

Gustavo Henrique Godoy Fagundes

**Livro didático, ensino de História e formação
identitária nos anos iniciais do Ensino
Fundamental brasileiro**

FRANCA – SP

2020

Gustavo Henrique Godoy Fagundes

Livro didático, ensino de História e formação identitária nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Linha de pesquisa: Instituições, cidadania e políticas sociais

Orientador: Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita

FRANCA – SP
2020

F156l

Fagundes, Gustavo Henrique Godoy

Livro didático, ensino de História e formação identitária nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro / Gustavo Henrique Godoy Fagundes. -- Franca, 2020
98 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca

Orientador: Felipe Ziotti Narita

1. Ensino de História. 2. Livro didático. 3. Identidades. 4. Diversidade. 5. Pluralidade e democracia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Gustavo Henrique Godoy Fagundes

Livro didático, ensino de História e formação identitária nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Linha de pesquisa: Instituições, cidadania e políticas sociais

Orientador: Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita

Data da defesa: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita
UNESP – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Membro Titular: Prof.^a Dr^a Vânia de Fátima Martino
UNESP – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Membro Titular: Prof. Dr. Sérgio Cesar Fonseca
USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP – Campus de Franca

Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP-Franca. Esse retorno para minha casa acadêmica demorou, mas chegou no tempo correto trazendo ótimos frutos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita, que tanto contribuiu nesse processo não somente como orientador, mas também como um amigo aconselhando em meio aos percalços que se apresentaram. Agradeço ainda à Prof.^a Dr.^a Vânia de Fátima Martino e ao Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca, que sempre tiveram ombros amigos e conselhos preciosos desde a época da graduação.

Ao corpo docente, que foi magnífico, abrindo minha cabeça para novas formas de enxergar a administração pública brasileira, compreendendo um pouco mais de todo o funcionamento de nosso país, mostrando-me mais do que críticas, mas me ensinando a pensar soluções viáveis para a melhoria das políticas públicas brasileiras.

À Maíra por todas as caronas, que mais pareciam terapias em que nos apoiávamos mutuamente na busca por essa meta, ao Bruno que por tantas vezes me cedeu abrigo e risadas aos fins de semana. Não há espaço para contar tamanha alegria de ter encontrado essa turma inspiradora que me acompanhou ao longo do mestrado. Lucas, Inácio, Arnaldo, Eveline, Fernanda, Carla, Roberta, Larissa, Liuvânia, Manoel, Felipe... Vocês me ensinaram demais, não tenho nem como dimensionar isso em palavras.

À Conexia Educação, que me deu o apoio necessário para participar das aulas, graças ao time maravilhoso que temos no editorial, desde os velhos (Laura, Gabriel, Ricardo e Gisele) até os jovens que chegaram com o bondinho andando, mas contribuem diariamente com meu aprendizado.

À Paula. que, com tanto amor, foi o suporte ideal e essencial para essa conquista tão desejada e planejada, mantendo esse sonho vivo sendo um exemplo de inteligência e persistência ao longo desses anos. Acredite, você é do tamanho dos seus sonhos e nada poderá nos parar, amo você!

Ao Théo, não tenho palavras. O valor desse mestrado é diretamente proporcional à saudade e à dificuldade de ficar distante dele ao longo das aulas e também das noites de escrita, por muitas vezes tive de escolher a dissertação, mas

sabendo que isso poderia trazer benefícios não somente para mim, mas também para ele... Filho, eu te amo!

Por fim, gostaria de agradecer minha família, por ser minha inspiração, meus pais, Adair e Donato; irmãos, Luciano, Deborah, Vanessa, os postigos também, Lucca e Enzo; aos cunhados, Alessandra e Tom; aos sobrinhos Barbara, Lara, Caio, João Lucas e Pedro Henrique. Apesar da distância que o mundo nos colocou, meu amor, respeito e agradecimento só tem aumentado!

Enfim, o que posso dizer é somente obrigado, pois, seja o que eu escrevesse aqui, não seria possível expressar minha gratidão a vocês.

O sujeito não se perde na multiplicidade das identificações, pelo contrário. Ele se constitui nelas e por elas, forjando assim suas características individuais.

Jörn Rüsen

FAGUNDES, Gustavo Henrique Godoy. **Livro didático, ensino de História e formação identitária nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro**. 98 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa pretende compreender a formação identitária nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, toma como fonte de estudos quatro coleções de livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprovadas no edital do PNLD em 2016. A opção por esse segmento de ensino se deve ao fato de, segundo os documentos oficiais, ser um dos eixos principais da formação da identidade dos alunos, com foco na formação cidadã. Atualmente, a questão identitária ganha muita força no debate público e nas ciências sociais, uma vez que diversos grupos sociais passaram a ganhar e reivindicar direitos e reconhecimento em meio ao cenário político, exigindo maior participação e representatividade. O foco da pesquisa reside na análise das contribuições do livro didático como ferramenta didático-metodológica no processo de ensino-aprendizagem, avaliando especificamente a questão da representação da diversidade nos materiais relacionados a essa faixa etária. Essa determinação reside no reconhecimento de que a diversidade e a pluralidade têm papéis fundantes na formação e na consolidação das identidades individuais e coletivas. O estudo focar-se-á na análise de conteúdos apresentados e na forma editorial do livro didático para compreender, dentro da hierarquia editorial, como tais conteúdos são abarcados. A pesquisa, então, verifica em que medida os materiais permitem a identificação e a valorização das diversidades, de modo a fomentar entrelugares para o conhecimento histórico e para as identidades. Para efetuar tais objetivos, contaremos com as seguintes coleções: *Aprender Juntos*, da Editora SM; *Porta Aberta*, da Editora FTD; *Juntos Nessa*, da Editora Leya; e *Manacá*, da editora Positivo. Trata-se de verificar se a tentativa de homogeneização da cultura segue como orientação para o processo formativo das crianças ou se a pluralidade e a diversidade abrem espaço para que os alunos se identifiquem para si e para o grupo de modo a fomentar cidadãos críticos e identificados com a sociedade do século XXI.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; Identidades; Diversidade; Pluralidade.

FAGUNDES, Gustavo Henrique Godoy. **Textbook, History teaching and identity formation in the early years of brazilian Elementary School**. 98 pages. Dissertation (Master in Planning and Analysis of Public Policy) – School of Humanities and Social Sciences, São Paulo State University (UNESP), Franca, 2020.

ABSTRACT

This research aims to understand the identity formation in the early years of Elementary School. To this end, it takes as its source of studies four collections from the early years of Elementary Education, approved in the PNLD announcement in 2016. The option for this education segment is due to the fact that, according to official documents, it is one of the main axes of forming students' identity, with a focus on as education for citizen formation. Currently, the identity issue has gained a lot of strength in the public debate and in the Social Sciences, since several social groups have started to gain and claim rights and recognition in the midst of the political scenario, demanding greater participation and representation. The focus of this research resides on the analysis of the contributions of the textbook as a didactic-methodological tool in the teaching-learning process, specifically evaluating the issue of representing diversity in materials related to this age group. This determination resides in the recognition that diversity and plurality have fundamental roles in the formation and consolidation of individual and collective identities. The study will focus on the analysis not only of the contents presented, but also on an editorial analysis of the textbook, to understand within the editorial hierarchy how such contents are embraced, in order to verify whether they allow the identification and appreciation of the diversity of so as to foster interchange between knowledge and identities. To accomplish these goals, we will have the following collections: *Aprender Juntos*, by Editora SM; *Porta Aberta*, by Editora FTD, *Juntos Nessa*, by Editora Leya; and *Manacá*, from Positivo publisher. It is a question of verifying whether the attempt to homogenize culture continues as a guide for the children's educational process or whether plurality and diversity open space for students to identify themselves and the group in order to foster critical citizens and identified with the 21st century society.

Keywords: Teaching of History; Schoolbooks; Identities; Diversity; Plurality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM - Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano Decenal de Educação

PET – Programa Educação para Todos

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD – Programa Nacional do livro Didático

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNICEF - *United Nations International Children's Emergency Fund*

USAID – *United States Agency for International Development*

Sumário

INTRODUÇÃO	12
Capítulo 1 – As políticas públicas do livro didático no Brasil e a origem do Programa Nacional do Livro Didático	21
1.1 A organização do PNLD e a valorização do livro didático	26
1.2 O Guia Didático do PNLD de 2016 e o ensino de História	30
1.3 Uma concepção identitária para o ensino de História	33
Capítulo 2 – A educação em tempos globais: uma nova constituição identitária	38
2.1 Reconhecimento, diversidade e um novo modo de pensar a identidade	41
2.2 A escola, o livro didático e a identidade	45
Capítulo 3. Análise dos livros didáticos	48
3.1 O Edital de 2016.....	49
3.2 Os projetos editoriais e pedagógicos	51
3.2.1 Juntos Nessa – Assessoria pedagógica	51
3.2.2 Aprender Juntos – Manual do Professor	53
3.2.3 Porta aberta.....	55
3.2.4 Manacá – Caderno de Apoio Pedagógico	56
3.3 A seleção de conteúdos	59
3.3.1 Juntos Nessa	60
3.3.2 Aprender Juntos	61
3.3.3 Porta aberta.....	62
3.3.4 Manacá.....	63
3.4 Iconografia, ensino de História e formação identitária.....	65
Considerações finais	68
Apêndice – O ensino de História, a Base Nacional Comum Curricular e a identidade no século XXI.....	72
A globalização e a narrativa nacional no ensino de História	76
Critérios para a disciplina de História nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	78

Referências Bibliográficas	80
ANEXOS	83
Tabela 1 – Comparação dos sumários das coleções analisadas.....	83
Anexo 1 – Quadrinho criado para a coleção Juntos Nessa, abordando as tradições indígenas, 4ºAno	94
Anexo 2 - Quadrinho criado para a coleção Juntos Nessa, abordando o relato de um escravizado, 5ºAno	95
Anexo 3 – Abertura da Unidade 3 da coleção Aprender Juntos, Os Brasileiros quem são?	96
Anexo 4 - Abertura da Unidade 4 da coleção Aprender Juntos, Os Brasileiros como são?	96
Anexo 5 – Seção Leio, Ouço e Aprendo da Coleção Manacá, 3ºAno	97

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais brasileiras estão em transformação. No dia 19 de março de 2018 foi lançada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento no qual o Estado propõe os conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidas em cada segmento da educação. Por meio destas informações, podemos compreender como o Estado enxerga a educação dentro de seu projeto político. O processo de elaboração foi bastante conturbado, uma vez que o documento se propõe a orientar toda a produção didática e até mesmo as práticas pedagógicas esperadas. Em relação à História, o documento é bastante claro ao ressaltar a importância da disciplina da seguinte maneira:

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual (BRASIL, 2018, p. 397).

Mais do que isso, o documento reconhece a História como uma disciplina inacabada, ou seja, propõe-se que a disciplina exercite nos alunos a capacidade pesquisadora, proporcionando o aprendizado de métodos para a análise dos fatos históricos e reconhecendo o passado como uma fonte de estudos para a compreensão do presente. O texto alerta, ainda, que “o exercício do “fazer História”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento “de um Outro, às vezes semelhante, muitas vezes diferente” (BRASIL, 2018, p. 397).

Por meio dessas palavras, podemos compreender que um dos objetivos básicos é ainda a formação da identidade, mas não mais da identidade como um sentimento de pertencimento ou de caráter homogêneo a uma essência nacional ou étnica. Trata-se de um novo conceito de identidade, ou seja, do reconhecimento de si a partir da formação da identidade em meio às diferenças e pluralidades. Conforme Abreu e Rangel (2015, p. 10),

[...] a preocupação fundamental era com a produção de identidades muito bem delimitadas e etnocêntricas, se este sentido fora concebido como ideal à organização do real ao longo do século XIX e início do

XX, a partir da segunda metade do século passado outro sentido ou imperativo fora colocado como fundamental, o da *diferença*.

Contudo, essa mudança de perspectiva é bastante complexa, pois implica a mudança da postura didática dos professores. Rompe-se com a organização didática pautada em um papel central do professor e propõe-se um papel ativo para o aluno, como gerador de sua própria identidade, participante direito junto ao processo de construção do conhecimento e do aprendizado da cultura histórica. Nesse sentido,

[...] para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica, notadamente seu pensamento. Essa necessidade antecede a tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe o professor que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno. É nesse sentido, portanto, que podemos afirmar que o aluno dirige o seu próprio processo de aprender (TUNES; TACCA; BARTHOLO, 2005, p. 691).

Ademais, vale ressaltar que

Não se trata de que o professor perca ou renuncie a seu lugar de profissional do conhecimento, mas reconhecer-se sujeito de experiências e indagações e reconhecer e incorporar os educandos como sujeitos de experiências e de indagações para em diálogo buscarem seus significados. Aprenderem os conhecimentos se sabendo sujeitos de conhecimento, de experiências, de voz, de indagações. Essa postura supõe seu reconhecimento como sujeitos e não como destinatários passivos. Os próprios professores não são meros transmissores fiéis de conhecimentos por outros produzidos, acumulados e selecionados. Essa visão do conhecimento curricular nega aos professores também sua condição de sujeitos de experiências e de indagações, reduzindo-os a transmissores passivos. Não se aceitarem passivos é um dos avanços mais esperançadores no fazer educativo e nos processos de aprender (ARROYO, 2013, posição 2906).

Ao levarmos em conta os anos iniciais do Ensino Fundamental, devemos lembrar que não se trata de professores especialistas, o que pode dificultar ainda mais o processo de mudança e a consolidação de tais objetivos. Com isso, os livros didáticos têm sido uma importante ferramenta para a formação desses professores. Mais do que uma mera transposição didática, como se o conhecimento histórico fosse simplesmente reproduzido de um meio (acadêmico e pesquisa) a outro (ensino), o

ensino de História dialoga com perspectivas próprias de elaboração dos conteúdos e de construção do conhecimento histórico. Os textos do livro didático, portanto,

[...] devem transmitir experiências e apresentar o passado em sua singularidade e sua diferença temporal com o presente (e que, no mais, com eles se devem praticar os processos metodológicos da forma de pensar historicamente), de nenhuma maneira devem servir exclusivamente para ilustrar a apresentação. [...]

Sua função como elemento de referência para as interpretações históricas deve-se fazer clara mediante trabalhos que não somente descubram seu conteúdo de informação, mas também o valor que as diferentes informações tenham no contexto histórico global (RÜSEN apud SCHIMDIT, 2010, p. 110).

Para regulamentar o processo de produção dos livros didáticos, o governo brasileiro conta com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é responsável pela distribuição de livros didáticos em todas as escolas brasileiras. O PNLD é considerado uma importante política pública para a modernização das práticas pedagógicas, uma vez que seus editais e seu processo avaliativo deixam bem claros os critérios para adoção dos livros. Isso faz com que as editoras invistam valores altos no processo produtivo de modo a garantir um material de qualidade e de rigor científico bastante apurado.

Entretanto, o que se tem visto é a produção de materiais conservadores, com abordagens tradicionais da História, centrando a formação do aluno na concepção de um cidadão nacional. Por mais que a diversidade fique visível nos temas e nas ilustrações, o tradicionalismo das narrativas ainda persiste, talvez por uma questão formativa do professor, pois

[...] o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca (SACRISTAN, 2000, p. 165).

Esse tradicionalismo do currículo e essa postura dos docentes contribuem para uma História “acabada”, ou seja, com pouca ou nenhuma reflexão. Esse problema

pode ser verificado principalmente em relação aos critérios da formação cidadã, que preveem a inserção de temáticas indígenas, africanas, afrodescendentes e de gênero nos materiais, mas que, segundo os próprios Guias Didáticos do PNLD, ainda perpetuam conteúdos secundários, preconceituosos ou mesmo deixam ausente a diversidade brasileira. Vale mencionar que

A intensificação da constituição de memórias plurais contemporaneamente corresponde, potencialmente, ao fortalecimento de espaços adequados ao convívio mínimo entre diferenças, e isto a partir do reconhecimento de diferenças/identidades específicas próprias a mortos e vítimas. A pluralização da memória na contemporaneidade, suspendendo o nacional/identidade (exclusivista, hierárquica) como foco de identificação social, pode ser vista, portanto, como a realização da tendência à democratização uma vez que poderia enfatizar a História como campo de possibilidades em vez da realização de um sentido unificador (ABREU; RANGEL, 2015, p. 12).

A compreensão das memórias plurais é necessária para que o aluno se torne capaz de analisar o outro conforme os parâmetros de uma sociedade plural e multicultural, sem cometer e propagar preconceitos e julgamentos. Trata-se de desenvolver a alteridade e a tolerância de modo a garantir a convivência democrática em meio à vida cotidiana. Conforme Stuart Hall (2006), isso implica reconhecer a diversidade, valorizá-la e reconhecer-se em meio a ela, gerando assim uma nova identidade para cada indivíduo, ou seja, trata-se de reconhecer-se no grupo e em si.

Entretanto, os livros didáticos ainda estão distantes de tais conteúdos. Ao analisar os guias didáticos do PNLD é comum nos depararmos com realidades como a relacionada à história africana, afrodescendente e indígena:

Nas obras avaliadas, percebeu-se que o tratamento das contribuições culturais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas tem extrapolado as abordagens pitorescas e folclóricas, passando a explorar diferentes aspectos socioculturais de forma contextualizada, tais como infância, brincadeiras, família, escola, alimentação, moradia, ritos, mitos em diferentes espaços, no passado e no presente. Contudo, persistem abordagens que reforçam a relação dos povos africanos e afrodescendentes com o passado escravista e que conferem pouca ênfase à presença desses sujeitos em variados momentos da História brasileira, em especial no tratamento de suas experiências na contemporaneidade (BRASIL, 2016. p. 21).

É igualmente recorrente constatar considerações relacionadas à representação da mulher no livro didático:

As questões de gênero são pouco destacadas na narrativa histórica, embora presentes nas imagens de mulheres representadas em modelos de família, no desempenho profissional e em atividades cotidianas, ou ainda, por meio da identificação de trajetórias biográficas (BRASIL, 2016. p. 30).

Isso vai de encontro a todas as prerrogativas esperadas para o desenvolvimento da identidade dos alunos, uma vez que a História fica distanciada da realidade de boa parte dos estudantes devido a uma representação distorcida da realidade social brasileira. Nosso contexto atual é um exemplo claro dessa demanda por maior representatividade, uma vez que

Estamos vivendo uma pressão dos coletivos ocultos por reconhecimentos, Pressão que chega às escolas, aos currículos e à docência, às políticas sociais e educativas. Os(As) candidatos(as) que buscam os cursos de licenciatura e de pedagogia carregam em sua maioria essas tensas relações de ocultamento-reconhecimento. Que saiam formados(as) conhecendo essas tensões com profundidade é uma responsabilidade dos currículos de formação (ARRROYO, 2013, Posição 2983).

Apesar de a BNCC trazer mais diretrizes relacionadas à forma como deverão ser organizados os livros didáticos, é importante compreender os critérios de aprovação de uma obra, para assim podermos compreender as motivações nas representações da diversidade no livro didático.

A BNCC é mais uma medida para regular a produção didática, mas o PNLD já era muito claro no processo de suas escolhas, a proibição de preconceitos de gênero ou étnico-racial é um fator de reprovação de obras. Contudo, sabe-se que a exposição desses grupos de forma secundária ou mesmo a omissão de seus papéis como protagonistas fortalecem ou criam um imaginário preconceituoso nos alunos. Além disso, o silenciamento desses grupos não permite a valorização das diversidades e, conseqüentemente, dificulta a formação das identidades. Nesse sentido, vale destacar que

O saber histórico é o resultado de uma síntese entre experiência e interpretação, operada pelo ser humano. Experiência e interpretação, tem de ser aprendidas enquanto tais. Enquanto operações mentais

fundamentais, elas não podem desaparecer ou perder-se na aprendizagem e na reprodução do saber (RÜSEN, 2015, p. 251).

Pretendemos compreender como o livro poderia ser um entrelugar no qual os grupos teriam vozes para abordar suas Histórias e experiências de modo a gerar novas formas de compreender o passado e também de se reapropriar do presente. Como afirma Bhabha (1998), trata-se de encontrar áreas fronteiriças de discurso, possibilitando novas formas de pensar e de compreender o passado, rompendo com discursos prontos ou estereotipados resultantes de uma mesma História e com a reiteração de uma concepção de identidade simplesmente focada em narrativas homogêneas sobre a nação ou a etnia.

A luta pelo reconhecimento fica muito comprometida quando o discurso se torna repetido sistematicamente no livro didático. É essencial que novas vozes sejam propagadas nos livros didáticos, que agentes como as mulheres, os negros e os indígenas ganhem protagonismo em meio à História, pois somente assim as crianças poderão se identificar com essas personagens, garantindo novos discursos para a supressão do discurso homegeneizante presente na educação. A partir das dinâmicas de ensino e das políticas efetivadas junto à seleção e à difusão dos materiais didáticos, então, essas perspectivas podem ser instrumentalizadas tendo em vista a efetivação do reconhecimento de si perante os outros, ou seja, formando identidades.

Nas escolas se observa uma fecunda explosão de identidades concretas, tanto entre mestres quanto entre os alunos. Ambos vão construindo outros convívios e outras relações pedagógicas quanto mais avançam nos reconhecimentos mútuos, mostrando-se como gente em trajetórias humanas, sociais tão próximas. O reconhecimento mútuo de trajetórias tão próximas pode ser uma plataforma de diálogos (ARROYO, 2013, posição 2763).

Esse tema da identidade ganhou muita força nos últimos anos. Não somente o PNLD se modernizou, mas a Lei 10639, de 2003, contribuiu para fortalecer a presença de negros e indígenas nos materiais didáticos. Contudo, as editoras persistem na criação de modelos aprováveis, ou seja, é comum as obras apresentarem, senão a mesma forma e os mesmos conteúdos, os mesmos protagonistas e as mesmas identidades.

Os estudos sobre a identidade na educação residem em sua grande maioria na concepção da identidade profissional. Contudo, não são tão comuns os estudos mais

pontuais sobre o ensino de História e a formação identitária. Quando relacionamos os termos ensino de História e identidade nos bancos de artigos ou teses, recebemos alguns resultados interessantes, como *Os «outros» no ensino de História : a pluralidade cultural como representação da identidade nacional nos currículos escritos de História no Brasil*, de Tatyana Maia (2015), que analisa a alteridade dentro dos currículos para o ensino de História, enfatizando a importância da pluralidade cultural na concepção identitária, ou mesmo o trabalho *O livro didático de História e a questão da identidade nacional brasileira ao longo período republicano: a fronteira entre rupturas e continuidades*, de Gilmar Yoshiahara Franco e Carlos Alexandre Barros Trubiliano (2015), que enfatizam a importância do livro didático dentro da concepção da identidade republicana no Brasil.

