

WASHINGTON TOURINHO JÚNIOR

IMPOSIÇÕES NEGOCIADAS:

Poder, Saber e inculcação de valores no Livro Didático de História – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012

**ASSIS
2015**

WASHINGTON TOURINHO JÚNIOR

IMPOSIÇÕES NEGOCIADAS:

Poder, Saber e inculcação de valores no Livro Didático de História – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012.

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Doutor em História (Área de Conhecimento: História e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. Helio Rebello Cardoso Júnior
Coorientadora: Prof.^a Dr^a Lúcia Helena Oliveira Silva

**ASSIS
2015**

WASHINGTON TOURINHO JÚNIOR

IMPOSIÇÕES NEGOCIADAS:

Poder, Saber e inculcação de valores no Livro Didático de História – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012.

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista - para obtenção do título de Doutor em História. (Área de conhecimento: História e Sociedade)

Aprovada em: ____/____/____

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Hélio Rebelo Cardoso Júnior (Orientador)
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis

Prof. Dr. André Figueiredo Rodrigues
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis

Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis

Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Christiane Maria Montenegro Sá Lins CRB/3 – 952

T727i

TOURINHO JÚNIOR, Washington

Imposições negociadas: Poder, Saber e inculcação de valores do Livro Didático de História – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012/ Washington Tourinho Júnior. – Assis: Universidade Estadual Paulista, 2015.

307 f.

Orientador: Dr. Helio Rebello Cardoso Júnior

Coorientadora: Dra. Lúcia Helena Oliveira Silva

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis; Doutorado em História – UNESP, 2015.

1. Livros Didáticos – Brasil. 2. Educação – História. I. Cardoso Júnior, Helio Rebello. II. Silva, Lúcia Helena Oliveira. III. Universidade Estadual de São Paulo. IV. Título.

CDD 371.320 911

*A Mary Angélica, Artur e Ciro, sem os quais
jamais minhas idealizações tornar-se-iam
verdade e minhas incertezas e angústias
projetos vitoriosos.*

A meus pais Washington Tourinho (in memoriam) e Maria Amélia Ferreira Tourinho, de quem herdei, com muito orgulho, os princípios éticos, morais e profissionais que propiciaram a minha chegada a um momento tão importante da minha vida profissional e pessoal

AGRADECIMENTOS

Agradecer é, de fato, uma maneira de trazer para o trabalho todos aqueles que de um jeito ou de outro contribuíram para os resultados obtidos ao final da empreitada, nesse sentido, agradecer a alguém é repartir com ele as contribuições, as angústias e principalmente os resultados obtidos e é, justamente por isso, que minha lista de agradecimentos torna-se um pouco longa. Portanto, tenham paciência, pois seria injusto deixar qualquer um deles do lado de fora das minhas comemorações.

Em primeiro lugar o agradecimento familiar, o agradecimento a aqueles que sempre estão ao nosso lado, mesmo que a primeira vista não os vejamos tão de perto, por isso meu agradecimento a minha família, a todos eles: meus irmãos, Ana Vera e Valdeci (in memoriam), Isidoro e Josana, Erika, Cláudia e Avelino, Roberto e Madalena, a minha sogra querida Maria Clara, a meus cunhados: Amparo (in memoriam) e Anastácio, Gorete, Custódio e Úrsula, Emília, Carlos Sérgio e Josete, George e Andreia, Ana Cláudia, Zé Filho e Márcia, Ana Clara, a meus primos irmãos Liêda, Luís Antônio, Agenor Filho e Luís Carlos, a meu tio querido Agenor Tourinho a quem, sempre que olho, vejo meu pai e as boas lembranças que dele tenho. Agradeço também aos meus sobrinhos, primos e demais tios e tias que sempre apostaram nas minhas conquistas, em especial aos meus compadres Janilson e Cláudia, primos, irmãos e amigos para todas as horas.

Agradeço também, e de forma muito especial, a dois amigos que conquistei nessa caminhada, meus dois orientadores, Prof.^a Maria da Conceição Brenha Raposo, orientadora do Mestrado em educação, a quem devo o início de todas as discussões que hoje desenvolvo no meu trabalho; e meu orientador do Doutorado Prof. Hélio Rebello Cardoso Júnior, responsável diretamente pelo cuidado, pela rigidez conceitual, pelo criterioso trabalho de correção e indicação de novos caminhos teóricos e metodológicos e por fim responsável pela qualidade das argumentações levantadas e das conclusões obtidas. E não poderia deixar de agradecer a prof.^a Lúcia Helena, minha coorientadora, que mesmo não conhecendo inicialmente a minha discussão aceitou acompanhar-me nesse desafio.

Agradeço aos meus professores e mestres da graduação em História na UFMA, Profs. Socorro Cabral (in memoriam) Ana Maria Meireles, Ana Otília Meireles (Mimi), Sebastião Cavalcanti (in memoriam) e ao meu professor, amigo e primeiro orientador Manoel de Jesus Barros Martins (Manoelzinho). Vocês foram fundamentais na minha definição pelo mundo da História.

Agradeço aos meus professores do Doutorado em História da UNESP, em especial às Prof^{as}. Tânia De Luca, Karina Arnhenzini, Eduardo Romero e Zélia Lopes.

Agradeço aos meus amigos do Doutorado em especial a turma o Ex-Tensão: Camila, Anelise, Augusto, Otávio, Alexandre, Humberto, Celsinho, Tiago e Lucas com quem, durante o período dos créditos a serem cumpridos, tínhamos boa convivência, excelentes e descontraídas conversas, principalmente aos finais de semana na casa da Rua Duque de Caxias em Assis, durante almoços bastante divertidos, onde a saudade de casa era disfarçada pelas brincadeiras e piadas de ocasião. Agradeço também a uma amiga especial, disponível para todas as horas em Assis, Priscila David, amiga muito querida.

Agradeço aos meus colegas do Departamento de História da Universidade Federal do Maranhão, em especial a Antônia Mota, Josenildo, Maria da Glória e Manoelzinho, amigos de longas datas e colegas de luta e profissão.

Não posso deixar de agradecer aos amigos que fiz e com quem tenho muito orgulho de compartilhar mais essa conquista, “Os Caros Amigos” com quem tive a honra de dividir as noites parnaibanas ao som de um bom violão, de boas vozes e excelentes composições; e também aos amigos que há muito me acompanham e que agora encontram-se geograficamente longe, Domingos do Amaral (o nosso sete cordas preferido) Regina Célia, Geraldo e Jorge Man Petit.

Mas o que é um trabalho sem as pessoas que, mesmo não sendo integrantes do círculo mais próximo, atuam com simpatia agilidade e solidariedade? Tenho certeza que um trabalho sem estas pessoas não existe, por isso agradeço aos funcionários da secretaria da pós-graduação da UNESP de Assis: Marcos, Zélia e Sueli, pela prontidão e ajuda sempre de bom humor e com extrema responsabilidade.

Agradeço a minha grande amiga da secretaria de História, responsável pela primeira recepção que tive na UNESP, alegre extrovertida e muito preocupada com os alunos, assim Clarisse nos recebeu ainda na fase de entrevistas para o Doutorado.

E, por fim, agradeço a Deus, primeiro por me permitir concluir mais essa etapa da minha vida e segundo por possibilitar ter sensibilidade suficiente para agradecer a todos aqueles a quem citei nessa seção.

“Livro Didático o filho bastardo da História da Leitura”

Marlene Cainelli

“A condição de possibilidade do poder, é o suporte móvel das correlações de força que devido a sua desigualdade induzem continuamente a estados de poder. Onipresença do poder, não porque tenha o privilégio de englobar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro”.

