

## CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E REPRESENTAÇÃO DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Diálogos entre ciência e ensino

## HISTORICAL CONSCIOUSNESS AND THE REPRESENTATION OF THE INDUSTRIAL REVOLUTION

Dialogues between scholarship and education

*LARISSA KLOSOWSKI DE PAULA<sup>1</sup>*

### RESUMO

A Revolução Industrial foi um processo iniciado na Inglaterra e que se espalhou pelo mundo, modificando toda a estrutura produtiva, social, cultural e política. Os impactos gerados impulsionaram uma série de estudiosos/as a pesquisar sobre essa temática, e, como exemplo, pode-se citar os clássicos Karl Marx e Friedrich Engels, Eduard Palmer Thompson, Eric Hobsbawm, Paul Mantoux, David Landes, Maurice Dobb, entre outros/as. Além disso, a temática faz parte dos objetos do conhecimento e possui habilidades específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo, assim, componente obrigatório para o ensino de história. Neste sentido, compreender como essa temática é representada no livro didático de história mais distribuído para a modalidade Ensino Fundamental Séries Finais torna-se importante, bem como relacionar essa representação com as produções da ciência de referência. Assim sendo, o objetivo desse artigo consistiu em analisar essa representação, utilizando, metodologicamente, das premissas criadas por Jörn Rüsen (2001; 2007a; 2007b; 2011) sobre a formação da consciência histórica.

**Palavras-chave:** Revolução Industrial; Livro Didático; Consciência Histórica.

### ABSTRACT

The Industrial Revolution was a process that started in England and spread throughout the world changing the entire productive, social, cultural and political structure. The impacts generated have driven a number of scholars to research on this topic, as an example, one can cite the classics such as Karl Marx and Friedrich Engels, Eduard Palmer Thompson, Eric Hobsbawm, Paul Mantoux, David Landes, Maurice Dobb, among others. In addition, the theme is part of the objects of knowledge and has specific skills from the National Common Curricular Base (BNCC), thus being a mandatory component for the teaching of history. In this sense, understanding how this theme is represented in the most widely distributed history textbook for the Elementary's School's final grades, becomes important, as well as relating this representation with the productions of historical references in science. Therefore, the objective of this chapter was to analyze this representation, using, methodologically, the premises created by Jörn Rüsen (2001; 2007a; 2007b; 2011) on the formation of historical consciousness.

**Keywords:** Industrial Revolution; History Textbook; Historical Consciousness.

---

<sup>1</sup> Doutora em História. Professora da UniBF Centro Universitário e da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como temporária. E-mail: [larissa\\_klosowski@hotmail.com](mailto:larissa_klosowski@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

O processo histórico denominado por Revolução Industrial teve início na Inglaterra e se espalhou pelo globo, impactando as formas de produção e vida social da população tanto desse período, quanto nos procedentes. Tamanho fora o impacto dessas modificações que não foram poucos/as historiadores/as que se dedicaram ao seu estudo e de seus reflexos na vida das pessoas. Dentre os/as estudiosos/as da temática, podemos citar os clássicos Karl Marx e Friedrich Engels, em, por exemplo “O capital”; Eduard Palmer Thompson, com “A Formação da Classe Operária Inglesa”; Eric Hobsbawm, com “A Era das Revoluções”; Paul Mantoux, em “A Revolução Industrial no Século XVIII”; David Landes, com “Prometeu Desacorrentado”; Maurice Dobb, em “A Evolução do Capitalismo”, entre outros/as.

Além disso, a indiscutível importância desse acontecimento para a humanidade também o tornou objeto de conhecimento a ser ensinado em sala de aula, podendo ser observado na unidade temática “*O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise*”, no objeto do conhecimento “*Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas*”, habilidade EF08HI03, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde se lê: “Identificar e relacionar os processos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas” (BRASIL, 2017, p. 425). Assim sendo, essa temática é componente de um dos disseminadores da cultura histórica escolar: o livro didático.

De acordo com Salles (2014), os didáticos escolares são alocados nessa categoria por permitirem a popularização do conhecimento a ser ensinado as escolas. Além disso, destaca Bittencourt (2008) que tais materiais acompanham a vida escolar dos/as estudantes brasileiros/as sendo, por vezes, o único livro consultado e de acesso facilitado disponível nos lares desses estudantes.

Neste sentido, compreender como a Revolução Industrial é representada nos livros didáticos mais consumidos no cenário educacional brasileiro permite a identificação de como a chamada cultura histórica escolar posiciona esse evento histórico e suas implicações na vida dos sujeitos. Assim sendo, neste texto objetivou-se, de maneira geral, identificar essas formas de representação,

tendo por suporte as premissas do pensamento histórico delimitadas por Jörn Rüsen. De maneira mais específica, buscou-se analisar se essas formas de representação dão suporte à formação de uma consciência histórica nos percalços da historiografia destacada anteriormente, em relação à Revolução Industrial.

Para tanto, primeiramente se identificou qual foi o livro didático mais adquirido no ano de 2020, de acordo com o relatório dos dados de Valores de Aquisição por Título, dispostos no portal do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>2</sup>. A coleção mais distribuída do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020, *História Sociedade & Cidadania*, da Editora FTD S.A teve 852.861 exemplares adquiridos, contando com um investimento de R\$ 7.314.135,94 – isso quando se analisa apenas os dados dos exemplares destinados aos/as estudantes. Vale destacar que a obra foi reeditada em 2022 para contemplar o PNLD de 2024, e que algumas modificações, que serão apontadas na análise, foram observadas<sup>3</sup>.

Com o intuito de facilitar a categorização dos dados e a leitura, utilizou-se para o livro editado em 2020 a sigla LD1 (Livro Didático 1) e para o editado em 2022, LD2. O conteúdo sobre a Revolução Industrial está disposto no terceiro capítulo de ambos os materiais, entre as páginas 31 a 43 do LD1, e 41 a 56 do LD2. A metodologia inicial se deu por intermédio de leitura do conteúdo e catalogação do mesmo. Para tanto, levou em consideração Bardin (2020), de modo que a análise de conteúdo estruturou-se em três etapas principais: a pré-análise, envolvendo a seleção do corpus (os livros didáticos utilizados e o capítulo a ser analisado), a leitura flutuante e a definição de objetivos e indicadores; a exploração do material, em que se realizam a codificação e a categorização das unidades de análise; e o tratamento dos resultados, no qual se procedem às inferências e interpretações à luz do referencial teórico. Buscou-

---

<sup>2</sup> Esse relatório pode ser gerado pelo sítio <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/pesquisarRelatorioSumarizado> (Acesso em 23/07/2025). Usando os seletores de “Ano do programa” (2020) e “Programa” (PNLD), é possível a geração de um relatório onde constam as obras didáticas de todos os componentes e a quantidade distribuída. O próprio portal fornece a opção de gerar o relatório em *excel* para posterior *download*. Após, é necessário filtrar as obras de história para se encontrar os números mencionados em corpo de texto.