Contudo, a maioria dos resultados concentra-se em estudos relacionados à etnia ou ao gênero, mas não propriamente nos processos de formação identitária. Tais estudos são essenciais, pois evidenciam os caminhos para inserção de negros, indígenas e mulheres no discurso escolar, entretanto, não fundamentam a forma como tais personagens adentram o imaginário dos alunos, fomentando a identidade histórica dos alunos. Por essa razão, argumentamos que

A subjetividade humana forma-se em uma miríade de diferentes identificações, com intensidade diversa e com alto grau de variação. Ela se constitui, por assim dizer, em inúmeras identificações pelo mundo afora. Essa realidade trivial serve, a alguns teóricos, para rejeitar uma identidade humana única. A pessoa teria não apenas uma, mas muitas identidades, contraditórias mesmo. [...] Trata-se justamente de constatar que um mesmo eu se manifesta e sai vencedor, em meio à diversidade, dinâmica, mutabilidade e contradição dessas diferentes identificações e dos pertencimentos com ela conexos (RÜSEN, 2015, p. 261).

Nessa pesquisa, pretendemos compreender o livro didático como um elemento-chave no processo de formação identitária. Pretendemos verificar a forma como os conteúdos são apresentados e se eles possibilitam um reconhecimento de si e do outro, valorizando a diversidade e mesmo garantindo voz aos grupos até então marginais na História. Para isso, optamos pela análise de cinco coleções aprovadas no PNLD de 2016, o último edital que abarcou as séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No primeiro capítulo, analisamos o histórico das políticas públicas para a produção de livros didáticos no Brasil. Por meio desse estudo, pôde-se compreender os contextos nos quais ocorreram as principais mudanças na produção didática brasileira. A partir dessa análise pode-se perceber que as principais mudanças reguladoras se dão em momentos nos quais o país passa por alterações na racionalidade política: processo acompanhado, no capítulo, até o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático. Além disso, refletimos sobre a organização do Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental de modo a compreender como se organiza a formação identitária no sistema educacional brasileiro.

O segundo capítulo consiste em uma discussão sobre o conceito identitário no mundo contemporâneo. Por meio dessa intersecção de ideias, pretendemos compreender como a identidade nacional, que organizou o processo educacional e civilizacional até o século XIX e início do XX, deu lugar a uma identidade multifacetada, sobretudo, nas décadas finais no século XX. Ademais, pretendemos compreender como essa multiplicidade de identidades contribui para a formação individual, pois permite que este indivíduo se identifique com uma série de causas em detrimento de um modelo identitário único, ou seja, como a diversidade contribui para a formação da identidade individual e, conseqüentemente, da identidade coletiva.

O terceiro capítulo associa a análise dos materiais didáticos à discussão identitária e política apresentada nos capítulos anteriores. Além dos capítulos, a pesquisa conta com um apêndice, vinculando a análise de conteúdo do material didático de História (pelo prisma da construção de identidade) às transformações presentes na Base Nacional Comum Curricular. Como produto da presente dissertação, tendo em vista o cumprimento da proposta de intervenção do mestrado interdisciplinar em planejamento e análise de políticas públicas, o apêndice também oferece um quadro de análise para o material didático à luz do problema identitário no ensino de história.

Vale mencionar que o acesso aos livros que servem como fonte para essa pesquisa teve de ser efetuado por meio de sebos, uma vez que o MEC, quando define a compra das coleções, adquire todo o estoque e centraliza o armazenamento, de modo que as editoras ficam sem amostras físicas de seus livros e o valor de mercado de tais livros é bastante alto. Com isso, busquei comprar os livros das edições que concorreram naquele edital. Isso faz com que nossa escolha esbarre na contingência de localizar os materiais e suas coleções, pois optamos por livros dos quais eu

conseguisse a coleção completa da disciplina de História das séries dos anos iniciais, ou seja, 2º, 3º, 4º e 5º anos, deixando de lado critérios de maior venda ou mesmo maior valor de compra. Obviamente, a disponibilidade desses livros nos sebos é reflexo de um bom número de vendas, pois as coleções menos vendidas circulam pouco.

Essa análise objetiva se faz essencial para a compreensão de como as identidades tem sido formadas no contexto atual do ensino de História, uma vez que a demanda do mundo global é de um cidadão mais engajado em causas e menos em nações, ou seja, as identidades no século XXI são mais fluidas do que aquelas relacionadas à nação e à cultura nacional desenvolvidas ao longo de todo o século XIX e início do XX. Em suma, trata-se de compreender como a identidade tem sido fomentada no conteúdo dos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a forma e a circulação dos livros são meios fundamentais para processo de formação identitária dos alunos.

CAPÍTULO 1 – AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL E A ORIGEM DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Atualmente, o Brasil conta com o maior programa de distribuição de livros didáticos no mundo: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Por meio de seus editais, o governo federal atualiza e moderniza os livros didáticos quadrienalmente, garantindo, assim, um conteúdo alinhado às diretrizes educacionais e atualizado. Contudo, a preocupação mais sistemática com a produção e a distribuição de livros didáticos é muito antiga dentro do Estado brasileiro, datando de 1937, sob o governo de Getúlio Vargas.

A rigor, especialmente desde a segunda metade do século XIX, a produção didática ocupava um espaço significativo na formação do campo escolar brasileiro. Mas a primeira grande tentativa de organizar uma produção didática no Brasil, a partir de direta institucionalização estatal, ocorreu com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, durante o governo do Estado Novo, de Getúlio Vargas. As principais atribuições do novo órgão eram a organização e a publicação de uma enciclopédia brasileira e de um dicionário da língua nacional. Entretanto, além disso, podemos destacar o fato de que o Instituto teria também a função de promover medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país, bem como facilitar a importação de livros estrangeiros (BRASIL, 1937).

Em 1938, surge uma definição mais clara sobre a produção de livros didáticos no Brasil. Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático. Naquele momento, o termo livro didático referia-se aos compêndios e aos livros de leitura de classe, principais suportes pedagógicos dos professores e dos alunos.

Entretanto, o ponto essencial a ser compreendido desse decreto é o fato de, pela primeira vez, o Estado assumir para si a responsabilidade pelo controle dos conteúdos a serem ensinados nas escolas brasileiras. Para isso foi instituída uma comissão que contava com sete membros designados pelo Presidente da República e estes eram

[...] escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das línguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas (BRASIL, 1938).

Em 1945, o Decreto-Lei n. 8460 alterou a organização da Comissão Nacional do Livro Didático e ampliou para 15 o número de membros, além de definir critérios para a aprovação das obras. Segundo o artigo 26 do Decreto,

Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime democrático;
- c) que envolva qualquer ofensa às autoridades constituídas, às forças armadas, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao valor e ao destino do povo brasileiro;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais e raças;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa.
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue conta a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, 1945).

Um outro ponto importante a se mencionar sobre esse decreto são os critérios para participação na Comissão, pautados no “*preparo pedagógico e reconhecido valor moral*”. Tais atributos tinham um motivo específico, na medida em que isso garantia, como afirma Hallewell (2005), o controle ideológico dos conteúdos dos livros, uma vez que os membros da comissão seriam escolhidos pelo presidente da república.

Choppin (2008) afirma que, a partir do século XIX, a edição escolar torna-se um elemento-chave na concepção do nacional, passando a ser vista como um elemento identitário, tal qual a moeda ou mesmo a bandeira nacional. A institucionalização da produção didática e o controle rígido dos conteúdos elaborados são provas de que o governo tem clareza na importância dos livros didáticos, pois são a estrutura principal da formação do sentimento nacional nas escolas. Partindo dessa premissa, são compreensíveis as medidas adotadas por Getúlio Vargas, pois seu governo pretendia “criar” a nação, rompendo com os regionalismos que eram

característicos na política até 1930. Para tanto, a educação tornar-se-ia uma ferramenta essencial para esse objetivo. O livro didático, então, ganhava um valor fundamental no processo educacional. A política educacional varguista tinha um objetivo claro, nas palavras de Capanema,

A educação não pode ser neutra no mundo moderno. E diremos agora que ela não pode ser neutra no nosso país, porque as tempestades do tempo presente já carregam os nossos céus com o estampido e a ameaça. A educação, no Brasil, tem que colocar-se agora decisivamente ao serviço da Nação. Sabemos que o Estado tem por função fazer com que a Nação viva, progrida, aumente as suas energias e dilate os limites de seu poder e de sua glória. É esta a decisão com que, no Brasil, o Estado agora se estrutura e mobiliza os seus instrumentos. Ora, sendo a educação um dos instrumentos do Estado, seu papel será ficar ao serviço da nação.[...] Assim, quando dizemos que a educação ficará ao serviço da nação, queremos significar que ela, longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que formam a base ideológica da Nação, e que, por isso, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado. A educação atuará, pois, não no sentido de preparar o homem para a ação qualquer na sociedade, mas precisamente no sentido de prepara-lo para uma ação necessária e definida de modo que ele entre a constituir uma unidade moral, política e econômica, que integre e engrandeça a Nação (CAPANEMA, 1937, p. 19-22).

Em 1966, em meio ao regime ditatorial militar, a política para livros didáticos foi revista. Nesse contexto surgiu a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) e, em 1967, surgiu a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). A política adotada pelo regime militar tem uma relação próxima com os interesses estadunidenses, sob o pano de fundo da Guerra Fria, e o alinhamento ganha corpo após a parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), que estabeleceu um convênio de assistência técnica e cooperação financeira à educação do país. Ao todo foram 12 acordos entre os dois órgãos, com influência direta em todos os segmentos educacionais, entretanto, o que tratou das Publicações técnicas, Científicas e educacionais é bastante emblemático, pois este reservou papel estratégico aos técnicos da USAID na produção editorial brasileira. Dentre os objetivos citados explicitamente no acordo estão

1. Investimento financeiro para aquisição e disponibilização gratuita de livros didáticos e técnicos para a população estudantil.
2. Criação de bibliotecas escolares para facilitar o acesso da população aos livros.
3. Promover o aumento do número de livros escolares por meio de contrato comercial com as editoras.
4. Promover a edição de obras didáticas nas matérias que não possuam versões traduzidas em português ou quando não estiverem em uma qualidade adequada.
5. Aperfeiçoar a indústria editorial e gráfica, além de melhorar os canais de distribuição de livros escolares.
6. Estimular autores e ilustradores a elaborar mais conteúdos escolares e técnicos.
7. Difundir técnicas de melhor aproveitamento dos livros e materiais didáticos e científicos.

Por meio desse acordo, o Brasil obteve recursos para distribuir mais de 50 milhões de livros didáticos. Esse financiamento do governo à produção didática permitiu a continuidade do programa de livros didáticos. Em 1970, o governo, por meio da portaria nº 35, passou a dividir a responsabilidade da produção dos livros com editoras nacionais, mas ainda subsidiado pelo dinheiro proveniente do Instituto Nacional do Livro. Entretanto, o papel da USAID fica explícito no seguinte trecho:

Proporcionar serviços de assessoria e assistência técnica por especialistas, na dependência de suas disponibilidades de verba e de pessoal, para trabalhar com os editores e o Ministério em vários aspectos da execução do programa. Os especialistas atenderão a diferentes setores, tais como: distribuição, impressão, encadernação, fabricação de papel, diagramação, elaboração e ilustração de livros, editoração de livros técnicos, didáticos, de referência e de biblioteconomia (ALVES, 1968).

Em 1971, o Instituto Nacional do Livro passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Com isso, o livro didático deixou de ter o aporte financeiro previsto nos acordos MEC-USAID e o financiamento passou a ser uma responsabilidade dos estados que contribuía com o Fundo do Livro Didático.

Com a extinção do Instituto Nacional do Livro, em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passou a ser responsável pelo programa de aquisição dos livros didáticos e, por meio do Decreto nº 77.107, o Estado assumiu a

responsabilidade pela compra e distribuição de grande parte dos livros didáticos a serem utilizados nas escolas públicas brasileiras.

Em 1983, uma nova mudança em substituição à FENAME ocorre com a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que passa a se responsabilizar pelo PLIDEF, tornando-se a comissão responsável pelos pareceres dos livros. Pela primeira vez foi proposta a participação dos professores no processo de escolha dos livros.

Por fim, em 1985 surgiu o Programa Nacional do Livro Didático, por meio do Decreto nº 91.542 de 19 de agosto. Dentre as principais alterações, o Decreto propôs a indicação de livro didático pelos professores, a reutilização do livro e o fim da participação dos estados no processo de financiamento dos livros.

A FAE passou a ser responsável integralmente pelo programa. Além disso, um ponto interessante é a vinculação direta do PNLD com o *Programa Educação para Todos* (PET), elaborado por Marco Maciel, então ministro da Educação. Nesse documento foi feita uma análise profunda do contexto educacional brasileiro e da herança deixada pelo período ditatorial. Como resultado dessa análise surgiram pontos específicos que teoricamente eram as principais deficiências educacionais brasileiras, a saber:

- Falta de uma consciência nacional sobre a importância político-social da educação;
- Baixa produtividade no ensino;
- Aviltamento da carreira do magistério;
- Inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica;
- Insuficiência e má distribuição de vagas nas escolas.

A partir disso, a política de livros didáticos do Brasil ganhou uma importância real, pois assumiu uma transversalidade em relação a todas essas metas, ao mesmo tempo que pode ser vista como uma materialização da qualidade do ensino.

Entre 1993 e 1994, o PNLD foi redefinido e os critérios avaliativos do livro foram estabelecidos. Além disso, a partir de 1995 o programa passou por uma expansão gradativa, de modo que em 1997 consolidou o atendimento a todas as disciplinas básicas do Ensino Fundamental. Ademais, a partir de 1996, o processo avaliativo dos

livros inscritos no PNLD passou a contar com uma leitura crítica de professores e especialistas das principais universidades públicas do Brasil.

Essas medidas produziram uma padronização dos livros didáticos que circulavam no país, pois o mercado passou a exercer grande pressão na adequação dos conteúdos e na garantia de aprovação da compra. Logo, as editoras passaram a disputar os melhores profissionais do mundo editorial para que estes padronizassem os livros de modo a garantir a vitória nos editais.

Ao longo dos anos, os editais foram se modernizando e deram novos contornos ao livro didático no Brasil. Para isso, é necessário compreender como o PNLD se estruturou dentro da reforma do Estado e como ele logrou balizar uma política pública para a educação brasileira, fomentando discussões e a formação dos cidadãos durante as últimas décadas.

1.1 A organização do PNLD e a valorização do livro didático

O *Programa Educação para Todos* (PET) tinha como objetivo a promoção do desenvolvimento com justiça social. Com isso, fazia-se necessário o reconhecimento da grande dívida social existente. Como prioridade, foi estabelecida a universalização do 1º grau, assegurando padrões de qualidade satisfatórios. Contudo, o cenário do país era bastante complexo:

No Brasil vários fatores contribuem de maneira decisiva para agravar os problemas da educação básica – a exemplo do centralismo administrativo, das desigualdades regionais, dos baixos níveis de renda e das notórias carências alimentares e de saúde de grande parte da população. A essas causas se somam outras, mais específicas do setor educacional, como insuficiência e má distribuição espacial da rede escolar, inadequada formulação e baixos padrões de remuneração dos professores, dentre outros (MACIEL, 1985).

O governo elaborou seu discurso com base em duas problemáticas: a inadequada oferta de vagas e os problemas de evasão e repetência. Segundo o *Programa Educação para Todos*, estes problemas eram vistos como reflexos de um currículo inadequado e pouco atraente aos jovens, uma vez que os saberes eram desconexos em relação à realidade dos alunos, além de serem considerados superficiais e repetitivos.

Esse diagnóstico era algo muito similar ao que alguns técnicos internacionais relacionados ao Banco Mundial (BM) vinham verificando em diversos países em desenvolvimento. Nesse contexto, o livro didático tinha como importante aliado o Banco Mundial que, por meio de um documento chamado *O financiamento da educação nos países em desenvolvimento: opção de política*, passou a sugerir, como solução para tais problemas, o uso de mais equipamentos didáticos e a adoção e disponibilização de livros didáticos. Isso fica evidenciado no seguinte trecho:

The high rate of repetition that characterizes many public school systems may also be a symptom of the inefficient use of resources within schools. When students have no textbooks and teachers lack relevant teaching materials, it is hardly surprising that students must repeat grades. Yet repetition does not necessarily increase learning (BANCO MUNDIAL, 1986).

Seguindo essa linha proposta pela UNESCO, decidiu-se que o plano seria garantir a universalização da educação básica. Contudo, para isso, seriam necessárias algumas mudanças. O plano possuía os seguintes objetivos específicos:

1. Estimular a consciência nacional quanto à importância da educação;
2. Melhoria da produtividade da educação básica;
3. Valorização do magistério;
4. Regularização e expansão do fluxo de recursos para financiamento da educação básica;
5. Ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola de 1º grau.

O livro didático ganha destaque no objetivo de número 2. Dentre as propostas do governo, por exemplo, consta a noção de “garantia de merenda escolar, livro e material didático a todos os alunos matriculados na rede oficial de ensino”.¹

O documento *Educação, um tesouro a descobrir*, também chamado de Relatório Delors, seguiria com um argumento muito semelhante, afirmando que os materiais pedagógicos são de extrema importância pois, com o suporte pedagógico

¹ O livro didático aparece no *Programa Educação Para Todos* como um elemento assistencialista, tal qual a merenda escolar. Isso garantiu recursos ao programa de distribuição de livros, pois o mesmo, ao possuir caráter assistencial, recebe recursos que devem ser investidos à fundo perdido, ou seja, sem contrapartida. Essa movimentação acabou por acelerar a economia editorial pois tornou o Estado brasileiro um grande cliente do mercado editorial.

adequado, seja ele tradicional como o livro ou moderno como as tecnologias de informação, a melhoria da qualidade da educação e a consequente redução do fracasso escolar seriam metas mais concretas.

Outro elemento importante nesse contexto foi a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, na qual os organizadores do evento – a saber, UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial – firmavam um compromisso de auxiliar os países em desenvolvimento a elaborar planos de educação de acordo com as realidades locais. No caso do Brasil, em 1993, foi elaborado o Plano Decenal de Educação (PDE), no qual o livro didático foi considerado um recurso pedagógico essencial e o Estado reconheceu que precisava aprimorar a política pública do livro didático. Apesar de reconhecer a deficiência do PNLD, a baixa qualidade dos livros escolhidos foi atribuída, principalmente, à “insuficiente habilitação” dos professores para avaliar e selecionar o livro didático a ser utilizado em sua classe. Outro ponto problemático era a ineficiência na aquisição e distribuição do livro didático, elementos que causavam atrasos e impediam a chegada do livro antes do início do ano letivo. Partindo dessas premissas,

Uma nova política do livro começa a ser formulada, a partir da definição de padrões básicos de aprendizagem que devem ser alcançados na educação fundamental. Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores (BRASIL, 1993).

Junto a essas linhas prioritárias de atuação do Estado brasileiro para a melhoria da educação, o livro permanecia como elemento central nos esforços de desenvolvimento da educação por meio do reconhecimento da necessidade de melhoria do programa de distribuição de livros didáticos. Em 1993, foi criada uma comissão que efetuou uma análise nos dez livros mais adotados por meio do programa e os critérios observados eram a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos dos livros. O resultado da análise foi lastimável, pois os livros eram repletos de preconceitos, apresentavam conteúdos desatualizados e, ainda mais alarmante, continham uma série de erros conceituais.

A imprensa alardeou tais resultados de maneira incansável e o Estado apressou as alterações no modelo de aquisição dos livros didáticos. A partir de 1996 foi implementada uma avaliação pedagógica dos livros didáticos, cuja responsabilidade recaiu sobre algumas universidades públicas. Além disso, o resultado dessas análises era publicado em um guia didático que era enviado para as escolas de modo a auxiliar os professores nas escolhas do livro didático.

Era uma primeira alteração no caráter centralista do Estado na educação. Aos poucos, o Estado deixava novamente sua posição executiva e passava a se portar de modo regulador na política dos livros didáticos. Entretanto, apesar dessa análise, o Estado tinha dificuldade para gerir e definir os conteúdos considerados adequados ou necessários para a educação básica, o que dificultava a avaliação dos livros e, conseqüentemente, o controle sobre a qualidade da educação brasileira.

Em 1996, o MEC, chefiado por Paulo Renato, lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, aliados ao sistema de informações educacionais e à elaboração de avaliações educacionais, passaram a ser um elemento regulador do currículo e, conseqüentemente, dos conteúdos dos livros didáticos, forçando com que as editoras se adequassem cada vez mais para que pudessem continuar a participar dos editais. Os critérios avaliativos tornaram-se claros:

- Adequação didática e pedagógica;
- Qualidade editorial e gráfica;
- Pertinência do material do professor;
- Proibido qualquer tipo de discriminação ou preconceito;
- Não é permitido qualquer erro conceitual;
- Contribuição para a construção da cidadania.

Outro elemento do novo modelo gerencial que permeava a política naquele momento era a descentralização. Contudo, no caso dos livros didáticos, esta acabou não surtindo efeito, pois o volume total dos livros nas aquisições do Estado permitia um maior valor de barganha, o que se mostrava mais vantajoso para todos os entes federados².

² São Paulo e Minas Gerais optaram, inicialmente, pelo modelo descentralizado. Contudo, perceberam que não era vantajoso, pois os preços acabavam sendo maiores e retornaram ao modelo centralizado de aquisição de livros.

1.2 O Guia Didático do PNLD de 2016 e o ensino de História

Como indicamos na argumentação anterior, uma das principais mudanças no PNLD propostas durante a gestão de Paulo Renato foi a elaboração de um Guia Didático para orientar a escolha dos livros. Apesar de evidenciar o despreparo da classe professoral na escolha dos livros, deixava claro os critérios adotados na análise dos livros e contribuía para uma maior visibilidade da regulação do Estado na política dos livros didáticos. Nesse trabalho, como analisaremos os livros aprovados no PNLD de 2016, centramo-nos nesse Guia Didático.

O edital tinha como foco a aquisição de livros didáticos, especificamente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e teve sua avaliação coordenada pelos profissionais da Universidade Federal de Sergipe. Para compreender o processo, retoma-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e define-se que, nessa faixa etária, “a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para sua compreensão da realidade que a cerca” (BRASIL, 2013). Retomando ainda a LDB, pode-se estabelecer como objetivos da educação:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2015).

