Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

A HISTÓRIA MODERNA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Interações entre Saber Acadêmico e Saber Escolar*

THE MODERN HISTORY IN TEXTBOOKS

Interactions Between Academic Knowledge and School Knowledge

*DANIEL PRECIOSO***

RESUMO

Este artigo analisa o modo como a História Moderna é retratada nos livros didáticos brasileiros. Para tanto, analisamos quatro manuais didáticos, publicados nos anos 1995 e 2010, à luz da historiografia especializada. Dois deles foram escritos por autores que já estão no mercado editorial há mais tempo; e os outros dois por professores universitários de cursos de História. Nosso principal objetivo consistiu em analisar como os manuais didáticos incorporaram (ou não) os conhecimentos produzidos na academia. Constatamos que apesar de, ao lado das narrativas tradicionais positivistas, encontrarem-se abordagens marxistas e culturalistas (Nova História), as últimas não alteraram a estrutura tradicional das narrativas históricas dos manuais didáticos brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: História Moderna, manuais didáticos, representações.

ABSTRACT

This article analyzes how Modern History is portrayed in brazilian textbooks. To do so, we analyzed four textbooks, published in the 1990s and 2000s, in the light of specialized historiography. Two of them were written by authors who have been on the publishing market for some time; and the other two by university professors of History courses. Our main objective was to analyze how the textbooks incorporated (or not) the knowledge produced in the academy. We find that despite, alongside traditional positivist narratives, we find Marxist and culturalist approaches (New History), the latter did not alter the traditional structure of the historical narratives of Brazilian textbooks.

KEY-WORDS: Modern History, didactic manuals, representations.

* Este artigo apresenta os resultados obtidos com o projeto de pesquisa *A História Moderna nos livros didáticos: interações entre saber acadêmico e saber escolar*, desenvolvido junto à Pro-Reitoria de Pesquisa (PrP) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e coordenado pelo autor entre agosto de 2016 e julho de 2019.

** Doutor em História pela UFF (2014), mestre em História pela UNESP (2010) e graduado em História pela UFOP (2006). Atualmente é professor de História da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e do Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição (PPGHIS-UEG). E-mail: daniel.precioso@ueg.br

O livro didático é um tema recorrente nos estudos sobre o processo de ensino-aprendizado desde os anos 1970[1]. O crescente interesse sobre a literatura didática no Brasil foi acompanhado de uma maior complexidade das abordagens, das metodologias e dos procedimentos analíticos. Não obstante a análise dos manuais didáticos envolva questões complexas, como observou o professor Nilson José Machado, *"muitas vezes, têm sido propostas respostas excessivamente simplificadas"* (MACHADO, 1996, p. 37).

O presente artigo visa uma análise dos livros didáticos de História, destinados ao ensino médio, no que se refere aos conteúdos sobre História Moderna. Está entre os seus objetivos avaliar o peso das mudanças de paradigmas explicativos ocorridas no seio da História entre 1995 e 2010. Procuraremos, assim, avaliar as transformações operadas nos conteúdos dos manuais didáticos em articulação com o saber acadêmico e com as transformações históricas ocorridas no período considerado – cientes de que os livros didáticos não operam uma simples transposição de um saber acadêmico para um saber escolar, uma vez que *"as disciplinas escolares não são reflexo nem vulgarização dos saberes da pesquisa acadêmica"*[2].

As fontes para a pesquisa serão os livros didáticos (ver imagens abaixo) de Nelson Piletti & José Jobson de Arruda (1995), Gilberto Cotrim (1997), Cláudio Vicentino & Gianpaolo Dorigo (2006) e José Geraldo Vinci de Moraes (2010), os quais serão contrastados com a produção historiográfica sobre os temas do Renascimento e das configurações estatais na Idade Moderna.

FIGURA 1. Livros didáticos analisados (1995-2010):



1 Nos Estados Unidos, o campo de estudos dos materiais didáticos possui um século de existência. Na Alemanha, no Japão e, em menor escala, nos países nórdicos, Grã Bretanha e França, o estudo dos manuais didáticos remonta à Segunda Guerra Mundial. Mais recentemente, Bulgária, Itália, Coréia e, principalmente, regiões de língua hispânica (Argentina, Chile, Colômbia, Espanha e México) e portuguesa (Portugal e, sobretudo, o Brasil) também desenvolveram pesquisas na área (CHOPPIN, 2004, p. 551-552).

2 "Ensinar, não é, portanto, simplificar e vulgarizar. Deveria ser, antes de tudo, fazer pensar, problematizar" (CHERVEL, 1990, p. 182 *apud* PEREIRA & PEREIRA, s./d., p. 210). Cf., ainda, BITTENCOURT (2004).

A escolha dos manuais didáticos foi feita com base em uma amostragem, por um lado, de autores mais difundidos no campo editorial da literatura didática nacional – como Gilberto Cotrim – e, por outro, de historiadores acadêmicos com inserção mais modesta neste mesmo mercado – como José Geraldo Vinci de Moraes.

Para a análise da literatura didática acerca da História Moderna, recorremos à História dos Livros e das Leituras de Roger Chartier (1990) e Robert Darnton (1995). Procuraremos esquadrinhar, com base nos conceitos da Nova História Cultural de Chartier (1990), as *representações* e *apropriações* do saber acadêmico, por parte dos autores de nossa amostragem, em livros voltados à construção do saber escolar. Seguindo os passos de Darnton (1995), indagaremos sobre as influências do processo de *editoração* no resultado final dos manuais didáticos analisados. Para pensar a relação entre saber e poder, recorremos a Michel Foucault (2004 e 2007) e Pierre Bourdieu (2007 e 2013, p. 295-336).

Ao nos debruçarmos sobre os conteúdos dos livros didáticos de História do ensino médio procuraremos analisá-los em perspectiva diacrônica, comparando manuais produzidos na década de 1990 com aqueles produzidos a partir dos anos 2000. Em vista do caráter dinâmico do conhecimento histórico e das frequentes revisões dos conteúdos escolares, procuraremos vislumbrar os impactos da crise dos paradigmas funcional-estruturalistas no Brasil (principalmente, na historiografia marxista) a partir das décadas de 1980-90. Desse modo, questionaremos: em que medida as explicações marxistas perderam campo para as revisionistas em conteúdos de História Moderna presentes nos manuais didáticos? A infraestrutura econômica perdeu espaço para explicações baseadas na análise de aspectos culturais? O recurso às biografias amenizou as rigidezes de uma perspectiva estruturalista? As explicações teleológicas das revoluções inglesa, industrial e francesa perderam força? Como os livros didáticos abordam a transição da Idade Média para a Idade Moderna? Quais são os marcos cronológicos da Idade Moderna? Os manuais didáticos abarcam diferentes visões sobre o mesmo assunto?