<sup>3</sup> Até a data de 23/07/2025, não havia no portal do FNDE dados específicos sobre a distribuição dos didáticos por nome e editora referentes ao ano de 2024.

se também interligar tais categorias com experiência da história, ou seja, com a possibilidade, de acordo com Rüsen (2011) de se aumentar os saberes sobre o passado e diferenciá-lo do presente.

Junto a isso, foi-se analisando o que os teóricos de referência sobre a temática descrevem como pontos de importância histórica da Revolução Industrial, com base nos referenciais mencionados anteriormente. Para se analisar os resultantes categoriais, fora utilizado o já mencionado arcabouço teórico proveniente de Rüsen (2001; 2007a; 2007b; 2011), principalmente no que se refere aos campos da *experiência*, *interpretação* e *orientação*, que são, de acordo com o autor, basilares para o desenvolvimento do pensamento histórico, que leva à formação de uma consciência histórica. Os resultados da análise seguem nas próximas seções.

## **1. A FONTE E A CIÊNCIA DE REFERÊNCIA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DIDÁTICOS COMO FORMA DE *EXPERENCIAR* A HISTÓRIA**

Todo professor tem de conciliar pelo menos duas vocações em seu coração: a da especialização, que adquire (com não pouco esforço) durante seus estudos, e a de ensinar, a pedagógica, sem a qual (pode-se supor) não conseguirá ter sucesso no ensino da sua especialidade. (RÜSEN, 2007b, p. 90).

E como se pode conciliar essas duas vocações? Quais são os recursos disponíveis? O que auxilia o/a docente no processo de ensino de história?

De acordo com Fonseca (2003, p. 36-37), “[...] é preciso reconhecer o óbvio: os professores de história não operam no vazio”. E um dos recursos que o/a docente possui em mãos é o disseminador da cultura histórica escolar, e que foi utilizado como fonte para esta pesquisa, a saber: o livro didático. Assim sendo, esses disseminadores, utilizados como recurso no processo de ensino e aprendizagem, “[...] devem incitar as percepções e experiências históricas.” (RÜSEN, 2011, p. 119), caso se almeje que tais materiais sejam úteis para o ensino de história de maneira significativa.

Para tanto, de acordo com Rüsen (2011), perceber o passado em suas particularidades temporais e conjunturais, através, no caso do ensino de história em sala de aula, de elementos que tornam possível essa percepção, é crucial

para o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica significativa. Neste sentido, o autor destaca a importância dos usos de fontes históricas imagéticas, documentos históricos escritos e materiais referenciados por historiadores como basilares para a experiência da história nos livros didáticos escolares. Isso porque, de acordo com Rüsen (2007a, p. 136-137)

O passado encaixa-se nessa concepção de história na medida em que seus vestígios no presente (fontes) sempre falam a linguagem do historiador-intérprete. O sentido da história reflete-se nos enunciados das fontes; eles pré-formam sua interpretação histórica com os sinais de sua relevância.

Não se trata, no entanto, de transformar o componente de história ensinado nas escolas uma reprodução daquele exercido nas universidades e faculdades. No entanto, Rüsen (2011) aposta na formação da consciência histórica como alicerce do ensino nas escolas, bem como na afirmação de sua cientificidade. E quando se trata da ciência, a fonte é o alicerce, posto que não há história sem fontes.

Além das fontes, um referencial teórico substanciado na ciência histórica também é de importância quando se trata de dar suporte tanto à historiografia, quanto à história ensinada. E nos materiais analisados nessa pesquisa, os seguintes dados puderam ser levantados:

**Quadro 01:** Campo da Experiência – Apresentação LD1

<b>Material</b>	<b>Imagens</b>	<b>Documentos Históricos Escritos</b>	<b>Materiais referenciados</b>
<b>LD1</b>	15	MICHELET apud CANÊDO, Leticia Bicalho. A Revolução Industrial. São Paulo: Atual, 1994. p. 50. (Discutindo a História)  BRADSHAW (Org.) apud DE DECCA, Edgar. Fábricas e homens: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores. São Paulo: Atual, 1999. p 47  HANNAH BROWN (child factory worker). Spartacus Educational. Disponível em: < <a href="http://spartacus-educational.com/IRbrown.htm">http://spartacus-educational.com/IRbrown.htm</a> >	HOBSBAWM, Eric. Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 106  NIVEAU, Maurice. História dos fatos econômicos contemporâneos. Rio de Janeiro: Difel, 1969. p. 25.
<b>LD2</b>	20	BROWN, Hannah. Child labour. [Entrevista cedida a] Michael Sadler e House of Commons Committee. [13 jun. 1832.]. Spartacus Educational. [S. l.], c1997-2020. Tradução nossa. Disponível em: <a href="https://spartacus-">https://spartacus-</a>	SANTOS, Marco Aurélio. Migrações e trabalho sob contrato no século XIX. História, São Paulo, v. 36, p. 1-24, 2017. p. 4-

	educational.com/IRbrown.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.	5.
	NOGUEIRA, Antônio Carlos. A Sociologia das organizações. In: NOGUEIRA, Antônio Carlos; MENDES, Francisco Coelho; AGUIAR, Raquel Mayra van Tol. Sociedade e Organizações. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010. p. 10*	HOBBSAWM, Eric. A era das revoluções: 1789-1848. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 60.

\* O trecho cita um anúncio anônimo que é utilizado pelo autor referenciado, por isso está alocado enquanto fonte.

**Fonte:** a autora (2025)

No que se refere às imagens, das 15 presentes no LD1, duas são registros fotográficos, sendo o primeiro retratando as *Famílias de imigrantes europeus chegando aos Estados Unidos*, em 1900, e o outro de intitulado *menina trabalhadora*, datado de 1910, também nos Estados Unidos; duas são obras de pintores, sendo a primeira a obra *As Fiandeiras*, de Diego Velázquez, a segunda do pintor Claes Jansz Visscher, intitulada *Londres no início do século XVII*, datada de 1616; 6 são ilustrações computadorizadas dos inventos aplicados às indústrias; uma é uma ilustração nomenclaturada *Mundo dos negócios*, de Phil e Jim Bliss; uma é gravura intitulada por *Vista de Sheffield*, na Inglaterra, de 1879; uma é um cartaz veiculado pela Central Geral dos Trabalhadores franceses de 1914; e duas são cenas de filmes que possuem a temática no enredo, a primeira do filme *Oliver Twist*, de Roman Polanski, de 2005, e a segunda, do filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, de 1936.