Michel Foucault

TOURINHO JÚNIOR, Washington. **IMPOSIÇÕES NEGOCIADAS: Poder, saber e inculcação de valores no Livro Didático de História** – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o biênio 2010/1012. 2015. 307 f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

RESUMO

O presente trabalho analisa o papel desempenhado pelo livro didático de História no processo de socialização dos alunos egressos do sistema escolar. Para tanto, foram escolhidos como objeto de análise os livros adotados pelas escolas da rede pública de ensino, mais precisamente os livros direcionados ao ensino médio, na versão “volume único”; partindo-se de premissa de que esses livros consistem, na realidade, em um espaço estratégico de distribuição de poderes e apreensão de saberes e de realização de um intenso e paulatino processo de inculcação de valores, foram estruturados os eixos interpretativos que compõem o trabalho. Como ponto de partida, analisou-se o livro didático nas suas múltiplas dimensões, observando-se, para isso, os elementos formativos do livro didático, tal como: as normas protocolares que dimensionam a produção do mesmo; o discurso textual existente, assim como os elementos formativos desse discurso e, por último o papel desempenhado pela indústria da edição na confecção dos livros didáticos de História existentes. No segundo ponto de abordagem, abordamos o espaço de distribuição de poderes e apropriação dos saberes em que se insere o livro didático de História; para este fim avaliamos a relação existente entre o espaço escolar e o espaço acadêmico, enquanto constituintes do processo educacional, assim como o papel desempenhado pela disciplina História, pelo currículo e pelos manuais dos professores na definição dos objetivos a serem cumpridos pelos livros didáticos de História. No terceiro ponto, observamos as formas de confecção e autorização do texto didático, centrando nossas análises em dois condicionantes importantes: o Estado, através de seus programas, parâmetros e normas para a elaboração de livros didáticos; e a indústria editorial, enquanto elemento fundamental na operacionalização do processo produtivo desses livros. Por fim, foi realizada uma abordagem individual dos livros didáticos escolhidos com o objetivo de apontar as concepções de mundo, de relações sociais e de sociedade idealizadas a partir dos livros didáticos de História.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. História. Ensino. Socialização. Relação Poder/Saber. Inculcação de valores.

TOURINHO JÚNIOR, Washington. **LEVIES NEGOTIATED: Power, knowledge and inculcation of values in the Textbook of History** - an analysis of the books adopted by PNLD for the biennium 2010/2012 . 2015 307 f. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

ABSTRACT

This work analyzes the role of the didactic book of History in the process of socialization of the egressed students of the school system, to do so, the books adopted by the public education system schools were chosen as the object of analysis, specifically the books directed for high school students, in their “single volume” version, being understood that these books consist, in reality, of a strategic space of power distribution, seizure of knowledge and the conduction of an intense and gradual process of inculcation of values were structured the interpretative axes that make up the thesis; As a starting point the didactic book is analyzed in its multiple dimensions, observing, thereunto, the composing elements of the didactic book, such as: The protocol rules that give dimension to its production, its textual discourse as well as the formative element of this discourse and, at last, the role carried by the editing industry in the production of the existing didactic books of History; the following approach will be the analysis of the space of power distribution and appropriation of knowledge in which is positioned the didactic book of History. To do this, we'll analyze the relation between the school environment and the academic environment, as constituents of the educational process, as well as the role carried by the History subject, for its curriculum and the teachers' manuals in the definition of the objectives that should be fulfilled by the didactic books of History; In the third point we'll analyze the ways of production and authorization of the didactic text, centering our analyzes in two important conditioners: the State, through its programs, parameters and norms for the elaboration of didactic books, and the editing industry, as a fundamental element in the operacionalization of the productive process of these books; lastly, an individual analysis of the didactic books of the chosen didactic books will be made, aiming to point out the view of the world, of social relations and of the society idealized by the didactic books of History.

Keywords: Didactic book. History. Education. Socialization. Relationship Power / Knowledge. Inculcation of values.

LISTA DE SIGLAS

ABRALE – Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos
ABRELIVROS – Associação Brasileira de Editores de Livros.
CBC – Câmara Brasileira do Livro
CENPEC – Centro de Pesquisa para Educação e Cultura
CGPLI – Coordenação Geral do Programa do Livro
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro didático
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil.
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES – Instituição de Ensino Superior
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
ISEB – Instituto de Estudos Brasileiros
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis.
MEC – Ministério da Educação
OEA – Organização dos Estados Americanos
ONU – Organização das Nações Unidas.
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PET – Programa Educação para o Trabalho.
PDE – Plano Decenal de Educação.
PLIDEF – Programa do Livro do Ensino Fundamental
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador.
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PUC – Pontifícia Universidade Católica

REUNI – Restauração e Expansão das Universidades Federais

SEB – Secretaria da Educação Básica.

SIMAD – Sistema de Material Didático

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

UFF – Universidade Federal Fluminense.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura.

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo.

WCEFA – World Conference on Education for all.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 O ELEMENTO DOS SENTIDOS, OU O SENTIDO DOS ELEMENTOS: o complexo mundo do livro didático de história	30
1.1 Uma tríplice relação: livro, discurso e prática de leitura	30
1.2 Entre a forma e o conteúdo: os elementos formativos do livro didático de História	43
1.2.1 A História Escolar e o Sistema de Ensino na constituição do livro didático	43
1.2.2 O discurso: controle e concepção de mundo no livro didático de História	67
1.2.3 A Indústria Cultural: padronização, mercadorização e consumo do livro didático	91
CAPÍTULO 2 DISTRIBUIÇÃO DO PODER E APROPRIAÇÃO DOS SABER: Espaço escolar e livro didático na configuração do ensino de História	97
2.1 Uma relação de referencia, poder e controle: Espaço acadêmico, Espaço escolar, processo educacional e disciplinas escolares	97
2.2 Entre saberes e representações: Currículo e Ensino de História	110
2.2.1 Currículo: Seleção, controle e sistematização do conhecimento no espaço Escolar	111
2.2.2 Disciplina escolar de História Aculturação, ensino e modelização social	121
2.2.3 Os manuais de professores: Sistematização curricular e norma de ensino	146
CAPÍTULO 3 O TEXTO AUTORIZADO: Estado e Indústria Editorial na Configuração do Livro Didático	164
3.1 Estado Brasileiro e os programas relacionados com os livros didáticos no pós-ditadura	165
3.2 Indústria Editorial e o PNLD	193
CAPÍTULO 4 IMPOSIÇÕES E NEGOCIAÇÕES: Livro didático, conhecimento, valores e modelos sociais	209
4.1 Uma breve apresentação	215
4.2 A análise oficial	224
4.3 Uma análise de sentido	239
a-História das cavernas ao terceiro milênio	240
b-A escrita da História	247
c-História do mundo ocidental	254
d-História	260
e-Pelos caminhos da História	266
f- Rumos da História: História Geral e do Brasil	274
g-História Geral e do Brasil	279
h-História Geral e do Brasil: trabalho, cultura e poder	283

4.4 “Um estudo de caso”: Cultura, religião e minorias no texto didático	287
CONSIDERAÇÕES FINAIS	289
REFERÊNCIAS	293

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu de uma inquietação, uma inquietação constante e presente em todo profissional ligado à área do ensino de História, uma inquietação de quem transita pelos campos de estágio e que constantemente entra em contato com uma diversidade de sujeitos, nem sempre representados nos materiais que utilizam, mas que tem nesses materiais a forma predominante de construção do seu conhecimento e de sua autoimagem, que tomam esses materiais como fonte de ascensão educacional e que veem neles um potencial instrumento de distinção e afirmação social, principalmente ao utilizá-los como meio de ratificação de suas argumentações e análises.

Mas este trabalho também surgiu de uma outra inquietação, originada ao ler o livro de Homi Bhabha, “O Local da Cultura”, em que o autor analisa as formas contemporâneas de identificação social e de resistência e afirmação de grupos invisibilizados pelo discurso dominante. Mais precisamente, o incômodo gerado deu-se ao tentar entender como o discurso produzido por um material didático de uso contínuo, com um discurso direto, extremamente padronizado atua, no sentido de possibilitar a legitimação de um discurso dominante que constrói modelos representacionais e propõe atitudes relacionais, ainda que em um espaço restrito.