Evidentemente, ao focarmos as transformações nos conteúdos presentes sobre a chamada "História Moderna", não descuidaremos das continuidades, assim como da coabitação entre o novo e o antigo, não raro, de forma contraditória e paradoxal[3].

Abordagens históricas dos manuais didáticos

O advento do livro didático moderno se inscreve no processo de escolarização europeu, iniciado no século XVII. Seu surgimento cumpria o objetivo de ensinar a diversos alunos simultaneamente, trazendo conteúdos comuns e consistindo em

3 Devido à pressão editorial e a recepção do público alvo, os manuais raramente operam rupturas drásticas. Como observou Ribeiro Jr. (2011), as transformações dos manuais são lentas e ocorrem na medida em que, segundo uma lógica de mercado, existe sucesso editorial. Desse modo, é comum encontrar justaposição de diferentes paradigmas de explicação, constituindo a atualização dos conteúdos uma etapa lenta e progressiva.

um esteio dos professores na preparação das aulas. Sua emergência diminuía a subjetividade, inerente ao processo de ensino-aprendizagem.

Os "antepassados" dos livros didáticos foram os manuais religiosos, usados desde a Idade Média para a catequização. O método de ensino religioso, baseado em questionamentos-respostas, foi, assim, retomado pelo ensino laico, a partir dos séculos XVIII e XIX (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Os primeiros estudos sobre os manuais didáticos no Brasil remontam aos anos 1970 e 1980. Esses estudos pioneiros apontaram o caráter ideológico, as manipulações e as falsificações intencionais do material produzido durante a ditadura militar[4]. O principal exemplo dessa produção é o livro de Maria de Lourdes Deiró Nosella (1981), As *Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. Nesta obra, os livros didáticos aparecem como ferramentas de propaganda ideológica ou – de acordo com o marxismo estruturalista de Louis Althusser – "aparelhos ideológicos do Estado", destinados a perpetuar o modo-de-produção capitalista.

No final da década de 1980, os estudos de síntese de Maria Carolina Bovério Galzerani (1988) e Bárbara Freitag, Valéria Rodrigues Motta & Wanderly Ferreira da Costa (1989) imprimiram novos rumos ao estudo dos livros didáticos. Ao tentar superar a simples denúncia da "ideologização", tais pesquisas introduziram novos questionamentos: os autores dos manuais veiculam visões que visam uma maior aceitação da população? O conteúdo e a linguagem contraditória dos livros didáticos impedem o conhecimento da vida social ou expressam os conflitos da própria sociedade? (Cf., por exemplo, GALZERANI, 1988, p. 107).

Pesquisas recentes abordaram o livro didático como objeto cultural, apontando o seu caráter complexo. As teses de Circe Bittencourt (1993) e Décio Gatti Jr. (1998) constituem bons exemplos desta abordagem mais ampla, que contempla produção, conteúdo e consumo dos manuais didáticos (BITTENCOURT, 2008; GATTI JÚNIOR, 2004). A essa produção soma-se o estudo de Kazumi Munakata (1997), que problematizou a materialidade do livro didático, sua produção e comercialização. Em termos metodológicos, tais estudos foram nitidamente influenciados, por um lado, pela História do Livro e da Leitura de Roger Chartier (1990) e, teoricamente, pelas reflexões de Alain Choppin (2004).

Como observou Jean Carlos Moreno,

> As novas políticas públicas, que deram maior visibilidade ao livro didático, e o próprio amadurecimento e expansão dos programas de pós-graduação, fizeram com que a produção acadêmica sobre os livros escolares se multiplicasse na última década. Uma metodologia mais complexa, para a qual convergiram a história da escolarização e das disciplinas escolares, a história do livro e, no caso da disciplina de História, a teoria e metodologia da história-ciência e do saber histórico escolar, começou a se desenvolver trazendo novos desafios aos pesquisadores (MORENO, 2012, p. 721).

4 Esses estudos também foram influenciados pelos clássicos de Umberto Eco e Mariza Bonazzi, *Mentiras que Parecem Verdades* (1980) e *A Manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação* (1983) de Marc Ferro.

Os debates atuais em torno da escolarização, das propostas pedagógicas, das políticas públicas, das relações entre o saber acadêmico e a cultura geral fomentaram o surgimento de novas perspectivas analíticas.

Tendo em vista as contribuições da História do Livro, analisaremos a produção do livro didático em perspectiva histórica, concebendo-o como uma obra de coautoria entre autor(es) e equipe editorial. Embora o autor seja o responsável pelas diretrizes gerais da obra, o papel da equipe editorial é de suma importância, na medida em que seleciona conteúdos, adapta linguagens, seleciona temas e, sobretudo, molda o resultado final ao público alvo.

A História Moderna nos livros didáticos

A história moderna consiste em um componente curricular fundamental da chamada "História Geral e Global". Definida como a história da época (séculos XVI ao XVIII) em que a Europa espraiou a sua dominação em escala global, temas como Renascimento, Reformas, formação do Estado e Mercantilismo são fundamentais na formação do alunato. Como observou o historiador italiano Paolo Prodi, estudar a história da primeira modernidade significa compreender como a modernidade *stricto sensu* emergiu no século XIX ou, em outras palavras, como viemos a nos tornar o que somos hoje (PRODI, 2012). Neste sentido, entendida como gênese da modernidade, o estudo da primeira modernidade (séculos XVI ao XVII) é uma tarefa fundamental dos jovens educandos, sobretudo, em uma época em que os valores da modernidade dos séculos XIX e XX se esboroam.

Tendo em vista que a história é reescrita de tempos em tempos, nas linhas a seguir, procuraremos indagar em que medida manuais didáticos do ensino médio, de ampla difusão, e cadastrados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) apresentam os conteúdos referentes à História Moderna. Em que medida Cotrim, Arruda & Pilleti, Vince de Moraes e Vicentino & Dorigo, em seus manuais didáticos, incorporaram os principais debates historiográficos sobre os temas fundamentais desse período histórico em que a Europa impôs os seus valores em escala mundial? Permanece uma história positivista? Ou foram incorporadas as visões marxistas e da nova história francesa? Como os capítulos são arranjados no todo dos manuais estudados a indicar uma inteligibilidade dos fenômenos de um período tão importante na formação do que somos hoje (ou que estamos deixando de ser)?

Para responder a essas questões, examinaremos as narrativas dos autores acima citados sobre as temáticas do Renascimento e do Estado Moderno.