No LD2, notou-se um aumento da quantidade de imagens de 15 para 20. Destas 20, seis são registros fotográficos que contemplam: 1. uma cena da cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos de Londres, em 2012; 2. imigrantes nas ruas de Nova York em 1900; 3. uma costureira trabalhando em uma oficina dos Estados Unidos em 2018; 4. cena de uma fábrica alemã de iogurte em 2017; 5. esculturas em argila produzidas em Recife em 2018; e 6. uma família de imigrantes em Nova York em 1900. Duas são gravuras inglesas de autoria desconhecida e sem nomenclatura, uma datada de 1848 e outra, de meados de 1820. Duas são litografias/litogravuras, sendo uma retratando os ludistas destruindo uma máquina, e outra intitulada *Movimento Operário*, de 17 de março de 1886. Uma é um afresco suíço de 2010, retratando o filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin. Duas são pinturas, sendo uma em guache retratando a torre

de Londres e a outra, a obra *As Fiandeiras*, de Giacomo Francesco Cipper. A ilustração de Phil e Jim Bliss e as seis imagens computadorizadas do maquinário são as mesmas em ambas as obras.

Tais imagens, de acordo com Rösen (2011), podem ser independentes do conteúdo presente no texto base, principalmente aquelas que englobam a categoria de fonte histórica, com o intuito de despertar nos/as estudantes o “(...) desafio de uma compreensão interpretativa.” (RÜSEN, 2011, p. 120). Além disso, quando se trata de imagens categorizadas enquanto fontes históricas, permite-se a demonstração de uma variabilidade de fontes para além dos documentos escritos. Em relação aos documentos históricos escritos, abordar-se-á mais adiante.

Para que a experiência da história representada nos didáticos fosse mais dinâmica ao/a leitor/a, optou-se pela descrição da apresentação da temática como ela está disposta no material. Para atender a esse objetivo, segue-se a análise de página por página dos materiais em relação ao que é ressaltado na ciência de referência sobre a temática.

No LD1, imagem de uma cena do filme *Oliver Twist* inaugura o capítulo sobre a Revolução Industrial. Seguida por uma série de perguntas geradoras, ou seja, aquelas que buscam chamar a atenção para uma temática inicial, a utilização da imagem busca chamar a atenção do/a estudante para a articulação com a demonstração de uma possível realidade de um período histórico. No LD2, a imagem que inaugura o capítulo é uma cena de abertura dos Jogos Olímpicos ocorridos em Londres em 2012. Assim como no LD1, há uma descrição destinada ao/à professor/a sobre a cena. Nas questões geradoras que acompanham a imagem, pergunta-se sobre Elizabeth II, que estava presente na abertura dos jogos e sobre o conhecimento acerca da Revolução Industrial.

O uso da imagem do filme no livro didático, pode ser justificado diante da variabilidade das fontes históricas e de seus usos em sala de aula. De acordo com Bourdê e Martin (1983, p. 148, grifos próprios), “Uma estatística, uma curva dos preços, uma fotografia, *um filme* (...) são, para a história nova, documentos de primeira ordem”. Segundo Valim (2011), não demorou para que a cinematografia chegasse à condição de fontes históricas e, de acordo com Caparrós-Lera e Rosa (2013), às salas de aula como um auxiliar ao trabalho do/a

professor/a. Assim sendo, a indicação de filmes para o conhecimento do/a docente permite maior experiencição de determinadas características da temática trabalhada.

Os dois didáticos indicam ainda ao/à estudante um vídeo sobre como as máquinas tornaram possível a Revolução Industrial. No LD1, o vídeo indicado está legendado como “Vídeo sobre as máquinas que tornaram possível a revolução industrial”, mas quando se acessa o link disponível para consulta, se é remetido para um vídeo intitulado “As consequências da Revolução Industrial – Criando Maravilhas – EP 2”, vídeo este indicado e assim momenclaturado, em legenda, no LD2. Notou-se que, para o/a docente, há uma série de outros materiais audiovisuais indicados, que não foram trabalhados nesta proposta.

Na página seguinte, o texto base é o mesmo tanto para o LD1 quanto para o LD2. O tema é situado ao/a estudante em sua periodicidade inicial por volta de 1760, e em seus impactos no modo de vida dos seres humanos. O texto base inicial, cujo título é *Do Artesanato à Manufatura*, aborda as motivações para a distinção das formas de produção manufatureira e a introdução do pagamento de um salário para tal propósito. E os sujeitos chamados por capitalista e trabalhador são introduzidos na narrativa do material, categorizados como, respectivamente, aquele que detém as ferramentas e a oficina e aquele que faz uma parte do trabalho desenvolvido. A obra de arte *As Fiandeiras*, no LD1, mencionada anteriormente, busca retratar a divisão do trabalho na fabricação de tapetes, situando a participação feminina na Revolução Industrial. A obra de mesmo nome no LD2, retrata também as mulheres costurando.

Identificar os diferentes sujeitos históricos representados no material didático torna-se de importância para a formação da consciência histórica, haja vista que:

*História é sempre a história de alguma coisa (de uma sociedade, de um conceito, de uma constituição, de uma pessoa, de uma relação social etc.). Ela tem um sujeito de referência. Hermeneuticamente, as mudanças temporais desse sujeito de referência são explicadas por processo em um plano no qual sejam compreensíveis, vale dizer: em suas características próprias, dependentes das intenções e interpretações dos homens que agem e sofrem. (RÜSEN, 2007a, p. 143, grifos próprios)*

Outros sujeitos foram citados nas obras didáticas analisadas, a saber: sapateiros, artesãos, negociantes, trabalhadores, capitalistas, fiandeiras, patrões, camponeses, escravizados, ingleses, burgueses, operários, imigrantes, europeus, historiadores, entre outros. Embora o material didático não abra espaço para uma história de tais sujeitos, ele os situa na Revolução Industrial.

Em seguida, o texto base continua abordando a criação das máquinas a vapor e o surgimento das fábricas, bem como a figura do patrão. Em ambos os materiais, se introduz um novo subtítulo: *o pioneirismo inglês*. Nele, são abordados como elementos chave para esse evento o acúmulo de capital inicial: a mão de obra farta e barata, as minas de carvão e ferro, o puritanismo e a consolidação da Revolução Gloriosa. No LD1, obra *Londres no início do século XVII* acompanha o subtítulo e, nem sua legenda, incita o/a estudante a prestar atenção aos navios retratados na imagem trazendo ou levando mercadorias. Porém, não há navios na imagem. Já no LD2, a obra em guache mencionada anteriormente permite a visualização de navios. A legenda é a mesma, exceto pelo nome da obra.

Analisando essas informações do texto base do didático com o referencial teórico sobre a temática, de acordo com Hobsbawm (1985), pode-se identificar 1. questões referentes ao crescimento demográfico e do mercado consumidor interno; 2. melhorias nos transportes e na comunicação; 3. aumento das exportações; 4. papel do Estado na economia, entre outros; constituem aspectos que, em primeira mão, terminam por explicar como e porque esse processo teve início na Inglaterra.