Estas perguntas, do ponto de vista da execução do trabalho, direcionam-se ao livro didático de História utilizado no Ensino Médio, nas escolas públicas do país. Neste ponto, a questão a ser levantada seria a seguinte: qual a narrativa proposta por um livro didático que se apresenta, em um primeiro plano, como um portador de conhecimentos articulados e fundamentais para a continuidade do processo de socialização dos alunos via sistema educacional? Mais ainda, como um texto que se propõe predominantemente informativo pode carregar no seu corpo um complexo e sofisticado conjunto de valores e representações de extrema importância na construção dos modelos interpretativos de sociedade? Essas perguntas só podem ser respondidas se levarmos em conta que o livro didático, e nesse caso o livro didático de História, consiste em um material complexo e que se define não apenas pelas intenções primeiras de seus autores, mas pelo seu uso e pelo público para o qual o mesmo se direciona. Enquanto material pedagógico o livro didático de História assume uma feição interdisciplinar, uma vez que o mesmo situa-se na fronteira disciplinar entre a História, as disciplinas afins e a pedagogia e, por este motivo, merece uma atenção redobrada quanto a sua confecção e análise.

Tomando por base estas colocações, adentramos no mundo do livro didático tentando entender como o mesmo se constitui e quais os sentidos e significados que ele carrega. Para esta tarefa faz-se necessário a observação do livro didático a partir de sua conceituação e do espaço que o mesmo ocupa no sistema escolar. Ao realizar esse movimento metodológico estamos, na realidade, inserindo o livro didático de História em uma intensa rede de distribuição de poderes e apreensão de saberes, responsável pelo processo de disciplinarização social (FOUCAULT, 2003a, p.84,85). Ao situa-lo nessa complexa rede, estamos adicionando ao livro didático uma função estratégica, a de servir de ponto de consensualização dos diversos focos divergentes de poder existentes no meio social.

A análise do livro didático de História será feita a partir de quatro noções fundamentais para o desenvolvimento das argumentações levantadas: o conceito de livro didático, tal como postulado por Allain Choppin e Michael Apple; o conceito de inculcação de valores a partir das concepções de Pierre Bourdieu e Karl Mannheim; o conceito de representação tomado de empréstimo de Roger Chartier; e o conceito de relação poder/saber desenvolvido por Michel Foucault. Além desses conceitos outros conceitos desenvolvidos no decorrer do trabalho também foram de fundamental importância para as conclusões construídas no último capítulo.

Conceituar livro didático, como bem aponta Allain Choppin (2004 e 2009) consiste em uma tarefa bastante complexa, e esta complexidade é fruto da própria “complexidade do objeto e da multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve” (CHOPPIN, 2004, p.552). Logo a concepção mais adequada para livro didático, e que será bastante utilizada no trabalho, é a concepção adotada por Choppin quando estabelece:

A concepção de um livro didático insere-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção etc.). Sua elaboração (documentação escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializados, portanto cada vez mais numerosas. (CHOPPIN, 2004, p.554)

Ao adotar esta concepção a análise realizada passa a direcionar-se também para os instrumentos e aparelhos de autorização e legitimação do livro didático, tal como as determinações estatais e os direcionamentos e demandas da indústria editorial. A observação

do espaço de constituição e circulação do livro didático torna-se, pois, fundamental para entender como o discurso constituído exerce uma função socializadora e contribui na execução dos objetivos definidos para o meio escolar. Ao conceber o livro didático como constituinte de um espaço estratégico de difusão do conhecimento, estamos direcionando o foco do trabalho para o entendimento do papel desempenhado pelo discurso advogado pelo mesmo, tal como aponta Michael Apple, segundo o qual, os livros didáticos cumprem um papel estratégico na definição do modelo sociocultural tido como legítimo em uma determinada sociedade.

São os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo, considerando que são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida. (APPLE, 1995, p.81-82)

A definição da função estabelecida pelo livro didático facilita a compreensão das estratégias de aprendizagem e dos princípios de convivência difundidos pelo discurso didático, assim como a participação desse discurso na relação poder/saber que se define no ambiente escolar. Ao participar ativamente dessa relação, o livro didático acaba por constituir-se em um “microcosmo” que reproduz a sua maneira as relações mais amplas desenvolvidas no meio social.

Conflitos envolvendo os livros-texto são frequentemente substitutos para problemas mais amplos de relação de poder. [...] Eles, por seu conteúdo e forma, significam construções particulares da realidade, modos particulares de selecionar e organizar um vasto universo de conhecimento possível. Incorporam [...] uma seleção feita por alguém, com sua particular visão sobre o conhecimento legítimo e a cultura, uma seleção que no processo de privilegiar o capital cultural de um grupo desprivilegia o de outro. (APPLE apud, MARTINS et. al., 2009, p.14)

Os dois conceitos apresentados – de Choppin e Apple – além de complementarem-se tornam-se centrais para as análises desenvolvidas, ou seja, ao analisar livro didático enquanto instrumento no processo de socialização e de transmissão de valores, deve-se levar em conta os conflitos que envolvem esse processo e o modelo sociocultural dominante e idealizado pelo livro didático. Ao assumir esta centralidade o livro passa a adotar o papel de inculcador de valores sociais de convivência.

Analisar o livro didático como fonte de inculcação de valores, significa ter que definir o que se concebe como inculcação e como este processo se configura. Segundo Bourdieu e Passeron (2008), o processo de inculcação de valores é realizado por uma ação meticulosa e

racional denominada de ação pedagógica, cuja função seria a inculcação de um arbitrário cultural fundamental para a manutenção da ordem social. Nesse sentido a ação pedagógica desenvolveria um intenso processo de imposição cultural marcado por uma violência simbólica responsável pela legitimação e reificação da cultura dominante:

Numa formação social determinada, a ação pedagógica que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas dessa formação social põem em posição dominante no sistema das ações pedagógicas é aquela que, tanto por seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que ela impõe e daqueles a quem ela impõe, corresponde o mais completamente, ainda que de maneira mediata, aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e, sob a relação considerada aqui, pedagógica) dos grupos ou classes dominantes. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.28)

A ação pedagógica, enquanto ação de inculcação de valores, consiste em uma ação paulatina e articulada que é exercida com o objetivo de impor um determinado modelo de convivência, possibilitando, dessa forma a socialização dos indivíduos via sistema educacional. Ao adotar como característica a ideia de instrumento de transmissão de conhecimento, o livro didático passa a desempenhar, através dessa transmissão uma ação pedagógica com o objetivo de impor concepções de mundo tidas como legítimas. O conhecimento transmitido pelo livro didático seria, pois, um instrumento importante na execução dessa ação pedagógica.

Todo conhecimento, ao ser formulado, traz em seu bojo um conjunto de elementos que possibilita uma variação dos significados existentes e uma transgressão do seu significado original, provocando, desta forma, uma variação interpretativa que culmina com a multiplicação dos seus sentidos e a subversão dos seus pressupostos. Esta multiplicação e subversão dos sentidos de um determinado conjunto de conhecimentos é fruto de um processo de apropriação que não é único nem igual, mas é, sobretudo, histórico e sociocultural.