Renascimento

Comecemos pelo livro que contém a narrativa histórica mais difundida: o manual de Gilberto Cotrim. O primeiro capítulo da unidade "História Moderna" de *História Global: Brasil e Geral* (1997), de Cotrim, intitula-se "Estado Moderno". Embora o Renascimento geralmente apareça como movimento pioneiro da modernidade, por estar relacionado no livro à cultura e à ciência, não aparece como primeiro capítulo. A explicação para essa ordenação da História Moderna no manual de Cotrim reside no fato de que, para ele, os fatos políticos é que marcam as transições entre os períodos. No subtópico "Periodização Histórica", do primeiro capítulo (*"Reflexão sobre a História"*), uma linha do tempo assinala que a queda do império romano do Ocidente (476) marca a passagem da Idade Antiga para a Média, e a queda de Constantinopla (1453) assinala a transição da Idade Média para a Moderna. A abordagem do autor é centrada nos fatos políticos. Isso explica porque, no manual de Cotrim, a Idade Moderna inicia-se com o Estado Moderno e o processo de centralização política e formação das "sociedades nacionais".

Autores como Francisco Falcon, que definem a Idade Moderna como a "era do Mercantilismo", ao enfatizarem o aspecto econômico, entendem-na como uma fase de transição entre o modo-de-produção feudal e o capitalista. Nesse caso, a transição é atrelada a um período histórico (a Época Moderna), e não a um marco acontecimental. Embora Cotrim, no referido capítulo *"Reflexão sobre a História"*, evoque Fernand Braudel para defender que *"a História é ciência do passado e do presente, um e outro inseparáveis"* e dê o subtítulo *"Acompanhar a dinâmica do processo"* ao subtópico *"Periodização Histórica"*, a visão do autor é justamente a criticada pela historiografia dos *Annales* – por ser factual e centrada na história política, entendida como um inventário de grandes personagens e grandes fatos históricos – e avessa às premissas de que parte no referido capítulo.

Entre o capítulo sobre os Estados Modernos e o referente ao Renascimento, o manual de Cotrim traz dois capítulos sobre a *"Expansão europeia e conquista da América"* e o *"Impacto da Conquista"*. O capítulo sobre o Renascimento inicia-se com o tópico *"Mentalidade Moderna"*, que reitera a visão consagrada por Jacob Burckhardt de que o Renascimento Italiano fundou a modernidade, pois criou um *"novo modelo de homem"*, autoconsciente de sua individualidade. O "homem moderno" seria fruto de novos valores, ideias, artes e tecnologias que emergiram durante a *"transição do feudalismo para o capitalismo"* (BURCKHARDT, 1991). Em nenhum momento Cotrim relativiza a singularidade do Renascimento Italiano, como fizeram Arnold Toynbee, Peter Burke, Jack Goody, entre outros. Assim, não relembra os renascimentos anteriores ocorridos na própria Europa, como o carolíngio, nem os que ocorreram fora da Europa, no Oriente Médio, no norte da África, na Índia, na China e no Japão. Também são negligenciadas as procedências de muitos elementos presentes na Itália do Renascimento. Em *Renascimento: um ou muitos?*, Jack Goody assinala que a imprensa já havia sido criada na China antes de Gutenberg, assim como a perspectiva na arte e o conhecimento médico de Montpellier foram trazidos do mundo árabe. Os árabes também foram responsáveis pela introdução revolucionária dos "algarismos arábicos", na verdade, de origem indiana (GOODY, 2011).

Embora assinale a expansão do Renascimento na França, Inglaterra, Alemanha, Portugal e Países Baixos, ainda que o faça apenas enumerando grandes personagens, o *"berço do Renascimento"* continua sendo a Itália, e os seus protagonistas os italianos. Como em Burckhardt, o italiano (tendo como protótipo o humanista Petrarca) foi o "primogênito da modernidade". Peter Burke, no ensaio "O Renascimento", demonstrou que essa visão transforma o Renascimento em um "mito", confundindo-se com uma italianização (BURKE, 1997). Como argumentou Jack Goody (2011), essa visão é teleológica, pois associa o Renascimento com a origem dos valores modernos atuais (individualismo, competitividade, ambição) e, de um modo geral, do capitalismo. É também eurocêntrica, pois ao estabelecer uma "linha reta" entre a Antiguidade Greco-romana e o Renascimento, desconsidera a contribuição do mundo árabe, da China e da Índia ao que chamamos de Renascimento Italiano, um dos muitos ocorridos (e que ainda ocorrerão) na História da Humanidade.

Em *História para o ensino médio. História Geral e do Brasil* (2001), de Cláudio Vicentino & Gianpaolo Dorigo, a unidade sobre História Moderna inicia com uma discussão sobre História do Brasil e História Geral, seguida de uma seção que qualifica a Idade Moderna como o período em que a Europa se torna o *"centro do Mundo"*. Assim, apesar de reconhecer que, em 1492, a Europa era uma periferia do Império Muçulmano, o subtítulo citado denuncia o caráter "eurocêntrico" da abordagem dos autores. Os autores reproduzem a crítica de Jean Chesneaux, presente em *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores* (Ática, 1995, p. 95), ao modelo quadripartite (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), que denuncia como eurocêntrico e desprovido de sentido para o restante do mundo, mas os autores do manual não modificam esse mesmo modelo, reproduzindo os mesmos temas clássicos da história europeia moderna. Após esse preâmbulo, diferente dos outros livros didáticos analisados, Vicentino & Dorigo iniciam a unidade com um capítulo sobre *"A expansão marítima europeia"*. Antes de tratar do Renascimento, os autores incluem um capítulo sobre *"A revolução Comercial e o Mercantilismo"* e *"A Montagem da Colônia portuguesa na América"*.

O capítulo intitulado "*Renascimento Cultural*" começa por identificar o Renascimento com o advento do capitalismo, elencando valores como individualismo e concorrência. Estes eram valores burgueses. Os autores afirmam que o Renascimento possui uma tendência cultural laica, não eclesiástica (VICENTINO & DORIGO, 2006, p. 195). Embora seja verdade que pinturas e escultura passaram a representar cenas cotidianas e mitológicas (isto é, profanas), é um equívoco, porém, como observou Délio Cantimori (1984, p. 151-165), entender o humanismo como antirreligioso. Os humanistas possuíam religião: Erasmo e seu cristianismo moralista; Ficino e a tentativa de conciliar Cristo e Platão; Valla e o seu espiritualismo anti-cerimonialista. Vicentino & Dorigo reiteram o pioneirismo italiano e a periodização tradicional (*Trecento*, *Quattrocento*, *Quinquecento*). A "Lamentação", de Giotto di Bondone, geralmente incluído como "boa arte gótica" e com características bizantinas pelos críticos do Renascimento, aparece no manual de Vicentino & Dorigo como uma obra representante do Renascimento no *Trecento*. Petrarca figura como *"pai do humanismo e da literatura italiana"* (VICENTINO & DORIGO, 2006, p. 197-198).