Em relação ao primeiro ponto, o contexto inglês contribuiu com a geração do trabalhador livre, disposto a se assalariar para satisfazer suas necessidades e perpetuar a sua prole. Hobsbawm (1985, p. 47) destaca que a solução britânica para esta questão foi revolucionária. A terra já estava quase monopolizada por proprietários com espírito comercial e “[...] era cultivada por arrendatários empregando camponeses sem terra ou pequenos agricultores”, ou seja, por semiproletários. Os decretos sobre os cercamentos – *Enclosures Acts*, 1760-1830 – trataram de remover “[...] verdadeiras relíquias da antiga economia coletiva do interior”. (HOBSBAWM, 1985, p. 47). Além disso, o autor destaca que quando isto ocorreu, a Inglaterra já estava preparada para dar conta de suas

três funções fundamentais para a industrialização:

*(...) aumentar a produção e a produtividade de modo a alimentar a população não agrícola em rápido crescimento; fornecer um grande e crescente excedente de recrutados em potencial para as cidades e as indústrias; e fornecer um mecanismo para o acúmulo de capital a ser usado nos setores modernos da economia. (HOBSBAWM, 1985, p. 47, grifos próprios).*

Portanto, o processo de expropriação dos camponeses também foi um fator relevante para o fornecimento da força de trabalho livre para se assalariar. Assim como os antigos trabalhadores domésticos – artesãos –, os camponeses também foram expropriados dos meios de produção, dos equipamentos – as ferramentas – e, o mais importante, foram expropriados dos meios de subsistência. Assim, só lhes restava vender sua força de trabalho. Neste contexto, a indústria terminaria por absorver aqueles que foram expulsos de suas terras pelo processo de cercamentos, pois estes constituíam uma força de trabalho mais barata e abrangente em relação a dos artesãos mais qualificados, o que terminou por ocasionar uma desqualificação dessa classe diante da expropriação do “saber fazer” destes face a implementação do saber às inovações tecnológicas e em consonância com o excedente de mão de obra barata. Neste sentido, uma nova leva de desempregados, originários do processo de substituição da mão de obra qualificada dos artesãos e tecelões, originou-se, fazendo parte das origens da classe operária.

Em relação aos transportes e comunicação, implementações no sistema das carruagens postais, assim como o surgimento das ferrovias, além de acelerar esse sistema garantiu-lhe regularidade. Em relação ao transporte de pessoas e mercadorias, a utilização dos meios fluviais e marítimos substituíam, gradativamente, o uso de mulas e cavalos, o que também regularizava e agilizava o processo. (HOBSBAWM, 1985).

Além disso, o crescente desenvolvimento da atividade agrícola propiciou “[...] um período de expansão demográfica, de urbanização crescente, de fabricação e comércio [que] encorajava a melhoria da agricultura e de fato a requisitava” (HOBSBAWM, 1985, p. 47), de modo que impulsionou a o comércio e as manufaturas. Neste sentido, o trânsito de mercadorias entre as diversas regiões fomentava os primórdios de um mercado consumidor interno. Esse

processo de comercialização impulsionou as atividades manufatureiras e comerciais em si, o que terminou por originar artesãos e tecelões, que, à medida em que aumentava a atividade comercial e a demanda por produtos, tinham possibilidade de fazer crescer sua produtividade assim como o número de pessoas envolvidas na produção.

Ainda assim, continua Hobsbawm (1985), na Inglaterra, diferentemente do que acontecia nas demais localidades como Irlanda, França, Rússia, Alemanha, etc., onde a agricultura se desenvolvia alicerçada no sistema feudal, os detentores de propriedades agrícolas (fazendeiros) terminaram por agir como empresários agrícolas, arrendando propriedades e/ou cultivando-as através de uma mão de obra advinda de um proletariado rural, caminhando, dessa forma, para uma produção que se aproximava do modo capitalista.

Neste sentido, as principais condições para a industrialização já existiam na Grã-Bretanha. Os estabelecimentos produtivos exigiam pouco investimento inicial e sua expansão podia ser financiada pela acumulação dos lucros, e tais investimentos visavam não somente o rendimento aos compradores ricos, mas também os pobres que necessitavam de subsídios e produtos de subsistência para viver, de modo que o mercado interno inglês se fundamentava no atendimento da demanda. Três fatores estão relacionados com a revolução de produção industrial britânica: o mercado interno, o mercado externo e o governo. (HOBBSAWM, 1985)

O autor destaca também a importância das mudanças sociais compreendidas pela população em crescente expansão demográfica, assim como a estruturação em famílias. Mais gente significa mais mão de obra e mais barata, porém sem uma economia dinâmica a mão de obra terminaria por não ter utilidade. O mercado interno proporcionou amplos fundamentos para uma economia industrial generalizada à medida que favorecia o crescimento econômico e protegia as atividades exportadoras.

Em relação às atividades de exportação, destaca Hobsbawm (1985) que cresciam de forma acentuada à medida em que havia a conquista dos mercados de exportação e destruição da concorrência interna em determinados países. Esses fatores, por sua vez, estavam diretamente ligados ao governo, que fornecia o auxílio sistêmico e agressivo necessário, além de incentivar inovações

técnicas para o desenvolvimento da indústria. Logo, a explicação do porquê esse fenômeno ocorreu primeiro na Grã-Bretanha, segundo Hobsbawm (1985), consiste nos fatos do surgimento de um mercado para produtos ultramarinos de uso cotidiano, da criação de sistemas econômicos para a produção desses bens de consumo (isso no exterior - colônias) e de conquista de colônias para servir estes interesses. Assim sendo, as fontes didáticas analisadas vão ao encontro da ciência de referência na explicação do pioneirismo inglês.

A utilização das máquinas e inventos dá procedência ao conteúdo das fontes didáticas, ressaltando a primazia do setor têxtil dada a procura pelos tecidos de algodão no mundo. Também é ressaltada a substituição das máquinas de madeira pelas de ferro, movidas a vapor, bem como a criação do barco e da locomotiva movidas por esse tipo de energia. Em seguida, os livros didáticos apresentam ao/a estudante um infográfico de duas páginas com 6 ilustrações sobre os inventos utilizados para otimizar a produção.

E sobre o setor têxtil, Hobsbawm (1985) afirma que quando se fala da Revolução Industrial fala-se também do algodão, que impulsionou a indústria e movimentou o comércio entre a metrópole inglesa e as colônias, ainda mais após a invenção do “filatório” em 1760, do tear hidráulico em 1768, da mula em 1780. Dentro desse contexto, os teares propiciaram impulso à atividade têxtil, continuando com essa forma simples de fabricação até que a demanda exigisse maiores quantidades de produtos e mais dinamização e agilidade do processo. Assim, os primórdios da Revolução Industrial se deram de forma simples porque utilizava de ideias e de dispositivos simples. Com as melhorias no sistema de produção (como o vapor) houve uma combinação entre o novo e o tradicional, resultando no aumento da produção e na sua otimização, diminuindo a necessidade de mão de obra especializada e deixando grande parte dos tecelões manuais sem a atividade.