Cabe ainda ressaltar que essa fase é essencial para a formação cidadã da criança, pois é nela que se cristaliza o cidadão de direitos. Nesse momento da formação da criança é que se fundamenta o indivíduo democrático, cujo embrião da formação crítica e da atuação cidadã em meio à democracia se fortalece. Nesse contexto, o conhecimento histórico acaba por se tornar um elemento-chave, pois permite unir letramento e alfabetização de maneira mais contextualizada e próximo da realidade da criança. O Guia Didático deixa claro que

[...] o Ensino de História deve evidenciar o modo como a historiografia é produzida, ou seja, valorizando a construção de habilidades de leitura, investigação e crítica, sem, contudo, prescindir dos conteúdos cujo acesso é um direito fundamental dos estudantes e um dever do Estado (BRASIL, 2015, p. 11).

O conhecimento histórico tem a função de promover a aquisição de referências temporais que permitam aos alunos a sua inserção na sociedade. Além disso, essas referências possibilitam a construção das identidades e da capacidade crítica. Com isso, pretende-se formar cidadãos aptos à atuação plena na democracia. O Guia (2015, p. 13) deixa claro quais foram os critérios adotados na análise das obras que concorreram no edital:

1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
2. observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação do livro do aluno à proposta pedagógica nele apresentada;
6. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;
7. respeito à perspectiva interdisciplinar, na apresentação e abordagem dos conteúdos.

Além disso, alguns critérios específicos do campo disciplina da História foram utilizados, tais como:

- a) utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, realizada nos últimos anos, considerando-a como ponto de reflexão e de discussão;
- b) compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido e que desempenha funções identitária e de orientação na sociedade;
- c) explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica);
- d) apresenta coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental;
- e) adota opções teórico-metodológicas que contribuem efetivamente para a consecução dos objetivos da História acadêmica e da disciplina escolar História para os anos iniciais do ensino fundamental;

- f) desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania;
- g) estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse;
- h) trabalha os preceitos éticos de forma contextualizada, visto que, desistoricizados, podem resultar em trechos, capítulos ou partes, dissociados da proposta geral da coleção, se transformando, apenas, em ensinamentos morais e cívicos não condizentes, seja com os objetivos do ensino, seja com a produção do conhecimento histórico;
- i) contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar do aluno;
- j) apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação, como os desenhos, fotografias e reproduções de pinturas;
- k) apresenta ilustrações que exploram as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História;
- l) apresenta, de forma contextualizada, propostas e/ou sugestões para que o educando acesse outras fontes de informações (rádio, TV, internet etc.);
- m) apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciadas em sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico. (BRASIL, 2015)

Além disso, a comissão deixou claro que a análise do manual do professor também é preponderante na avaliação do livro. Neste, verifica-se a pertinência das orientações fornecidas e o potencial destas na formação contínua do professor, fomentando a análise de sua prática pedagógica. A comissão ressalta que o objetivo central da avaliação

[...] foi identificar se as obras didáticas viabilizavam a habilidade de pensar historicamente, propiciando o desenvolvimento das capacidades que auxiliam o aluno a atuar na sociedade de forma autônoma, crítica, participativa, digna e responsável (BRASIL, 2015).

Ao todo foram inscritas 43 coleções para os primeiros e segundos anos, das quais 32 foram aprovadas e, conseqüentemente, 11 foram reprovadas. A organização de conteúdos se deu da seguinte forma: 25 coleções optaram por uma organização por eixos temáticos, as outras sete optaram pela abordagem cronológica linear. Já para os quartos e quintos anos, foram aprovadas 15 coleções, das quais oito optaram pela organização por eixo temático e sete optaram por uma análise cronológica linear.

Ao analisar as coleções percebe-se a preponderância da abordagem curricular dos círculos concêntricos, na qual o conteúdo é apresentado de modo progressivo e linear, partindo do próximo para o distante, do simples para o complexo e do concreto para o abstrato. Apesar da escolha massiva por esse tipo de abordagem, esse enquadramento reduz a capacidade de análise dos alunos, pois dificulta a percepção de diferenças e semelhanças, bem como as rupturas e as continuidades no processo histórico.

Outra crítica que a comissão avaliadora deixa evidente é o fato de o ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena permanecer sem abordagens sólidas nos materiais. Portanto, ao mesmo tempo que o debate avançou ao deixar de lado as representações estereotipadas e introduzir aspectos socioculturais, problemas persistem, por exemplo, quando o material tenta retratar os negros em meio a sociedade escravagista. O protagonismo restringe-se à abordagem da resistência e dos movimentos contemporâneos de luta por direitos.

Os indígenas, por sua vez, têm a abordagem restrita ao período da conquista da América. Sua vivência, sua resistência e o processo de desenvolvimento cultural são deixados de lado. A diversidade é representada nas ilustrações e nas imagens que dão suporte à abordagem da sociedade brasileira de maneira mais representativa, contemplando o eixo central, que é o desenvolvimento da identidade e da cidadania.

1.3 Uma concepção identitária para o ensino de História

Atualmente vemos a História em um campo de conflito bastante complexo e, de alguma forma, até mesmo violento (FONSECA; NARITA, 2018). O caráter ideológico da disciplina é um elemento de pesquisa antigo, mas a partir dos anos 1980 ganhou mais força durante as discussões para acabar com a disciplina Estudos Sociais, permitindo o retorno da História e da Geografia. Além disso, o distanciamento entre História ensinada e a História desenvolvida na academia é um objeto recorrente nas pesquisas na área. Arroyo analisa essa fraqueza do currículo da seguinte forma:

Os currículos são pobres em experiências porque são pobríssimos em sujeitos. Estes não têm vez nem como produtores de conhecimentos nem sequer como objeto ou campo de estudo a merecer atenção e espaço nas diversas disciplinas e no material didático (ARROYO, 2013, posição 2571).

Um elemento é essencial para se compreender essas duas abordagens: o contexto de elaboração dos currículos.

O ensino de História no antigo ensino primário esteve muitas vezes restrito aos livros de leitura, servindo de suporte ao processo de alfabetização nas aulas de primeiras letras. Somente a partir da década de 1970 é que sua importância foi revista e a História nacional ganhou destaque no currículo, pois seria um elemento fundante ao processo de desenvolvimento de uma identidade nacional (BITTENCOURT, 2011). Essa ideia de formar o cidadão nacional é algo que ainda permeia as propostas curriculares do século XXI e esse foi o elemento gerador de boa parte dos currículos elaborados até então.

Ainda em 1827, com os primeiros planos de ensino, percebe-se um destaque para a História nacional. Mesmo vinculado às aulas de leitura, os materiais escolhidos tinham o objetivo de forjar uma identidade patriota, fortalecendo uma educação moral e cívica. Contudo, a integração do país ainda era um obstáculo à consolidação da nação, pois

Os programas não eram os mesmos para todas as províncias do império e assim prosseguiram após o regime republicano. O número de anos de estudos fornecidos pela escola primária foi muito variável – de três a cinco anos, divididos em graus – variando também o aprofundamento de determinados conteúdos na escola de “primeiras letras” ou escola primária elementar e na escola primária complementar (BITTENCOURT, 2011, posição 677).

As autoridades exigiam obrigatoriedade somente das disciplinas de Gramática, Aritmética e ensino da doutrina religiosa. Com isso, a História laica era deixada de lado e, muitas vezes, permanecia um apêndice das aulas de gramática. Logo, podemos perceber que a moral e a civilidade apresentavam ainda um forte viés religioso. Essa “História biográfica” servia como suporte ao modelo pedagógico para as classes elementares (BITTENCOURT, 2011).

Mesmo com a proclamação da república e a laicização do Estado, entretanto, o que se percebeu na educação é que diversas permanências nas práticas pedagógicas persistiram ao longo do início do período republicano. A vinculação da participação política à alfabetização fez da educação um elemento chave para a consolidação do regime, ao passo que a busca pela identidade nacional ganhava ainda mais força nesse novo contexto. Era necessário, por isso, forjar um passado adequado ao país, pois este nortearia o sentimento do brasileiro a partir de então e

garantiria a constituição da nação. Contudo, Bittencourt ressalta que, ao mesmo tempo em que a educação precisava integrar determinados setores sociais, era necessário cuidar para não os incluir no processo de construção da nação:

O ensino de História na escola primária precisava integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da nação. [...] O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional (BITTENCOURT, 2011, posição 698).

A construção da nação ainda sofria com a diversidade existente dentro do modelo educacional. No início do século XX o Estado tentou organizar e unificar os modelos de ensino. A Língua Portuguesa, a História do Brasil, a Geografia e a Educação Moral e Cívica passaram a ser os eixos fundamentais para a criação da nação no Brasil. Em 1930, com a criação do Ministério da Educação, ocorreu a centralização do sistema educacional e o ensino de História ganhou duas características básicas: o culto aos heróis e os festejos nacionais. A História do Brasil foi alçada à posição de destaque na construção das tradições brasileiras³.

Durante a década de 1930, a História e a Geografia passaram a sofrer uma série de contestações e, inspirados no modelo estadunidense, os Estudos Sociais chegaram aos currículos brasileiros. Por meio desses conteúdos, pretendia-se “a integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade” (BITTENCOURT, 2011, posição 807). A metodologia de ensino nos estudos sociais era interessante, pois partia de assuntos próximos e familiares aos alunos para o desenvolvimento dos conteúdos. Essa característica ainda é visível em diversos livros e tem grande influência junto às editoras responsáveis por materiais didáticos.

Em suma, a educação no Brasil, desde o início de nossa República até a década de 1980, teve como objetivo a formação do cidadão nacional. Entretanto, essa concepção de cidadão tem um caráter mutável de acordo com o contexto no qual está

³ Por meio de um método mnemônico, os alunos eram obrigados a gravar os “principais” acontecimentos pátrios e lembrar da vida dos grandes arquitetos da nação, caso contrário, os castigos físicos eram utilizados para puni-los. Os heróis e as datas mais importantes seriam o alicerce da construção da nação brasileira.

inserida. Em sua origem, estaria relacionado à formação do povo brasileiro, garantindo-lhe consciência e pertencimento à nação. Já após a década de 1980, um novo modelo de cidadania se fazia necessário. Ivan Manoel (2011) explica que o termo consciência ganhou um debate político em torno de si e fez com que o processo educacional fosse todo repensado em meio ao contexto de redemocratização.

Ao longo do tempo, a História se constrói como um instrumento realizador de reformas. Contudo, ao mesmo tempo que auxilia nas reformas e na construção do novo, por meio de políticas de Estado, nos momentos autoritários a História tornou-se um elemento de manutenção do *status quo*, pois o Estado assume como seu papel a manutenção e reprodução do patrimônio cultural e da História. García Canclini (2015, p. 89-90) deixa claro esse papel do Estado e explicita claramente o papel da sociedade e do mercado, pois

Enquanto o patrimônio tradicional continua sendo responsabilidade dos Estados, a promoção da cultura moderna é cada vez mais tarefa de empresas e órgãos privados. Dessa diferença, derivam dois estilos de ação cultural. Enquanto os governos pensam sua política em termos de proteção e preservação do patrimônio histórico, as iniciativas inovadoras ficam nas mãos da sociedade civil, especialmente daqueles que dispõem de poder econômico para financiar arriscando. Uns e outros buscam na arte dois tipos de rédito simbólico: os Estados, legitimidade e consenso ao aparecer como representantes da História Nacional; as empresas, obter lucro e construir através da cultura de ponta, renovadora, uma imagem “não interessada” de sua expansão econômica.

Esse falseamento histórico seria um elemento constante na história da disciplina. Em momentos autoritários, esse traço ganhou ainda mais ênfase, pois a História sempre é retomada como um elemento fundante e legitimador de práticas do presente, ou seja, a reapropriação de fatos históricos funciona como um elemento ideológico importante para o Estado. Esse uso político da educação e do passado explica, por exemplo, os momentos nos quais ocorreram as políticas de regulamentação dos livros didáticos no Brasil.

Se o início do século XX marcou a ascensão do patriotismo como elemento formativo da identidade nacional, o fim do século XX e o início do século XXI trazem novos desafios. À luz dessa nova conjuntura, o nacional tem de ser repensado, por exemplo, a partir dos efeitos da globalização, na medida em que esses processos atingem diretamente a identidade nacional. Por isso, a análise da política pública do

livro didático e do conteúdo dos materiais, tendo em vista o ensino de História, deve ser angulada a partir dos processos e das contradições socioculturais que configuram os horizontes da globalização. Se no Brasil a construção identitária nacional tentava conferir alguma estabilidade temática e ideológica às narrativas sobre as origens da nação nos séculos XIX e XX, no século XXI essa construção identitária tornou-se mais volátil, ou seja, líquida.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO EM TEMPOS GLOBAIS: UMA NOVA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

A identidade, dentro dos documentos escolares, muitas vezes se reflete na formação individual. A discussão de gênero e racial, por exemplo, não deve ser desmerecida, apesar de não ser o nosso foco nesse trabalho. Aqui pretendemos compreender a ideia de identidade em uma visão um pouco mais ampla, compreendendo a cultura coletiva, ou seja, pensamos a identidade como aquilo que produz parâmetros de pertencimento. Obviamente, os elementos individuais de identidade são essenciais para essa compreensão, mas, ainda assim, serão deixados de lado em busca da compreensão da estrutura da cultura que gera a identidade coletiva por meio do ensino de História.

A discussão sobre a identidade tem ganhado muito fôlego ao longo dos últimos anos nas ciências sociais, de modo que novas dinâmicas surgem e contribuem para sua ressignificação. Se anteriormente a identidade forte e homogênea/nacional era um elemento de estabilização social, atualmente esses registros parecem em desuso, uma vez que a globalização permitiu novos contatos e novas influências sobre as identidades formadas até então. Essa abertura maior permitiu a formação de novas identidades e, como bem afirma Hall (2006), a fragmentação do indivíduo.

Percebe-se que a identidade é algo em constante transformação diante das conexões transnacionais da globalização. Trata-se, por isso, de um conceito muito mais líquido e volátil do que os parâmetros unicamente centrados na pureza ou na autenticidade do nacional (tal como o problema aparecia nas histórias pátrias do século XIX). O mundo social passou, ao longo do último quartel do século XX, por diversas transformações – e essa reconfiguração afetou diretamente as identidades individuais. Trata-se, aqui, de um processo de descentramento dos indivíduos, o que implica o diagnóstico sociológico de Hall (2006) referente a uma crise de identidade.

As mudanças estruturais e institucionais ocorridas no final do século XX fragmentaram o indivíduo, ou seja, o mesmo passou a ser composto por várias identidades, podendo as mesmas assumirem papéis contraditórios. Isso acarreta dificuldades no processo de integração com o mundo cultural, pois ele torna-se provisório, variável e problemático. Nesse contexto, segundo Hall, surge o homem pós-moderno. A identidade, anteriormente una e segura, aparece como uma falsa realidade, ou seja, uma construção fantasiosa e extremamente maleável. A mesma

passa a ser revista e reconfigurada constantemente devido às interações entre o indivíduo e o mundo cultural, ocasionando seu caráter multifacetado. Giddens (1991), ao analisar esse processo, percebe que o avanço da globalização contribuiu para a dinamização dessas transformações sociais.

Diferentemente do que se pensava anteriormente, a fragmentação das identidades não enfraqueceu a sociedade. As sociedades não se desintegram devido a essa multiplicidade de diferenças pois, de uma forma ou de outra, elas acabam se articulando e coexistindo. Não remodelam a identidade anterior, mas fragilizam-na, deixando-a aberta, ou seja, em um estágio de possível alteração a qualquer momento.

[...] parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centrada e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL, 2006, p. 87).

Diferentemente do mundo moderno, que teve em suas culturas nacionais um pilar essencial para sua manutenção, a ausência de uma identificação nacional no mundo atual é algo muito mais complexo, uma vez que as construções identitárias não são inatas ou naturalizadas, mas elaboradas e transformadas no interior de representações e construções sociais.⁴ Em outras palavras, o tema identitária é permeado por intenções e fabricações políticas/ideológicas.

A nação não é somente uma entidade política, ela consolida um sistema de representação cultural, ou seja, pode ser vista como uma comunidade simbólica, o que explica a necessidade do pertencimento e da lealdade do povo. Homi Bhabha (1990) é muito feliz ao repensar a ideia de nação na atualidade, afirmando que “as nações perdem suas origens nos mitos do tempo e efetivam plenamente seus horizontes nos olhos da mente”.

Ao se reconhecer esse discurso que fomenta a existência da nação, percebe-se que ele reflete os interesses do presente, o que permite a ocorrência de apropriações e, como dimensão mais importante, reapropriações que fortalecem o

⁴ Ao assumir que essa identidade nacional é algo criado e estruturado por meio do discurso, é necessário refletir sobre a concepção de Estado, uma vez que este se torna o principal fomentador dessa identidade nacional. Essa criação, que permite usos políticos do passado, está muito relacionada com a capacidade de reapropriação da história e dos processos culturais de acordo com os interesses presentes.

sentimento de pertencimento. Com isso, abre-se espaço para possíveis manobras políticas em busca de um retorno ao passado que fora imaginado como glorioso. Enfim, a cultura nacional apresenta três características que a fortalecem nos dias atuais: memórias do passado, desejo das pessoas de viver em comunidade e a perpetuação das heranças do povo.

Esses interesses alimentam a nação. Podemos concluir que a diversidade e o caráter multifacetado existentes na sociedade são deixados de lado e a cultura nacional se coloca como elemento identificador, ocasionando a união e o pertencimento de todos dentro da nação. Logo, podemos compreender que

[...] As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo do poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para “costurar” as diferenças numa única identidade (HALL, 2006, p. 65).

A globalização é um elemento-chave para a compreensão desse processo, uma vez que ocasiona a desintegração das identidades nacionais gerando o descentramento das mesmas. Isso propicia uma multiplicidade de novas culturas nacionais, desde aquelas mais abertas ao movimento globalizante até mesmo aquelas mais conservadoras que se opõem à globalização. Bentes (1997, p. 202-203) explicita o problema da seguinte forma:

Nesse contexto, globalização não significa mais intercâmbio e troca entre estados-nações, mas produção em escala global de uma cultura mundial integrada que aponta tanto para uma hibridização como para uma homogeneização entre o nacional e o global.

Contudo, o que mais chama a atenção é o surgimento dessas novas identidades híbridas. A identidade nacional jamais será destruída, mas passa a ser revista de modo a integrar as novas influências e as dissonâncias decorrentes do processo globalizante. Com isso, a tendência, segundo Hall (2006), é o surgimento de novas identificações globais e locais. Nesse sentido,

Já não basta dizer que não há identidades caracterizadas por essências autocontidas e aistóricas, nem entendê-las como as formas em que as comunidades se imaginam e constroem relatos sobre sua

origem e desenvolvimento. Em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais. As diversas formas em que membros de cada grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis nos circuitos transnacionais geram novos modos de segmentação. (GARCÍA CANCLINI, 2015, p. 23)

Como a globalização afeta cada local de forma distinta, seu impacto frente ao indivíduo também se dá de maneira distinta, possibilitando diversos rearranjos identitários, corroborando a multiplicidade de identidades dentro de uma nação e fortalecendo-a por meio de sua diversidade. Cruzando o local com o global, as hibridações culturais e as relações interculturais tornam o discurso identitária ainda mais fragmentado a politicamente sensível ao problema da diferença e, sobretudo, de seu reconhecimento simbólico.

2.1 Reconhecimento, diversidade e um novo modo de pensar a identidade

Com o aprofundamento da globalização, a homogeneidade da cultura nacional passou a ser questionada e, em meio a uma série de elementos estrangeiros, passou também a sofrer transformações e hibridações. Mais do que simplesmente desaparecer, ela sofreu readequações e constituiu novas pressões socioculturais sobre os parâmetros de identidade. A complexa teia de informações que vem norteando comportamentos, pensamentos e até mesmo modos de pensar ocasiona o surgimento de diversos grupos, diversas culturas nacionais e, conseqüentemente, diversas identidades, constituindo o problema do reconhecimento.

Contudo, este não se enquadra em uma simples representação mais ampla das diversidades em relação ao nacional. Honneth, explicitando o conceito hegeliano de reconhecimento, pontua muito bem que o reconhecimento comporta uma dimensão sociológica, pois envolve um sistema de eticidade (valores) que é intrínseco à sociedade e este, quando desrespeitado, coloca em xeque a coesão social, lançando a população em conflitos. Em outras palavras, grupos não-reconhecidos acabam por legitimar sua luta e fragilizar a sociedade, uma vez que param de reconhecer os sistemas subjetivos de reconhecimento. Conforme o teórico associado à Escola de Frankfurt,

[...] se os sujeitos precisam abandonar e superar as relações éticas nas quais eles se encontram originariamente, visto que não veem plenamente reconhecida sua identidade particular, então a luta que procede daí não pode ser um confronto pela pura autoconservação de seu ser físico; antes, o conflito prático que se acende entre os sujeitos é por origem um acontecimento ético, na medida em que objetiva o reconhecimento intersubjetivo das dimensões da individualidade humana (HONNETH, 2009, p. 48).

A questão do reconhecimento tem de ser recíproca, pois reconhecimento implica intersubjetividade, de modo que somente isso garantirá que ambos possam reagir afirmativa ou negativamente a qualquer oferta, pois sabem que são reconhecidos e respeitados nessa relação. Isso faz com que essa série de lutas em busca do reconhecimento seja parte essencial para a consolidação do sistema de eticidade no campo democrático. É por meio desses conflitos que o sistema de reconhecimento se transforma de modo a absorver e consolidar novos modelos de relações éticas que permitem abarcar a diversidade social existente. Enquanto os reconhecimentos não se consolidarem por completo, os indivíduos tendem a ferir a ordenação social, ou seja, “o motivo interno do criminoso é constituído pela experiência de não se ver reconhecido de uma maneira satisfatória na etapa estabelecida de reconhecimento mútuo” (HONNETH, 2009, p. 53).

A cultura não é um elemento simples e seu caráter multifacetado implica uma análise mais ampla e profunda. Os estudos culturais precisam levar em conta, na construção identitária, a crescente demanda das sociedades globalizadas por reconhecimento e visibilidade de grupos até então subalternizados. Somente nesse cenário é que se percebe os sujeitos e se compreende a origem das visões de mundo, de modo que a cultura histórica pode ser um fator importante nessa relação. Nesse sentido, enfatizamos que

Identidade é o retorno das identificações do sujeito que se identifica. O sujeito não se perde na multiplicidade das identificações. Pelo contrário. Ele se constitui nelas e por elas, forjando assim suas características individuais. Isso vale, de início, para as pessoas individualmente, mas se aplica também, em princípio, a unidades sociais. Estas se constituem pela consciência do pertencimento como uma forma específica de identificação do sujeito com outros sujeitos, incluída a distinção para com todos os demais (RÜSEN, 2015, p. 261-262).

