções, de coautoria feminina, as mulheres se fazem presente em grande parte do texto principal. Nessas que se fazem presente, homens e mulheres estão integrados na narrativa principal e perpassam a maior parte dos conteúdos sobre a Idade Média. Nas demais coleções, as especificidades das mulheres são apontadas em seções próprias, por vezes com ausências em certos espaços, ora no mundo bizantino, ora no mundo romano ocidental.

São destacados alguns protagonismos femininos, com maior frequência quando tratam do Império Bizantino. Algumas coleções se destacam ao esboçar os vários ofícios das mulheres medievais, não apenas os ofícios das mulheres da nobreza. Eventualmente, as condições de vida das mulheres são comparadas com outras sociedades: germanas e romanas, romanas ocidentais e bizantinas e, período medieval e o presente. Algumas coleções trabalham temas sensíveis com essa temática, indagando sobre as condições das mulheres na contemporaneidade. Em alguns casos, é justificada a ausência das mulheres camponesas, vista escassez de fontes disponíveis. Ainda assim, notamos que muitas vezes a presença das mulheres aparenta ser protocolar, com pouco espaço para conhecê-las por sua alteridade.

Destacamos que a narrativa dos livros didáticos sobre a Idade Média predomina elementos do mundo franco-germânico, com grande foco no feudalismo, em que *outros*

medievos aparecem pontualmente. A dualidade cristão-muçulmano por vezes é usada para promoção do debate sobre a intolerância religiosa, mas com prejuízo da ausência da perspectiva islâmica. O tratamento dado às mulheres medievais no conjunto de coleções é bastante variável, sendo parte recorrente no texto principal de algumas coleções e ausentes noutras. Algumas representações imagéticas possibilitam uma abordagem a partir do estranhamento e da diferença, mas que dependerá muito da formação académica dos professores e das professoras para sua utilização em sala de aula.

Por fim, verificamos que diante das deficiências encontradas nas páginas das coleções analisadas do PNLD 2020 em vista a formação para a alteridade e ao pensamento histórico, ressaltamos a necessidade de uma formação docente que possibilite a análise crítica e o uso responsável desses suportes didáticos-pedagógicos em sala de aula. Caberá ao professor e a professora, a partir da sua formação e repertório académico conduzir os estudantes a uma reflexão ética sobre os *outros* e seus mundos a partir do uso do livro didático tendo por fim a cidadania e o respeito aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

Fontes

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Ana. Capítulo 11 – A Europa Feudal. In: _____. Estudar história: das origens do homem à era digital, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 218-234.

_____. Capítulo 12 – Transformações na Europa Medieval. In: _____. Estudar história: das origens do homem à era digital, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 236-252.

BOULOS, Alfredo Jr. Capítulo 11 – Povos e Culturas nas Terras Banhadas pelo Mediterrâneo. In: _____. História: Sociedade & Cidadania, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 4ª ed. São Paulo: FTD, 2018, p. 182-201.

_____. Capítulo 12 – O Feudalismo: Sociedade, Cultura e Religião. In: _____. História: Sociedade & Cidadania, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 4ª ed. São Paulo: FTD, 2018, p. 208-231.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. Capítulo 8 – A Idade Média. In: _____. História: Escola e Democracia, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 190-219.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Capítulo 11 – Império Bizantino. In: _____. Historiar, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p. 174-190.

_____. Capítulo 12 – Formação da Europa Feudal. In: _____. Historiar, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p. 192-206.

_____. Capítulo 13 – Transformações na Europa Feudal. In: _____. Historiar, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p. 208-226.

_____. Capítulo 14 – Mundo Islâmico. In: _____. Historiar, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p. 228-240.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. Capítulo 8 – O período Medieval. In: _____. Vontade de saber: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Quinteto, 2018, p. 182-219.

FERNANDES, Ana Cláudia (ed.). Capítulo 16 – Os reinos germânicos. In: _____. Araribá Mais: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 182-191.

_____. Capítulo 17 – O nascimento do islamismo e o Império Mulçumano. In: _____. Araribá Mais: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 192-204.

_____. Capítulo 18 – O feudalismo. In: _____. Araribá Mais: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 208-217.

_____. Capítulo 19 – A Baixa Idade Média. In: _____. Araribá Mais: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018, p. 218-234.