A cultura, tomada como produto social, ou dos segmentos sociais, torna-se o elemento fundamental na imposição de um grupo sobre o outro e na formulação das programações culturais, uma vez que o que predomina é um determinado modelo cultural que é inculcado na sociedade como único capaz de desenvolver e conservar a formação cultural da qual faz parte. (TOURINHO JÚNIOR, 2002, p.27)

O conhecimento e o movimento realizado rumo a sua difusão cumprem o papel de proporcionar a inculcação destes valores socioculturais que possibilitam o processo de socialização dos indivíduos e a reprodução de alguns predicados impostos de forma violenta a

partir da classe que os advogam – como exemplo podemos citar: a justificativa científica e didática de discursos de conotação racista, (visto aqui para além da questão fenotípica) e a postura sociocultural invisibilizadora de discursos e imagens existentes nos livros didáticos, com relação as minorias¹ sociais excluídas do discurso didático. Qualquer discurso, seja ele legitimador ou questionador de certa formação sócio-histórica, tem uma função precípua: fazer valer uma forma de visão e valoração do mundo social em que o mesmo é produzido e possibilitar, através desta valoração, uma leitura do social por parte de quem advoga estes princípios. Ao criar um quadro epistemológico coerente que possibilita uma leitura do social, qualquer discurso transforma-se em um veículo de formação das relações interpessoais que forjam os grupos e que mantêm estes grupos dentro do limite da convivência e da identificação, ou seja, os discursos possibilitam, assim como as diversas ações simbólicas das quais eles fazem parte, a construção de uma programação cultural, cujo fim último – e incompleto – seria o de manter e reproduzir um determinado conjunto valorativo social. É este processo que denominamos de inculcação valorativa, corporificado através de estratégias de autorização e legitimação dos discursos desenvolvidos sobre o social.

As diferentes estratégias, mais ou menos ritualizadas, da luta simbólica de todos os dias, assim como os grandes rituais coletivos de nomeação ou, melhor ainda, os enfrentamentos de visões e de previsões da luta propriamente política, encerram uma certa pretensão à autoridade simbólica enquanto poder socialmente reconhecido de impor uma certa visão do mundo social. (BOURDIEU, 2008, p.82)

Essa autoridade simbólica é conferida a instituições formuladas para tal fim, como no caso a escola e seus instrumentos de execução do processo de inculcação cultural. O livro didático participa desse processo como instrumento material de transmissão de conhecimento e, também, de valores a serem apropriados por uma categoria social determinada, no caso os alunos do ensino médio.

De acordo com Pierre Bourdieu (2008), a construção discursiva possibilita a formulação de uma linguagem própria e a construção de um espaço específico para a sua divulgação. A rede de significados que ela constrói torna-se uma extensa rede, na qual são modelados princípios, visões de mundo, relações de existência social e ideologias. Logo, uma determinada corrente do conhecimento constitui-se em um importante espaço para a disputa

¹ Para efeito deste trabalho toma-se como conceito de minoria o conceito adotado por Homi Bhabha A idéia de minoria é vista a partir da ação discursiva e temporal, segundo a qual “É o tempo da opressão e da resistência, é o tempo da performance dos tumultos, atravessado por saberes pedagógicos das instituições do Estado”. Para Bhabha a minoria é invisibilizada no discurso pedagógico, indo situar-se no nível performativo, constituindo o que o autor chama de suplemento social. (BHABHA, 2003, p.220)

de poder e monopólio dos sentidos por ela construídos e advogados. Portanto, o que é difundido por um determinado discurso transforma-se no veículo através do qual as formas de pensar e as visões sobre estas formas se concretizam, fazendo delas um importante sistema de valores e condutas fundamentais para a manutenção da sociedade. Os valores difundidos possuem a função de permitir a inserção dos indivíduos em espaços sociais determinados, não de forma direta, mas de forma negociada e simulada. Ao apresentarem um determinado modelo idealizado de sociedade e ao fazê-lo identificar-se com uma determinada categoria, os livros didáticos cumprem um dos objetivos centrais do sistema educacional: a inculcação de valores sociais. Mas como podemos definir esses valores? Karl Mannheim define-os dessa forma:

Para nós os valores se exprimem inicialmente em função das escolhas feitas pelos indivíduos: ao preferir isto ao invés daquilo, estou valorizando coisas. Os valores, contudo, não existem somente no ambiente subjetivo como escolhas feitas pelos indivíduos, mas ocorrem igualmente como normas objetivas, isto é, como conselhos. Nesse caso elas são fixadas pela sociedade normalmente para servir de sinais de tráfego para regularem o comportamento e a conduta dos homens. A principal função dessas normas objetivas é fazer os membros de uma sociedade agirem e comportarem-se de modo que de certa forma se ajuste ao padrão de uma ordem existente. Portanto, há um ajuste contínuo se processando entre o que os indivíduos gostariam de fazer se suas escolhas fossem dirigidas apenas por seus desejos pessoais e aquilo que a sociedade gostaria que eles fizessem. (MANNHEIM apud VIANA, 2007, p.18)

Os valores sociais, conforme aponta Mannheim, consistem, na realidade, em um conjunto de princípios impostos de forma negociada, uma vez que, para difundirem-se, não basta a imposição direta, mas a aceitação por parte de um grupo, de uma categoria social, sexual, étnica, profissional, que passam a ver, nesses valores, um conjunto de princípios de auto referência e distinção social. Para serem difundidos, no entanto, os valores e o discurso que dá sentido aos mesmos, precisam de meios através dos quais os seus princípios adquiram certo ar de perenidade e certa concreticidade, ou melhor, espaços de apropriação, reprodução e difusão destes princípios. Os livros didáticos de História, uma das bases materiais de difusão dos valores sociais, exercem esse papel mediante a adoção de estratégias discursivas e metodologias referenciadas para a transmissão desses valores, transformando o seu discurso em um espaço de competência e de construção de significados monopolizados e monopolizadores, possibilitando a construção de espaços de fala e silenciamento – naturalizados – de quem não adquire a competência necessária para o exercício deste monopólio.

A cada postulação discursiva, a cada interpretação e reinterpretação destas formulações, temos um importante jogo de disputa e controle que ajuda a construir o grau de valoração simbólica existente. Este caminho provoca a formulação de um conjunto de representações sobre o social com o objetivo de possibilitar uma concretização dos modelos ideais de convivência e relação social, defendidos por determinados grupos ou sujeitos historicamente constituídos. O conceito de representação passa então a se tornar um dos elementos necessários para a interpretação do livro didático, enquanto produtor de sentidos e difusor de valores. O conceito de representação social segue, então, a mesma dinâmica do processo de inculcação de valores, ou seja, deve ser entendido não como um ato meramente subjetivo e desprovido de interesses e estratégias de apropriação, mas, ao contrário deve ser visto como uma ação social articulada e naturalizada, cujo objetivo seria o de tornar geral, os princípios éticos e morais defendidos por determinados grupos.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do mundo social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p.17)

As representações do mundo social, como nos coloca Chartier, assumem o papel de construir ideias, ritos, mitos e até estratégias de transmissão do conhecimento entre as diversas gerações ou mesmo dentro de um único grupo. Ao transformar a visão de mundo de um determinado grupo na visão de mundo geral, que passa a simbolizar toda a sociedade, uma determinada representação construída acaba por substituir o existente e transformar-se em vestígio indicativo de uma determinada formação sociocultural. O livro didático, através da constituição de um discurso que articula, ao mesmo tempo, informação e valores de convivência, constrói todo um universo representacional que passa a ser tomado como realidade concreta.