Em seguida, os materiais didáticos seguem abordando as mudanças socioeconômicas ocorridas durante a Revolução Industrial, tais como a consolidação do capitalismo, a divisão social (burguesia e proletariado), bem como a perda, por parte do trabalhador, do conhecimento sobre o processo produtivo. Essa última, vem ilustrada, em ambos os materiais, com referências ao filme *Tempos Modernos*, de modo que no LD1 visualiza-se o protagonista

perdido entre as engrenagens da máquina que opera. No LD2, o afresco também retrata o protagonista nas engrenagens.

Com a crescente utilização dos meios de produção no contexto da Revolução Industrial da Grã-Bretanha, nos anos de 1780-1850, houve a gradativa modificação das relações sociais, de modo que estas estruturavam a consciência de classe e as formas de organização política e industrial no mesmo contexto, perfazendo a diferenciação entre os detentores dos meios de produção e aqueles que trabalhavam como meio de sobrevivência. Em relação à classe trabalhadora, vale ressaltar que ela se constituiu no processo de expropriação decorrente do desenvolvimento das trocas e da divisão social do trabalho que promoveu a separação do trabalho e do capital. No desenvolvimento do trabalho da forma doméstica e artesanal para o sistema de manufaturas o trabalhador artesão perdeu primeiro a matéria prima e, posteriormente, o saber fazer sobre o processo produtivo. Na evolução das trocas e da divisão do trabalho, o artesão, uma vez arruinado, passa a dever para o mercador, ao contrair o empréstimo junto a este, penhora seu tear, “[...] aquele tear já convertido em instrumento de trabalho assalariado e que deixava então de pertencer ao produtor. Assim, após a matéria prima, era a ferramenta que caía nas mãos do capitalista.” (MANTOUX, 1957, p. 43).

Nesse sentido, Mantoux crava a sentença:

[...] do fim do século XVII ao início do século XVIII ocorreu essa apropriação lenta e imperceptível em quase todas as partes onde o sistema doméstico sofreu um primeiro ataque. De modo que o mercador manufatureiro acabou por possuir a lã, o fio, o tear, o tecido, com o moinho de pisar o tecido e a loja onde ele era posto à venda. Em certos ramos da indústria lanífera, onde os instrumentos eram mais complicados, portanto mais caros, a apropriação capitalista foi mais rápida e mais completa. Os tricotadores de malhas, em Londres e Nottingham, pagavam um aluguel – *frame-rent* – pelo uso dos teares de tricotar: quando ficavam descontentes com seus patrões, uma de suas formas de luta consistia em quebrar os teares. Assim, pouco a pouco, o produtor, despojado de todo o direito de propriedade sobre os instrumentos de produção, só podia vender seu trabalho e só tinha seu salário para viver. (MANTOUX, 1957, p. 43).

Na evolução da divisão do trabalho, o trabalhador doméstico – artesão – perde a matéria, o mercado consumidor dos produtos por ele produzidos, os instrumentos de trabalho. Com o desenvolvimento técnico ele perde o saber

fazer, pois este acompanha a ferramenta que é acoplada à máquina.

O conhecimento do processo produtivo proveniente dos artesãos acabou incorporado à maquinaria utilizada na produção, assim como à linha produtiva, o que terminou por intensificar a produção e minimizar a necessidade de mão de obra especializada para a realização de tal atividade. Essas medidas otimizaram o processo de produção, deixando-o mais barato e ocasionando crescente no número de desempregados. Ao mesmo tempo, o aparato estatal se movimentava em prol da iniciativa privada no que concerne ao fomento do mercado consumidor interno, impondo taxações sobre os preços dos alimentos, moradias e vestuários.

As formas de coerção impostas aos trabalhadores também se alargavam para atingir o aparato ideológico, de forma que, por meio da religião, do controle das relações pessoais e de lazer, costumes e imposição de uma moral, constituía mais uma base para o respaldo da atividade de exploração. No que concerne à religião, ela doutrinava o operário a compreender a atividade laboral como uma necessidade primordial à salvação e garantia do “reino dos céus”, exaltando, para tal, uma moral que se fazia necessária ao indivíduo. Em relação ao lazer e as relações pessoais, houve a gradativa influência da ordem do capital com intenção doutrinária proveniente da ordem econômica, de modo que manifestações festivas eram entendidas como imprudentes e proibidas face à preservação do trabalhador para a atividade laboral. (THOMPSON, 1987).

Logo, os pressupostos abordados até então demonstram como a ordem do capital no âmbito da Revolução Industrial na Grã-Bretanha terminaram por constituir um aparato econômico, social e ideológico em prol das aspirações capitalistas, de modo que

Todo processo de industrialização é necessariamente doloroso, porque envolve a erosão de padrões de vida tradicionais. Contudo, na Grã-Bretanha, ele ocorreu com uma violência excepcional, e nunca foi acompanhado por um sentimento de participação nacional num esforço comum, ao contrário do que se pode observar em países que atravessam uma revolução nacional. Sua única ideologia foi a dos patrões. (THOMPSON, 1987, p. 344).

Dentre as mudanças citadas nos materiais didáticos como de maior

impacto durante a Revolução Industrial, pode-se destacar: o aumento da população mundial, o crescimento dos transportes terrestres, o desenvolvimento dos transportes aéreos e marítimos, bem como as imigrações, sendo a última ilustrada por intermédio de fotografias dos imigrantes europeus chegando aos Estados Unidos, em meados de 1900. A mudança nas formas de se perceber o tempo também são ressaltadas no texto base do/da estudante em ambos os materiais, já que o texto não se altera de um para outro.

Na seção *Para Refletir*, por intermédio da discussão estabelecida por Thompson sobre a reconfiguração do uso do tempo com o advento da Revolução Industrial, o material estimula a interpretação do conceito de tempo na vida dos sujeitos desde a introdução do relógio e das fábricas como medidores de tempo. Esse *box*, além de conter um texto e uma imagem para interpretação, conta ainda com três atividades que estimulam o pensamento sobre esse conceito.

E sobre essa temática, vale ressaltar que, de acordo com Thompson (1987), a imposição do ritmo de trabalho para o aumento da produção era uma realidade. Além disso, os salários, entendidos como o necessário para a continuidade e reprodução da mão de obra, oscilavam, variando de acordo com a região onde a indústria estava localizada, com a época do ano, com a necessidade ou não de mais ou menos mão de obra e com o seu fornecimento. Diante disso, as reivindicações operárias eram enviadas ao governo em forma de petições, o que terminou por intensificar a oposição entre patrões e empregados, caracterizando a luta de classes, formação de organizações trabalhistas, entre outros aspectos. Essa característica da Revolução Industrial somente é ressaltada nas atividades de fim de capítulo, como será analisado a seguir.

No LD1, após a seção *Para Refletir*, o capítulo com descrição de conteúdo sobre a Revolução Industrial se encerra, e inicia-se a seção de *Atividades*. No LD2, o texto base que até então permanecia o mesmo, é acrescido por mais uma seção intitulada *A Luta dos Trabalhadores*, na qual aborda-se, brevemente: a não passividade da classe trabalhadora frente às péssimas condições de trabalho; o movimento ludista; a formação das associações operárias; a elaboração da Carta do Povo em 1838; e inclui-se, na seção *Para Saber Mais*, uma litografia sobre a luta pela jornada de oito horas e lista-se algumas

conquistas trabalhadoras entre os séculos XIX e XX.