MINORELLI, Caroline; CHIBA, Charles. Capítulo 19 – A Alta Idade Média. In: _____. Convergências: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 2ª ed. São Paulo: SM, 2018, p. 222-235.

_____. Capítulo 19 – A Baixa Idade Média. In: _____. Convergências: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 2ª ed. São Paulo: SM, 2018, p. 238-250.

MOTOOKA, Débora Yumi. Unidade 8 – A formação da Europa Feudal. Capítulo 1 – A desagregação do Império Romano. In: _____. Geração Alpha: História, 6º Ano, Ensino Fundamental. 2ª ed. São Paulo: SM, 2018, p. 200-206.

_____. _____. Capítulo 2 – O mundo feudal. In: _____. Geração Alpha: História, 6º Ano, Ensino Fundamental. 2ª ed. São Paulo: SM, 2018, p. 207-217.

_____. Unidade 9 – Transformações na Europa medieval. Capítulo 1 – As mudanças no campo e a formação dos burgos. In: _____. Geração Alpha: História, 6º Ano, Ensino Fundamental. 2ª ed. São Paulo: SM, 2018, p. 224-230.

_____. _____. Capítulo 2 – A baixa Idade Média. In: _____. Geração Alpha: História, 6º Ano, Ensino Fundamental. 2ª ed. São Paulo: SM, 2018, p. 232-239.

SERIACOPI, Gislane C. A.; SERIACOPI, Reinaldo. Unidade 4 – Diversidade. Capítulo 9 – Os germanos e o fim do Império Romano. In: _____. Inspire: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2018, p. 180-196.

_____. _____. Capítulo 10 – Nos tempos do Feudalismo. In: _____. Inspire: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2018, p. 200-226.

VAINFAS, Ronaldo; et al. Unidade 4 – A Idade Média: O Ocidente Cristão, o Islã e a África. Capítulo 9 – Germanos e bizantinos. In: _____. História.doc, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p. 142-160.

_____. _____. Capítulo 10 – O feudalismo europeu. In: _____. História.doc, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p. 162-178.

_____. _____. Capítulo 11 – O Islã em expansão: África e Europa. In: _____. História.doc, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p. 181-196.

_____. _____. Capítulo 11 – O Islã em expansão: África e Europa. In: _____. História.doc, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p. 180-196.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Unidade 4 – O período medieval: sociedade, política e religião. Capítulo 12 – A Europa e a formação do feudalismo. _____. Teláris: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 197-221.

_____. _____. Capítulo 13 – Igreja e cultura na Idade Média. _____. Teláris: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 222-238.

_____. _____. Capítulo 14 – Transformações da Europa Medieval. _____. Teláris: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2018, p. 240-256.

Outras fontes

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS MEDIEVAIS. Carta da ABREM sobre a Base Nacional Curricular Comum. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1540512/carta-da-abrem-sobre-a-base-nacional-comum-curricular> Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 22 jul. 2018

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm Acesso em: 26 jan. 2018.

GUIMARÃES *et. al.* Nota sobre a segunda versão da BNCC: Considerações acerca da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular - História. ANPUH: São Paulo, 22 jun. 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc> Acesso em: 13 mar. 2022.

RUDNITZKI, Ethel; OLIVEIRA, Rafael. Deus vult: uma velha expressão na boca da extrema direita. Pública, 2019. Disponível em: <https://apublica.org/2019/04/deus-vult-uma-velha-expressao-na-boca-da-extrema-direita/> Acesso em: 13 fev. 2022.

Bibliografia

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 49-54. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/.../4-Publ.../BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 18 jan. 2021.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/.../4-Publ.../BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 18 jan. 2021.

AMALVI, Christian. Idade Média. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (eds.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Trad. Franco Hilário Júnior. Vol. I. São Paulo: Unesp, 2017, p. 599-616.

AMARAL, Clínio; BERTARELLI, Maria Eugênia. Longa idade média ou apropriações do medievo? Uma reflexão para se descolonizar a idade média através do medievalismo. **LINHAS**, Seropédica, 18 ago. 2020. Disponível em: <https://linhas-ufrrj.org/2020/08/18/longa-idade-media-ou-apropriacoes-do-medievo-uma-reflexao-para-se-descolonizar-a-idade-media-atraves-do-medievalism/> Acesso em: 18 jan. 2022.