Ao incutir valores, ao construir representações sociais e ao ocupar um papel estratégico no cumprimento dos objetivos destinados ao sistema educacional, o livro didático adota uma nova função: a de construtor de um determinado consenso sobre as narrativas modelares e representacionais construídas no espaço escolar. Ao desempenhar esta função, o livro didático passa a ocupar um espaço central na rede de distribuição de poderes estabelecida no e para o sistema educacional. Ao participar desta rede como elo construtor de

consensos, o livro didático passa a desempenhar a função de construtor de verdades, a qual passa a se tornar uma das funções primordiais desempenhadas pelo livro didático, pois, em uma sociedade disciplinar como a sociedade contemporânea a construção de verdades torna-se um dos meios mais eficazes de construção da ordem e da normalidade. Segundo Foucault:

Há efeitos de verdades que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje pode-se dizer a sociedade mundial, produz a cada instante, Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, que nos atam. (FOUCAULT, 2003a, p.229)

A produção de verdades torna-se um dos elementos característicos da sociedade atual e é, nesse ponto, que o livro didático de História encontra a plenitude de suas ações. Ao apresentar concepções de História, de tempo, de sociedade, de conduta social, de sujeito, e utilizando-se, para esse fim de estratégias discursivas e de apelos imagéticos, os autores estão, na realidade, impondo modelos tidos como realidades concretas de existência. Esta posição revela mais uma dimensão do discurso didático, ligada diretamente às estratégias de sustentação e manutenção do poder, uma dimensão em que o livro didático ocupa um espaço central, mas na base do estabelecimento destas relações de poder.

Em geral, entendem-se como poder os efeitos de dominação que estão ligados à existência do Estado e ao funcionamento dos aparelhos de Estado. [...] As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre pais e crianças, na família. Na sociedade há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes do Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. (FOUCAULT, 2003a, p.231)

Ao abordarmos o livro didático como participante de uma rede de poder que se estrutura sobre uma via de mão dupla, passamos a entender porque o Estado e seus representantes mais ilustres, os intelectuais, adotam cotidianamente parâmetros e normas de produção, distribuição e circulação do livro didático. Ao participar dessas “microlutas” o livro didático passa a ocupar um espaço central nesta rede de distribuição de poderes. Ao ter seus parâmetros de produção e suas normas de confecção textual definidos no limite da ação estatal o livro torna-se um dos instrumentos de afirmação e reprodução dos valores advogados

pelo Estado, porém ao cumprir esta tarefa o livro possibilita a ampliação do universo de informação autorizando a inserção de sujeitos nem sempre contemplados no discurso oficial, ao fazer esse movimento obriga o Estado a buscar formas de contemplar esses novos sujeitos, evitando, dessa forma, a disseminação de focos de resistência ao discurso imposto de forma simulada.

Partindo da premissa de que o livro didático de História consiste em um espaço de estabelecimento da relação poder/saber e, por meio dessa relação, transforma-se em um veículo de imposição de valores, que só são apreendidos após um intenso processo de negociação, foi possível estabelecer os três suportes básicos deste trabalho: o papel da disciplina História na construção do conhecimento e compreensão da sociedade; o livro didático; e a forma como os seus autores apropriam-se e reproduzem os pressupostos discursivos – tomados por eles como fundamentais –, possibilitando, ainda que de forma dissimulada, a imposições de valores categóricos e hierarquizantes, que forjam a normalidade sociocultural de um determinado tempo e espaço histórico. No caso da História, trata-se de buscar entender como funciona o discurso didático, ou melhor, quais os fundamentos que sustentam a didática da História, do ponto de vista da produção do texto analisado, e como o mesmo estabelece um monopólio discursivo de grande importância no processo de reprodução social.

Nesta concepção, o livro didático assume o papel de veículo portador desta rede de sentidos materializados no seu corpo. Assim, o discurso nele contido nunca se prende, unicamente, ao que está explícito no seu conteúdo, mas, e principalmente, nas formas como o mesmo é construído no seu conjunto. O livro didático é, pois, fruto de um conjunto de relações direcionadas para um público próprio, por este motivo, com suas leis próprias e suas formas próprias de difusão e leitura. A prática de leitura que se desenvolve em torno do livro didático possui suas singularidades, diferindo das outras formas de leitura existentes. A forma como o discurso existente no livro didático é observado sempre leva em conta o conjunto da obra, a política educacional existente em um dado momento histórico, as normas protocolares que norteiam a sua produção e a indústria a qual ela pertence. “Desde a origem, a imprensa apareceu como uma indústria regida pelas mesmas leis que as outras indústrias e o livro como uma mercadoria que os homens fabricavam, sobretudo, para ganhar a vida” (FEBVRE, 1992. p.173).

A cadeia construída pela indústria da edição possibilita, grosso modo, uma hierarquização dos livros segundo: o valor simbólico adquirido por cada nível²; o capital cultural objetivado em cada obra; a vinculação institucional dos autores; e o público ao qual a obra se destina. Os livros, desta forma, obedecem a um conjunto de regras e determinações específicas que visam, entre outras questões, a transformação destes livros em espaço de difusão do conhecimento e de formação de monopólios discursivos, construtores de verdades e elaboradores de competências silenciadoras. Tal hierarquização permite entender porque os livros didáticos assumem a forma de um manual cujo objetivo principal seria a transmissão de um saber pronto e acabado. No caso brasileiro, esta forma impositiva vem tornando-se cada vez mais sofisticada, basta observarmos três ações marcantes:

1- A mudança de concepção da política educacional no final da década de 1980, definindo os parâmetros da montagem do sistema nacional de ensino apoiado em uma política de organização de parâmetros curriculares e diretrizes de ensino, além de uma política de distribuição regular de material didático para as escolas públicas, entre eles o livro didático;

2- A uniformização do processo de produção de livros didáticos através da criação do Programa Nacional do Livro Didático, que passou a impor condições técnicas, teóricas e metodológicas para aquisição dos livros pelo Estado, transformando o Estado brasileiro no maior comprador de livros didáticos do mercado nacional e, em consequência, provocando uma reorganização paulatina da Indústria editorial com vistas a atender um cliente cada vez mais exigente;

3- A reorganização programática do ensino médio e a concepção do mesmo como um nível de ensino com uma dupla finalidade: possibilitar a ascensão para o ensino superior e a inserção dos jovens em uma sociedade de forma produtiva e racionalizada.

A partir dessas ações começam a ser montado um conjunto sistemático de ações com dois objetivos: explicitamente o motivo seria a equacionalização dos padrões de qualidade e distribuição dos livros didáticos; e, em decorrência desta ação a construção de um sistema de distribuição controlado tanto na produção, quanto na aquisição e distribuição. O livro didático, desta feita, amplia a sua importância e a sua visibilidade, transformando-se no principal material didático utilizado no meio escolar. A forma como são encadeados os assuntos, as disposições capitulares, as assertivas informativas e, principalmente, o apelo imagético cada vez mais frequente, fazem do livro didático um elemento fundamental na

² Por nível entendemos o espaço de circulação institucional de cada autor e obra. Assim as obras que se destinam ao espaço acadêmico como obras de referência, endereçadas a um público restrito, tem mais valor simbólico que as obras que se designam a um público mais geral e de maior variedade, tal como o público escolar.

consolidação dos objetivos inerentes ao exercício da disciplina História. Os autores didáticos tronam-se, desta forma, cada vez mais valorados, tanto pela indústria editorial, quanto pelo público a que se destina a obra didática. Esta valoração possibilitou a inclusão, entre os autores didáticos, de autores advindos do espaço acadêmicos de maneira cada vez mais frequente. Esta inclusão permitiu ao mesmo tempo a amplitude do grau de valoração simbólica dos livros didáticos e o aumento do valor comercial dos mesmos.

Com base nestes pressupostos e considerando-se a formação dos sentidos existentes no mundo da edição e do livro, é que, a análise do livro didático de História, visto aqui como um subproduto do mundo do livro – e como um veículo de inculcação valorativa –, porém com características epistemológicas e metodológicas próprias de elaboração, deve ser efetuada, ou seja, a análise do livro didático deve levar em conta o sentido embutido na sua formulação e a relação do mesmo com o espaço sociocultural em que, historicamente, está inserido – em nosso caso a sociedade brasileira no início do séc. XXI. A posição de liminaridade ocupada pelo livro didático de História e o espaço duplo ocupado por vários de seus autores, faz com que, cada vez mais, este instrumento didático transforme-se em um importante instrumento de inculcação valorativa.