Homi Bhabha, partindo de uma análise do período pós-colonial inglês, propõe uma análise cultural na qual ele parte dos entrelugares, ou seja, das zonas de contatos entre grupos diversos. Nesses espaços, segundo Bhabha, ocorrem encontros de duas ou mais dimensões da vivência humana.

A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os "limites" epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e Histórias dissonantes, até dissidentes - mulheres, colonizados, grupos minoritários, aos portadores de sexualidades policiadas. Isto porque a demografia do novo internacionalismo e a História da migração pós-colonial, as narrativas da diáspora cultural e política, os grandes deslocamentos sociais de comunidades camponesas e aborígenes, as poéticas do exílio, a prosa austera dos refugiados políticos e econômicos. E nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente* em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente do além que venho traçando (BHABHA, 1998, p. 23-24).

A distância em relação ao centro permite a relativização do poder e dos saberes oficiais. Nesses espaços surgem narrativas por meio de sujeitos então sem voz. As novas narrativas, então marginalizadas, trazem elementos para a desestabilização das narrativas tradicionais, ocasionando demandas por reconhecimento. Para Bhabha, as identidades são construídas nas fronteiras das realidades, pois nesses espaços são permitidos o contato com os novos discursos, rompendo com o *continuum* de passado e presente. Em suma, por meio dessa análise, o passado é revisto, configurando o entrelugar, que permite ressignificar o presente. García Canclini corrobora essa ideia ao afirmar a porosidade das fronteiras dos Estados. Não há como conter as influências mútuas entre os grupos populacionais. Como ele bem delimita,

[...] as fronteiras rígidas estabelecidas pelos Estados modernos se tornaram porosas. Poucas culturas podem ser agora descritas como unidades estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado. [...] A hibridação ocorre em condições históricas e sociais específicas, em meio a sistemas de produção e consumo que às vezes operam como coações segundo se estima na vida de muitos migrantes (GARCIA CANCLINI, 2015, p. 29).

O empoderamento de grupos até então marginalizados tende a fomentar mais vozes nos debates e, conseqüentemente, o surgimento de entrelugares. Com isso, as

identidades tendem a se reconfigurar graças às diferenças culturais existentes nas diversas realidades, fomentada pelo hibridismo cultural e por meio da negociação cultural, elemento que valoriza a diversidade e corrobora a percepção do surgimento de culturas e identidades híbridas e múltiplas.

Quando falo de *negociação* em lugar de *negação*, quero transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios: uma dialética sem a emergência de uma História teleológica ou transcendente, situada além da forma prescritiva da leitura sintomática, em que os tiques nervosos à superfície da ideologia revelam a "contradição materialista real" que a História encarna. Em tal temporalidade discursiva, o evento da teoria torna-se a *negociação* de instancias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-política (BHABHA, 1998, p. 51).

No caso da obra de Homi Bhabha, essa diversidade existente é motivada pelo passado colonial, sua análise permite uma maior compreensão das particularidades de regiões coloniais e sua exposição num novo cenário com circulações globais. Entretanto, a diversidade pode ser considerada dentro de grandes grupos populacionais. Ao trazer para a realidade brasileira, por exemplo, temos uma série de diversidades e o discurso homogeneizante que tomou a educação desde o século XVIII passou por uma série de desconstruções ao longo do século XX e, atualmente, segue questionado pois é visível que nossa realidade é multifacetada.

Nossa sociedade, imersa no contexto globalizante, sofre influências diretas do contexto internacional. Com isso, desde 2003, com a lei 10.639, o país reconheceu que sua História era multifacetada. Nesse sentido, a introdução da História dos africanos e de seus descendentes e dos indígenas trouxe vozes a personagens até então calados em nosso ensino. Os editais do PNLD colocaram essa questão como um fator limitante para a compra de livros, bem como o respeito às mulheres. Em suma, o Estado, em seu papel regulador, passou a exigir que a escola trouxesse à tona esses personagens, garantindo assim novas visões sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o futuro.

2.2 A escola, o livro didático e a identidade

O livro didático pode ser visto como um possível entrelugar, tal qual a escola, uma vez que nesses espaços as múltiplas identidades se cruzam, se comunicam, entram em conflito e aprendem a conviver, dando origem a novas identidades. Por meio do diálogo promovido nos ambientes escolares e nos livros didáticos é que os alunos passam a reconhecer e valorizar as diversidades e, reconhecendo-as, passam a se revelar para si e para os outros, demonstrando suas identidades e moldando a identidade dos mais próximos.

Para essa análise, nos apropriamos do método proposto por Bardin, ao categorizarmos uma série de elementos que compõem o livro a fim de pontuar elementos que contribuam para a formação identitária dos alunos. Nesse sentido, a análise de conteúdo dos livros considera que

A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou se espera encontrar (BARDIN, 2016, p. 43).

A legislação curricular brasileira, somada à prática docente, cristaliza a escola como um espaço democrático no qual coexistem as diferenças e são criadas as identidades. Obviamente, isso não ocorre de maneira simples, tampouco por meio de um processo imediato. Pelo contrário, tal como Honneth propõe, trata-se de um espaço mediado por disputas na busca pelo reconhecimento e o livro é mais um espaço onde essa disputa pode ocorrer. Por isso, analisar os conteúdos e os itens mobilizados pelas narrativas históricas dos livros, pelo prisma das questões identitárias, contribui para o entendimento do ensino de História como linhas de força diversas nas interpretações e no ensino da formação sociocultural.

No Brasil, a escola foi idealizada com a finalidade de construir o cidadão brasileiro. Contudo, hoje não há como criar um cidadão no sentido homogeneizante das antigas identidades nacionais das histórias pátrias. Trata-se, antes, de criar os vários tipos de cidadãos, respeitando suas características e a diversidade sociocultural, ou seja, não mais tentando sobrepô-las a partir de uma única estrutura normativa ou de um eixo narrativo para a formação. Consideramos que

[...] Nessa luta, os currículos produzem diferentes identidades carregadas de ideologias de grupos de pertencimento. Sendo assim, nas instâncias escolares, existem diversas ideologias que se encontram, se misturam, se confrontam e se relacionam, por serem essas instâncias um ambiente de diversidade sociocultural, construído pelas pessoas que o vivenciam (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 389).

O livro didático cristaliza essa disputa ao sistematizar o conhecimento de modo a atender às demandas do Estado. Entretanto, se faz necessário compreender que a sociedade está descentrada quanto à vigência de um único esquema explicativo de sua história (o eixo da nação não é a tônica em torno da qual a identidade nacional encontra estabilidade). A centralidade que norteou os currículos e as políticas públicas deu lugar a uma disputa pela hegemonia e pelo reconhecimento e diversos centros e movimentos ideológicos que surgiram e passaram a se propagar a partir dos anos 1980 e 1990, formando novas identidades fortalecidas pelas demandas de reconhecimento da pluralidade da sociedade civil e dos movimentos sociais.

Por isso, a análise das coleções aprovadas no PNLD pode contribuir para a compreensão de como tem se organizado o processo formativo a partir da identidade e como a sistematização de conhecimento garante o espaço para convivência da diversidade dentro dos livros didáticos. Para isso elencamos alguns elementos essenciais para a análise: seleção de conteúdos, imagens, orientações ao professor e análise do discurso. A partir de tais elementos, busca-se uma apreciação crítica de modo a elencar e categorizar elementos que contribuam para a análise de conteúdo, analisando o material além dos significados imediatos (BARDIN, 2016).

Diversos questionamentos se abrem frente à organização dos conteúdos e dos conhecimentos: será que as estruturas editoriais permitem realmente a convivência das identidades? A hierarquia dos assuntos não corrobora uma identidade específica, resolvendo o conflito entre as múltiplas identidades e buscando uma hegemonia forçada? Pacheco e Pereira (2007, p. 372) enfatizam

[...] que as identidades de actores educativos e de organizações escolares – dentro de um léxico comum que integra, entre outras palavras, “autonomia”, “descentralização”, “projecto” e “comunidade” – existem mais no plano dos discursos políticos burocráticos do que nas práticas políticas de professores e alunos.

Com base nisso, podemos analisar o livro didático como uma importante fonte para a compreensão da diversidade da sociedade. O modelo de compra de livros traz

consigo a concepção identitária pretendida pelo Estado, uma vez que as editoras buscam atender a todas as demandas para conquistar maiores contratos.⁵ Isso faz com que a escola falhe naquilo que é sua essência: a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, já que a padronização atinge esses preceitos e dificulta a inserção na sociedade contemporânea, que exige o reconhecimento da diversidade. Logo é essencial compreender como o conhecimento histórico e suas narrativas são construídos a partir da estruturação dos materiais didáticos para avaliar problemas e impasses no processo de construção do saber histórico escolar.

Ao mesmo tempo que a globalização tenta impor um modelo homogeneizante a partir da produção em massa, os Estados buscam manter seus espaços culturais e seus interesses na formação cultural. No contato entre os interesses globalizantes e nacionais, novas formas de cultura têm surgido e se propagado, indicando a centralidade da análise das posições identitárias pressupostas nas narrativas.

As políticas públicas educacionais apresentam um paradoxo: ao passo que são portadoras de uma proposta homogeneizante via sistemas de ensino, pois buscam a universalidade, precisam garantir espaço à diversidade e às realidades socioculturais distintas que formam a sociedade nacional. Por isso, a dificuldade na elaboração de um currículo unificado para a educação básica e a construção de narrativas históricas no ensino lidam com o problema da heterogeneidade das construções identitárias contemporâneas.

⁵ O Programa Nacional do Livro Didático se divide em 12 etapas específicas até a chegada do livro nas mãos dos alunos e professores, a saber: *adesão*, no qual as escolas interessadas devem declarar interesse para participar dos programas de material didático ao Ministério da Educação; *editais*, publicados no Diário Oficial da União, são os responsáveis por nortear a produção dos livros didáticos; *triagem/avaliação*, por meio das quais o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo efetua uma triagem para avaliar as obras, garantindo o cumprimento do edital; *avaliação*, por meio da qual a Secretaria de Educação Básica se responsabiliza pela execução da avaliação pedagógica das obras escolhidas, resultando nos Guias Didáticos; *Guias Didáticos*, que são disponibilizados para as escolas cadastradas no censo escolar e orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas; *escolha*, quando diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola; *pedido*, que implica a formalização da escolha dos livros didáticos é feita no portal do FNDE, cabendo aos professores a escolha dos livros; *aquisição*, quando o o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras; *produção*, quando o FNDE firma o contrato e informa as quantidades de livros a serem produzidos e as localidades de entrega para as editoras; *análise de qualidade física*, quando o IPT supervisiona a produção gráfica garantindo o cumprimento das especificações previstas no edital; *distribuição*, que é executada por meio de uma parceria com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, sob supervisão dos técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação; *recebimento*, pois os livros deveriam chegar às escolas no último entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros. (Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>>. Acesso em: 3 mar. 2020).

CAPÍTULO 3. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos são vistos como uma das principais fontes para a compreensão do ensino da História. Mais do que a sistematização do conhecimento, os livros sugerem perspectivas explicativas e mesmo modelos pedagógicos da formação social. No limite, eles constituem uma forma de ensinar e aprender, além de incorporarem ideologias e visões de mundo.

Optamos por analisar os livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático de 2016. A organização do edital e do processo de compras é rígida, o que dificulta muito a aquisição dos livros diretamente com as editoras. Devido ao valor investido na elaboração dos conteúdos e na produção dos livros didáticos, a aquisição direta dos materiais nas livrarias é muito cara. Por isso, recorri aos sebos virtuais. Neles, alunos e professores colocam os livros já utilizados à venda, apesar dos exemplares provenientes do PNLD receberem selos de “*proibida a comercialização*”.

As coleções adquiridas e seus números, conforme dados obtidos junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estão destacados (cinza) na tabela a seguir:

Coleção	Números de livros comprados		Valor das compras do governo por editora
	2º e 3º Anos	4º e 5º Anos	
Ápis – História – Editora Ática	244043	636163	3.563.747,35
Projeto Buriti – Editora Moderna	230911	585279	3.531.660,22
Ligados.com – Editora Saraiva	204471	565562	3.742.230,28
Projeto Coopera – Editora Saraiva	198267	275700	1.970.745,48
Aprender Juntos – Editora SM	91027	294770	1.885.902,35
A escola é nossa - Editora Scipione	89437	192519	1.422.040,22
Juntos Nessa – Editora Leya	65723	210968	1.732.987,43
Brasiliana – Editora IBEP	63532	129817	1.094.029,30
Eu gosto – Editora IBEP	52377	97361	879.097,55
Porta Aberta – Editora FTD	62684	*****	317.853,74
PEQUENOS EXPLORADORES – Editora Positivo	46206	115101	1.417.390,50
MANACÁ HISTÓRIA – Editora Positivo	24446	45124	589.884,22
A AVENTURA DO SABER HISTÓRIA – Editora Leya	21311	*****	128.988,09
APRENDER E CRIAR HISTÓRIA – Escala Educacional	20822	32409	558.417,91

APRENDER, MUITO PRAZER! – Base Editorial	16396	27129	323.909,75
Aprender e Saber – CEREJA Editorial	7771	20293	305.013,93
FAZER E APRENDER – Editora Dimensão	4489	13191	184.405,14

Total gasto pelo Estado	23.648.303,46 ⁶
--------------------------------	----------------------------

Como afirmado anteriormente, a nossa escolha dos livros didáticos esbarrou na contingência de localizar os materiais e suas coleções, uma vez que o Ministério da Educação, após a aquisição dos livros, recolhe todo o estoque. Tivemos acesso às seguintes coleções: *Aprender Juntos*, da Editora SM; *Porta Aberta*, da Editora FTD; *Juntos Nessa*, da Editora Leya; e *Manacá*, da editora Positivo.

3.1 O Edital de 2016

O Guia Didático de 2016 é a principal fonte de informações oficiais sobre o Edital daquele ano. Nele é possível verificarmos boa parte das etapas de escolha dos livros e o mesmo é o principal guia que orienta a escolha dos materiais nas escolas do Brasil.

Naquele ano, a avaliação dos livros ficou à cargo da Universidade Federal de Sergipe, escolhida após demonstração de interesse em edital público para tal função. Além disso, o Guia representa todo o repertório pedagógico e metodológico esperado. Por exemplo, o documento define que a História tem como objetivo “[...] desenvolvimento do pensar historicamente por parte das crianças, fazendo-as sabedoras de si e sujeitos ativos, localizados em determinados tempo, lugar e circunstâncias” (BRASIL, 2015, p.11).

Pretende-se claramente a fuga dos métodos tradicionais, identificados com a historiografia dominante no final do século XIX, pautados na memorização e na narrativa dos grandes heróis nacionais. Compreende-se a História como

[...] representação sobre experiências de diferentes sujeitos ao longo do tempo, elaboradas a partir da interpretação dos indícios acessíveis

⁶ O valor total leva em contas os 2º, 3º, 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental da disciplina de História. E os dados foram coletados no site <<https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>>. Acesso em: 03/08/2019.

sobre o passado. É, portanto, um caráter plural que marca a disciplina, não só em termos dos aspectos abordados, mas também da sua produção (BRASIL, 2015, p. 11).

Ademais, reforça-se a importância que a História tem na aquisição de referências temporais que servem como ponto de partida para a reflexão sobre o presente e para a consequente formação identitária dos alunos. A comissão avaliadora levou em conta os já citados critérios⁷ e, além disso, focou-se nos seguintes pontos: (1) manual do professor, onde são avaliadas as orientações didáticas e o potencial de formação contínua; (2) componente curricular História e seu potencial de formação de um aluno crítico e atuante na sociedade; (3) proposta pedagógica e seu atendimento em relação ao desenvolvimento das múltiplas habilidades cognitivas e procedimentais; (4) formação cidadã, cujo foco é verificar se os conteúdos garantem uma formação ética, cidadã e diversa; (5) o projeto gráfico editorial, verificando sua relação direta aos interesses metodológicos-pedagógicos (BRASIL, 2015).

Sobre a formação cidadã, um dos elementos-chave no processo de formação identitária, o Guia já fornece uma importante informação,

[...] o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, que tem sido objeto de substanciais pesquisas e reflexões ao longo dos últimos dez anos, permanece entre os temas que apresentam alguns avanços, mas que ainda necessita de abordagens que correspondam aos resultados desses estudos historiográficos (BRASIL, 2015, p. 21).

Apesar da fuga daquelas abordagens pitorescas e estereotipadas, os negros mantêm seu protagonismo relacionado à tentativa de fugas e resistência à escravidão, mas pouco se discute as conquistas ideológicas e sociais que os negros obtiveram ao longo do processo histórico. O mesmo caso se repete em relação aos indígenas, cujo modo de vida e suas relações no período colonial são os únicos exemplos abordados, deixando de lado sua participação em outros contextos.

⁷ Os critérios já foram citados na página 23.

3.2 Os projetos editoriais e pedagógicos

Os projetos editoriais e pedagógicos são essenciais para a organização dos livros didáticos. Em geral, podem ser considerados os grandes balizadores da escrita e da proposta da coleção e por isso são analisados diretamente pelos avaliadores dos livros que concorrem ao PNLD. Afinal, eles constituem o referencial para a aplicação esperada da coleção nas diversas realidades que estarão presentes os livros.

Para compreender a prática esperada desses materiais, focamos nossa análise nos materiais de assessoria pedagógica, voltados especificamente à formação do professor. Esses materiais apresentam razoável profundidade em sua explanação e seguem uma lógica relacionada diretamente aos preceitos definidos pelo PNLD e expostos no Guia Didático resultante da análise final dos materiais.

3.2.1 Juntos Nessa – Assessoria pedagógica

A coleção *Juntos Nessa*, autorada por Charles Chiba e Caroline Minorelli, atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pautada em um modelo no qual o aluno é o centro do processo de ensino aprendizagem, a coleção coloca ao professor a função de mediar esse processo e, com o auxílio do livro, propiciar experiências nas quais o aluno possa mobilizar seus saberes de modo a desenvolver o conhecimento. Como bem sublinha sua seção de Assessoria pedagógica, pretende-se consolidar novos conhecimento,

[...] Promovendo a troca de experiências entre os alunos, cada um deles internaliza as informações compartilhadas e, com a ajuda do professor, pode chegar a novas formas de encarar sua própria realidade, a dos outros e, ainda, apreender novas maneiras de agir e se comportar em sociedade. [...] (CHIBA; MINORELLI, 2014, p. 4.)

Por meio dessa frase, percebe-se que o objetivo do ensino de História é a formação de um indivíduo que possa intervir e melhorar seus hábitos junto à sociedade, de modo a transformá-la. Com isso, a História ganha um caráter reflexivo, possibilitando uma melhor análise contextual e conjuntural dos fatos.

Em relação aos documentos, a coleção é muito clara ao aceitar uma grande diversidade de fontes históricas em seu estudo, pois isso amplia a capacidade analítica do aluno e garante o desenvolvimento de habilidades de leitura muito

importantes nesse segmento, uma vez que se reconhece a História, bem como todas as disciplinas, como um suporte para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Além disso, os autores garantem grande espaço ao uso de História em quadrinhos, buscando trazer para um suporte mais próximo dos alunos a discussão e a compreensão histórica.

A coleção se estrutura em 5 volumes, abrangendo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e pretende

[...] a formação dos conceitos fundamentais para a compreensão da História, a saber: tempo, memória, fato, fonte histórica, sujeito histórico, identidade, semelhanças, diferenças, permanências, rupturas, além de conceitos essenciais na formação dos alunos para viver em sociedade, como cidadania, igualdade, democracia, direitos e deveres, entre outros. (CHIBA; MINORELLI, 2014, p. 13)

Para isso, tem seu conteúdo organizado nas seguintes seções:

- **Ponto de Partida:** Abertura da Unidade, apresenta questões que auxiliam o professor na sondagem de conhecimentos prévios dos alunos. Em geral, essa seção é composta de recursos imagéticos e/ou textuais que representam o conteúdo que norteará aquela unidade.
- **Pratique e Aprenda:** Localizada ao final de cada tópico teórico, essa seção apresenta atividades que auxiliam na fixação dos conteúdos aprendidos até então.
- **Divirta-se e aprenda!:** Seção apresenta atividades de caráter mais lúdico (Jogos, enigmas ou práticas que permitam a interação entre os colegas de sala)
- **Para fazer juntos!:** Seção que apresenta atividades de maneira cooperativa, garantindo o desenvolvimento de habilidades de colaboração e estimulando o trabalho em equipe, bem como respeito e tolerância à diversidade de opiniões.
- **Que curioso!:** Apresentação de curiosidades, para contribuir para o engajamento do aluno com a disciplina.
- **Investigue e aprenda!:** Seção de atividades com caráter mais analítico, onde são apresentados diversos tipos de fontes históricas por meio de

um roteiro previamente montado, direcionando o olhar do aluno para uma análise crítica do suporte apresentado.

- **Fazendo História:** Por meio da apresentação de breves biografias, a seção tem como objetivo fortalecer a compreensão sobre os sujeitos históricos. Por meio dessa seção, pretende-se conscientizar o aluno de que ele mesmo é um importante sujeito histórico, pois são capazes de transformar suas realidades e a dos outros por meio de suas atitudes.
- **Leia mais!:** Sugestões de leituras complementares, ambicionando ampliar o capital cultural dos alunos.
- **Visite na internet!:** Sugestões de *sites* relacionados ao tema estudado.
- **Vocabulário:** apresenta um glossário simplificado, facilitando a compreensão dos textos.
- **Retomando o que estudei:** Seção de fechamento da unidade tem atividades relacionadas aos assuntos abordados ao longo da unidade.
- **Ponto de chegada:** Seção com tópicos resumindo os principais assuntos da unidade.