BAROM, Wiliam Carlos Cipriani. Os principais conceitos da teoria da história de Jörn Rüsen: uma proposta didática de síntese. **Albuquerque**: Revista de História, vol. 9, n.13, jul-dez 2017, p. 160-192. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/5780/4272> Acesso em: 14 fev 2022.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autentica, 2017, 205 p.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 291-321.

BOVO, Claudia Regina. Por que Idade Média? Dos motivos de se ensinar História Medieval no Brasil. In: FAUAZ, Armando Torres. **La Edad Media em perspectiva latino-americana** (ed.). Heredia, Costa Rica: EUNA, 2018, p. 257-278.

BURGUIÈRE, André. A antropologia histórica. In: LE GOFF, Jacques. **A Nova História**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p.129-152.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que base? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993> Acesso em: 20 jan. 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história em gestão de política pública: como a memória construiu minha experiência no PNLD de 2004 e 2015. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Livros didáticos de História**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 33-54.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **História Hoje**, v. 7, n. 14, 2018, p. 21-40. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/465> Acesso em: 20 jan. 2022.

CAINELLI, Marlene Rosa. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 127-139, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1550/155022262009.pdf>> Acesso em: 30 mai 2021.

CERRI, Luiz Fernando. Parecer para o texto preliminar do componente curricular História para a Base Nacional Comum Curricular. **Portal do Professor**, MEC, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Luis_Fernando_Cerri.pdf Acesso em: 20 jan. 2022.

CERRI, Luiz Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZRznr4vxdbM45PDwGG7nNgx> Acesso em: 20 jan. 2022.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento**, Niterói, n. 10, 91-120, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665/18806> Acesso em: 18 jan. 2022.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2014.

FUNARI, Pedro Paulo A. **A História em sua integridade**: a propósito da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Pedro_Paulo_A._Funari.pdf Acesso em: 10 Mai 2022.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, 532p.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre alteridade. Trad. Pergentino Stefano Pivatto (Coord.). Petrópolis: Vozes, 1997.

LIMA, Douglas Motta Xavier de. Uma história contestada: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). **Anos 90**, Porto Alegre, vol. 26, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/87750> Acesso em: 03 set. 2021.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/.../4-Publ.../BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 18 jan. 2021.

MACEDO, José Rivair. Sobre a Idade Média residual no Brasil. In:__. **A Idade Média portuguesa e o Brasil**: reminiscências, transformações, ressignificações. Porto Alegre:

Vidrágua, 201, p. 9-21.

MACEDO, José Rivair. Cinema e Idade Média: Perspectivas de Abordagem. In: MACEDO, José Rivair; MONGELLI, Lênia Márcia. **A Idade Média no Cinema**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009, p. 13-48.

PEREIRA, Nilton Mullet; MARQUES, Diego Souza. A narrativa do estranhamento: ensino de história entre a identidade e a diferença. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p.83-102, 2013. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/53/> Acesso em: 30 mai 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **História Hoje**, vol. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427> Acesso em: 03 set. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no Ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 26, n. 107, set 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327404218_BNCC_e_o_passado_pratico_Temporalidades_e_producao_de_identidades_no_ensino_de_historia Acesso em: 18 jan 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; TEIXEIRA, Igor Salomão. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos**, Maringá, v. 20, p. 16-29, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33538> Acesso em: 10 set. 2021.

PICOLI, Bruno Antonio. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **ReLePe**, v.5, 2020, p. 1-23. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>.

PINHEIRO, Mirtes Emília. Desafios e perspectivas: o enfoque sobre o feminino medieval no ensino fundamental. In: VIANNA, Luciano José. (Org.) **A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na educação básica no século XXI: experiências nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 11-30.

ROSA, Maria de Lurdes. **Fazer e pensar a História Medieval hoje: guia de estudo, investigação e docência**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017, 213 p.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. UNB, Brasília: 2007, 160 p.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. UFPR, Curitiba: 2011, p. 109-128.

SILVA, Astrogildo F. Jr. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS**, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6776>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2 ed. Contexto: São Paulo, 2009, 439p.

SILVA, Marcelo Cândido da. **História medieval**. Contexto, São Paulo: 2019, 160 p.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 101-120.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação Realidade**, Porto Alegre, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9S zJFYhbLVr6pqvp4wg/>> Acesso em: 03 set. 2021.