Vicentino & Dorigo se referem ao Renascimento fora da península itálica, mas não aos medievais e fora da Europa. Permanece o mito de fundação da modernidade, do homem moderno. Negligencia-se os contributos dos árabes (e, através deles, dos persas, chineses e indianos), tal como enfatiza Goody. No último parágrafo do capítulo, os autores afirmam que o renascimento científico enterrou a escolástica (VICENTINO & DORIGO, 2006, p. 202) – o que certamente não se aplica, pelo menos, à península ibérica.

Passemos, agora, à análise de manuais didáticos escritos por professores universitários, procurando rastrear as interações entre saber acadêmico e saber escolar.

No manual *Toda a História. História Geral e História do Brasil* (2005), de José Jobson de A. Arruda & Nelson Piletti, o tema da centralização do poder e da formação das monarquias nacionais aparece nos últimos capítulos da unidade *"Baixa Idade Média"*. Entre essa unidade e a referente à História Moderna (*"O mundo em novo formato"*), os autores antepuseram – a exemplo de Cotrim – capítulos sobre a América, integrados numa unidade autônoma, dedicada exclusivamente às civilizações pré-colombianas (maias, incas e astecas). A ordenação temática dos capítulos referentes à unidade de História Moderna demonstra que, para Arruda & Piletti, diferente de Cotrim, não é o político que estabelece as periodizações. No manual de Arruda & Pilleti, o Renascimento aparece como primeiro capítulo, o que demonstra que a cultura está em primeiro plano. O Renascimento é apresentado como um período de "revolução". A introdução à unidade *"O mundo em novo formato"*, embora assinale a queda de Constantinopla e a Revolução Francesa como marcos, respectivamente, do início e do fim da chamada "História Moderna", ressalta que

> [...] o mundo moderno não surgiu abruptamente, pronto e acabado, naquele ano de 1453, nem desapareceu para sempre em 1789. Ele foi, de fato, gerado no decorrer de um longo *processo de transição* que teve suas raízes fincadas no século XI e cujos desdobramentos vão até a eclosão da Revolução Industrial, em meados do século XVIII (PILETTI & ARRUDA, 1995, p. 158).

A atenção, portanto, não se volta para os fatos, mas para os processos, mais especificamente àqueles que resultaram na passagem do feudalismo para o capitalismo. A Idade Moderna (e também grande parte da Baixa Idade Média), como em Francisco Falcon, é justamente um período de transição. Tanto a análise processual como a ênfase no cultural aproximam os autores da Nova História Francesa. Apesar disso, em relação aos conteúdos, Arruda & Piletti apresentam uma narrativa histórica muito semelhante à de Cotrim: o pioneirismo dos italianos (ainda que o Renascimento tenha se espalhado pela Europa nos séculos XVI e XVII), o mecenato exercido pelos burgueses, o humanismo, a formação dos valores modernos, o renascimento científico e o artístico, assim como a periodização tradicional do Renascimento na Itália (*Trecento*, *Quattrocento* e *Cinquecento*).

Assim como em Cotrim, o Renascimento é apresentado por Arruda & Piletti em sua singularidade, não como uma *"aparição particular de um fenômeno recorrente"*, como o definia Toynbee. Os autores, como Cotrim, negligenciam as contribuições não europeias ao Renascimento Italiano, bem como os renascimentos ocorridos na

própria Europa e fora dela. Por constituir um mito fundador da nossa modernidade – o que nos coloca como herdeiros da Antiguidade greco-romana, negligenciando todas as demais civilizações que contribuíram para o progresso nas artes e ciência –, essa visão incorre em teleologia e eurocentrismo. As evidentes contribuições dos árabes (e, através deles, dos persas, dos indianos e chineses) são esquecidas.

À exemplo de Arruda & Piletti, José Geraldo Vinci de Moraes, no manual *História. Geral e Brasil* (2009), inicia a unidade *"A Época Moderna"* com um capítulo sobre o Renascimento, compreendido por ele como uma fase de transição entre a Idade Média e a Moderna – o que se evidencia no seu subtítulo: *"em direção à Idade Moderna"*. Do mesmo modo que Cotrim e Arruda & Piletti, dois capítulos (um sobre expansão e outro sobre o Novo Mundo) antepõem-se entre o capítulo do Renascimento e o das Reformas Religiosas. Apesar de afirmar que *"houve vários movimentos renascentistas"*, Moraes afirma que eles se manifestaram *"de diferentes formas no mesmo período"*, no que se refere a outras regiões da Europa – e não a Europa Medieval e a regiões não europeias. Embora considere que os renascentistas pretendiam estabelecer uma ruptura brusca com a Idade Média (*"que denominavam Idade das Trevas"*), essa afirmação de Moraes não é seguida de uma relativização, ou seja, da ponderação de que a Idade Média não era "infantil", nem obscura – e que, pelo contrário, possuiu arte desenvolvida, tendo conhecido, inclusive, um grande retorno à Antiguidade e um florescimento artístico sob Carlos Magno em fins do século VIII.

Há também um grave erro sobre a perspectivamente "moderna" do Renascimento. Jacques Le Goff – no verbete "antigo/moderno", da *Enciclopédia Einaudi* – e Modesto Florenzano (1996, pp. 19-30) – no artigo "Notas sobre ruptura e continuidade no Renascimento e na Primeira Modernidade" – ressaltaram o caráter parcial – se é que existiu – dessa modernidade. Le Goff (1997, p. 370-392) enfatizou que o conceito de modernidade é do século XIX, sendo utilizado por poetas como Baudelaire. Florenzano caracterizou o Renascimento como uma primeira modernidade, capenga, a meio caminho, pois buscava romper com o passado evocando a tradição. Le Goff e Florenzano assinalaram que o par de oposição de "antigo" é "moderno" – e que os renascentistas fizeram da "Idade Média" o par de oposição de "moderno". Ao afirmar que os renascentistas pretendiam *"resgatar a cultura da Antiguidade, porém de uma perspectiva modernizadora, opondo antigos a modernos"* (MORAES, 2010, p. 167), apesar de estar se referindo ao fato de que eles não apenas copiavam os antigos, Moraes dá ensejo a equívocos. No parágrafo seguinte, afirma que os renascentistas se opunham à Idade Média, mas a afirmação anterior obscurece o que Florenzano chamou de *"modernidade a meio caminho"*.

Ao tratar da expansão do Renascimento pela Europa, Moraes se refere a um *"Renascimento flamengo"*, listando Jan van Eyck entre os seus representantes na pintura. Ora, van Eyck é justamente o pintor lembrado por Johan Huizinga em *O outono da Idade Média* (1919), obra que se contrapõe à *Cultura do Renascimento na Itália* (1860), de Jacob Burckhardt, cuja visão predominava nos livros didáticos examinados (pioneirismo dos italianos, modernidade do Renascimento, nascimento do indivíduo etc.). Como Cotrim e Arruda & Piletti, Moraes também não se refere

ao pioneirismo chinês na invenção da imprensa, ao pioneirismo árabe nas teorias heliocêntricas, que o autor credita à Gutenberg e Copérnico, respectivamente. Diferente dos livros anteriores, o manual de Moraes traz um tópico final sobre *"transformações no cotidiano"*. Tanto a abordagem cultural quanto a ênfase no cotidiano representam uma influência da Nova História Francesa – aliás, muito evidente no quadro docente do curso de História da FFLCH devido ao papel da "missão francesa" na constituição das ciências sociais e humanas na USP.