3.2.2 Aprender Juntos – Manual do Professor

A coleção *Aprender Juntos*, escrita por Raquel dos Santos Funari e Monica Lungov, cuja editoria foi responsabilidade de Valéria Vaz, atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental e já estava em sua quarta edição, o que faz dela uma obra mais madura. A proposta tem como orientação básica a inserção da “história vista de baixo”, trazendo novos sujeitos para a discussão histórica, garantindo, assim, uma maior diversidade de discursos para o estudo da História. Além disso,

[...] a construção de identidades e cidadania acaba por ser o eixo norteador da seleção de conteúdos, dos métodos de ensino e dos objetivos definidos pelos professores de História para o seu trabalho.
[...] (FUNARI; LUNGOV, 2014, p. 149)

Pedagogicamente a coleção se estrutura de modo a trazer o aluno para o centro do processo de aprendizagem. Para isso, a coleção *Aprender Juntos* traz uma série de atividades para mobilizar o aluno e proporcionar a experimentação do

conhecimento, cabendo ainda ao professor o papel de mediador desse processo, sendo o

[...] articulador de situações e mobilizador de capacidades, cabe fazer a mediação entre o objeto do conhecimento e o aluno. É ele quem faz as intervenções durante as exposições, assim como sistematiza as descobertas. Cabe também ao professor mostrar o quanto a realidade, a vivência e a experiência de cada criança é importante para o estudo de História. (FUNARI; LUNGOV, 2014, p. 150)

Ao reconhecer na História um elemento formativo importante, as autoras partem para uma abordagem crítica, garantindo subsídios para a reflexão do aluno de modo que ele se entenda como um sujeito histórico importante na sociedade atual. Pautando-se na lei 11.645, de 10 de março de 2008, a publicação traz conteúdos relacionados à cultura afro-indígena, respeitando sua diversidade e sua grandeza, de modo a reafirmar essas identidades no processo formativo da nação brasileira.

A coleção se estrutura da seguinte forma:

- **Abertura da Unidade:** Por meio de uma imagem emblemática e de algumas questões problematizadoras, busca-se a sondagem dos conhecimentos prévios.
- **Início do capítulo:** Partindo de algum suporte pedagógico (texto, fotografia, tira, música, pintura) problematizando o assunto que seria abordado ao longo do capítulo.
- **Desenvolvimento do conteúdo:** Exposição dos conteúdos teóricos do capítulo. Além dos conteúdos, alguns boxes contribuem para a explicação do conteúdo, a saber: *Saiba mais*, com ampliação dos conteúdos; e *Registros*, apresentando fontes históricas distintas para ampliar a capacidade analítica.
- **Finalizando o capítulo:** A seção *Agora já sei* finaliza o capítulo por meio de atividades que contribuem para uma aplicação dos conteúdos apresentados ao longo do capítulo.
- **Finalizando a unidade:** A finalização da Unidade era composta por duas seções: *Vamos fazer!*, com atividades na qual os alunos executam projetos específicos; e *O que aprendi?*, que oferece atividades de

diferentes níveis de dificuldade para checagem e aprofundamento dos conteúdos.

3.2.3 Porta aberta

A coleção *Porta Aberta*, de autoria de Mirna Lima, atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental e, diferentemente das demais coleções aqui analisadas, não foi vendida para o segmento dos anos finais. Ainda assim, teve grande venda nos anos iniciais e trata-se de uma coleção que efetuou uma renovação no seu conteúdo em 2015. Infelizmente, não conseguimos a primeira edição do material para avaliar as melhorias implementadas, mas o discurso pedagógico presente na coleção é bastante alinhado às temáticas contemporâneas, tal qual o das outras coleções analisadas.

Em seu material de apoio pedagógico, a coleção deixa claro que

A História é uma questão de memória, de identidade e de cidadania. Em História, não existe verdade absoluta ou versão final dos fatos. Toda História é construída com base no ponto de vista do presente e responde às necessidades e questionamentos das pessoas no presente (LIMA, 2014. p. XII).

Além disso, a autora explicita a função da História como

[...] Hoje, a maioria dos especialistas concorda que a principal função do Ensino de História é formar o cidadão crítico e autônomo, capaz de refletir com independência sobre a realidade que o rodeia e de agir para transformar essa realidade (LIMA, 2014. p. XIV).

A coleção realça como conceitos fundamentais, em consonância com as diretrizes do PNAIC, os fatos históricos, os sujeitos históricos e o tempo. Isso já exige uma abordagem mais condizente com questões atuais da História, pois o PNAIC questiona os métodos tradicionais de aprendizagem e busca uma inspiração interacionista e construtivista, de modo a colocar o aluno em um modelo de aprendizado significativo e dialético cujo objetivo era propiciar ao aluno situações nas quais a aprendizagem é fruto da instigação dos alunos e por meio de suas próprias relações. Para atender a essa finalidade, a coleção se estrutura da seguinte forma:

- **Abertura da Unidade:** Além de uma imagem significativa, é composta também por questões significativas que permitem a sondagem dos conhecimentos prévios.
- **Fique Sabendo:** Apresentação de textos complementares sobre o conteúdo abordado.
- **Qual é a sua opinião?:** A partir de uma questão reflexiva associada ao cotidiano do aluno, de modo que ele mobilize seus aprendizados de maneira crítica e intervenha sobre o problema proposto.
- **Que tal ler?:** Sugestões de leitura de livros paradidáticos que complementem o conteúdo.
- **Que tal acessar?:** Sugestões de sites recomendados para a ampliação do conteúdo.
- **Que tal ouvir?:** Indicações de músicas de acordo com a faixa etária dos alunos.
- **Que tal assistir?:** Indicações de filmes, programas de TV ou documentários.
- **Para se divertir:** Uma seção com propostas de brincadeiras e jogos de modo a proporcionar um aprendizado mais significativo.
- **Ler para...:** Essa seção se subdivide em Ler para conhecer, ler para aprender, Ler para apreciar, Ler para se informar etc. Foi criada para proporcionar aos alunos o acesso a diversos tipos de gêneros textuais.

3.2.4 Manacá – Caderno de Apoio Pedagógico

A coleção Manacá, autorada por Conceição Oliveira, inicia-se com o objetivo de fugir da reprodução tradicional da História. Ressalta que compreende o indivíduo como um ser único, com capacidades, habilidades e potencialidades próprias, partindo do seguinte objetivo: “[...] tentar esboçar um conjunto de valores, atitudes e qualidades pessoais e profissionais procedentes para que possamos exercer, da melhor forma possível, nossa função social como professores” (OLIVEIRA. 2016, p. 4).

O livro ressalta, ainda, a importância da empatia e do respeito entre aluno e professor. Ao buscar essa experimentação da alteridade em papéis simples e

cotidianos, a autora permite uma contextualização do conhecimento de modo a torná-lo significativo, propiciando um ambiente adequado à manifestação dos alunos. Pretende-se que os alunos consigam

[...] descrever, denominar e comparar a atuação dos diversos agentes históricos. Além disso, espera-se que ela seja capaz de refletir sobre essa atuação para situar adequadamente os sujeitos históricos na dinâmica dos processos sociais (OLIVEIRA, 2016, p. 7).

Ademais, a autora faz questão de expor que uma preocupação central é o “desenvolvimento de temas polêmicos” (OLIVEIRA, 2016, p. 8), a saber: identidade, diferença, igualdade e alteridade. Com isso, deixa claro que a proposta da coleção pretende fugir de abordagens generalizantes, como afirma Oliveira (2016, p. 8):

[...] procuramos fugir de abordagens que retratam esses temas como meras “heranças”, fornecedoras de “marcas” ou “contribuições”, a fim de que as crianças tenham a oportunidade de entendê-las como partes integrantes de um conjunto social e histórico.

Além disso, uma peculiaridade desse material é o uso de personagens para abordar variados temas por meio de um discurso narrativo ficcional e como parte do desenvolvimento do processo de aprendizagem, cujo

[...] pressuposto é o de que esse tipo de texto cria vínculos mais intensos com as crianças, despertando nelas o interesse para a alfabetização e o letramento e, conseqüentemente, facilitando a aquisição/construção dos diferentes conteúdos nos primeiros anos do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2016, p. 9).

Nesse ponto percebe-se uma diferença em relação às demais obras analisadas, pois a autora utiliza esses personagens para abordar diversos temas e conteúdos específicos da disciplina de História, cristalizando uma ideia sobre a participação dos sujeitos comuns no processo histórico.

Figura 1 – Personagens Manacá



As personagens criadas apresentam grande diversidade dos pontos de vistas de gênero e de etnias, já possibilitando uma identificação das crianças.

Vale mencionar que o livro do 2º Ano tem um objetivo específico focado sobre o desenvolvimento do conceito de identidade, um dos preceitos básicos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, documento regulamentador no período do edital e mantido na Base Nacional Comum Curricular. Reconhece-se que o papel do professor é

[...] o de auxiliar a criança no reforço de seus laços identitários, proporcionando a ela identificar os grupos culturais, sociais, e econômicos nos quais seus amigos, sua família e ela se inserem, bem como as Histórias desses grupos e como essas informações compõem a sua identidade e as ligações que a inscrevem na sociedade, repleta de outras identidades (OLIVEIRA, 2016, p.10).

Para isso, a obra se organiza da seguinte maneira:

- **Abertura de Capítulo:** Utilização de uma ilustração acompanhada de um texto de abertura e de algumas perguntas que contribuem para a

sondagem do conhecimento prévio e também para instigar a curiosidade.

- **Leio, ouço e aprendo:** Apresenta Histórias dentro dos temas dos capítulos com o objetivo de criar momentos reflexivos para o aluno.
- **Observo o mundo:** Utilização de imagens e mapas para auxiliar o desenvolvimento dos conteúdos de modo a aprofundar o conhecimento.
- **Organizo as informações e aprendo mais:** momento no qual são apresentadas atividades de checagem do aprendizado de conteúdos.
- **Projeto:** Fechamento do capítulo com uma produção que contribui para a sistematização do conteúdo.
- **Para conhecer mais:** Sugestões de livros e sites que contribuam para a ampliação do conteúdo central do capítulo.

3.3 A seleção de conteúdos

A seleção de conteúdos é um elemento-chave no processo de criação de uma coletânea de livros e essencial para a avaliação do corpo docente responsável pelos Guias Didáticos, pois é a partir dele que os avaliadores efetivam a aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e que, a partir de 2018, passam a ser analisados de forma mais clara com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, que define qual serão os conteúdos a serem apresentados em cada um dos segmentos da Educação Básica.

Ao analisar os sumários das coleções, chegamos a uma tabela comparativa (Tabela 1). Percebemos que os conteúdos possuem grande similaridade entre os temas, como é o caso dos segundos anos, onde a identidade tem um foco essencial e a busca pelo vínculo do aprendizado com a realidade do aluno é muito clara, a partir do 3º ano, ocorre um distanciamento entre as coleções.

3.3.1 Juntos Nessa

Todos os conteúdos selecionados têm um direcionamento claro para a consolidação de conceitos básicos da História, a saber: tempo, memória, fato, fonte histórica, sujeito histórico, identidade, semelhanças, diferenças, permanências, rupturas. Por meio desses conceitos é que se pretende que o aluno consiga se posicionar frente a realidade na qual ele está inserido, facilitando a compreensão e, até mesmo, a atuação do aluno em sua própria História.

Ao adotar uma perspectiva mais ampla de uso de fontes históricas, a coleção traz como suportes para o estudo da História diversas formas de texto com ênfase no uso de Histórias em quadrinhos com o objetivo de fornecer novas formas de compreensão para o aluno, desenvolvendo habilidades específicas de leitura e interpretação de textos. Além disso,

[...] a elaboração de uma HQ pode funcionar como uma ótima atividade de pesquisa. Em atividades como essa, os alunos devem pesquisar o conteúdo, fazer um roteiro da narrativa e depois produzir o quadrinho. A linguagem e a vestimenta usadas na época representada, por exemplo, devem ser adequadas ao contexto histórico. Para isso, o aluno é incentivado a pesquisar, conferir, comparar e selecionar fontes de trabalho (CHIBA; MINORELLI, 2016, p. 10).

Esse uso de HQs elaboradas especificamente para fins didáticos (Anexo 1 e Anexo 2) possibilita a introdução e a problematização de diversos temas e assuntos de modo ficcional e atrativo. Utilizando-se dessa variedade das fontes, os temas partem da proximidade do aluno de modo a fomentar uma discussão do eu para ampliar e chegar a um cenário macro de análise, que fica evidente na organização dos mesmos.

Nos primeiros três livros analisados, 2º, 3º e 4º anos, o foco se centra no indivíduo, em sua formação individual e em sua compreensão social, para no último ano do ensino fundamental adentrar o cenário mais específico relacionado a uma divisão mais tradicional da História do Brasil pautada na divisão por períodos relacionados aos modos de governo, perpassando desde a chegada dos portugueses até a História republicana.

Vale ressaltar que o 4º ano dessa coleção traz um tema muito oportuno para o desenvolvimento identitário: a alteridade. O primeiro capítulo desse livro, *Uma*

História em Construção, centra-se especificamente na explicação do que são sujeitos históricos. A partir desse ponto inicia-se a explanação sobre a diversidade brasileira, abarcada no capítulo *Conhecer o outro*, com foco nos povos indígenas e seu contato com os europeus. Já os negros escravizados aparecem no capítulo 3, *Trabalho e Cultura no Brasil*, bem como os imigrantes. Por fim, o capítulo 4 desse livro, *Tradições culturais no Brasil*, abarca as influências e heranças deixadas pelos indígenas, negros e europeus na cultura brasileira.

3.3.2 Aprender Juntos

Assim como os demais livros, a opção pelos conteúdos é muito direcionada para a abordagem dos conceitos básicos da História: tempo, fato histórico, as permanências e rupturas, a compreensão do sujeito histórico, seja ele coletivo ou individual. Tudo isso direcionando teoricamente o aluno ao desenvolvimento de uma reflexão e postura crítica na sociedade.

Ademais, pode-se destacar o fortalecimento da ideia do aluno ativo no processo de ensino-aprendizagem, tornando o professor um mediador da relação deste com o conhecimento. O papel do professor é explicado da seguinte forma:

Ao professor, que é parte desse processo, articulador de situações e mobilizador de capacidades, cabe fazer a mediação entre o objeto do conhecimento e o aluno. É ele quem faz as intervenções durante as exposições, assim como sistematiza as descobertas. Cabe também ao professor, mostrar o quando a realidade, a vivência e a experiência de cada criança são importantes para o estudo de História (FUNARI; LUNGOV, 2016, p. 150)

Trata-se de desenvolver um aluno tendo em vista o que a sociedade espera dele, respeitando as novas demandas provenientes do mundo em constante transformação no qual os alunos serão inseridos. Por isso, a diversidade de suportes utilizados permite ao aluno a experimentação de diversos procedimentos para tratamento dessas informações e consolidação do conhecimento, bem como a exposição dos alunos a diversas atividades coletivas e individuais.

O currículo proposto foca o segundo ano no desenvolvimento dos conceitos identitários. Na primeira unidade dessa série, *A História*, aborda-se de maneira simplificada, respeitando a capacidade cognitiva dos alunos, alguns conceitos

específicos da historiografia, como o tempo e as fontes históricas. Nas demais unidades, *Família, Escola e As ruas e a vizinhança*, parte-se desse ambiente próximo ao cotidiano do aluno, refletindo como o indivíduo se integra, desde o início de sua convivência social, ainda no seio da família, até a inclusão deste como ser social.

A partir do terceiro ano, inicia-se uma trajetória na História brasileira, partindo-se da colonização e da formação das primeiras cidades até a chegada no ambiente republicano, perpassando as características da composição social e os ciclos econômicos.

O caráter identitário especificamente fica bem exposto nas unidades 3, *Brasileiros, quem são?* (Anexo 3), e 4, *Brasileiros, como são?* (Anexo 4). Na primeira, discute-se a diversidade dos povos indígenas e seus principais hábitos, sua relação com os portugueses a partir do século XVI; também são discutidas as sociedades africanas, suas características culturais e o processo de escravização. Na segunda, aborda-se as heranças desses grupos étnicos para aquilo que passou a ser chamado de Cultura Brasileira, focando especificamente as heranças indígenas, a resistência dos escravizados e a chegada dos imigrantes.

3.3.3 Porta aberta

Ao analisar o currículo, percebe-se que existe uma preocupação em demonstrar que a História é uma ciência em construção. No material de suporte, a autora deixa claro que a História não possui uma verdade absoluta, de modo que

[...] em História, não existe verdade absoluta ou versão final dos fatos. Toda a História é construída com base no ponto de vista do presente e responde às necessidades e questionamentos das pessoas no presente (LIMA, 2016, XIII).

Com isso, reconhece-se a História como um elemento importante para compreender o presente.

Dentre os conceitos principais, destacam-se: fato histórico, tempo histórico e sujeito histórico. Em ambos, existe uma preocupação de fugir de uma abordagem tradicional em relação aos fatos históricos, abandonando a abordagem dos acontecimentos políticos e dos “grandes heróis” nacionais de maneira isolada. Passa-se, então, a analisar esses acontecimentos junto a contextos mais abrangentes,

ampliando a compreensão dos interesses envolvidos e também de outros sujeitos históricos. Conforme o autor,

[...] os sujeitos históricos são os agentes das transformações sociais. Assim, podem ser indivíduos, grupos, etnias ou classes sociais com suas especificidades. [...] Podemos dizer que há uma grande variedade de sujeitos históricos: homens, mulheres, crianças, estudantes, patrões, trabalhadores, senhores escravos, camponeses, religiosos, indígenas, afrodescendentes, colonizadores, líderes ou partidos políticos etc. Nesta coleção, procurou-se contemplar parte dessa variedade de sujeitos históricos, resgatando a relevância de sua ação para a formação do Brasil como país multicultural (LIMA, 2016, p. XV).

A escolha dos conteúdos que compõem os capítulos tem uma relação direta com essa perspectiva teórica adotada, pensando nos seguintes objetivos:

[...] desenvolver a competência leitora, sensibilizar para a cidadania, ensinar a raciocinar com base em fontes e documentos, desenvolver operações envolvendo datação, relacionar mudanças e permanências no tempo, estabelecer relações lógicas de simultaneidade, sucessão e causalidade no tempo, desenvolver a habilidade de trabalhar com mapas, estabelecer inferências baseadas em informações prévias, desenvolver habilidade de debater e opinar com base em um tema dado (LIMA, 2016, p XVI).

A coleção delega ao professor uma diretriz importante: nossas vidas cotidianas ocorrem em meio a um contexto histórico, ou seja, nossa identidade é fruto de toda essa conjuntura. Por isso, o ensino de História é fundamental para a compreensão de quem somos e qual o nosso papel nessa sociedade.

3.3.4 Manacá

O compromisso de abarcar os “temas marginalizados”, como define a autora no caderno de assessoria pedagógica, é trazido e de forma significativa. O livro, aliás, chama a atenção para que os temas tenham o mesmo destaque dos conteúdos tradicionalmente abordados. O cuidado com a abordagem dos povos africanos, povos asiáticos e povos indígenas torna o material um pouco diferente dos demais.

A autora busca, a todo momento, com o auxílio das personagens que compõem a turminha da coleção, sintonizar esses povos em meio aos contextos das Histórias de vida de cada um. O objetivo é demonstrar aos alunos que as heranças culturais

provenientes desses povos são parte da cultura atual. Por meio de seus personagens, em grande parte descendentes de grupos específicos, o livro consegue demonstrar essas Histórias de forma integrada. O objetivo da coleção era

[...] romper com o um ensino tradicional e com uma abordagem da História que transformam os alunos em meros espectadores, como acontece com as narrativas que priorizam o eixo ocidental europeu e acabam por encobrir e subordinar a História de outros povos e sociedades (OLIVEIRA, 2016, p. 9).

O livro do segundo ano possui um foco específico na formação identitária dos alunos, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais. O material foca na exploração e na apresentação das diversas facetas culturais, com o cuidado com a exploração de sujeitos históricos diversos, de modo a possibilitar a identificação dos alunos. O reconhecimento dos grupos culturais e sociais possibilita que o aluno se reinvente de acordo com as influências que recebe, indicando dimensões para a composição de uma identidade.

Um ponto interessante de se abordar também é a apresentação de conteúdos relacionados aos indígenas dentro de contextos atuais. Dessa forma, foge-se da dualidade cultural que permeia muitos livros didáticos, nos quais os indígenas são apresentados como uma etnia segregada do restante do povo brasileiro.

O primeiro contato com a questão negra já é o momento em que se coloca o feminino como um elemento de protagonismo e o negro escravizado como um indivíduo resistente, aproveitando-se da personagem negra da turminha. A explicação sobre quilombos é proveniente da História da família da personagem, elencando memória, protagonismo e fontes históricas materiais e imateriais, tudo isso para abordar a história do bairro (Anexo 5).

No 3º ano, o foco é a consolidação dos conceitos de cultura, mas sempre mantendo um foco plural, sem reverenciar uma ou outra como faziam as narrativas históricas tradicionais. O objetivo essencial é fazer com que os alunos se reconheçam em meio à diversidade, superando preconceitos e atitudes discriminatórias.

No caderno de apoio pedagógico, bem como tem toda a coleção, fica explícito o cuidado com as palavras. Com explicações pontuais sobre a recusa do termo escravo e a preferência pelo termo escravizados, o cuidado com a descrição das culturas africanas buscando evitar generalizações, reconhecendo a diversidade daquele continente, bem como para os indígenas.

Nesse sentido, é importante considerar que a escola pode ser um ambiente de reforço ou de combate aos preconceitos e é esperado que no processo de formação de nossos alunos, optemos por combater toda forma de preconceito, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária (OLIVEIRA, 2016, p. 11).

Ao reconhecer a importância da diversidade, a autora proporciona aos alunos uma possibilidade de reconhecimento frente às diversas culturas que apresenta. Além disso, a forma de escrita dessa coleção faz com que a História pareça um *continuum* ao apresentar o outro integrado ao eu, facilitando a compreensão do aluno sobre o processo de integração de todos os grupos sociais. Ao demonstrar isso, o texto permite ao aluno compreender o desenvolvimento histórico da cultura e da sociedade.

3.4 Iconografia, ensino de História e formação identitária

Nos livros didáticos do período imperial e nos impressos do início do período republicano, a bem da verdade, havia gravuras de “homens ilustres” e mesmo pequenas ilustrações em catecismos (NARITA, 2020) e cenas históricas (NARITA, 2019). Como recursos massivamente empregados na produção didática de História, contudo, as ilustrações são ferramentas novas no mundo dos didáticos, pois passaram a ter um uso mais consistente a partir da década de 1980, quando os currículos oficiais prescreveram mais importância às habilidades que fortalecem a reflexão e a interface com outras linguagens além da textual.

Os elementos iconográficos, em geral, possibilitam dois tipos de usos, a saber: imagens narrativas e imagens persuasivas. A primeira faz dos elementos iconográficos um elemento fortemente relacionado ao conceito narrativo normal, a partir do qual o leitor pode construir um elemento narrativo da representação inserida. Já a segunda apresenta uma característica limitante nos sentidos de leitura, ou seja, os elementos induzem a interpretação da imagem sob um único viés, aproximando-o das visões do produtor da imagem (OLIVEIRA, 1998).