SILVA, Gabriela G. R.; PRADO, Eliane Mimesse. A alteridade contida nos livros didáticos de história utilizados no ensino fundamental. **Intersaberes**, v. 8, 2013, p. 82-94. Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/835>> Acesso em: 10 set. 2021.

STRÖHER, Carlos Eduardo; MONTEIRO, Franciele de Souza. As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história. **História Hoje**, São Paulo, v. 7 n. 14, 2018, p. 218-238. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/463> Acesso em: 20 jan. 2022.

TACLA, Adrielle Baron; LIMA, Alexandre Carneiro Cerqueira. Um Manifesto pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade. 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>. Acesso em: 18 jan. 2022.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Trad. Beatriz Perroni-Moisés. 2ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1983.

VICENTE, Marcos Felipe. **História e Antropologia: possíveis diálogos**. AEDOS, n. 5, v. 2, 2009, p. 26-43. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/10885/7317> Acesso em: 09 Jul 2021.

WHITE, Hayden. **Trópicos do Discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Editora da USP, 2014.

Anexo A – A Idade Média no componente de História do Ensino Fundamental

| Unidades Temáticas | Objetos do Conhecimento | Habilidades |
|--|---|---|
| Lógicas de organização política | A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média | (EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. |
| | O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio | (EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado. |
| Trabalho e formas de organização social e cultural | Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval | (EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. (EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. |
| | O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média | (EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval. |
| | O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval. | (EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais |

Fonte: Base Nacional Curricular Comum (BNCC), 2018, p. 420-421. Elaborada pelo autor.

Anexo B – Compilação da estrutura e organização das unidades e capítulos dos livros

| Coleções | Unidades | Capítulos | Subtítulos | Páginas |
|---|--|--|---|----------|
| ESTUDAR HISTÓRIA BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Ana. Estudar história: das origens do homem à era digital, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018. | Unidade IV – África e Europa Medieval | Capítulo 10 – A expansão do Islã e os reinos africanos | Abertura | 194-195 |
| | | | O Islamismo | 201-202 |
| | | Capítulo 11 – A Europa Feudal | Abertura | 218-219 |
| | | | A transição para a Idade Média | 220 |
| | | | Os povos germânicos | 221-224 |
| | | | A formação do Feudalismo | 225-226 |
| | | | Uma sociedade de ordens | 227-228 |
| | | | Ser mulher na Europa medieval | 229 |
| | | | Mentalidade e cultura na Idade Média | 230-231 |
| | | | Enquanto isso - O Império Bizantino | 232-233 |
| | | Capítulo 12 – Transformações na Europa Feudal | Abertura | 236-237 |
| | | | As inovações agrícolas | 238 |
| | | | O revigoramento comercial e urbano | 239-242 |
| | | | O ensino na Baixa Idade Média | 243 |
| | | | As Cruzadas | 244-246 |
| A crise do século XIV | 247-250 | | | |
| Enquanto isso - A era dos samurais: o Japão feudal | 251 | | | |
| HISTORIAR COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. Historiar, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018. | Unidade 4 – Bizantinos, feudalismo e islamismo | Capítulo 11 - Império Bizantino | Abertura | 174-175 |
| | | | Império Romano do Oriente | 176-178 |
| | | | Governo de Justiniano | 178-183 |
| | | | Cultura bizantina | 184-185 |
| | | | Painel: arquitetura: igrejas e mosteiros | 186-188 |
| | | | Declínio do Império Bizantino | 189 |
| | | Capítulo 12 - Formação da Europa feudal | Abertura | 192-193 |
| | | | Idade Média | 194-197 |
| | | | Reino Franco | 197-199 |
| | | | Painel: castelo medieval | 200-201 |
| | | | Feudalismo | 202-205 |
| | | Capítulo 13 - Transformações na Europa feudal | Abertura | 208-209 |
| | | | Um novo cenário | 210-215 |
| | | | Igreja católica | 215-219 |
| | | | Mulheres na Idade Média | 219-220 |
| Produções culturais: pintura e religião | 221-224 | | | |
| Crises medievais | 225 | | | |
| Capítulo 14 – Mundo islâmico | Expansão islâmica | 236 | | |
| HISTÓRIA.DOC VAINFAS, Ronaldo; et al. História.doc, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2018. | Unidade 4 – A Idade Média: O Ocidente Cristão, o Islã e a África | Capítulo 9 – Germanos e bizantinos | Abertura | 141-142 |
| | | | A crise do Império Romano | 143-144 |
| | | | Bárbaros ou estrangeiros? | 144-146 |
| | | | Império derrubado: um novo mundo em transformação | 147 |
| | | | O Império Bizantino | 148-152 |
| | | | O fim do Império Bizantino | 153 |
| | | | O Reino Franco | 153-155 |
| | | | Carolíngios no poder | 155-157 |
| | | | Crise do Império Carolíngio | 158-159 |
| | | | Capítulo 10 - O feudalismo europeu | Abertura |
| | | A nobreza feudal | | 163 |
| | | O senhorio e a servidão camponesa | | 166-167 |
| | | Transformações no feudalismo | | 168 |
| | | A Igreja medieval | | 168 |
| | | As Cruzadas | | 169-170 |
| | | A Reforma Gregoriana | | 172 |
| | | O combate aos hereges | | 173 |
| | | Arquitetura medieval | | 174 |
| | | Os reis feudais | | 175-176 |
| | | A morte de Guilherme | | 177 |
| | | Abertura | | 180 |
| | | A expansão do Islã | | 185-186 |