Estado Moderno

Em *História Global: Brasil e Geral* (1997), Gilberto Cotrim dá início à discussão sobre a Idade Moderna com o capítulo *"Estado Moderno"*, o que evidencia a sua adoção do recorte político como fundamento para o estabelecimento de cronologias. No primeiro capítulo do manual, como já mencionado, a queda de Constantinopla (1453) é apontada como o evento que marca a passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Contraditoriamente, o último evento não é discutido no capítulo que introduz a parte do manual referente à História Moderna. Para Cotrim, o fator distintivo da modernidade europeia é a centralização do Estado: a Europa deixa de possuir um poder político descentralizado (*"partilhado entre os grandes senhores feudais e o governo das cidades medievais autônomas"*) e passa a ter um poder centralizado nas *"monarquias nacionais"*, através do *"fortalecimento da autoridade do rei"*. Reproduz-se, então, o modelo da passagem de um feudalismo com *"rei fraco"* para uma modernidade com *"rei forte"*, o que desembocaria no *"absolutismo monárquico"* dos séculos XVI-XVIII.

No que diz respeito à correlação de forças entre as classes (ou ordens) sociais, Cotrim argumenta que o rei se aliou à burguesia em um momento de decadência da nobreza feudal, o que lhe permitiu concentrar mais poder em suas mãos. Embora não seja explicitamente citada, a noção de "equilíbrio de poder" entre burguesia e nobreza está implícita no discurso de Cotrim. O conteúdo sobre o "Estado absolutista", portanto, distancia-se substancialmente do clássico de Perry Anderson, *Linhagens do Estado Absolutista* (1974), cuja tese principal é a de que o Estado Absolutista era *"tardo-feudal"*, ou seja, *"uma nova carapaça política de uma nobreza atemorizada com a crise da servidão"* (ANDERSON, 1995, p. 18). Ao afirmar que a origem do poder absoluto remonta a um equilíbrio de tensões entre nobreza e burguesia, Cotrim aproxima-se da análise de Norbert Elias, de influência weberiana (ELIAS, 1994, p. 87-192; ELIAS, 2001).

Contraditoriamente, embora se distancie da análise marxista de Perry Anderson e aproxime-se da visão weberiana de equilíbrio de tensões entre as classes concorrentes, Cotrim filia-se também à corrente econômica marxista da teoria da dependência. Para Cotrim, a aliança com a burguesia explica a "expansão europeia e a conquista da América", na medida em que permite aos comerciantes o desenvolvimento – primeiro em Portugal, depois na Espanha, França e Inglaterra – dos grandes empreendimentos de cruzamento do Atlântico e as empresas coloniais na América – tema do capítulo subsequente do manual analisado. Essa linha de raciocínio abre

margem para o entendimento da Época Moderna como um período de acumulação primitiva de capitais (capitalismo comercial), que permitiria o desenvolvimento ulterior do capitalismo industrial em fins do século XVIII e inícios do XIX, aspecto também revisado pelos trabalhos de Fernand Braudel (1995) e Immanuel Wallerstein (2004, p. 3-16) que denunciaram o caráter teleológico daquela análise.

É interessante notar, igualmente, que, para Cotrim, Estado Moderno é sinônimo de *"monarquias nacionais"*. Desde os anos 1980, a ideia de Antigo Regime como sinônimo de "absolutismo" tem sido revisada. António Manuel Hespanha (1994) destacou que as monarquias ibéricas não eram centralizadas, mas corporativas, permitindo o autogoverno local. John Elliott (1992, pp. 48-71) cunhou o conceito de monarquias compósitas, destacando que não havia unidade nos reinos espanhol e inglês, formados por reinos com direitos, nobrezas, cortes e códigos legais próprios. Jack Greene (1994), acerca do império inglês, destacou o caráter negociado das autoridades. O rei, portanto, era um "justiceiro" (ou seja, responsável por distribuir justiça, dar a cada um os privilégios que lhes competiam), tornando-se, apenas, na França um administrador a partir do século XVII – o que, no entanto, não fazia dos reis de França absolutos (no sentido de possuidores de um poder irrestrito), como observaram Norbert Elias (1994, p. 87-192; 2001) e Emmanuel Le Roy Ladurie (1994, p. 9-39). Além disso, chamar as monarquias de "nacionais" – além de incorreto, pois remete à uma unidade inexistente, como observou Elliott – também é anacrônico, pois o Estado-Nação é uma criação da Revolução Francesa. Certamente, a religião (e não a nação) servia como sentimento aglutinador de povos pertencentes a um mesmo Estado – como no caso da Espanha, unificada religiosamente, mas compósita em termos políticos.

Para definir o absolutismo monárquico, entendido como uma forma de governo em que "todo o poder (é) para o rei", Cotrim recorre ao pensamento de Maquiavel (separação entre moral religiosa e moral pública), Bodin (origem divina do poder real), Hobbes (necessidade do rei para garantir o contrato social) e Bossuet (predestinação divina dos reis). Como vimos, essa caracterização do "absolutismo" – termo cunhado no século XIX pelos defensores dos ideais da Revolução Francesa – é inexata, pois o rei não concentrava na sua pessoa toda a administração, possuindo ministros, conselheiros e governadores de conquistas, consultando cortes e abrindo margem para os anseios locais de câmaras municipais (ou seja, do poder local). Ao definir Estado Moderno como Monarquia Nacional (ou Absolutista), Cotrim negligencia outras configurações estatais presentes na Europa dos séculos XVI-XVIII, como as repúblicas – que sobreviveram à "Era do Absolutismo", como demonstrou Franco Venturi (2003, p. 53-97), ou que, como as Províncias Unidas dos Países Baixos, foram criadas durante a época moderna e, inclusive, tornaram-se o centro da economia-mundo entre os séculos XVII e XVIII (BRAUDEL, 1987, p. 20). Embora as repúblicas sejam identificadas às cidades livres medievais (ou seja, como possuidoras de raízes medievais e renascentistas), estudos mais recentes demonstram que repúblicas, como a confederação de repúblicas suíças (cantões) modernizaram as suas representações políticas, forjando a noção de uma "república moderna" (MAISSEN in HOLESNTEIN, MAISSEN, PRAK, 2008, p. 125-150).