Com base nos elementos citados e nas indicações feitas pelos Guias do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio em 2008 e 2012 é que foi feita a escolha dos livros utilizados para análise. Convém lembrar que os requisitos apontados, não foram seguidos a risca, uma vez que ao analisar os Guias, percebemos que alguns livros, mesmo sem autores ligados ao ensino superior, consistiam em instrumentos de análise com importante contribuição para o trabalho realizado. Desta forma a opção foi feita, com exceção de um único livro, por livros didáticos em que, no mínimo um autor, estivesse ligado às instituições de ensino superior do país. Assim os livros: “A Escrita da História”, da editora Escala educacional, de autoria dos professores Flávio de Campos e Renan Garcia Miranda; “História: Geral e do Brasil”, da editora Saraiva, de autoria do professor José Geraldo Vinci de Moraes; “História das Cavernas ao Terceiro Milênio”, da editora Moderna, de autoria das professoras Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick; “História” da editora Saraiva, de autoria dos professores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos; “História Do Mundo Ocidental”, da editora FTD, de autoria dos professores Antônio Pedro e Lizânias de Souza Lima; “História Geral e do Brasil: trabalho, cultura e poder”, da editora Atual, de autoria dos professores Luiz Koshiba e Denise Manzi Frayze Pereira; “Pelos caminhos da História”, da editora Positivo, de autoria do professor Adhemar Marques; e “Rumos da História: História geral e do Brasil”, da editora Atual, de autoria dos professores

Antônio Paulo Rezende e Maria Thereza Didier; passaram a compor a base empírica das análises realizadas neste trabalho, ou seja, o conjunto das fontes que possibilitaram a execução dos objetivos adotados.

Como citado anteriormente os parâmetros adotados não foram seguidos rigidamente assim os livros “Pelos Caminhos da História” de autoria de Adhemar Marques e “História: Geral e do Brasil, trabalho, cultura e poder” de autoria de Luiz Koshiba e Denise Manzi Frayze Pereira, não se enquadram em um dos requisitos adotados. O livro “Pelos Caminhos da História” tem como autor um professor atuante apenas no ensino médio, porém adotado pelo PNLD, a sua escolha deu-se em virtude da estreita ligação do projeto editorial deste livro com o projeto editorial do livro “História” publicado pela editora Lê e que tinha entre seus autores o professor Adhemar Marques. O livro “História”, publicado pela primeira vez em 1990, foi considerado, para o período, um projeto inovador, sendo um dos primeiros a utilizar como perspectiva programática a História Integrada, cujo ponto de partida era a formação da civilização ocidental moderna. Quanto ao livro “História Geral e do Brasil” o mesmo não foi adotado pelo PNLD, mas chama a atenção que um dos autores, o Prof. Luiz Koshiba, participou da comissão de implantação do Exame Nacional do Ensino Médio. Fato interessante quando se leva em conta que o ENEM tem sua programação vinculada aos princípios definidores dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, uma das condições necessárias para a inclusão dos livros nos Guias do PNLD.

O trabalho divide-se então em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “O elemento dos sentidos, ou o sentido dos elementos: o complexo mundo do livro didático de história”, o objetivo será analisar a relação entre livro, discurso e prática de leitura observando os elementos formativos do livro didático de História, as normas protocolares e a didática da História, na confecção deste livro didático e, o discurso e a indústria editorial, como elementos centrais para a realização do exercício proposto.

No segundo capítulo intitulado “distribuição de poder e apropriação do saber: espaço escolar e livro didático na configuração do ensino de História”, analisa-se a relação entre o espaço acadêmico, o espaço escolar e o papel desempenhado pelas disciplinas escolares na constituição e manutenção do sistema de ensino. Para efeito dessa análise o espaço acadêmico será abordado apenas como um espaço de referência e em estreita vinculação com o espaço escolar, espaço de análise central deste capítulo. Para a realização dessa ação abordaremos o papel desempenhado pelo currículo, tomado, nesse ponto, como instrumento de sistematização e controle do conhecimento no espaço escolar, e abordado em suas duas dimensões principais: enquanto currículo geral sistematizado a partir da ação desempenhada

pelo sistema de ensino nacional; e como grade curricular específica da disciplina História, onde desempenha uma função direcionada para a definição das estratégias e metodologias de ensino a serem empregadas no cumprimento dos objetivos elencados para a disciplina História. A disciplina História, por sua vez, será observada como um espaço estratégico para aculturação das novas gerações e para a definição prática dos objetivos direcionados ao livro didático de História. Por último, analisaremos os manuais dos professores constantes nos livros didáticos escolhidos, como forma de demonstrar a atuação dos mesmos enquanto sistematizadores do conhecimento a ser trabalhado pelo professor em sala de aula.

No terceiro capítulo intitulado “O Texto autorizado: Estado e Indústria editorial na configuração do livro didático” faremos uma análise dos condicionantes da elaboração dos livros didáticos existentes no mercado editorial atual. Para tanto, abordaremos o papel desempenhado pelo Estado na determinação das normas e parâmetros de confecção do livro didático a ser indicado nos Guias do PNLD, enfatizando-se o papel desempenhado pelos PCN, PCNEM e pelos editais da Coordenação Geral de Produção do Livro, responsáveis pelo estabelecimento das normas a serem cumpridas pelas editoras participantes do processo de avaliação dos livros didáticos adquiridos pelo Estado. Finalizando o capítulo faremos uma análise do papel desempenhado pela indústria editorial nesse processo, mais especificamente, das formas de reorganização dessa indústria com vistas a atender as exigências do Estado, mantendo os ganhos e a vinculação com o seu principal cliente.

No quarto capítulo faremos uma análise detalhada dos livros didáticos escolhidos, com o objetivo de apontar os valores advogados pelos mesmos e as formas textuais adotadas para a inculcação desses valores. Para tanto dividiremos a análise dos livros em dois níveis: o oficial, organizado a partir dos princípios estruturados pelo Estado e das normas de aceitação das publicações didáticas; em seguida faremos uma análise denominada de análise de sentidos, onde os livros serão analisados individualmente e ao final serão apresentados os pontos em comum na construção do discurso didático, principalmente no tocante à: concepção de História, ideia de formação sociocultural e a visão das minorias, tomando por base a concepção de um discurso direto, esquemático e impositivo.

Convém lembrar que estas imposições, tal como se apresentam no discurso pedagógico, são feitas de forma dissimulada e negociada, onde se estabelece uma relação de mão dupla entre: livro e sociedade; e autores e corpo discente. Estas simulações podem ser observadas nas formas como os referidos autores reforçam o papel desempenhado pelos “manuais dos professores” e na forma como os mesmos indicam problemas, resoluções e principalmente, formas de analisar e compreender certos assuntos. Com relação ao livro

propriamente dito, podemos observar estas simulações, agora direcionadas aos alunos, nas formas como estão dispostos os capítulos; no total de páginas destinadas a cada assunto; no enfoque dado a assuntos ditos inovadores e imprescindíveis; e na forma de tratamento dado aos assuntos introduzidos no livro didático por pressões advindas do meio social³. Outro ponto importante de observação diz respeito à forma como são tratados os assuntos referentes a espaços e sujeitos “estranhos” ao discurso pedagógico da História, mas precisamente à naturalização e racionalização da relação problemática entre a leitura pedagógica e a existência performativa dos suplementos sociais (BHABHA, 2003, p.223).

³ Um exemplo destas inclusões pode ser percebido na introdução dos estudos sobre História da África e da cultura afro brasileira na educação básica, a partir das pressões exercidas pelos movimentos sociais, nas décadas de 1990 e 2000, e pelos Centros de Cultura Negra existentes no Brasil.