| | | | | |
|---|--|---|--|---------|
| | | Capítulo 11 - O Islã em expansão: África e Europa | A cultura árabe | 187 |
| TELÁRIS VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. Teláris: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2018. | Unidade 3 – O mundo Antigo: Grécia e Roma | Capítulo 11 – O Império Romano | 2. O Alto Império: maior poderio romano | 181-182 |
| | | | 3. O Baixo Império: declínio do poderio romano | 186-187 |
| | | | 4. A Roma Oriental: o Império Bizantino | 188-191 |
| | Unidade 4 - O período medieval: sociedade, política e religião | Capítulo 12 - A Europa e a formação do feudalismo | Abertura | 197-198 |
| | | | 1. A Idade Média | 199-201 |
| | | | Infográfico: Principais reinos germânicos | 202-208 |
| | | | Conexões | 209-211 |
| | | | Trabalhando com documentos | 212-218 |
| | | | Abertura | 222 |
| | | Capítulo 13 - Igreja e cultura na Idade Média | 1. Origem e difusão do cristianismo | 223-227 |
| | | | Infográfico: Os movimentos heréticos e a Inquisição | 228-230 |
| | | | 2. Baixa Idade Média: tempo de mudanças | 231-233 |
| | | | Trabalhando com documentos | 234 |
| | | | Abertura | 240 |
| | | | As Cruzadas | 241-242 |
| | | Capítulo 14 - Transformações da Europa medieval | Trabalhando com documentos | 244 |
| | | | 3. O renascimento comercial e urbano | 245-246 |
| Infográfico: As cidades medievais | 247 | | | |
| Abertura | 178 | | | |
| CONVERGÊNCIAS MINORELLI, Caroline; CHIBA, Charles. Convergências: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 2ª ed. São Paulo: SM, 2018. | Unidade 6 – Os antigos romanos | Capítulo 15 – O Império Romano em crise | O contato com os outros povos | 178 |
| | | | Os povos germânicos | 182 |
| | | | As migrações germânicas | 183-185 |
| | | | Abertura | 188 |
| | | Capítulo 16 – O Império Romano do Oriente | Uma nova Roma | 188 |
| | | | O governo Justiniano | 189 |
| | | | A importância da religião | 190 |
| | | | A cultura bizantina | 191 |
| | A arte bizantina | | 192-193 | |
| | Unidade 7 – O mundo árabe e o islamismo | Capítulo 17 – Os árabes e a formação do islamismo | A expansão do islamismo | 202-203 |
| | | | A formação do Império Islâmico | 204-205 |
| | Unidade 8 – A Europa na Idade Média | Capítulo 19 – A Alta Idade Média | Abertura | 222-224 |
| | | | A formação dos reinos germânicos | 224-225 |
| | | | A sociedade das ordens | 226-227 |
| | | | A escravidão na Antiguidade Clássica e a servidão medieval | 227 |
| | | | Suseranos e vassalos | 228 |
| | | | Os castelos | 229 |
| | | | O cotidiano medieval | 230-233 |
| | | Capítulo 20 – A Baixa Idade Média | Abertura | 238 |
| As transformações na Europa | | | 238 | |
| O comércio e as feiras | | | 239-240 | |
| A mentalidade medieval | | | 241 | |
| As mulheres no mundo medieval | | | 242-243 | |
| As Cruzadas | | | 244 | |
| As diferentes motivações | | | 245 | |
| A crise do sistema feudal | 246-247 | | | |
| ESCOLA E DEMOCRACIA CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. História: Escola e Democracia, | Capítulo 6 – Roma Antiga | A Crise do Império Romano | 156-160 | |
| | | Centralização e divisão do Império | 161-163 | |
| | Capítulo 8 – A Idade Média | Jogo aberto | 190 | |
| | | Pensando a Idade Média | 192-194 | |
| | | O Império Bizantino | 195 | |
| | | O Islã | 196-200 | |
| | | A sociedade feudal | 201-207 | |
| | | A expansão feudal | 207-209 | |