No manual *História Geral e do Brasil*, Cláudio Vicentino & Gianpaolo Dorigo abrem o capítulo sobre Estado Moderno com um quadro de questões *"para pensar"*

– o que é interessante, pois coloca os alunos frente a problemas, antes de apresentar-lhes a narrativa histórica. Outra diferença com relação aos outros manuais didáticos analisados é que Vicentino & Dorigo expandem a análise do absolutismo para o Império Austríaco, a Prússia e a Rússia (VICENTINO & DORIGO, 2006, p. 217-218). Os autores, assim como Cotrim, afirmam que o monarca se aliou à burguesia mercantil, mas balizam essa afirmação apenas para o período final da Idade Média. Na Idade Moderna, afirmam, "ocorreu um afastamento maior em relação à burguesia" (VICENTINO & DORIGO, 2006, p. 212). Porém, à exceção desses aspectos, em grande medida, os autores reproduzem os conteúdos e visões presentes no manual de Cotrim. A tese de equilíbrio de poder é defendida no manual de Vicentino & Dorigo (a exemplo dos demais analisados), que traz um quadro para ilustrar a correlação de poderes entre rei, nobreza e burguesia (VICENTINO & DORIGO, 2006, p. 218). Para os autores do manual, ambas as classes nobre e burguesa se encontravam em um "equilíbrio de tensões" – o que remete ao já citado conceito de figuração social, de Norbert Elias, tal como verificamos no manual de Cotrim.

No manual *Toda a História. História Geral e História do Brasil* (2005), de José Jobson de A. Arruda & Nelson Piletti, o tema da centralização do poder e da formação das monarquias nacionais aparece nos últimos capítulos da unidade *"Baixa Idade Média"*. Como já observamos, diferente de Cotrim, que estabelece a esfera política como a fundamental para as suas periodizações – o que indica um resquício do que os *Annales* chamaram de história *rankiana*, essencialmente política e narrativa, e que, convencionalmente, se chama de "história positivista" –, Arruda & Piletti colocam em primeiro plano os aspectos culturais, o que explica o aparecimento do Renascimento no primeiro capítulo da unidade sobre História Moderna. Neste ponto, Arruda & Piletti filiam-se à tese de Jacob Burckhardt (1991) de que o Renascimento é o movimento fundador da modernidade.

No manual de Arruda & Piletti, o capítulo dedicado ao Estado Moderno é intitulado *"O poder absoluto dos reis"*. Assim como Cotrim, Arruda & Piletti entendem "Estado Absolutista" como sinônimo de "Antigo Regime" – visão que, como vimos, tem sido revisada pela historiografia desde os anos 1980. Mais enfaticamente do que Cotrim, os autores definem o absolutismo como um poder irrestrito do rei, uma *"autocracia"* ou, mesmo, *"ditadura"*. Logo a seguir, os autores do manual definem o Estado Absolutista como um *"Estado forte, centralizado e duradouro que tomou a forma de monarquia nacional"*, o que, mais uma vez, distancia-se das caracterizações do Estado monárquico moderno como "corporativista" e "compósito" (ou seja, descentralizado) defendidas, respectivamente, por Hespanha (1994) e Elliott (1992, pp. 48-71)[5]. Os autores, a exemplo de Cotrim, também incorrem em anacronismo ao definir as monarquias dos séculos XVI-XVII como "nacionais".

5 Para o império português, historiadores como Nuno Gonçalo Monteiro e João Fragoso têm utilizado o conceito de monarquia pluricontinental e polissinodal: "Ao contrário da Monarquia dos Áustria espanhóis, nas terras lusas dos Avis – depois dos Bragança - existia apenas um reino e várias conquistas disseminadas pela América, África e Ásia. Nas terras portuguesas o rei era, como na monarquia hispânica, cabeça do corpo social e também não se confundia com ele. Leia-se: a exemplo de outras arquiteturas políticas da Europa Moderna, a portuguesa era polissinodal e corporativa, portanto existia concorrência e negociação entre seus poderes. Entretanto, apesar desta semelhança devemos atentar paras as diferenças entre a coroa lusitana e suas contrapartes europeias. Na monarquia brigantina

Arruda & Piletti, em seu manual, distinguem duas fases no longo processo que desembocou na formação das monarquias absolutistas: a *fase feudal* (entre os séculos XI e XV, quando, apesar de o poder ser descentralizado e encontrar-se nas mãos dos senhores feudais, houve o renascimento comercial e monetário) e a *fase moderna* (entre os séculos XV e XVI, quando os monarcas destruíram a "variedade imensa de pequenos poderes locais", forjaram um exército nacional, fizeram renascer o direito romano pela atuação de juristas, centralizaram a administração e criaram um corpo de burocratas a seu comando). Como Cotrim, Arruda & Piletti afirmam que o monarca se aliou à burguesia mercantil[6]: o primeiro necessitava de apoio financeiro e político; e os segundos pretendiam diminuir o poder dos nobres. Vislumbramos, pois, a tese de "equilíbrio de poder" entre nobreza e burguesia – o que fortalecia o poder real –, defendida por Norbert Elias (1994, pp. 87-192; 2001).

Um quadro apresenta a discussão clássica entre marxistas, defensores da operacionalidade do conceito de "classe" na época moderna, e os que defendiam o uso do conceito de "estados" ou "estamentos" (estes último conceito, de origem weberiana). Roland Mousnier (1974), assim como os revisionistas da Revolução Francesa – Alfred Cobban (1989), Denis Richet & François Furet (1965-1966) –, defendiam a inexistência de uma "classe burguesa". Mousnier (1974), de modo mais enfático, se envolveu em calorosas discussões com os marxistas, afirmando que a ideia de classe não tem operacionalidade na época moderna (sendo correto, em sua visão, utilizar o conceito de "ordens ou estados sociais", numa postura claramente *emic*, ou seja, fiel aos termos da época). A apresentação do quadro é um ponto positivo, pois suscita uma discussão conceitual, mas o seu conteúdo está desconectado da discussão do capítulo, que adotada nitidamente uma concepção classista, por exemplo, ao tratar do equilíbrio de tensões entre nobreza e burguesia.

De modo semelhante à Cotrim, Arruda & Piletti, apontam Maquiavel, Hobbes, Bodin e Bossuet como os *"teóricos do absolutismo monárquico"*[7]. O pioneirismo português (na aliança entre rei e burguesia comercial), contudo, não aparece no texto dos autores. Apenas são evocados os exemplos francês e inglês[8]. Diferente de Cotrim, Arruda & Piletti mencionam o caso da península itálica e do Sacro Império, onde não surgiram "Estados absolutistas" – ainda que não se refiram ao mosaico

existiam as conquistas no além-mar, e a organização destas últimas era feita pela administração periférica da coroa e, em especial, pelos municípios. Ou ainda, entre a coroa e o as elites locais situadas nos municípios das conquistas existiam negociações e pactos políticos" (FRAGOSO, 2012, p. 117).