Assim sendo, em relação ao campo da *experiência*, pode-se afirmar que é contemplado no capítulo da obra didática analisada. Há alinhamento entre os conteúdos do didático e da ciência de referência, e a articulação entre imagem e texto base é realizada, sendo possível compreender os impactos da Revolução Industrial e seus principais aspectos históricos.

## 2. OS CAMPOS DA *INTERPRETAÇÃO* E *ORIENTAÇÃO*: ANÁLISE ATRAVÉS DAS ATIVIDADES

O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído pela e nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que o sujeito precisa é assenhorar-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo. (RÜSEN, 2007b, p. 107)

Além da *experiência*, destaca Rüsen (2011) que a *interpretação* e a *orientação* são dimensões circunstanciais quando se trata da formação da consciência histórica. No que se refere à *interpretação*, trata-se de conferir sentido ao que foi experienciado anteriormente, compreender as intencionalidades implícitas, as modificações estruturais, a diversidade de análises possíveis, entre outros. Para tanto, é necessário que esse exercício interpretativo seja realizado nas premissas da história enquanto ciência, se se deseja que o ser humano se oriente de acordo com esse pressuposto.

Já em relação à *orientação*, esta compreende, como o próprio nome supõe, orientar o agir humano, mas, neste caso, mediante o que fora experienciado e interpretado, no intuito de desenvolver, historicamente, a capacidade para “[...] aplicar este modelo [da interpretação], [...], para situações da vida e para formular, assim como refletir, sobre o próprio ponto de vista na vida presente.”. (RÜSEN, 2011, p. 88). No desenvolvimento desta dimensão, é possível ao/a estudante assenhorar-se do passado e dotá-lo de sentido.

No que se refere aos didáticos, na resolutiva das atividades tanto a *orientação* quanto a *interpretação* podem ser melhor observadas, haja vista que nestas propostas o/a estudante é incitado/a a refletir e registrar suas reflexões.

No entanto, como o foco aqui recai sobre a narrativa dos didáticos, pode-se apenas inferir sobre as possibilidades de desenvolvimento dessas dimensões, haja vista que não se tem acesso às atividades resolvidas.

De acordo com o autor, para a completa desenvolvimento *interpretativa*, é necessário que as normas científicas da história enquanto ciência sejam cumpridas, que as capacidades metodológicas sejam fomentadas, que o caráter de processo e de perspectiva sejam contemplados, e, por fim, que a força da exposição esteja presente. Nos didáticos, ainda de acordo com Rösen (2011), embora não se tenha a premissa de se apresentar a história tal qual a historiografia, algumas normativas são seguidas, à medida em que os critérios da avaliação do PNLD assim o exigem. Além disso, a força da exposição, que, de acordo com o autor, deve ser desvinculada de paixões que comprometam os conteúdos, tornando-os tendenciosos, também é atendida mediante a avaliação desenvolvida pelos/as avaliadores/as do PNLD. Neste sentido,

[...] o livro didático deve sugerir um tratamento interpretativo da experiência histórica que corresponda aos *princípios metodológicos mais importantes do pensamento histórico* produzidos pela história como ciência especializada. Tem que *apresentar os procedimentos mais significativos do pensamento histórico*, e de tal modo que possa *se exercer na prática: o desenvolvimento de problemas, o estabelecimento e a verificação das hipóteses, a investigação e análise do material histórico, aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação globais*. Deve *oferecer explicações inteligíveis e verificáveis*, sem se limitar, entretanto, a meras afirmações de fatos, bem como *evitar por princípio argumentações monocausais* [...] (RÜSEN, 2011, p. 123, grifos meus)

Sobre essa forma de desenvolvimento da dimensão interpretativa, as fontes analisadas contam com páginas de atividades ao final do capítulo, além de algumas outras incluídas em meio ao texto base. Elas podem ser identificadas nas seções *Retomando*, *Leitura e escrita em História*, *Integrando com Ciências e Você cidadão*, no LD1; e *Retomando* e *Leitura e escrita em História*, no LD2.

Destas atividades, a primeira do LD1 orienta o/a estudante a completar um quadro com informações sobre a Revolução Industrial. Para completá-lo, é necessário indicar onde e quando aconteceu, as razões do pioneirismo inglês, a máquina que se tornou o marco da Revolução Industrial, os inventos referências

nos transportes e os grupos sociais que se formaram durante esse processo. No LD2, a primeira atividade utiliza-se de um trecho de Hobsbawm para introduzir aos/às estudantes questões sobre o que foi a Revolução Industrial, quais foram suas mudanças e quais destas mudanças os/as estudantes consideraram como a mais importante. Tanto o quadro do LD1, quanto as atividades do LD2, podem ser resolvidas utilizando-se das informações disponíveis no material. Além disso, a atividade contempla pontos relevantes da Revolução Industrial, haja vista que estes também são discutidos na ciência de referência, como foi possível observar nos autores utilizados na seção anterior.

A segunda do LD1 atividade, que é a sexta do LD2, está fundamentada na obra *Da Revolução Industrial inglesa ao Imperialismo*, de Eric Hobsbawm (1979). Nela, é solicitado ao/a estudante que analise uma tabela intitulada *Construção mundial de estradas de ferro (em milhas)*, na qual os dados dispostos correspondem aos países do Reino Unido, Estados Unidos, Europa (com o Reino Unido) e restante do mundo. A tabela abarca os anos de 1840 até 1880, dividindo essa temporalidade em décadas. Cobra-se do/a estudante, em atividades, que indique qual a temática da tabela, se há um crescimento progressivo na construção de ferrovias, e, por fim, que analise as diferenças entre o crescimento ocorrido no Reino Unido e nos Estados Unidos na temporalidade abordada. A atividade pode ser respondida buscando-se as informações e interpretando o gráfico. A segunda atividade do LD2 se estrutura solicitando ao estudante que analise três imagens (uma costureira trabalhando em uma oficina, uma fábrica de iogurte e algumas esculturas em argila), e responda a qual tipo de forma de produção cada uma delas se associa, qual dessas formas é a mais antiga e a mais recente, e se, com o advento da maquinofatura, o artesanato e a manufatura desapareceram.

No que se refere aos documentos históricos escritos mencionados na seção anterior, em ambos os materiais, estes estão vinculados às atividades de fim de unidade. O primeiro deles, em relação ao LD1, consiste em um excerto de Michelet *apud* Letícia Bicalho Canêdo, na obra *Revolução Industrial*, no qual há a descrição de uma viagem de trem no século XIX, no trecho entre Londres e Liverpool, e faz parte da proposta que compõe a terceira atividade do material. Na atividade, pede-se que o/a estudante responda o que se pode concluir com

a leitura do excerto e de que forma que invenção do trem afetou a vida das pessoas e o transporte de mercadorias, naquele período. Já no LD2, a terceira atividade está estruturada em múltipla escolha, questionando ao/à estudante sobre o pioneirismo inglês e solicitando que assinale a alternativa correta. Ambas as atividades podem ser respondidas tanto com a análise do texto fonte, no caso da do LD1, quanto com as informações angariadas com o estudo do capítulo.