CAPÍTULO 1

O ELEMENTO DOS SENTIDOS OU O SENTIDO DOS ELEMENTOS:

O complexo mundo do livro didático de História

1.1 Uma tríplice relação: Livro, discurso e prática de leitura

O livro, enquanto produto de um mundo específico⁴, possui uma série de características que o colocam como forjador de imagens, ou seja, enquanto um discurso materializado, o livro transforma-se em um importante veículo de mensagens e de imagens, cujo fim último seria o de criar um espaço próprio e por sua vez um sentido próprio. Nesse ponto, o livro e o livro didático⁵ (uma das ramificações do sentido do primeiro) possuem um importante valor na formação de um espaço que se define não apenas pela questão socioeconômica, mas principalmente pelas características socioculturais dos grupos envolvidos. Logo, um estudo do livro, em si, passaria, antes de tudo, por um estudo do significado do livro, das práticas de leituras e do espaço de difusão e criação de sentido do mesmo.

Assim, evitando tomar as diferenças sociais entendidas como diferenças socioeconômicas, parte-se da observação da área de circulação de um gênero textual ou editorial (*Livro didático*) [...]. Depois de reconhecer as fronteiras de circulação deste artefato cultural, trata-se de compreender como os diversos meios e comunidades usam e interpretam de várias formas o mesmo artefato. [...] Parece-me que isto abre necessariamente a definição de social, a categoria do social, que talvez seja demasiado estreita quando é pensada unicamente a partir de critérios socioeconômicos. (CHARTIER, 2001, p.66-67)

⁴Admite-se aqui a noção postulada por Pierre Bourdieu e Roger Chartier; do primeiro adotou-se a perspectiva do livro como uma mercadoria simbólica, a qual, agregada de valores sociais, desempenha um papel central na difusão e racionalização dos valores sociais inculcados a partir do sistema educacional; e do segundo a idéia de que esta mercadoria simbólica possui um mundo próprio, que não se restringe somente ao autor do livro, mas que se estende a um complexo sistema de construção das formas discursivas de representatividade social. No dizer de Chartier, o mundo da edição. (BOURDIEU; PASSERON, 2008); e (CHARTIER, 2001).

⁵ Ao tomar o livro didático como extensão do livro em geral, estamos adotando a ideia do livro didático como um prosseguimento das diversas modalidades de livros, porém com características diferenciadas dos demais livros existentes. O Livro didático, neste ponto, passa a ser visto como um produto específico do meio escolar, ou mais precisamente da cultura escolar. Segundo Alain Choppin a análise do livro didático deve sempre levar em conta “a complexidade do objeto “livro didático”, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve” (CHOPPIN, 2004, P.552). Observado como um objeto com um alto grau de complexidade, destinado a um público extremamente diversificado e com diferentes níveis de aprendizagem e respeitando a normas e parâmetros que estão para além da disciplina específica ao qual ele se dirige, o livro didático, passa a assumir uma série de especificidades que impedem a sua observação a partir das mesmas regras e normas que condicionam a observação dos demais tipos de livros.

O que se percebe é que, o livro, enquanto produto, deve ser visto como um artefato sociocultural, que constrói seu espaço e suas definições internas e externas, assim como o seu meio de circulação e suas formas de utilização. O termo sociocultural aplica-se, principalmente, devido ao fato do livro, tal como o conhecemos, ser um produto próprio da sociedade ocidental contemporânea. Esta constatação não desconhece as implicações econômicas que se introduzem no mundo do livro, mas pretende observar o significado do mesmo, muito além do seu atrelamento com as contingências geradas a partir destas implicações. Ao adotar uma concepção de livro como artefato do mundo da edição na sociedade ocidental, estamos dirigindo a nossa análise para as formas como o mesmo possibilita a apropriação e reprodução de discursos diversos e, a partir destes discursos, a difusão de valores sociais de convivência, fundamentais na manutenção da ordem e da normalidade social.

O ponto de partida da análise⁶ pretendida seria a forma como a comunidade de autores didáticos⁷, ao se apropriar de um determinado discurso teórico, torna-se agente difusor de todo um conjunto de princípios e normas protocolares fundamentais para a sobrevivência do “*corpus social*”. Tal ato constrói-se não de forma mecânica, mas de acordo com os critérios epistemológicos e a visão de mundo⁸ de cada autor. Ao formular um livro, o autor introduz no corpo do mesmo, três elementos que passam a se tornar a marca principal do discurso contido no texto: o seu estilo, o contexto social em que se insere e a sua concepção de mundo. Os três elementos, como partes interativas de um discurso textual, possibilitam outro processo, o da apropriação, por um público leitor, dos sentidos que perpassam a obra literária. Esses

⁶ Para referenciar a análise realizada neste capítulo, buscamos, com bastante recorrência, uma literatura sobre o livro didático situada na década de 1990, principalmente em se tratando de autores brasileiros. Tal fato decorre, tanto da atualidade destes escritos, quanto do volume de informações necessárias a este trabalho.

⁷ O termo autor didático, tal como utilizado neste trabalho, tem por finalidade diferenciar os autores de livros didáticos dos autores de obras de referência acadêmica, ainda que o mesmo autor ocupe os dois espaços. Flávia Caimi, ao diferenciar os dois níveis de escrita cita: “o autor de livros didáticos, assim como o historiador, é essencialmente um selecionador. Enquanto este seleciona dentre incontáveis manifestações humanas, aquelas que acha mais importantes para o processo histórico, o primeiro privilegia, entre os já consagrados fatos históricos, aqueles que julga dignos de serem repassados pelo ensino fundamental e médio”. (CAIMI et al., 1999, p. 78)

⁸ Para efeito deste trabalho as expressões “visão de mundo” e “concepção de mundo”, são adotadas como sinônimas. Tal adoção justifica-se pela necessidade de compreender o espaço ocupado pelo livro didático no complexo mecanismo de estruturação e manutenção da relação saber/poder. Partindo desta premissa adotamos o conceito postulado por Silma do Carmo Nunes, quando define concepção de mundo como “o conjunto de representações que os homens constroem dele para si e para a sociedade na qual estão inseridos”, sendo, portanto portadores de visões que são sempre particulares e categóricas, mas que tentam se impor como visões gerais em uma determinada sociedade. Partindo desta premissa a autora aponta para o fato de que a construção destas concepções de mundo é inerente ao trabalho do profissional do ensino de História e que elas advêm da formação do referencial teórico deste profissional tanto por parte das teorias educacionais como das teorias da História. Esta fusão permite a defesa consciente, ou inconsciente, dos modos de viver, pensar e se relacionar com a sociedade. (NUNES, 1996, p 25; 109)

sentidos, múltiplos na sua existência, são apropriados de formas diferenciadas, e não podem ser observados somente pelas suas facetas socioeconômicas, mas, sobretudo pelas formas gerais como o mundo social se constitui, inclusive as formas simbólicas.

O processo de apropriação e reprodução dos sentidos contidos em um texto deve levar em conta dois elementos fundamentais para a análise: a forma como o discurso é apropriado e reproduzido nos textos literários (didáticos ou não); e as práticas de leitura⁹ que possibilitam a apropriação e a formação dos sentidos textuais.

O princípio destas práticas de leitura consistiria em levar em conta a relação do que é dito em um discurso e do que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando “escutar” a preservação do não dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária. (ORLANDI, 2001, p.60)

As práticas de leitura são, portanto, fruto direto da forma como o leitor, dentro de todo o contexto relacional que envolve a produção da obra, articula o seu grau de entendimento e de codificação dos discursos existentes, quer de forma explícita ou implícita. Neste ponto, a análise do livro, como artefato cultural¹⁰, não deve desconsiderar que o mesmo consiste em um discurso materializado, e que, portanto, está imiscuído por relações conflitantes e por disputas de espaço e monopólio da informação constituída.