6 O mesmo afirma José Geraldo Vinci de Moraes em seu manual (MORAES, 2010, p. 200).

7 Verificamos o mesmo nos manuais didáticos de José Vinci de Moraes (2010, p. 203) e de Dorigo & Vicentino (2006, p. 212-213).

8 À exemplo de Cotrim (1997), Arruda & Piletti (1995) afirmam que o absolutismo na Inglaterra surgiu sob os Tudor, principalmente Henrique VIII e Elizabeth I. Essa questão é controversa: Modesto Florenzano relembra que os ingleses construíram um "absolutismo fraco" (ao contrário dos franceses) e Renato Janine Ribeiro aponta os Stuart como os reis absolutistas (que pretendiam governar sem o parlamento). José Vinci de Moraes (2010) também aborda o caso português, embora, diferente de Arruda & Piletti (1995), trate do caso espanhol (visto por ele como pioneiro, assim como defende P. Anderson). Diferente dos últimos autores, José Vinci de Moraes (2010) e Vicentino & Dorigo (2006, p. 215-217) introduzem o tema da Revolução Inglesa como "crise do absolutismo na Inglaterra".

de configurações políticas dessas regiões, que, como observou Roland Mousnier, constituíam um "microcosmo" de todas as formas de Estados então existentes na Europa: monarquias, ducados, repúblicas, senhorios (e, no caso da Itália, a teocracia papal) (MOUSNIER, 1975, p. 116-147). Giovanni Levi (1985) fala, ainda, em um estabelecimento de um Estado absoluto no Piemonti dos séculos XVII e XVIII.

No manual *História. Geral e Brasil*, José Geraldo Vinci de Moraes – a exemplo dos demais livros didáticos examinados anteriormente – evoca as guerras e conflitos entre as monarquias "nacionais" e o expansionismo territorial, o que, segundo o autor, dá origem a uma *"pioneira política internacional de Estado, com o objetivo de atingir o equilíbrio"* (por exemplo, o acordo de Westfália) (MORAES, 2010, p. 201 e 207-208). Incorrendo no mesmo anacronismo dos demais autores dos manuais analisados ao estender a noção moderna de "nação" aos séculos XVI e XVII, Moraes enfatiza a emergência de uma diplomacia ou de uma relação internacional entre os Estados emergentes. Ao fim e ao cabo, no que diz respeito ao tema do Estado Moderno, notamos uma repetição de conteúdos – apesar de algumas pequenas nuanças, que procuramos assinalar – nos manuais didáticos analisados.

Considerações finais

Embora a primeira edição de *História Global: Brasil e Geral* tenha sido publicada em 1997, ou seja, após mais de duas década da revisão da teoria da dependência, e em um período em que a história marxista – que passou a vigorar no Brasil na década de 1980 – cedia lugar à Nova História francesa, Gilberto Cotrim reproduziu muitas teses do chamado "determinismo econômico". Neste sentido, o manual de Cotrim representa um híbrido de dois tempos diferentes da história do livro didático no Brasil: uma linha mais antiga, cuja ênfase recai sobre o político e que deita as suas raízes na orientação "positivista" da Escola Metódica (que vigorou no Brasil desde a criação do Colégio Pedro II, em 1838, até o fim do Regime Militar, em 1985), e outra mais recente, a do denominado determinismo econômico (que grassou nos manuais didáticos desde a Redemocratização do Brasil até meados da década de 1990). Certamente, a sobreposição dessas duas orientações se deve ao mercado editorial e aos exames (vestibulares e concursos) que ditam as "versões" da História que devem ser ensinadas nos colégios.

O rompimento de "ortodoxias" nas visões dos manuais didáticos se dá, portanto, lentamente, o que implica na convivência de orientações distintas (escola metódica, marxismo, *Annales*) em um mesmo manual. Desse modo, os manuais de Vinci, Arruda & Pilletti e Vicentino & Dorigo, publicados entre 2001 e 2009, apesar de dialogarem – em maior e menor grau – com a Nova História Francesa, inserindo temas culturais (inclusive dando protagonismo ao Renascimento como movimento percussor da Idade Moderna), não rompem com o determinismo econômico e com a ênfase em protagonistas políticos e grandes acontecimentos. Em resposta às questões que nos colocamos no início desta pesquisa, constatamos que – mesmo nos manuais escritos por professores universitários de História – há um diálogo precário

entre saber acadêmico e saber escolar. Surge, então, uma última questão: porque as produções mais recentes das universidades não são, em grande medida, ensinadas nas escolas de ensino básico? A respeito disso teceremos algumas notas finais à guisa de conclusão.

A respeito da didática da História, o historiador italiano Edoardo Grendi afirmou que a única história possível é a história local, já que toda história nacional ("história-pátria") atende a interesses político-ideológicos[9]. Assim, na opinião deste historiador, sínteses gerais seriam políticas (e não científicas). Embora essa visão possa levar a uma "história em migalhas", é interessante notar, na linha de Grendi, que, nos manuais didáticos, a história – narrada dentro de uma periodização quadripartite: antiga, medieval, moderna e contemporânea – possui um sentido. Os conteúdos de cada período histórico são contrapostos uns aos outros, sendo assinaladas as transformações. Deste modo, os revisionismos operados pela historiografia especializada não podem ser automaticamente integrados à narrativa sem prejuízos à coerência existente entre os capítulos. Por exemplo, a historiografia revisionista dos Estados Modernos europeus teceu críticas à concepção de "absolutismo", apontando graus variados de descentralização nas monarquias europeias da época moderna. Ora, esse dado se insere mal no argumento central, presente nos livros didáticos, da passagem da Idade Média (rei fraco ou ausência de centralidade) para a Idade Moderna (rei forte, centralização estatal). Se todos os revisionismos fossem inseridos – a título de atualizações de conteúdos, que ocorrem na ciência histórica ininterruptamente[10] – a coerência, o fio condutor do sentido histórico dos períodos estudados, seria colocado em xeque. Mas é necessário um sentido? Não seria isso um teleologismo (como argumenta Grendi)?

É claro que a pressão editorial, fundamentada na cultura da "resposta certa" dos vestibulares, também influi no congelamento dos conteúdos dos livros didáticos. Escusado dizer o quanto esta cristalização de conteúdo (cultura da resposta certa) é nefasta para o ensino de história, ciência essencialmente conjetural e interpretativa. Muito já se escreveu sobre a memorização passiva de conteúdos, que subjaz a mencionada cristalização de conteúdos, assim como a orientação positivista de nossos manuais didáticos de história – ainda repletos de datas (marcos factuais), personagens heroicos, guerras e eventos diplomáticos.