Na quarta atividade do LD1, sétima do LD2, por intermédio de uma análise do gráfico intitulado *Crescimento demográfico na Grã-Bretanha (em milhões de habitantes)*, solicita-se que os/as estudantes respondam o que se pode concluir com a leitura do gráfico, e quais os possíveis fatores que levaram ao crescimento demonstrado. O gráfico em questão fora retirado da obra *História dos fatos econômicos contemporâneos*, de Maurice Niveau. E com base no que fora estudado no decorrer do capítulo, é possível responder ambas as questões, haja vista o suporte dado no material. A quarta atividade do LD2 solicita ao estudante que pense e escreva sobre o encadeamento de invenções e melhorias de maquinários para otimização do processo produtivo, utilizando um exemplo de uma dessas invenções.

Na última questão do bloco *Retomando* no LD1, pede-se que o/a estudante explique qual a relação entre o desenvolvimento dos transportes e os desdobramentos da Revolução Industrial. Já o LD2, que possui um total de nove atividades para esse primeiro bloco (algumas já mencionadas anteriormente), na quinta atividade, solicita-se aos/às estudantes que abordem sobre os impactos da máquina a vapor nos meios de transporte, e sobre o que mudou com o advento da locomotiva e do barco a vapor. Na oitava questão, que compreende uma análise de imagem, pede-se aos/às estudantes que identifiquem o local onde a cena de trabalho ocorre, que descrevam quem realiza o trabalho e como ele é realizado<sup>4</sup>, e que ressaltem o porquê da preferência pelo trabalho feminino e infantil durante a Revolução Industrial. Na última atividade da seção *Retomando* do LD2, por intermédio de um trecho de autoria desconhecida, mas mencionado na obra de Antônio Carlos Nogueira, *Sociedade*

---

<sup>4</sup> Na cena há uma mulher e uma criança trabalhando em uma mina de carvão, de modo que a mulher está à frente, conectada por uma corrente ao carrinho de carvão que busca movimentar dentro de um túnel, com auxílio da criança que emburra o carrinho na parte traseira.

e *Organizações*, pede-se que os/as estudantes façam a leitura do trecho e assinalem a alternativa correta<sup>5</sup>. Em todos os casos, as atividades são passíveis de realização, como o próprio nome do bloco de atividades supõe, “retomando” os conteúdos do texto base do didático ou pela análise de imagem ou texto fonte que as acompanham.

A segunda seção de atividades do LD1, *Leitura e escrita da História*, possui uma característica um tanto distinta da primeira. Nela, o/a estudante terá contato com duas tipologias distintas de fontes: imagética e escrita. A imagética consiste, no LD1, no cartaz produzido pela Central Geral dos Trabalhadores da França em 1914. Cinco atividades de interpretação acompanham a imagem. Na primeira delas, pergunta-se ao/a estudante quem são os grupos sociais representados na imagem; na segunda, como foi possível chegar a essa conclusão; na terceira, o que esses grupos representados estão fazendo; na quarta, que levarem hipóteses sobre o que possivelmente significa a frase “*Appliquera les 8 heures*”; e, na última, se é possível saber o contexto de elaboração do cartaz. Na mesma seção no LD2, há uma gravura de 1820, acompanhada de quatro questões, sendo a primeira delas questionando quem são as crianças da imagem e o que estão fazendo; a segunda, quem seria o homem de cartola; a terceira, quem seria a mulher adulta representada na imagem; e a quarta, o que a imagem sugere sobre o ambiente das fábricas.

Nota-se que, no LD1, todas as questões se remetem ao que fora exposto no texto base sobre a classe trabalhadora, sua condição e luta, bem como na divisão de classes e de interesses de classes inaugurada e acentuada com a Revolução Industrial. No LD2, a preocupação centra-se na questão do trabalho infantil e feminino, também abordados no texto base do didático. O uso da fonte como recurso para interpretação torna-se, nesse sentido, uma forma de resguardar o caráter científico da história haja vista que tanto o documento (a imagem), quando o texto base (uma espécie de referencial teórico que o estudante dispõe) caminham para a possibilidade interpretativa. Isso pode ser inferido mediante a citação de Rüsen (2011, p. 123) supramencionada, principalmente na parte onde o autor destaca que o livro didático deve ter meio

---

<sup>5</sup> O trecho é sobre um anúncio do movimento ludista, em tom de ameaça, exigindo a retirada de maquinário e empregabilidade de pessoas desempregadas.

para se “[...] se exercer na prática: o desenvolvimento de problemas, o estabelecimento e a verificação das hipóteses, a investigação e análise do material histórico [...]”. Neste sentido, as dimensões da *experiência*, pelo uso da fonte, da *interpretação*, pelos questionamentos levantados e possibilidades de resolução, podem *orientar* a resolução da situação problema ditada pelo material.

A segunda atividade da seção *Leitura e escrita da História* do LD1, que vem com a titulação *Vozes do Passado*, possui um trecho da descrição da cidade de Manchester, de William Cooke Taylor, *apud* Edgar de Decca, na obra *Fábricas e Homens: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores*. Na atividade, solicita-se, primeiramente, que o/a estudante transcreva o que foi visto pelo testemunhante ocular; a relação entre o que fora visualizado e os problemas ambientais atuais; se atualmente as fábricas ainda ocupam os centros das cidades; e, por fim, o que fazer para diminuir a poluição do ar. Essa atividade, que, aparentemente, adentra nos preceitos de interdisciplinaridade, colabora para a formação da consciência histórica ao passo em que se utiliza da representação de um recurso do passado (o excerto de testemunho ocular) e o relaciona com aspectos da vida do/a estudante na atualidade, respeitando a historicidade do fato. Nesse sentido:

A formação histórica organiza sua autocompreensão mediante a memória histórica: engaja a definição histórica de seu próprio ponto de partida na vida social presente; vincula o direcionamento da vida prática às representações de processos temporais significativos; projeta as perspectivas do agir futuro pelas formas discursivas que vivem do espírito da ciência. (RÜSEN, 2007b, p. 101-102)

Na seção *Integrando com as Ciências*, presente apenas no LD1, a atividade versa sobre os casos de tuberculose que aumentaram com a Revolução Industrial. Nela, questiona-se o que é essa doença, como ela é transmitida, quais são seus sintomas, por que a Revolução Industrial colaborou para aumentar os casos e se ela ainda ocasiona mortes no Brasil. Nota-se, nessa seção, uma proposta menos alicerçada na ciência histórica que a mencionada anteriormente, haja vista que a resolução das questões trabalha mais com conceituações da área das ciências (o componente de ciências do currículo

escolar) que necessariamente da história. Também o direcionamento da proposta não vem acompanhado de nenhuma fonte histórica ou de resolução pelo referencial deixado pelo texto base do livro didático estudado pelo/a aluno/a anteriormente. Se o alinhamento da proposta, desta maneira, for proposital, pode-se incorrer a uma descaracterização da história enquanto ciência, haja vista que não existe história sem fontes.