Contudo, quando analisamos as imagens de um livro didático, essas possibilidades ainda são muito restritivas para o impacto real das imagens no processo de aprendizagem,

Portanto, a construção de análises das ilustrações dos livros didáticos não pode limitar-se à utilização dessas formas de classificação, porque existe sempre a possibilidade de o leitor vinculá-las às suas experiências vividas, de fazer rememorações a partir delas, de criar um saber ou experimentar determinados sentimentos. Ou, ainda, o leitor, ao observar uma iconografia pode identificar e criar novas imagens mentais (BUENO, 2011, p. 70).

A imagem, atualmente, não responde hierarquicamente ao conteúdo escrito, ela se iguala como um texto didático tal qual o texto verbal. Com isso, ela se torna um importante elemento a ser analisado dentro do contexto do material didático e para nosso objeto de estudo como elemento identitário. Por isso, é visível a preocupação das editoras com a representatividade nesse elemento editorial, principalmente na área de Ciências Humanas.

Quando analisamos as ilustrações dos livros do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, essas adquirem ainda mais importância devido ao processo incipiente de alfabetização. Os alunos, bem como os professores, acabam realizando as aulas pautados, muitas vezes, pelas ilustrações presentes no livro.

Por isso, esses elementos gráficos, em consonância com o projeto gráfico da coleção, acabam por orientar a forma de leitura dos usuários finais dos livros.⁸ No caso da disciplina de História, é essencial que a iconografia seja considerada como uma fonte de histórica, passível de ser inquirida como qualquer outro documento histórico⁹, reconhecendo seu papel no contexto do livro e no processo de aprendizagem.

Vale mencionar que duas coleções abordam em seu caderno de apoio metodologias e orientações específicas para a utilização de imagens, a saber: *Aprender Juntos* e *Manacá*. Na coleção *Aprender Juntos*, sugere-se que o professor explore as imagens por meio de perguntas específicas que orientem o olhar do aluno para a imagem como um todo, deixando aberta a exploração de determinados elementos de acordo com o interesse dos alunos, cabendo ao professor rever a prática pedagógica ao longo da exploração.

⁸ Ao utilizar o termo usuário final do livro pensamos na possibilidade de tanto o aluno como o professor serem considerados usuários finais, com finalidades distintas, mas ainda assim com suas leituras orientadas pela ordenação das informações verbais e não-verbais que compõem as páginas.

⁹ Como bem coloca Bueno (2011, p. 71), “[...] é importante ressaltar que as iconografias que originaram as reproduções impressas dos livros didáticos foram produzidas por um autor, num determinado tempo e espaço e com uma dada intencionalidade.”

Já a Coleção *Manacá* traz a necessidade de alfabetizar iconograficamente o aluno. Para isso, parte-se de uma premissa que a imagem é a representação de uma determinada realidade complexa. Para isso, o professor é responsável por orientar o olhar do aluno sobre as variadas informações que compõem um elemento iconográfico. Os personagens criados para compor a *Coleção Manacá* são um artifício interessante pois, ao imprimir a diversidade por meio dos personagens, o ensino garante protagonismos diferentes ao longo de todo o livro. Pois é a História desses personagens que servem como ponto de partida para o desenvolvimento do conteúdo. Na apresentação dos personagens já fica claro como se dará seu uso:

Para este livro de História, foram criados alguns personagens. [...]. Eles vão lhe propor desafios e auxiliá-lo a pensar sobre o lugar onde você vive, sobre o nosso país e sobre o que acontece nele e que, de alguma forma, afeta nossas vidas. Desse modo, eles ajudarão você a aprender História (OLIVEIRA, 2014, p. 15).

A forma como os personagens foram pensados, com Histórias de vida comum, semelhantes e passíveis de gerar identificação junto aos alunos traz novas abordagens e aproxima a História de uma realidade tangível. Os personagens indígenas, negros e femininos trazem voz e História a essas minorias, garantindo assim representatividade e, conseqüentemente, reconhecimento a esses grupos ao inseri-los com protagonismo na construção da narrativa histórica e nas perspectivas abertas ao ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático foi estabelecido como objeto de estudo para esse trabalho devido à importância deste item cultural/escolar para as políticas públicas de educação no Brasil. Mais do que um suporte pedagógico, o livro didático carrega em si concepções relativas ao currículo e expectativas do Estado no desenvolvimento educacional. A política pública representada pelo Programa Nacional do Livro Didático orienta a produção e a circulação desses materiais, desde a qualidade gráfica do papel até os conteúdos a serem desenvolvidos em cada uma das séries. Por isso, o livro didático é parte de uma estrutura que movimenta recursos, investimento e trabalho na construção do sistema escolar.

Nosso objetivo central é compreender de que forma os conteúdos mobilizados nos livros didáticos de História contribuem para o processo de desenvolvimento identitário dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, efetuamos uma análise centrada em quatro elementos específicos do livro didático: (1) os projetos editoriais, (2) os projetos pedagógicos, (3) a seleção de conteúdos de cada uma das coleções e (4) a iconografia utilizada para compor os livros. Essa pequena grade analítica, que pode servir como ângulo para a avaliação da questão identitária junto aos materiais didáticos e ao ensino de História, ajuda também a subsidiar o produto desta dissertação expresso na seção “Apêndice”.

Por meio dessas análises, percebeu-se que, em grande parte, a diversidade social brasileira se contempla de modo muito claro nas ilustrações e nas fotografias utilizadas na composição dos livros. Por diversas vezes o protagonismo se centra em personagens femininos, negros e indígenas. Isso é um ponto positivo, pois percebe-se que os alunos dessas séries iniciais têm muitas vezes seu primeiro contato com tais informações a partir do texto escrito e de suas representações culturais, antes mesmo da explicação dos professores.

Contudo, a escrita da História nos livros didáticos se dá de forma muito segregada, ou seja, as editoras muitas vezes se obrigam a contemplar todos os conteúdos sugeridos nos documentos oficiais, mas a conexão dos capítulos de modo a propiciar a noção real das rupturas e das permanências é muito frágil, quando não inexistente. Os indígenas e os negros ficam restritos a capítulos específicos, normalmente representando o “outro”. As mulheres pouco aparecem nos conteúdos principais – aparecem, quando muito, em boxes. Mas na própria hierarquização e

visualidade desses conteúdos no livro, os boxes ficam segregados do conteúdo ou em um papel secundário na produção da narrativa veiculada pelo material didático.

Na prática, esses elementos secundários são deixados de lado pelos professores, pois o volume de conteúdo dos livros didáticos muitas vezes destoa da realidade escolar, fazendo o professor optar por trabalhar ao máximo os conteúdos “principais”, presentes nas seções do livro. Ao seguir à risca o que se propõe no livro didático, o professor distancia a História da realidade dos alunos, contribuindo para o desinteresse, uma vez que uma História pobre em experiências, com sujeitos “distantes” da realidade dos alunos, se torna maçante, cansativa e desinteressante.

Uma alternativa interessante foi o modelo adotado na coleção Manacá, na qual a autora, utilizando-se de textos narrativos, traz personagens que relacionam memórias, vivências e experiências como elemento problematizadores de situações de aprendizagem. Isso faz com que fique perceptível que a criança pode ser vista como um sujeito histórico e que as heranças negras e indígenas podem ser parte do passado de qualquer um dos alunos e ele está imerso no mundo “normal” semelhante ao de qualquer aluno que venha a utilizar aquele livro. Com isso, a autora rompe a barreira da formação deficiente dos professores, garantindo uma aprendizagem significativa para o aluno que consegue se reconhecer nos seus personagens.

Quando analisamos as propostas pedagógicas de cada uma das coleções, percebemos uma aproximação com as historiografias mais atuais, mostrando grande proximidade com o que se aprende nas principais universidades do país. Os autores, muitas vezes, são também pesquisadores ou mesmo professores do ensino superior acompanhados de professores dos segmentos específicos, o que impede de criticarmos os livros somente como um elemento distante da realidade escolar.

Contudo, o que percebemos é que a pressão de muitas escolas e mesmo do Estado sobre os professores para o cumprimento dos livros em sua totalidade, ou mesmo a dificuldade de o professor organizar suas aulas a partir dos conteúdos propostos mas não baseados nos livros didáticos, colabora para a propagação de um ensino cada vez menos significativo para os alunos, pois estes não se compreendem como parte da História. Logo suas identidades se perdem, pois a identificação, elemento inicial para a compreensão de si, fica dispersa e carente de conteúdo no processo de ensino-aprendizagem da cultura histórica.

Vale mencionar que, no cenário atual, com identidades fluidas decorrentes das transformações socioculturais da globalização e das reivindicações de grupos e

movimentos sociais por reconhecimento, o professor também sofre com essa falta de solidez e de identificação, pois as suas experiências perdem espaço para essa História “acabada” que permeia o ensino nos anos iniciais. Como vimos, se o professor não reconhece nem seu aluno e nem a si como um sujeito na História, a formação identitária é comprometida.

Em uma sociedade aberta aos processos da globalização, cada vez mais o indivíduo precisa saber receber e analisar conjuntos mais densos de informação, ou seja, a História ganha cada vez mais importância e, talvez, isso explique um pouco a preocupação do Estado com sua regulamentação, seja por meio de elementos culturais ou mesmo pela formulação da BNCC. Nestor Garcia Canclini (2012) deixa claro que o Estado se aproveita da cultura para fortalecer suas tradições e legitimar o presente. Em outras palavras, a História não pode ser vista como algo acabado. Pelo contrário, os professores precisam fazer com que seus alunos construam perspectivas temporais motivados pelo presente, de modo que o eixo narrativo do ensino de História deixe de ser a identidade nacional e suas origens/exclusividades, privilegiando a pluralidade de atores e processos da cultura histórica. Construindo uma consciência histórica a partir desses procedimentos, aliás, a compreensão do presente e da identidade passará a contextualizar cenários, buscar novas respostas, colocar novos problemas, proporcionar novos aprendizados e produzir novas identidades.

A própria comissão avaliadora que participou da análise das obras inscritas no edital de 2016 deixa clara sua preocupação com a superficialidade da abordagem de história africana e indígena, devido ao seu protagonismo limitado, pois relacionado de forma estanque a um período específico da história colonial brasileira. Com isso, enfraquece-se o elemento definidor da identidade na pós-modernidade: a diversidade cultural. Para o aluno, tais personagens surgem e desaparecem da disciplina História de seu país, de modo que jamais poderão se identificar com tais elementos culturais, uma vez que se perderam no passado. As alunas ficam em situação mais delicada, pois não se enxergam nos conteúdos da disciplina o que dificulta ainda mais qualquer tipo de identificação e de qualquer inspiração para suas identidades.

Com isso, é necessário que deixemos de lado a escrita característica dos compêndios e “manuais escolares” e busquemos uma nova escrita para a recriação dos livros didáticos, enxergando-os como fonte para o estudo do presente, orientando o olhar dos alunos temporalmente a fim de torna-los sensíveis às demandas da

sociedade contemporânea. Por meio dos manuais pedagógicos, obrigatórios nos livros didáticos, trata-se de fornecer embasamento e compreensão do uso esperado do suporte ali proposto.

A prática do professor, bem como a organização do livro didático, tem de refletir diretamente a lógica de uma História inacabada, ou seja, trata-se de fornecer fatos, documentos, imagens, textos, *links*, músicas e tantas outras fontes históricas de modo a propiciar a experiência de construir a História a partir dos novos olhares do aluno e do professor de modo conjunto, garantindo voz e representatividade a ambos nesse processo de aprendizagem e construção de identidades. A partir disso, reconhecimentos poderão ser consolidados, gerando novas experiências, novos descentramentos e novas crises identitárias, de modo a consolidar, por meio da diversidade os cenários, perspectivas para que os alunos se compreendam únicos e criem e recriem suas identidades ao longo de suas vidas.

Apêndice – O ensino de História, a Base Nacional Comum Curricular e a identidade no século XXI

A Base Nacional Comum Curricular foi homologada em 20 de dezembro de 2017, implementando os conteúdos obrigatórios para cada um dos segmentos e passando a ser o principal meio regulador para os conteúdos a serem abordados dentro dos materiais didáticos a serem inscritos no PNLD. Contudo, o próprio documento da BNCC alerta:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2018, p. 5).

Trata-se de esclarecer as expectativas que se tem para cada um dos segmentos. Organizar a BNCC é essencial para um país como o Brasil, pois, a partir de então, todas as habilidades esperadas estão estipuladas e, por meio da conjuntura educacional, principalmente pelo PNLD, a proposta tende a atingir todas as salas de aula. A partir desse documento é que os Estados e os municípios, bem como o Distrito Federal, deverão organizar seus currículos e orientar seus sistemas escolares. A expectativa dessa política pública de Estado é que

[...] a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes [...] (BRASIL, 2018, p. 8).

O documento se atenta à necessidade de garantir espaço à diversidade regional, alertando para a necessidade de a base nacional ser complementada em cada local, garantindo a expansão dos conteúdos e o respeito a diversidade regional brasileira. O documento, então, prescreve que

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2018, p. 16)

O caso da História torna-se um pouco mais complexo dentro dessa conjuntura, sendo uma das disciplinas mais questionadas ao longo das três versões propostas da BNCC.¹⁰ Um grande desafio para a implementação de um currículo de História é a seleção dos conteúdos, já que

[...] *El primer desafío enfrentado por lo tanto, fue de escoger contenidos en detrimento de otros, con el fin de reducir la gigantesca carga de asuntos que profesores y estudiantes deben (o deberían) dar cuenta. Además, la tarea de intentar dar todos los asuntos hoy pedidos en los currículos de Historia es irracional y generalmente fracasada.* [...] (CERRI; COSTA, 2019, p. 75)

Esta disputa em relação à seleção de conteúdos prejudica muito o desenvolvimento de um currículo para a disciplina de História, pois partimos da ideia de que, mais importante do que a forma como se apresentam os conteúdos, é a formação da consciência histórica dos alunos. Por isso, o caráter conteudista da BNCC fragilizou esse objetivo da disciplina de História.

Além disso, é importante analisarmos as coleções que forem concorrer já orientadas pela BNCC nos próximos editais do PNLD para compreender como orientarão o uso dos seus materiais a partir de um critério que respeite a diversidade da formação brasileira, bem como as demandas identitárias de reconhecimento do mundo contemporâneo em contextos democráticos. Afinal, como vimos, ao analisar os sumários das coleções trabalhadas nessa dissertação, os materiais mantêm um padrão ao apresentar os conteúdos e isso tende a se consolidar cada vez mais com a BNCC.

¹⁰ Ao longo das três versões pôde-se perceber o quanto o contexto de elaboração contribuiu como combustível para a discussão entre especialistas e técnicos do governo em busca de uma proposta mais significativa. O artigo *La construccion de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Historia em Brasil: entre diálogos, tensiones y controversias* de Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa, evidencia a participação de especialistas, instituições privadas e representantes de autores de livros (ABRALE).

O mercado, aliás, pode fortalecer uma visão de currículo mínimo para a BNCC. Essa proposta precisa ser combatida, pois isso pode ser um fator extremamente limitante para a formação da identidade, uma vez que limita a apresentação da diversidade nos livros didáticos. Apesar de a presença negra, indígena e das mulheres estar legitimada na BNCC, o conteúdo tende a ser apresentado de forma estanque, pois a BNCC não apresenta grande integração em sua organização. Isso afeta diretamente um dos principais pilares do ensino de História, a saber, a formação de identidades, pois

O fato de a terceira versão não se referir tanto ao tema das identidades de gênero e orientação sexual, nem pensar o Brasil na esteira da problematização da negritude e das experiências indígenas é demonstrativo de determinada concepção do ensino de História. De acordo com essa perspectiva, a aula de História não seria um espaço de construção de relações de pertencimentos ou de lugar da alteridade, já que desconhece o modo como historicamente as identidades se constituem e a maneira como a memória nacional e as lutas em torno dela são construídas no Brasil (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 12).

Com isso, cada vez mais, deveremos nos atentar para não haver um esvaziamento da disciplina. Nesse sentido, é essencial revisarmos o contexto da História no Ensino Fundamental, nos anos iniciais e nos demais segmentos, analisando a disciplina de maneira mais ampla, tornando-a aberta para que o conhecimento seja efetivamente construído em sala pelos alunos e para os alunos. Isso garantirá que, seja como forem os livros, nossos estudantes consigam desenvolver sua consciência histórica de modo a forjar suas próprias identidades de maneira autônoma. Seguindo a própria BNCC,

O exercício do “fazer História”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente (BRASIL, 2018, p. 397).

Isso é essencial, mas, como alertamos nas considerações finais da presente dissertação, esse “outro” deve ter voz na construção das narrativas. Suas heranças devem ser respeitadas e valorizadas para que todos possam se identificar como sujeitos históricos, fortalecendo suas identidades e consolidando-se como novos sujeitos da História presente. Por isso, a BNCC pode ser vista com um elemento

interessante desde que o PNLD não consolide um currículo mínimo que restrinja a diversidade nas práticas escolares. Caso contrário, novas análises dos livros didáticos se tornarão essenciais para que sejam sugeridas outras formas de produção de materiais didáticos para a disciplina de História.

Com isso em mente, o produto desse trabalho, expresso nas considerações deste apêndice, consiste em um guia para os conteúdos históricos à luz da política de materiais didáticos e do problema identitário nas narrativas de História. Pautando-se pela valorização da diversidade étnico-racial, pelas habilidades demandadas em meio à sociedade do século XXI e reconhecendo o deslocamento das narrativas nacionais, pretende-se orientar a escolha aos professores, bem como o processo de autoria mais significativa dos conteúdos históricos para um livro didático.

Atualmente, os ataques às diversidades e ao pluralismo identitário, levado a cabo por grupos conservadores que têm ecoado suas pautas junto aos discursos oficiais, posicionam a discussão identitária no centro dos debates educacionais e das políticas públicas de educação. A grande preocupação com os conteúdos chamados ideológicos, por exemplo, ameaça a História e a formação identitária de nossos alunos, pois, da forma como se apresenta, ela tende a limitar a diversidade. Por isso, não se trata somente de contemplar a diversidade em meio às ilustrações ou iconografias utilizadas no material didático, mas sim de garantir voz e protagonismo aos diferentes sujeitos da construção histórica.

A discussão pauta-se em um debate formado por diversas histórias individuais que, somadas, compõem a história coletiva. Trata-se de garantir representatividade a todos, principalmente às minorias, de modo a demonstrar que seu protagonismo também está garantido, permitindo a identificação dos alunos com elementos diversos, fortalecendo sua capacidade reflexiva e permitindo que ele se reconheça por meio de suas próprias influências.

Quando Rüsen alerta que o indivíduo se molda na multiplicidade, trata-se de reconhecer que a diversidade contada nas histórias permite que o aluno reconstrua sua própria história com base em suas reflexões sobre a atualidade. Trata-se de realmente reconhecer que, em meio às diversas identidades existentes em nosso país, os alunos poderão escolher elementos que os representem, permitindo que, assim, consolidem seu conhecimento sobre si e sobre a cultura histórica.

A globalização e a narrativa nacional no ensino de História

O início do século XXI traz consigo uma grande crise para o patriotismo e a centralidade das antigas narrativas nacionais. Gradativamente, o problema da nação e dos nacionalismos, que foi marcante na moldagem do sistema educacional brasileiro nos séculos XIX e XX e no ensino de História, dá lugar a uma perspectiva globalizante em que a construção identitária pode se inspirar em exemplos e História de diversos lugares do mundo.

A História acaba ressignificada, pois vê-se obrigada a reconhecer o protagonismo de outras personagens e valorizar suas influências no cenário internacional, além do confinamento em um contexto nacional. Os novos entrelugares propiciados por essas conexões globais cristalizam novas culturas e identidades, pois possibilitam a fragmentação individual, garantindo a todos o direito de se identificar com todas as partes das culturas que acabam por se entrelaçar. Essa demanda caminha paralelamente à afirmação da globalização, desde os anos 1990, sublinhando as hibridações culturais e um denso volume de transferências e circulação de parâmetros identitários.

Com isso, os professores, no momento do ensino, passam a ser guias para desbravar esses entrelugares, sinalizando e desconstruindo as conexões culturais de modo a permitir que seus alunos compreendam o outro e se identifiquem com os elementos que compõem esse outro, ou seja, trata-se de fazer dessas diversas narrativas contadas nos livros, nos sites e nos elementos que permeiam a aula importantes fontes históricas. Nesse cenário, o aluno assumirá o papel de historiador e, junto a seus colegas, reconstruirá sua própria narrativa, de acordo com seus pontos de identificação e com a fluidez dos processos socioculturais no mundo globalizado.

Com isso, o professor exerce um preceito básico na formação histórica: não há uma única verdade na História, ou seja, todas as narrativas são interpretações de fatos históricos. Reconhece-se o aluno como agente de produção do conhecimento histórico e, como elemento mais importante, garante a ele voz sobre a sua História.

Em meio a esses movimentos, a História passa a ser recontada, redescoberta e permite que as interpretações fluam entre os alunos, gerando discussões, debates e, sobretudo, dinâmicas de reconhecimento que desfazem essências ou exclusivismos nacionais, bem como o protagonismo de “grandes personagens”.

Nesse sentido, pautas étnicas e uma pluralidade de questões identitárias (gênero, regionalidade, etc.) podem corroborar a produção de novas narrativas e sujeitos que constituem a cultura histórica. Os alunos se reconhecem como um desenvolvimento do processo, reconhecem o professor e todos se reconhecem mutuamente, ou seja, a luta por reconhecimento é experimentada e travada na prática, sendo mediada pelo livro didático de História.

O professor e os alunos são constantemente deslocados de seus lugares identitários. Com isso, o professor passa a refletir sobre sua prática, sobre si e sobre sua forma de enxergar e questionar a História. Isso garante uma visão sobre a disciplina histórica de modo a enxergá-la, como todos os manuais escolares consultados ao longo do trabalho, como uma disciplina inacabada, pois sempre aberta a interpretações, redescobertas, reescritas. Esse diálogo garantirá que os próprios intérpretes compreendam os documentos e os fatos de modo a evitar qualquer revisionismo ou falseabilidade da História.

Nesse cenário, a diversidade funciona como um contrapeso para a ideologia, pois as diversas visões acabam se opondo e gerando uma maior compreensão sobre o período estudado. A fragmentação da narrativa garante uma série de visões sobre sua totalidade, estruturando o saber histórico como uma constelação de narrativas demarcadas por interpretações e análises construídas cada qual em seus próprios momentos históricos eivados de tensões e valores próprios. Enfim, a diversidade serve para deslocar os discursos prontos e rígidos centrados sobre o exclusivismo da cultura nacional, reconhecendo-o como o fruto de uma visão de determinado período.