A meu ver, urge um ensino de História mais reflexivo e interpretativo, no qual os alunos tenham contato com registros documentais e com diferentes interpretações sobre esses mesmos registros, por diferentes historiadores, em diferentes épocas. É preciso enfatizar que toda narrativa histórica tem dupla historicidade: a dos eventos narrados e a dos historiadores que os narram. Também é de fundamental importância discutir os conceitos históricos: "idade média", "renascimento", "antigo regime" e "absolutismo", que são conceitos históricos criados *a posteriori*, por aqueles que

9 Grendi (1993, p. 141-197) se insurgiu contra a "representação unidirecional do tempo histórico, baseada em um discurso teleológico e hierárquico de desenvolvimento diacrônico, geralmente etnocêntrico e eurocêntrico" (GIULI, s./d., p. 150).

10 Não à toa, a metáfora do "manto de Penélope" é recorrentemente usada para ilustrar a reescrita constante da história pelos historiadores.

pretendiam efetivar uma ruptura com o período histórico anterior. Uma abordagem deste tipo é de fundamental importância para que os alunos saibam que as narrativas históricas se encontram em disputa.

Referências

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. Trad. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Trad. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In: **A economia das Trocas Simbólicas**. Trad. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 295-336.

BRAUDEL, Fernand. **A dinâmica do capitalismo**. Trad. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII**: I. As estruturas do cotidiano. II. Os jogos da troca. III. O tempo do mundo. Trad. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 3v.

BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do Renascimento na Itália**. Um ensaio. Trad. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BURKE, Peter. **O Renascimento**. Trad. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 1997.

CANTIMORI, Delio. Humanismo y Reforma. In: **Humanismo y Religiones en el Renacimiento**. Barcelona: Peninsula, 1984, p. 151-165.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, 1990, p. 182.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004, p. 551-552.

COBBAN, Alfred. **A Interpretação Social da Revolução Francesa**. Trad. Rio de Janeiro: Jorge Zarar Editor, 1989.

COTRIM, Gilberto. **História Global** – Brasil e Geral (Volume Único. Ensino Médio). 1ª Edição. São Paulo: Saraiva, 1997.

DARNTON, Robert. O que é a História dos Livros? In: **O beijo de Lamourette**. Mídia, Cultura e Revolução. Trad. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade de Corte**. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Trad. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ELLIOTT, John. A Europe of composite monarchies. **Past and Present**, n, 137, nov. 1992, p. 48-71.

ELIAS, Norbert. Sobre a sociogênese do Estado. In: **O Processo Civilizador**. Volume II: Formação do Estado e Civilização. Trad. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994, p. 87-192.

FLORENZANO, Modesto. Notas sobre tradição e ruptura no renascimento e na primeira modernidade. **Revista de História (USP)**, n. 135, 2º semestre de 1996, p. 19-30.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FRAGOSO, João. Modelos explicativos da chamada economia colonial e a ideia de Monarquia Pluricontinental: notas de um ensaio. **História (São Paulo)**, UNESP, v. 31, n. 2, jul./dez. 2012.

FREITAG, Bárbara, MOTTA, Valéria Rodrigues, COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

FURET, François, RICHET, Dennis. **La Révolution Française**. Paris: Hachette, 1965-1966, 2 vol.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: Edusc, 2004.

GIULI, Matteo. Morfologia social e contextualização topográfica: a micro-história de Edoardo Grendi. **Revista Brasileira de História**, vol. 37, n. 76.

GOODY, Jack. **Renascimentos**: um ou muitos? Trad. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GREENE, Jack P. **Negotiated Authorities**: essays in colonial political and constitutional history. Charlottesville and London: University Press of Virginia, 1994.

GRENDI, Edoardo. Storia di una storia locale: perché in Liguria (e in Italia) non abbiamo avuto una local history? **Quaderni storici**, Bologna: il Mulino, v. 82, n. 1, p. 141-197, 1993.

HESPANHA, António Manuel. Às Vésperas do **Leviathan**. Instituições e poder político. Portugal, século XVII. Coimbra: Almedina, 1994.

LADURIE, Emmanuel Le Roy. A Monarquia Clássica. In: **O Estado Monárquico, França, 1460-1610**. Trad. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 9-38.

LE GOFF, Jacques. "Antigo/Moderno". In: **Enciclopédia Einaudi**. Trad. Lisboa: IN-CM, 1997 (reed.), vol. 1 - Memória-História, p. 370-392.

LEVI, Giovanni. **Centro e periferia di uno Stato assoluto**: ter saggi su Piemont e Liguria in età moderna. Torino: Rosenberg & Sellier, 1985.

MACHADO, Nilson José. Sobre livros didáticos: quatro pontos. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

MAISSEN, Thomas. Inventing the Sovereign Republic: Imperial Structures, French Challenges, Dutch Models and the Early Modern Sweiss Confederation. In: HOLENSTEIN, André, MAISSEN, Thomas, PRAK, Maarten (Eds.). **The Republican Alternative**. The Netherlands and Switzerland compared. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2008, p. 125-150.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História Geral e do Brasil**. 3ª Edição. São Paulo: Saraiva, 2010.

MORENO, Jean Carlos. Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história. **Antíteses**, v. 5, n. 10, jul./dez. 2012.

MOUSNIER, Roland. **As hierarquias sociais**. Trad. Lisboa: Pub. Europa-América, 1974.

MOUSNIER, Roland. As novas estruturas do Estado. In: MOUSNIER, Roland (org.). **História Geral das Civilizações** - Tomo IV: Os séculos XVI e XVII. A grande mutação intelectual da humanidade. Trad. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1975, p. 116-147, vol. I.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

NOSELLA, Maria Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1981.

PEREIRA, Mateus H. F., PEREIRA, Andreza C. I. Os sentidos do Golpe de 1964 nos livros didáticos de história (1970-2000): entre continuidades e descontinuidades. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF, v. 30.

PILETTI, Nelson, ARRUDA, José Jobson de A. **Toda a História**: História Geral e História do Brasil. 12ª Edição. Ensino Médio. São Paulo: Ática, 1995.

PRODI, Paolo. **Storia moderna o genesi dela modernità?** Bologna: Il Mulino, 2012.

VENTURI, Franco. Reis e Repúblicas nos séculos XVII e XVIII. In: **Utopia e Reforma no Iluminismo**. Trad. Bauru, SP: EDUSC, 2003, p. 53-97.

VICENTINO, Cláudio, DORIGO, Gianpaolo. **História Geral e do Brasil**. 1ª Edição. São Paulo: Scipione, 2006.

WALLERSTEIN, Immanuel. A descoberta da economia-mundo. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 69, Outubro de 2004, p. 3-16.

Recebido em abril de 2019.

Aprovado para publicação em outubro de 2020.