| | | | | |
|---|---|--|--|---------|
| 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018. | | | Bate-bola: O romano e o gótico | 210-212 |
| | | | As Cruzadas | 213 |
| | | | A Reconquista Ibérica | 214-215 |
| VONTADE DE SABER DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. Vontade de saber: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Quinteto, 2018. | | Capítulo 8 – O período Medieval | Abertura | 182-183 |
| | | | As invasões germânicas e a queda de Roma | 184-186 |
| | | | O que é a Idade Média? | 186-187 |
| | | | Os povos germânicos | 188-189 |
| | | | Explorando o tema: Os vikings | 190 |
| | | | O Império Romano do Oriente | 192-194 |
| | | | O Direito | 195 |
| | | | A formação do Império Carolíngio | 196-197 |
| | | | Os feudos | 198 |
| | | | A sociedade feudal | 199-201 |
| | | | A economia feudal | 202 |
| | | | História em construção | 204-205 |
| | | | O poder da Igreja Católica | 206-207 |
| | | | Investigando na prática | 208-209 |
| | | | Transformações na Europa feudal | 210 |
| | | | Enquanto isso... na Península Arábica | 211 |
| | | | As Cruzadas | 212-213 |
| As cidades medievais | 214-215 | | | |
| Explorando o tema: Peste Negra | 216-219 | | | |
| INSPIRE SERIACOPI, Gislane C. A.; SERIACOPI, Reinaldo. Inspire: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2018. | Unidade 4 - Diversidade | Capítulo 9 – Os germanos e o fim do Império Romano | Abertura | 178-180 |
| | | | Descoberta arqueológica | 181-184 |
| | | | Os germanos | 184-185 |
| | | | Para saber mais | 185 |
| | | | Os contatos entre romanos e germanos | 186-187 |
| | | | O fim do Império Romano do Ocidente | 188-189 |
| | | Para saber mais | 190 | |
| | | Novas formas de organização da Europa | 191-194 | |
| | | Capítulo 10 – Nos tempos do feudalismo | Abertura | 200-201 |
| | | | O poder da terra | 202-207 |
| | | | O poder da Igreja Católica | 208-209 |
| | | | Para saber mais | 210 |
| | | | Os camponeses | 211-213 |
| | | | Novidades tecnológicas e renascimento comercial | 214-215 |
| Para saber mais | 216-217 | | | |
| Olho vivo | 218 | | | |
| O rei e a burguesia se aproximam | 220 | | | |
| Enquanto isso... | 221 | | | |
| SOCIEDADE & CIDADANIA BOULOS, Alfredo Jr. História: Sociedade & Cidadania, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 4ª ed. São Paulo: FTD, 2018. | Unidade IV | Capítulo 11 – Povos e culturas nas terras banhadas pelo Mar Mediterrâneo | Abertura | 181-18 |
| | | | A desagregação do Império | 183-185 |
| | | | Germanos: onde viviam e quem eram | 189-192 |
| | | | Os bizantinos | 193-196 |
| | | | Os muçulmanos | 197-199 |
| | | | Mediterrâneo: espaço de interação entre povos e culturas | 199-200 |
| | | Capítulo 12 – O Feudalismo: sociedade, cultura e religião | Abertura | 208 |
| | | | Os domínios germanos | 209-212 |
| | | | O Império Carolíngio | 213-215 |
| | | | A formação da Europa medieval | 216 |
| | | | O feudalismo | 216-217 |
| | | | O senhorio | 218-219 |
| | | | A sociedade feudal | 220-222 |
| | | | O senhorio e as obrigações dos servos | 223 |
| Igreja e cristianismo na Idade Média | 224-225 | | | |
| A cultura na Idade Média | 226-230 | | | |