Por fim, na última seção de atividades que compõe o capítulo sobre a Revolução Industrial do LD1 é intitulada *Você cidadão*, também ausente no LD2. Porém, a mesma atividade compõe a subseção *Vozes do passado* no LD2. Em ambos os materiais, há um trecho da entrevista concedida por Hannah Brown para o Comitê da Câmara dos Comuns, em 1832. No trecho, a entrevistada afirma ter iniciado o trabalho nas fábricas de fiação aos nove anos, com uma carga horária de mais de dez horas diárias, sem horário para refeições, de maneira insalubre (posto que ela relata ter problemas nos joelhos ocasionados pelo trabalho). Além disso, Hannah ainda relata ter sofrido castigos físicos do patrão, e que isso fazia parte do cotidiano da fábrica. Nas atividades que seguem o relato, solicita-se que o/a estudante indique: a) quem é a pessoa “falando” no texto – pois como se trata de uma entrevista, a narrativa é composta por perguntas e respostas; b) de que tempo ela está “falando”; c) como era o seu cotidiano; d) o que levava os empregadores a optarem pelo trabalho infantil; e, e), que se faça uma pesquisa sobre trabalho infantil, ressaltando que é considerado crime. Exceto pelas alternativas “d” e “e”, a atividade é exatamente a mesma do LD2, com a diferença que, neste último, não há alternativa “e”, e a “d” questiona se há trabalho infantil na atualidade e solicita ao/à estudante que escreva um texto sobre isso.

O LD2 conta ainda com mais um subseção dentro da seção *Leitura e escrita da História*. Nomenclaturada de *Vozes do presente*, a seção é composta por um trecho do texto *Migrações e trabalho sob contrato no século XIX*, de Marco Aurélio Santos, e de uma fotografia que retrata uma família de imigrantes de Nova York em 1900. Além de sugerir a leitura do texto, essa seção solicita aos/às estudantes que selecionem a alternativa correta acerca da expansão do capitalismo; pergunta quais fatores contribuíram para o crescimento das migrações durante esse período; e também, que os/as estudantes leiam

informações sobre os possíveis motivos das migrações e reproduzam em seus cadernos aquelas que estão corretas.

Em todos estes casos, infere-se, há a possibilidade de maior articulação dos preceitos da ciência da história e da dimensão da *interpretação* destacada por Rüsen (2011), haja vista que é possível ao/a estudante basear-se em um documento para a resolução das atividades, pensar sobre o contexto de produção levando em consideração o que fora ressaltado no “material de referência” que possui e, ainda, ampliar esse estudo para a realidade que o cerca por meio da resignificação do trabalho infantil na atualidade. Nessa atividade, o/a estudante exercita a *interpretação* e a *orientação*, à medida em que volta seu olhar de maneira fundamenta ao passado e pode articulá-lo com o presente.

Assim, no que se refere à *interpretação*, campo que permite ao/a estudante se apropriar da história e resignificar sua importância, conferindo sentido ao passado, compreendendo as intencionalidades dos sujeitos históricos e as permanências e rupturas históricas, foi possível identificar que, por intermédio das atividades, suscita-se o desenvolvimento do pensamento histórico. Partindo de atividades que têm por objetivo retomar o que fora estudado, para àquelas que incitam a análise de fontes, o material sumariamente incentiva a nascença de um pensamento histórico, que, se somado ao esforço docente e às condições de trabalho adequadas para tal propósito, podem resultar no desenvolvimento da *orientação*, último campo da consciência histórica, no qual o/a estudante utiliza do conhecimento do passado para a compreensão do presente e perspectivação de um futuro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que fora empreendido nessa análise, pode-se considerar que a forma como o objeto de conhecimento é encaminhada nos didáticos escolares analisados, pelo menos no capítulo sobre a Revolução Industrial, se alinha com a formação do pensamento histórico que leva à consciência histórica, levando-se em consideração o que fora abordado nas seções anteriores e em consonância com os campos da *experiência*, *interpretação* e *orientação* dispostos por Jörn Rüsen (2011).

Isso porque, como destacado anteriormente, é possível se experienciar pontos chave da Revolução Industrial por intermédio do conteúdo do texto base do didático, que está alinhado com os referenciais sobre a temática (Hobsbawm (1985), Mantoux (1957) e Thompson (1987), por exemplo); há fontes escritas e imagéticas sendo interpeladas enquanto tais no material; bem como, em alguns pontos, uma ligação com o presente do/a estudante em recorrência ao passado (principalmente na temática do trabalho infantil).

Alguns dos pontos chave da Revolução Industrial, tais como o trabalho infantil e feminino, a exploração acentuada da força de trabalho, o pioneirismo inglês, a divisão de classes e do trabalho social, a dinamização da produção pelo uso de maquinário, entre outros, estão presentes no texto base do didático, e seguem na mesma linha da ciência de referência quando se usa de referencial. Mas vale ainda destacar que condições de trabalho dignas e que nos permitam a exequibilidade das propostas são imprescindíveis.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 Jun. de 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Materiais Didáticos: Concepções e Usos. In: **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

BOULOS Júnior, Alfredo. **História sociedade & cidadania** : 8o ano : ensino fundamental : anos finais / Alfredo Boulos Júnior. — 4. ed. — São Paulo : FTD, 2018.

BOULOS Júnior, Alfredo. **História sociedade & cidadania** : 8o ano : ensino fundamental : anos finais / Alfredo Boulos Júnior. — 1. ed. — São Paulo : FTD, 2022.

BOURDÉ, Guy. MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Portugal : Publicações Europa-América/Fórum da História, 1983.

CAPARRÓS-LERA, Josep María; ROSA, Cristina Souza. O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de história. **Educ. foco, Juiz de Fora**, v. 18, n. 2, p. 189-210, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática do Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizado**. Campinas, SP. Papyrus, 2003.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções (1789-1848)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MANTOUX, Paul. **A revolução industrial no século XVIII: estudo sobre os primórdios da grande indústria moderna na Inglaterra**. Hucitec, 1957.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história. Brasília ; Ed. Unb, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília ; Ed. Unb, 2007.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília ; Ed. Unb, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Orgs: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SALLES, André Mendes. Ensino de História, Livros Didáticos e Cultura Histórica. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa, Editora da UFBP, p. 39-64, 2014.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. V. 1, 2 e 3 Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VALIM, Alexandre Busko. História e Cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Campus, 2011

**Recebido em 03/09/2024.**

**Aprovado para publicação em 21/07/2025.**