Trata-se, conforme a proposta desta pesquisa, de tornar o livro didático uma das fontes históricas a serem confrontadas ao longo da experiência didática. O aluno e o professor não devem encarar o livro didático como um guia, ou seja, um modelo estabelecido a ser meramente reproduzido, mas sim como uma fonte histórica. Daí, por exemplo, a preocupação de deixar a linguagem acessível para a compreensão das narrativas que permeiam o livro.

Nesse cenário as ilustrações podem e devem ser vistas como um texto não-escrito. Cabe ao professor direcionar o olhar dos alunos para os detalhes que compõem as figuras. A leitura coletiva permite a compreensão da narrativa e a discussão traz novas perspectivas de análise.

CrITÉRIOS para a disciplina de História nos anos Iniciais do Ensino Fundamental

Os anos iniciais do Ensino Fundamental são marcados por discussões essenciais para a construção e a consolidação das identidades nos alunos. Por isso, as experiências escolares nesse momento são marcantes, pois elas formam a memória escolar e norteiam o desenvolvimento escolar.

Em relação aos conteúdos de História, percebemos grande similaridade entre as temáticas abordadas, partindo de uma história individual, com destaque para os ambientes de socialização primária (família, escola, etc.), para depois ampliar a discussão da disciplina apresentando a diversidade na formação do país e da cultura nacional.

Contudo, como vimos ao longo da análise dos livros, percebemos que, em meio a essa mudança de perspectiva focada na apresentação do eu e do outro, surge uma dualidade: o *eu* não se mistura com o *outro*, ou seja, a diversidade fica sacrificada. Ao se definir o chamado *eu* no livro didático já houve uma padronização pensada, aplicando um protagonismo a um determinado grupo, cabendo ao *outro* um papel secundário.

Quando levamos essa discussão para a análise da política pública de livros didáticos, ou seja, para o PNLD, percebemos que ela pode comprometer um critério essencial da sociedade democrática: o combate ao preconceito e à discriminação. Por isso, quando propomos o uso do livro como uma fonte para o estudo e o ensino de História, uma série de perspectivas de análise podem ser abertas. O professor pode optar pelo livro que ele considera mais adequado à prática escolar e ao planejamento, pois trata-se de mais um suporte a sua compreensão da História,

Os alunos, diferentemente do modelo tradicional de aula que imprime uma identificação, podem se identificar com as diversas personagens apresentadas ao longo das reflexões e das práticas pedagógicas. Isso pode garantir voz e protagonismo às minorias. Aqueles que se identificam como parte da maioria reconhecem-se e integram-se aos demais de modo respeitoso, pois a diversidade permite novas identificações.

A partir dessa dinâmica, o ensino de História explora os contornos da ciência social, pois os alunos podem formular hipóteses e refletir sobre as fontes apresentadas durante a discussão. Esse processo também ressignifica a disciplina e traz consigo o desenvolvimento de diversas habilidades e competências previstas na

Base Nacional Comum Curricular, bem como possibilita que os alunos se reconheçam e se redescubram de modo a dar início a um processo de formação identitária.

Assim como pretende-se que o aluno se reconheça como um indivíduo cuja identidade está em formação, o professor também deve se reconhecer como um indivíduo em formação. A igualdade gera uma nova identidade que permite o fortalecimento do ambiente escolar e cria um cenário positivo para a discussão e elaboração dos conhecimentos.

Os textos devem trazer experiências e apresentar o passado como uma narrativa possível, incentivando a discussão e a reelaboração dos fatos propostos. A formação do cidadão nacional, nessa proposta, dá lugar à formação de um indivíduo único, cuja identidade se forma e se deforma de acordo com suas experiências e vivências, gerando um cidadão mais apto às mudanças decorrentes da globalização e dos entrelugares das novas formações identitárias.

Com uma prática mais ativa e reflexiva, os professores podem propôr um ensino mais significativo da História, rompendo com um ciclo de abordagem tradicionalista pautado por narrativas nacionais prontas e com pouco diálogo. Esse esforço garante a participação de todos os alunos na construção da História e na efetivação de novas identidades, fortalecendo a pluralidade da identidade brasileira ao reconhecer e valorizar sua diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de História no mundo contemporâneo. **História e Cultura**, Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015. (Dossiê “Educação em perspectiva histórica” – orgs. Felipe Ziotti Narita, Marcus Vinicius da Cunha e Tatiane Silva)

ALVES, Márcio Moreira. **O bê-á-bá do MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf>. Acesso em: 24/02/2019.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BANCO MUNDIAL. **Financing education in developing countries**: an exploration of policy options. Nova York: Banco Mundial, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BHABHA, Homi (org.). **Nation and narration**. Londres: Routledge, 1990.

_____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG: 1998.

BENTES, I. **Globalização Eletrônica e América Latina**. Rio de Janeiro: Signos Plurais, 1997.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011. (Kindle version).

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Realizações 1. **Panorama da Educação Nacional. Discursos do Presidente Getúlio Vargas e do Ministro Gustavo Capanema**. Ministério da Educação e Saúde: Rio Janeiro, 1937.

_____. **Decreto-Lei nº 93**, de 21 de dezembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm>. Acesso em: jun. 2019.

_____. **Decreto Lei nº 1.006**, de 30 de dezembro de 1938. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: jun. 2019.

_____. **Decreto -Lei nº 8460**, de 26 de dezembro de 1945. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

_____. **Plano Decenal de Educação**: 1993-2003. Brasília: MEC, 1993.

_____. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394/96. Disponível em: <<https://www.iusbrasil.com.br/topicos/11691412/artigo-32-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: março de 2019.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2016: História: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

_____, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BUENO, J. B. G. Imagens visuais em livros didáticos. **RESGATE: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, v. 19, p. 68-76, 2011.

CERRI, L. F.; COSTA, M. P. La construcción de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en Brasil: entre diálogos, tensiones y controversias. **Historia y Espacio**, Cali, v. 15, p. 67-89, 2019.

CHOPPIN, Alain. **Políticas dos livros escolares no mundo**: perspectivas comparativa e histórica. Trad. Fernanda B. Busnello. Pelotas: ASPHE/UFpel, 2008.

FONSECA, Sérgio César; NARITA, Felipe Ziotti. Conflito e cultura histórica: as políticas da história e as fraturas da memória. In: MARTINO, V. **Ensino de História I**. Curitiba: CRV, 2018.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2012.

FERREIRA, E. J. R.; OLIVEIRA, O. V. Currículo e identidade: (re) significações no campo curricular. In: **V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**, 2011, João Pessoa.

FRANCO, Gilmar Yoshihara; TRUBILIANO, Carlos Barros. O livro didático de História e a questão da identidade nacional brasileira ao longo período republicano. **Fronteiras**, Grande Dourados, v. 17, n. 30, p. 27-42, dez. 2015.

FUNARI, R. S.; LUNGOV, M. **Aprender juntos - História**: Ensino Fundamental, anos iniciais. São Paulo: Edições SM, 2014.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2005.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. São Paulo: Editora 34, 2009.

MACIEL, Marco. **Programa Educação para Todos**. Disponível em: < <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf?sequence=5> > Acesso em: fev/2019.

MAIA, Tatyana. “Os outros” no Ensino de História: a pluralidade cultural como representação da identidade nacional nos currículos escritos de História do Brasil. **Cultura, Espaço & Memória**, Porto, v. 6, p. 269-280, 2015.

MANOEL, Ivan Aparecido. O ensino da História no Brasil: origens e significados. **Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, 2011.

NARITA, Felipe Ziotti. *Morale scolaire et transculturation dans l'espace atlantique au XIXe siècle*. In: FONTAINE, Alexandre (Org.). **Penser la circulation des savoirs dans l'espace transatlantique: émigration-transfert-crédation**. Paris: Le Bord de l'eau, 2020.

NARITA, Felipe Ziotti. **O século e o império: tempo, história e religião no Segundo Reinado**. 2. Reimpressão. Curitiba: Appris, 2019. (Col. Ciências Sociais)

OLIVEIRA, Rui de. A arte de contar Histórias por imagens. **Presença Pedagógica**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 19, jan/fev. 1998.

PACHECO, José A.; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, p. 107-22, 2018.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência**. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Ed.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

TUNES, E.; TACCA, M. C.; BARTHOLO, R. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, 2005.

ANEXOS

Tabela 1 – Comparação dos sumários das coleções analisadas

	Juntos Nessa - Editora Leya	Aprender Juntos - Editora SM	Manacá - Editora Positivo	Portas Abertas - FTD
2ºAno	1 - Ser Criança Eu sou criança Eu tenho um nome Os meus documentos Os meus gostos e as minhas preferências Cada um tem seu jeito de ser	1 - A História Capítulo 1 - O que é História O estudo da História Quem faz a História? Capítulo 2 - O tempo na História Medindo o tempo Calendários Tempo e História Capítulo 3 - A escrita da História Documentos históricos Tipos de documentos Históricos	Unidade 1 - Conhecendo nosso livro e discutindo algumas regras Todo mundo tem História Um pouco da História da autora Um Brasil, muitas faces Aprender História Novos Amigos, novas amigas Vamos nos conhecer Muitos modos de aprender Modos de Olhar Eu também tenho uma História e um lugar Não custa Nada Ajudando a criar regras de convivência Conviver bem depende de quem?	Unidade 1 - Vida de Criança Você é uma criança Muitas Crianças, muitas Histórias Unidade 2 - Quantas lembranças! A sua História de vida Os documentos e a nossa História Unidade 3 - Tempo de vida, tempo de História O tempo passa O nosso dia O tempo passa e a nossa vida muda
	2 - Criança Gosta de Brincar Todo mundo brinca Brinquedos de todos os tempos Os direitos das crianças Os deveres das crianças	2 - Família Capítulo 1 - As famílias são diferentes Cada família tem um jeito e um tamanho A família no tempo Cada Família tem uma História Os objetos contam Histórias Nome e sobrenome Capítulo 2 - Convivência em Família O dia a dia em família Colaborando em casa Os costumes Famílias diferentes, costumes diferentes Os costumes nas famílias do passado Mudanças	Unidade 2 - Somos todos semelhantes, somos todos diferentes Quem Sou eu? Coisa de menino, coisa de menina? Feliz Aniversário! Meu primeiro documento Minha linha do tempo Construindo a linha do tempo	Unidade 4 - Outros tempos, outras marcas A vida das pessoas já foi assim Adultos se lembram de outros tempos Unidade 5 - Vivências e experiências Conviver e aprender As fases da vida

	Capítulo 3 - As famílias brasileiras Famílias de diferentes origens uma mistura de costumes		
3 - A Família Diferentes tipos de Famílias Os parentes Fazendo História A História da família Convivência em família As famílias no passado	3 - A escola Capítulo 1 - As primeiras escolas Quem eram os professores Quem eram os Alunos A escola é direito de todos Capítulo 2 - A convivência na escola Na sala de Aula Direitos e Deveres na escola Capítulo 3 - A escola ontem e hoje A escola de seus bisavós A escola hoje A escola Indígena Aprendendo as tradições do seu povo As escolas nas comunidades quilombolas	Unidade 3 - Cada família é de um jeito Famílias! Direitos da criança e da família Declaração dos Direitos da Criança Lugar de criança? Famílias ao longo do tempo Diferentes famílias Famílias na História Retratos das Famílias no Brasil Bons frutos Registro, logo existo! Fontes do tempo Minha língua é minha pátria	Unidade 6 - A Família faz parte da nossa História A família Diferentes famílias Unidade 7 - Famílias Antigas e atuais As primeiras famílias do Brasil As famílias brasileiras hoje
4 - A escola A escola onde eu estudo diferentes escolas A comunidade Escolar A escola em outros tempos Fazendo História	4 - As ruas e a vizinhança Capítulo 1 - Diferentes vizinhanças O endereço Registros Cartas Espaço de fazer Como são os bairros Capítulo 2 - A vida no Bairro Convivência e vizinhança Serviços públicos ontem e hoje Problemas nos bairros é possível mudar Capítulo 3 - A História dos bairros Como surgem os bairros A História de um bairro Os bairros se transformam	Unidade 4 - Conhecer, cuidar, organizar-se, transformar Escolas de outros tempos Aprendendo sobre a educação em nossas terras Marca da liberdade no tempo da escravidão Brincadeiras de rua Espaços de convivência Uma cantiga que virou poema Cantigas de Roda e de convivência Organizar-se para melhorar o nosso lugar Conhecer para cuidar e desfrutar Minha rua tem História	Unidade 8 - A escola faz parte da nossa História Na escola Escolas iguais e diferentes Os outros jeitos de estudar Unidade 9 - A vida escolar tem História As escolas já foram assim Frequentando a escola do passado

		Preservação do passado Objetos e memória		
3ºAno	1 - Nós e o tempo O tempo em nossa vida A medida do tempo Os nomes dos meses Diferentes maneiras de perceber a passagem do tempo Fazendo História	1 - As primeiras cidades brasileiras Capítulo 1 - As primeiras vilas O início da colonização A primeira vila São Vicente A Vila de São Paulo de Piratininga A colonização no Nordeste do Brasil A vila de Olinda Olinda hoje Capítulo 2 - As cidades de ouro A mineração e as vilas As vilas das Minas Gerais A caminho das minas: outras vilas Riqueza e arte nas vilas Do ouro ao Turismo Capítulo 3 - As capitais do Brasil Salvador: a primeira capital O crescimento da capital A capital em novo endereço Rio de Janeiro: a segunda capital Brasília: a atual capital	Unidade 1 - Conhecendo nosso livro e discutindo algumas regras Todo mundo tem uma História para contar Conhecer para melhorar, cuidar, respeitar e conviver Conhecendo a autora: lembranças de infância Minha antiga escola Meu histórico escolar Documento e memória Minha família: um pedacinho do Brasil Diversidade e respeito às diferenças Vivam as diferenças! Mas que diferenças? O que a nossa Lei maior diz? Conhecendo nossos amigos Meu caderno, minha História Nosso caderno... Nossa História Regras e castigos mudam no tempo e em diferentes lugares Comparando maneiras de educar Castigos há cem anos e na atualidade Professores, meninos e meninas maluquinhos	Unidade 1 - Meninos e meninas Quem é você Meninas e meninos: iguais e diferentes Unidade 2 - Crianças e suas Histórias de vida Histórias de vida das crianças de hoje A sua História de vida Unidade 3 - Crianças da cidade Ser criança na cidade hoje Como vivem as crianças nas cidades Ser criança na cidade em outros tempos

	2 - O Cotidiano As atividades do dia a dia Os diferentes cotidianos O Cotidiano no passado Brinquedos e brincadeiras	2 - Cidades do Brasil Capítulo 1 - Trabalhando nas Cidades As cidades e o comércio Como se vendia e se comprava O Crescimento das cidades As cidades e a indústria Quem eram os trabalhadores Capítulo 2 - Vivendo nas cidades As moradias urbanas Locais diferente, moradias diferentes Os meios de transporte urbanos O transporte coletivo: ontem e hoje Capítulo 3 - A cidade é de todos Direitos e Deveres na cidade Problemas nas grandes cidades Pensando em soluções Participação e responsabilidade Convivendo com respeito	Unidade 2 - Raízes Africanas da cultura brasileira Dia 2 de fevereiro é dia de festa no mar Existem muitos e diferentes povos na África Culturas bantas e sudanesas O mundo que os escravizados e os senhores criaram Conhecendo um pouco da mitologia Iorubá Histórias de Oxalá Andar com fé eu vou, a fé não costuma falhar	Unidade 4 - Crianças do campo Viver no campo hoje Viver no campo em outros tempos Unidade 5 - Crianças em outros tempos Adultos se lembram de quando eram crianças Num passado distante
	3 - O Trabalho e as profissões O trabalho As profissões As pessoas com deficiência e o trabalho As profissões do passado A permanência das profissões As crianças trabalhadoras As mulheres e o trabalho Novas tecnologias e novas profissões	3 - Os brasileiros quem são? Capítulo 1 - Povos Indígenas Onde estão os povos indígenas Diversos povos A vida dos povos indígena Ser criança Entrando na vida adulta Capítulo 2 - Chegam os portugueses Os primeiros encontros Diferenças Tempos mais amistosos O fim da convivência	Unidade 3 - Raízes indígenas e europeias da cultura brasileira As culturas dos guaranis e dos povos do Xingu Cantar e dançar são meios de se encontrar Dança para guerreiros e guardiões Xondaro Música, dança, e luta de renascimento A chegada da Igreja Católica às terras que hoje formam o Brasil	Unidade 6 - Crianças indígenas As crianças indígenas em suas aldeias A vida fora das aldeias tradicionais Unidade 7 - Crianças da África Crianças do deserto do Saara Crianças das Savanas Crianças das Florestas

	pacífica Resultado do encontro com os europeus para os indígenas Capítulo 3 - Brasil Africano As sociedades africanas Comércio Alguns aspectos culturais O comércio de escravos De onde vinham, para onde iam Escravidão e resistência no Brasil	A fé não pode ser cega	
4 - Costumes e hábitos no cotidiano Os costumes do dia a dia Uma diversidade de tradições o vestuário As mudanças na maneira de se vestir Lazer e tempo livre o Lazer em outras épocas	4 - Os brasileiros como são? Capítulo 1 - Origens da cultura brasileira Indígenas e portugueses O tupi-guarani na língua-portuguesa Povos africanos Resistindo à escravidão Capítulo 2 - Outros povos Quem eram os imigrantes Vários povos, várias culturas Capítulo 3 - Diversidade cultural Heranças Lendas e mitos indígenas Cordel, influência português Capoeira, influência africana Festas, ritmos	Unidade 4 - Para ter saúde é preciso cuidar do corpo e da mente Saúde pra que te quero? Povos indígenas: vítimas de epidemias no passado e no presente Direito à saúde: será que todos têm? Qualidade de vida de crianças e adolescentes Saberes do povo Nossas plantas na medicina popular Conhecendo as plantas medicinais Remédio é remédio: é preciso cuidado! A importância das plantas na História dos povos Muitas Trocas, muitos povos Vamos fazer um dicionário de plantas medicinais?	Unidade 8 - Crianças do mundo todo no Brasil Crianças que chegam Adaptação à nova vida Unidade 9 - Crianças: direitos e cidadania As crianças têm direitos Você é um cidadão

4º Ano	1 - Uma História em construção A História e a vida das pessoas Os sujeitos históricos Memória, lembranças	1 - A chegada a um novo mundo Capítulo 1 - Buscando novos caminhos As grandes viagens marítimas Vivendo em alto mar Capítulo 2 - A chegada à América A travessia do Atlântico Registros: Mapas Pau-brasil a primeira riqueza Capítulo 3 - O início da colonização O cultivo da Cana de Açúcar e a produção do açúcar O engenho	Unidade 1 - Conhecendo nosso livro e discutindo algumas regras Capítulo 1 - Todo mundo tem uma História, todos têm saudades Vida de mudanças: enraizar-se, desenraizar-se Direito à escola: antes tarde do que nunca! História de migrante: uma nordestina especial voltando à escola Capítulo 2 - Travessias: de onde eu vim, de onde você veio? Os diversos caminhos que levam à nossa terra Conhecendo nossos(as) amigos(as) Aventura à vista Capítulo 3 - Eu vou estudar! Economista-mirim	Unidade 1 - Um povo e sua História História de vida Os documentos e o tempo histórico Unidade 2 - Os povos da Pré-História Os primeiros povos que habitaram a Terra Pré-História do Brasil Unidade 3 - Indígenas: o povo da terra Antepassados indígenas A vida nas aldeias
	2 - Conhecer o outro Quando começa a História do Brasil? A diversidade de povos indígenas O cotidiano indígena no passado Navegar é preciso! A chegada dos europeus As diferentes relações entre indígenas e europeus A vida nas vilas coloniais	2 - O trabalho escravo Capítulo 1 - A escravidão Quem eram as pessoas escravizadas? O tráfico negreiro Registros: Navio negreiro, A travessia do Atlântico, Mercado de escravizados, Numa terra estranha Capítulo 2 - Escravidão na colônia A escravidão nos engenhos A escravidão nas	Unidade 2 - Mar de lágrimas, mar de esperanças Capítulo 4 - Os primeiros habitantes descobrem os estrangeiros Organizando a História em períodos Diferentes maneiras de ver o mesmo acontecimento Conhecendo um pouco mais sobre mapas Seja um	Unidade 4 - O Povo Português e as navegações As viagens marítimas portuguesas O novo mundo Unidade 5 - O Povo Africano e suas riquezas Os povos africanos Os costumes dos povos africanos

		minas Capítulo 3 Resistindo à escravidão Formas de resistência Quilombo dos Palmares	navegador-mirim Capítulo 5 - O comércio de gentes Conhecendo um pouco mais sobre o tráfico negreiro Imagens do tráfico Aprendendo a escrever e ler os séculos Fazendo a nossa parte Capítulo 6 - Álbum de família Números do tráfico negreiro As justificativas para o tráfico e a escravidão Organizando datas importantes do período da escravidão A herança do tráfico negreiro na América e na África	
	3 - Trabalho e Cultura no Brasil A extração do pau-brasil o início da colonização A África e o Brasil O engenho de açúcar Como funcionava um engenho? O trabalho escravo nas minas Trabalhadores estrangeiros no Brasil A vida nas cidades	3 - O trabalho livre na colônia Capítulo 1 - Homens e mulheres livres nos engenhos Trabalhadores livres nos engenhos Família patriarcal Registros: Desenhos, gravuras e pinturas Capítulo 2 - Outros trabalhadores livres no campo O trabalho nas fazendas de gado Os missionários e os bandeirantes Capítulo 3 - Trabalhador livre urbano Crescimento da população urbana Problemas nas cidades mineradoras	Unidade 3 - Mar de mudanças, mar de estranhamentos, mar de esperanças Capítulo 7 Os povos de um mundo chamado São Paulo Migrações Causas das grandes migrações O sonho de "fazer a América" Trocas culturais O café deslocando pessoas Aprendendo mais sobre a cultura japonesa Aprendendo com nossos avós	Unidade 6 - O encontro de dois povos Indígenas e portugueses: o primeiro contato As primeiras formas de explorar o território Unidade 7 - Os portugueses e a ocupação do território O início da colonização Povoados, vilas e cidades