| GERAÇÃO ALPHA MOTOOKA, Débora Yumi. Geração Alpha: | Unidade 8 – A formação da Europa feudal | Capítulo 1 – A desagregação do Império Romano | Abertura | 197-199 |
| | | | A crise econômica | 200 |
| | | | Bárbaros em Roma | 201 |
| | | | Hunos | 202 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|---------|
| História, 6º Ano, Ensino Fundamental. 2ª ed. São Paulo: SM, 2018. | | | Celtas | 202 | |
| | | | Germânicos | 203 | |
| | | | A ruralização do Império | 204 | |
| | | | A fragmentação do Império | 205 | |
| | | Capítulo 2 – O mundo feudal | | Idade Média, uma invenção | 207 |
| | | | | Um milênio de transformações na Europa | 208 |
| | | | | A integração de culturas e povos | 209 |
| | | | | As relações feudais | 210 |
| | | | | A sociedade estamental | 211-212 |
| | | | | A organização do senhorio | 212-213 |
| | | Imaginário e religiosidade | 214 | | |
| | | Hábitos e costumes | 215 | | |
| | Unidade 9 – Transformações na Europa Medieval | Capítulo 1 – As mudanças no campo e a formação dos burgos | | Abertura | 221-223 |
| | | | | Novas técnicas e instrumentos agrícolas | 224 |
| | | | | Crescimento demográfico | 225 |
| | | | | Aumento das áreas cultivadas | 225 |
| | | | | O desenvolvimento do comércio | 226 |
| | | | | O poder da Igreja e o advento das Cruzadas | 227 |
| | | | Os interesses que estavam em jogo | 228 | |
| | | | As consequências das Cruzadas | 229 | |
| Capítulo 2 – A Baixa Idade Média | | | Características das cidades medievais | 232 | |
| | | | Corporações e atividades financeiras | 233 | |
| | | O tempo das catedrais | 234 | | |
| | | A queda da produção agrícola e a fome | 235 | | |
| | | A morte em massa | 236-237 | | |
| ARARIBÁ MAIS FERNANDES, Ana Cláudia (ed.). Araribá Mais: História, 6º Ano, Ensino Fundamental - Manual do Professor. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018. | Unidade VI – Roma Antiga | Capítulo 14 – A Roma Imperial | O declínio do Império Romano | 170-172 | |
| | | Capítulo 15 – O mundo Bizantino | Abertura | 174 | |
| | | | O Império Bizantino | 175-178 | |
| | Unidade VII – O nascimento do Mundo Medieval | Capítulo 16 – Os reinos germânicos | | Abertura | 182-183 |
| | | | | Os povos germânicos | 185-186 |
| | | | | O reino franco | 187-189 |
| | | | Lugar e cultura – A tradição medieval nas Cavalhadas no Brasil | 190 | |
| | | Capítulo 17 – O nascimento do islamismo e o Império Muçulmano | O Império Muçulmano | 197-198 | |
| | Unidade VIII – O feudalismo e a Baixa Idade Média | Capítulo 18 – O feudalismo | | Abertura | 206-207 |
| | | | | A sociedade feudal | 209-212 |
| | | | | Viver na Europa feudal | 213-215 |
| | | | Em debate – Mundo do trabalho: servidão, escravidão, trabalho livre | 216 | |
| | | Capítulo 19 – A Baixa Idade Média | | Abertura | 218 |
| | | | | O crescimento da produção agrícola | 219-220 |
| | | | | O crescimento das cidades | 221-223 |
| | | | | O poder da Igreja | 224-226 |
| | | | Documento – As Cruzadas na visão de cristãos e de árabes | 227 | |
| | | | Fome, peste e rebelião | 228-231 | |
| | A centralização monárquica | | 232 | | |

Fonte: Livros didáticos listados no PNLD 2020. Elaborada pelo autor.