	4 - Tradições culturais no Brasil A cultura do Tempo atual As tradições indígenas A presença dos portugueses As culturas africanas no Brasil Fazendo História A influência dos imigrantes	4 - O fim da escravidão Capítulo 1 - Um novo cultivo: o café A cafeicultura A economia cafeeira Capítulo 2 - Da escravidão ao trabalho assalariado O processo de abolição da escravidão registros: Documentos oficiais Chegam os imigrantes Capítulo 3 - Vida urbana e indústria Industrialização e urbanização Operários: o trabalho nas fábricas	Unidade 4 - Eu quero uma terra para viver Capítulo 8 - A região amazônica também tem muitas Histórias Braços nas florestas construindo as riquezas das cidades Grandes reformas urbanas em outras capitais do Brasil Onde estavam os espaços dos excluídos nessas belas cidades? Capítulo 9 - Os sem-terrinha lutam, brincam e estudam O dia a dia nos acampamentos O dia a dia nos assentamentos Aprendendo a brincar com Ana Cecília	Unidade 8 - A vida nas fazendas O ciclo do açúcar A vida nos engenhos Unidade 9 - As cidades do ouro Desbravando o interior A sociedade mineira
--	---	--	---	---

5ºAno	1 - A Colonização portuguesa Em busca de riquezas A ocupação do litoral Quem eram os colonizadores A administração colonial As estratégias de dominação Lutar e resistir Fazendo História	Capítulo 1 - Diferentes povos, diferentes mitos Mitos sobre a origem do mundo A origem dos Kamaiurá Os olmecas e seus mitos O iorubá e a mitologia dos orixás Os chineses e o mito do ovo cósmico Gregos e Romanos: titãs e deuses Pessoas e Lugares: Os griôs do povo Fula Aprender sempre Capítulo 2 - Os primeiros seres humanos Conhecendo nossos ancestrais Ocupando outros continentes Quem estuda nosso passado Capítulo 3 - Os primeiros povos da América Os seres humanos e os outros animais Principais sítios arqueológicos na América Enquanto isso, no território brasileiro Capítulo 4 - Povos Antigos da América Um continente,	Unidade 1 - Conhecendo nosso livro e discutindo algumas regras Capítulo 1 - Todo mundo tem uma História para contar Lembranças significativas Um tempo de informações selecionadas Impressões e experiências pessoais no tempo da ditadura militar A oposição ao regime militar e o início da abertura política Capítulo 2 - As pessoas fazem a História, as pessoas mudam o rumo da História Qual é a cara do Brasil? Conhecendo nossos(as) amigos(as) Capítulo 3 - Dialogar é preciso Segurança nunca sai de moda Caminhos para aprender: paixão e diálogo	Unidade 1 - A família real portuguesa veio morar no Brasil O Brasil no final do século XVIII A Família Real portuguesa no Brasil Unidade 2 - O Brasil tornou-se um reino independente? A independência do Brasil A sociedade imperial Unidade 3 - Quem vai governar o Brasil? A infância de Pedro de Alcântara As revoltas do período regencial A maioria
-------	---	--	---	---

	2 - O período colonial A economia colonial e o trabalho escravo A economia açucareira Os africanos antes da chegada dos europeus A presença da cultura africana no Brasil A resistência à escravidão A expansão do território colonial As revoltas coloniais	muitas culturas Povos Mesoamericanos Povos Andinos Capítulo 5 - Povos indígenas da América Indígenas na América Latina Os indígenas na América do Norte Capítulo 6 - A África antiga A ocupação da África O Egito antigo Capítulo 7 - A África antiga: muitos povos Nok: uma cultura muito antiga Reinos e impérios africanos Capítulo 8 - A África no Brasil A cultura afro-brasileira Comunidades remanescentes de quilombos A população negra no Brasil Atual Capítulo 9 - Povos Antigos do Oriente Médio Povos da Mesopotâmia Os fenícios	Unidade 2 - A cara do Brasil não cabe num verbete Capítulo 4 - Conservar o planeta para proteger a vida Brasil rico e bonito por natureza..., mas por quanto tempo? Capítulo 5 - Abolição: uma História feita por negros e brancos Pequena História da Abolição: cativos, abolicionistas e leis Alguns Abolicionistas 13 de maio: comemorar ou não? Eis a questão! Pós-abolição: racismo e exclusão Brasil em preto e branco As cores da luta contra o racismo, a discriminação e o preconceito Comunidades quilombolas hoje	Unidade 4 - O segundo Reinado O reinado de Dom Pedro II Mudanças sociais no Segundo Reinado Fim do Segundo Reinado Unidade 5 - A Primeira República Os primeiros anos da República As cidades se desenvolveram A crise da Primeira República
	3 - De colônia a país independente A corte portuguesa no Brasil O Brasil se torna independente O primeiro Reinado O Segundo Reinado O movimento abolicionista Fazendo História A Chegada dos imigrantes A viagem para América O trabalho nas fazendas de café O trabalho dos imigrantes nas cidades	Capítulo 10 - Povos antigos da Índia e da China Indianos e chineses na Antiguidade A Índia Antiga A China Antiga Capítulo 11 - As culturas gregas e romana Grécia Antiga Roma Antiga Capítulo 12 - Cidadania e democracia no	Unidade 3 - A cara do Brasil não cabe num verbete - 2 Capítulo 6 - Uma História sobre tempos e datas O tempo não para Diferentes calendários, diferentes marcos Tempo e trabalho Capítulo 7 - Aprender a conviver, aprender a transformar a dura realidade	Unidade 6 - O período Vargas A mudança no governo O Estado Novo O fim do Estado Novo Unidade 7 - Os governos democráticos no Brasil O início da democracia O fim da democracia

		Brasil: um processo histórico Como as ideias chegaram Democracia e Cidadania no Brasil	As primeiras fábricas inglesas Vida operária no Brasil do início do século XX Pequena História de uma data: o Primeiro de maio O Primeiro de maio no Brasil Quando o Primeiro de Maio virou feriado no Brasil Aprender a transformar a dura realidade	
	4 - O fim da Monarquia e a República no Brasil O fim da escravidão no Brasil A crise gradativa da Monarquia Os primeiros anos da República A República das oligarquias As reformas urbanas no Rio de Janeiro A crise do sistema oligárquico O Estado Novo Os Anos JK Os Militares no Poder A censura e a repressão A Constituição de 1988 O retorno das eleições diretas Desafios para o futuro		Unidade 4 - A cara do Brasil não cabe num verbete - 3 Capítulo 8 - A face do campo Os números da luta pela terra A propriedade e sua função social Os agentes da Reforma Agrária no Brasil Diferentes olhares sobre a questão da Terra Um poema que fez História Capítulo 9 - Tempo de Solidariedade Cidadãos e cidadãos solidários Caminhos e parcerias para transformar a cara do Brasil O direito à dignidade: a luta dos sem-teto Estudando a História de mulheres Para terminar lembre-se: gente é pra brilhar!	Unidade 8 A ditadura militar O Golpe Militar O endurecimento da Ditadura O caminho para a volta da Democracia Unidade 9 - O retorno da Democracia A volta dos governos democráticos Os desafios do nosso tempo

Anexo 1 – Quadrinho criado para a coleção Juntos Nessa, abordando as tradições indígenas, 4ºAno

As tradições indígenas

Leia a história em quadrinhos a seguir, chamada A cultura indígena em nosso dia a dia que trata da influência de alguns hábitos indígenas no cotidiano dos brasileiros.

VOCE SABIA QUE O MILHO E MUITOS DE NOSSOS COSTUMES E HABITOS TEM ORIGEM INDIGENA?

MINHA ESSE MILHO ESTA UMA DELICIA, MAE!

E VERDADE! VARIOS ALIMENTOS QUE TEM MUITO IMPORTANTES PARA OS INDIGENAS, COMO A BATATA-DOCE, O ENAME, A MANDIOCA E O MILHO, NOSSO FAZEM PARTE DA CULINARIA BRASILEIRA.

OS INDIGENAS TAMBEM RETIRAM DA NATUREZA PLANTAS, FRUTAS E BEBES QUE SAO UTILIZADOS PARA TRATAR DE ALGUMAS DOENÇAS OU PARA PRESERVAR A SAUDE.

QUER DIZER QUE E COM ESSE BOLDO QUE VOCE FAZ CHA PARA DOR DE ESTOMAGO?

ESSE MESMO!

MINUTOS DEPOIS

MÃE, O HABITO DE TOMAR BANHO TODOS OS DIAS TAMBEM E UM COSTUME HERDA DO POCOS INDIGENAS?

E SIM! UM COSTUME MUITO INDIGENICO!

110

TO COSTUME DE DESCANSAR E DORMIR EM HAMOIS FOI HERDADO DOS INDIGENAS E ESTA PRESENTE EM MUITAS MORADIAS BRASILEIRAS.

BOA NOITE, LUCAS!

TOCHAU, NÔ!

DEPOIS NA ESCOLA...

HOJE, VAMOS APRENDER ALGUMAS PALAVRAS DE NOSSO VOCABULÁRIO, QUE SAO DE ORIGEM INDIGENA... POR EXEMPLO, JACARÉ, QUE EM TUPI-GUARANI E YACARÉ!

MUITOS DOS OBJETOS QUE UTILIZAMOS EM NOSSO DIA A DIA TAMBEM TEM ORIGEM INDIGENA. OBSERVEM ESTE CESTO DE PALHA E ESTAS VASILHAS FEITAS DE MADEIRA E DE CERAMICA.

UAI! NOS HERDAMOS MUITAS COISAS DA CULTURA INDIGENA, NÃO E, PROFESSOR?

SIM, LUCAS! MUITOS ELEMENTOS DA CULTURA INDIGENA FAZEM PARTE DA CULTURA BRASILEIRA!

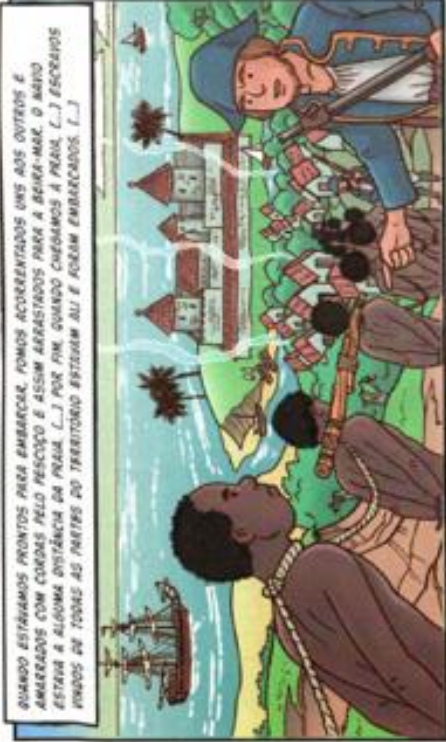
111

Anexo 2 - Quadrinho criado para a coleção Juntos Nessa, abordando o relato de um escravizado, 5ºAno

O relato de um africano escravizado

Veja, a seguir, uma representação artística atual e trechos do relato de **Mahommah Gardo Baquaqua**, que foi capturado em sua aldeia na África e trazido para o Brasil onde foi escravizado, no início do século XIX.

QUANDO ESTÁVAMOS PRONTOS PARA EMBARCAR, FOMOS ACERCAADOS POR OUTROS E AMARRADOS COM CORDÃO FELO PESCOÇO E ASSIM ARRASTADOS PARA A BEIRA-MAR. O MEIO ESTAVA A ALGUMA DISTÂNCIA DA PRAIA. [...] POR FIM, QUANDO CHEGAMOS À PRAIA, [...] ESCRAVOS VINDOS DE TODAS AS PARTES DO TERRITÓRIO BRITÂNICO ALI E FORAM EMBARCADOS. [...]



[...] FOMOS ARREMESSADOS, NÓS, POUCO ADENTRO, OS HOMENS ARRASTADOS DE UM LADO E AS MULHERES DE OUTRO. O PÓS-ÉRA TÃO BAIXO QUE NÃO PODÍAMOS FICAR EM PÉ. ERAMOS OBRIGADOS A NOS ENCOCHAR DO BENTAR NO CHÃO. NOTE E DIA ERAM IGUAIS PARA NÓS. O SONO NOS SENDO NEGADO DEVIDO AO CONFINAMENTO DE NOSSOS CORPOS. FICAMOS DESESPERADOS COM O SOFRIMENTO E A FADIGA. [...]

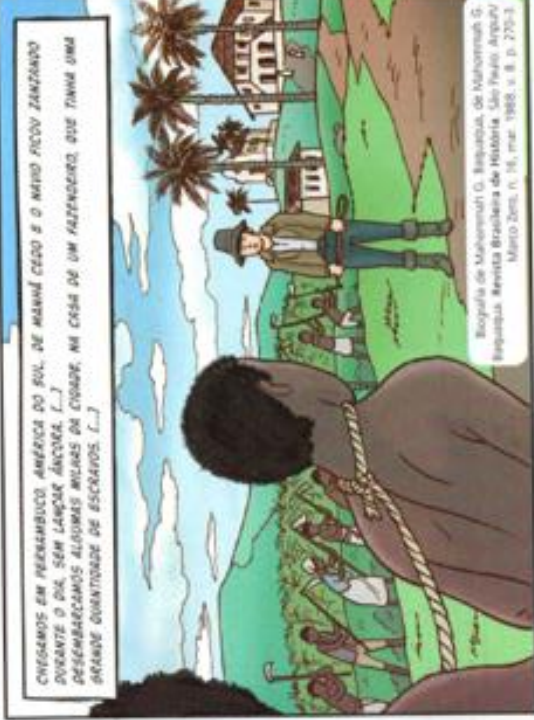
Apinhado: superlotado, amontado. Fadiga: cansaço.





A ÚNICA COMIDA QUE TÍAMOS DURANTE A JORNADA FOI MILHO FEIJO COZIDO. NÃO POSSO DIZER QUANTO TEMPO FICAMOS CONFINADOS ASSIM, MAS PERCEBI SER MUITO TEMPO. SOFRIAMOS POR FALTA DE ÁGUA, QUE NÓS ERAM NEGADOS NA MESMA DE NOSSAS NECESSIDADES. [...] MUITOS ESCRAVOS MORREAM NO PERÍODO. [...]

CHEGAMOS EM PERNAMBUCO, AMÉRICA DO SUL, DE MÃOS CECAS E O MEIO FICOU ZANZANDO DIANTE DO SOL, SEM LARGAR A CECAS. [...] DESEMPARAMOS ALGUMAS MILHAS DA CIDADE, NA CASA DE UM FALESCOR, QUE TINHA UMA GRANDE QUANTIDADE DE ESCRAVOS. [...]

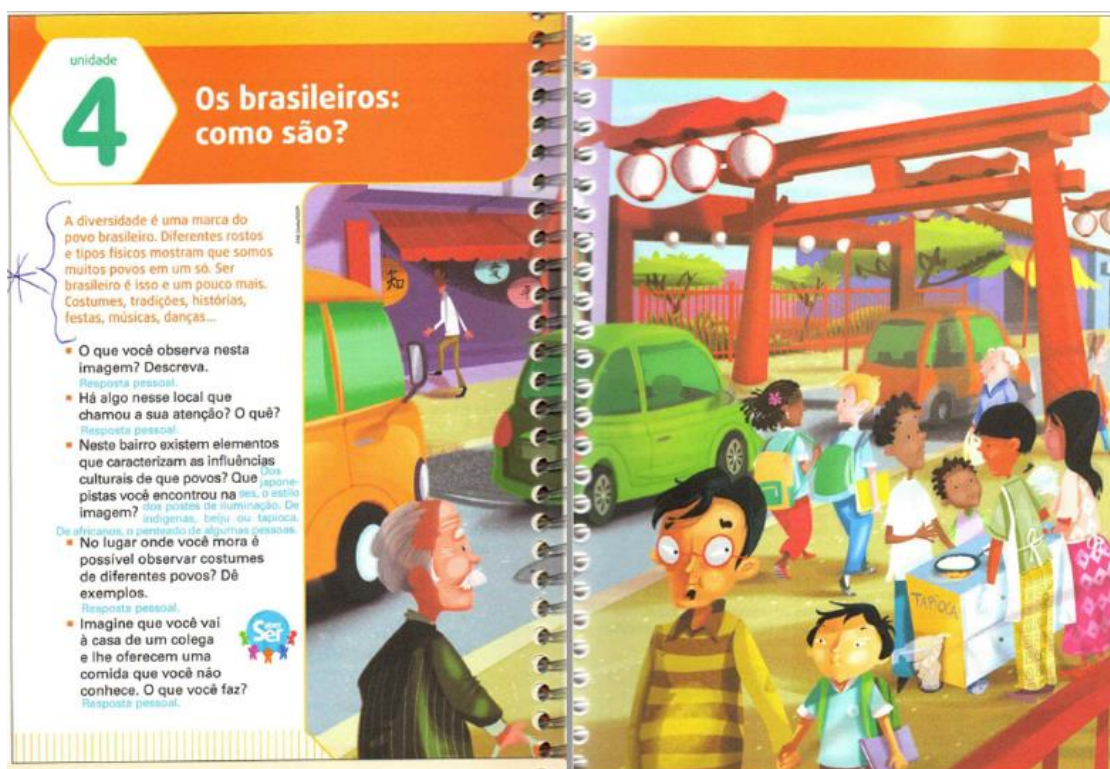


Biografia de Mahommah G. Baquaqua, de Mahommah G. Baquaqua. Revista Brasileira de História, São Paulo: Arquivo, Maio 2005, n. 16, mar. 1985, v. 8, p. 270-3.

Anexo 3 – Abertura da Unidade 3 da coleção Aprender Juntos, Os Brasileiros quem são?



Anexo 4 - Abertura da Unidade 4 da coleção Aprender Juntos, Os Brasileiros como são?



Anexo 5 – Seção Leio, Ouço e Aprendo da Coleção Manacá, 3ºAno

Consultar em CEM o quadro de sugestões de trabalhos com transversalidade e interdisciplinaridade. Todas as atividades da seção Leio, Ouço e Aprendo foram criadas para serem desenvolvidas por esta coleção, baseadas em dados históricos, antropológicos, geográficos, físicos e culturais locais.

As atividades desta seção, além de proporcionar a aprendizagem das competências para a cidadania, também visam à formação da identidade local, regional e nacional, bem como à valorização da cultura e do patrimônio da comunidade.

Consultar em CEM o quadro de sugestões de trabalhos com transversalidade e interdisciplinaridade. Todas as atividades da seção Leio, Ouço e Aprendo foram criadas para serem desenvolvidas por esta coleção, baseadas em dados históricos, antropológicos, geográficos, físicos e culturais locais.

NÃO CUSTA NADA....

as crianças da comunidade. Sendo assim, a sala de aula deve ser um espaço onde as crianças possam aprender a valorizar a cultura e o patrimônio da comunidade.

LEIO, OUÇO E APRENDO

"ESTA SALA É MINHA!"

Consultar em CEM p. 34 e 35.

TODA QUARTA-FEIRA, DEPOIS DA AULA, VOU COM MINHA MÃE ATÉ O LARGO DA IGREJA DE SANT'ANA, QUE FICA NO BAIRRO ONDE MORO, O RIO VERMELHO.

LÁ, COMEMOS ABRÁ. SEMANA PASSADA, NO CAMINHO, LEMBREI-ME DO QUE ACONTECEU NA ESCOLA.

— MÃE, HOJE NÓS COMEÇAMOS UMA PESQUISA SOBRE A HISTÓRIA DOS BAIRROS DE SALVADOR. A PROFESSORA LUCIANA LEVOU RECORTES DE JORNAIS SOBRE O ASSUNTO E NÓS APRENDEMOS A HISTÓRIA DO BAIRRO CALABAR.

— E O QUE VOCÊ APRENDEU?

— APRENDI QUE HÁ MUITO TEMPO, QUANDO AINDA HAVIA PESSOAS ESCRAVIZADAS NA BAHIA, MUITAS DELAS FUGIRAM PARA O CALABAR. NESSE LUGAR, ELAS FUNDARAM UM **QUILOMBO**. MÃE, VOCÊ SABE O QUE É QUILOMBO?

— É UMA ESPÉCIE DE ALDEIA CRIADA PELOS CATTIVOS FUGITIVOS. NÃO É? ELES SE ESCONDIAM NAS MATAS E PROCURAVAM RECONSTRUIR A VIDA QUE LEVAVAM NA ÁFRICA.

— E VOCÊ SABE POR QUE ESSE QUILOMBO SE CHAMAVA CALABAR?

Consultar em CEM o quadro de sugestões de trabalhos com transversalidade e interdisciplinaridade. Todas as atividades da seção Leio, Ouço e Aprendo foram criadas para serem desenvolvidas por esta coleção, baseadas em dados históricos, antropológicos, geográficos, físicos e culturais locais.

ABARÁ. FOTO DE 2012.

— NÃO SEI, NÃO. POR QUÊ?

— A PROFESSORA DISSE QUE HÁ UM LUGAR NA ÁFRICA COM ESSE NOME, E QUE OS PRIMEIROS CATTIVOS QUE FUGIRAM PARA ESSE QUILOMBO VIERAM DE LÁ.

— MUITO INTERESSANTE. TALVEZ SEJA POR ISSO QUE OS MORADORES ATUAIS DO BAIRRO CALABAR SEJAM TÃO ORGANIZADOS E BUSQUEM MELHORIAS PARA ESSE BAIRRO.

— É, PODE SER. A PROFESSORA DISSE QUE AS PESSOAS QUE VIVEM NESSE BAIRRO SÃO BEM ORGANIZADAS E QUE ATÉ CRIARAM UMA ASSOCIAÇÃO DE MORADORES!

— QUE LEGAL, MARINA! HOJE SUA AULA DE HISTÓRIA FOI MUITO INTERESSANTE.

— FOI, SIM! NÓS MONTAMOS UNS PAINÉIS E VAMOS CONTINUAR A PESQUISA. FIZEMOS UMA BAGUNÇA DANADA COM OS JORNAIS, E A PROFESSORA PEDIU QUE EU E O GUILHERME FÓSSEMOS ATÉ A SALA DA AMANDA PRA PEGAR EMPRESTADAS UMA VASSOURA E UMA PÁ. AÍ, SABE O QUE A AMANDA DISSE?

— O QUÊ?

— "ESTA SALA É MINHA! VOCÊS NÃO PODEM LEVAR COISAS DAQUI!" DAÍ, O GUILHERME FALOU: "AMANDA, NÓS SÓ ESTAMOS PEGANDO A VASSOURA E A PÁ EMPRESTADAS, DEPOIS NÓS VAMOS DEVOLVER".

— E VOCÊ, MARINA, O QUE FALOU PARA A AMANDA?

— OLHA, MÃE, COMO O GUILHERME JÁ TINHA EXPLICADO E A AMANDA TINHA ENTENDIDO, EU FIQUEI QUIETA. PORQUE SENÃO LÁ VIRAR A MAIOR DISCUSSÃO!

34

33