O discurso textual conduz desta forma, a um complexo sistema de exclusão montado desde a apropriação dos elementos que constituirão tal discurso até o momento final da sua transmissão. Um dos elementos mais marcantes seria o que Foucault chama de “vontade de verdade”, elemento imanente ao discurso e responsável por sua força, assim como por sua materialidade.

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, das sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela também é reconduzida mais profundamente, sem dúvida, pelo modo como o

⁹ As práticas de leitura serão abordadas em dois momentos específicos: as práticas adotadas pelos autores, responsáveis pela formação do discurso textual; e as práticas adotadas por um público leitor, que permite a difusão e a reprodução dos sentidos contidos nos livros didáticos. Convém lembrar que esta abordagem não será feita de forma linear, mas em conjunto com as análises sobre o papel desempenhado por cada um dos atores envolvidos no processo de elaboração do livro didático.

¹⁰ A cultura contemporânea possui seus padrões de identificação e representação e o livro acaba exercendo um papel fundamental na manutenção destes padrões. Observado deste ponto o livro se torna um espaço fundamental para a construção destas representações, cuja função mais imediata seria a naturalização do violento processo de exclusão, interdição e silenciamento, das ações sociais hierarquizadas e hierarquizantes. Daí a noção de livro como um artefato sociocultural.

saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2002a, p 17)

Os discursos escritos assumem, desta forma, força de lei na distribuição e categorização do saber. Ao serem construídos e, posteriormente, difundidos, estes discursos tornam-se meios dos quais uma intensa rede de poder e significação se estrutura e se consolida, transformando os elementos conflitantes da sociedade e as interpretações subjetivas dos autores em certezas monopolizadas e monopolizantes em relação à distribuição do saber. Para entendermos melhor este mecanismo, basta observarmos atentamente o rol de conteúdos e a distribuição dos mesmos nos livros didáticos de História¹¹. Ao serem estruturados em uma determinada ordem e de maneira quase igual em um grande conjunto de livros, estes conteúdos transformam-se em “verdades” e por este motivo adquirem, paulatinamente, um valor axiomático sem o qual “torna-se impossível” qualquer interpretação ou valoração social.

O sentido de verdade contido no discurso textual assume desta feita, outro papel, o de possibilitar uma invisibilização do autor, fazendo com que os sentidos inseridos no texto sejam tomados apenas como fontes de verdades e mentiras, naturalizadas e universalizadas. Para tanto, um complexo sistema de elaboração do discurso escrito – composto por editores, diagramadores, revisores, mercadores, etc. – atua ativamente na tentativa de purificar o discurso de seus conflitos e ambiguidades, apresentando-o como obra exclusiva das intenções objetivas do autor. O processo de apropriação e de valoração que referencia o saber do autor, como no caso do conjunto de influências teóricas e profissionais adquiridas, é praticamente apagado nesta perspectiva.

O segundo ponto seria o entendimento de que os discursos contidos nos livros não são produtos exclusivos da intenção do autor, mas de todo um mundo no qual o mesmo é produzido, o mundo da edição, logo a observação das práticas de leitura está intimamente ligada à cadeia de produção do livro, enquanto artefato cultural, onde se desenvolvem: o papel do processo editorial e de seus integrantes na fabricação do livro. “Não há melhor maneira de mostrar que os autores não escrevem os livros, mas que estes são objetos que requerem numerosas intenções” (CHARTIER, 2001, p.10).

¹¹ Tomemos como exemplo três livros didáticos de História do Ensino Médio: História das Cavernas ao Terceiro Milênio de Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Brayck, da editora Moderna; o livro História dos autores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina de Castro da editora Saraiva e o livro A Escrita da História, dos autores Flávio de Campos e Renan Garcia Miranda, da editora Escala Educacional. Apesar de escritos por autores das mais diferentes tendências teóricas e por professores que se destacam no meio acadêmico, como produtores de obras referenciais. Reproduzem, mesmo com variações estilísticas e com supostas diferenças pontuais, os mesmos conteúdos, inclusive nas mesmas ordens de temas e capítulos. Tal exercício discursivo é que transforma as interpretações pessoais de cada autor em uma “realidade concreta”.

Os autores, que se inserem neste mundo como a parte visível, são homens de um tempo e um espaço historicamente determinados. Enquanto sujeitos difusores de um determinado saber, possibilitam a categorização e a valoração do texto escrito, tal exercício ocorre mediante o desempenho de uma “função autor¹²”, que caracteriza a maneira como determinados discursos circulam em um meio social historicamente constituído.

Um nome de autor não é simplesmente um elemento em um discurso (que pode ser sujeito ou complemento, que pode ser substituído por um pronome, etc.): ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória: tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros. Por outro lado ele relaciona os textos entre si. Enfim o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso. (FOUCAULT, 2001, p. 273)

O autor do discurso impresso – em nosso caso os livros didáticos – torna-se peça fundamental na engrenagem produtiva e na circulação do mesmo no meio social. Portanto, a análise do discurso textual, tomado no seu aspecto significativo, deve passar pela análise do papel do autor na confecção deste discurso; como o mesmo se apropria dos saberes difundidos na sociedade; o capital cultural objetivado contido em sua produção material (o livro); o espaço de competência e o monopólio discursivo, que permitem a interpretação do discurso como verdade; e a prática de leitura que possibilitou a construção do seu referencial teórico, assim como a construção de um determinado consenso sobre o estado em que se encontra a matéria analisada.

Não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem; é necessário, também, prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela. Essa observação não vale apenas para os livros didáticos de história ou de literatura, que imediatamente nos vem a mente; a análise de livros didáticos de ciência mostra que estes também apresentam uma visão consensual e normalizada do estado da ciência de sua época; toda controvérsia é deliberadamente eliminada da literatura escolar. (CHOPPIN, 2004, p. 557)

A interpretação do papel desempenhado pelo autor na confecção do livro se completaria pela análise da eliminação dos discursos dissonantes e pelo conhecimento das

¹² O termo função autor, tal como designado por Foucault, serve para distinguir o nome próprio do autor, tomado aqui como um aspecto menor desta função, do nome que serve para categorizar o discurso e permitir a sua circulação social, segundo Foucault “há em uma civilização como a nossa um certo número de discursos que são providos da função autor, enquanto outros são dela desprovidos. A função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.” (FOUCAULT, 2001, p. 274)

formas de leitura adotadas na construção dos sentidos a serem transmitidos e apropriados em um meio sociocultural específico.

Como vemos, o processo de transmissão e difusão dos saberes – terceiro passo na construção da análise didática – só se conclui quando ocorre, por parte de um público leitor, a apropriação dos sentidos valorativos embutidos no discurso. Este processo de apropriação, que é socialmente desigual, deve levar em conta as formas do dito e do não dito do discurso, uma vez que entre a intenção discursiva e a apropriação valorativa existe uma dobra que impede o conhecimento do sentido literal imposto pelo autor. O conhecimento desta dobra discursiva, que faz com que o sentido construído adquira interpretações múltiplas, só se torna possível levando-se em conta o público leitor a que se destina este discurso e as práticas de leitura desenvolvidas por este público¹³.

Quando se fala em leitura, o nosso pensamento constrói uma cadeia de interpretações em que se admite o ato de ler como um processo mecânico através do qual o conhecimento, tal como se institui nos textos, é imediatamente e amplamente absorvido por um leitor ideal – tanto quanto o produtor do texto – que o autor admite como seu público principal. Neste aspecto, a leitura corresponderia, apenas, ao simples entendimento dos sentidos diretos dos textos, tomados aqui como mero conjunto alfabético, ou seja, “pensamos imediatamente nos textos compostos, segundo a nossa maneira de escrever por meio de um alfabeto” (BRESSION, 1996, p. 25). Durante muito tempo, principalmente por influência da linguística estruturalista do discurso, essa era a maneira de se entender um texto, levando-se em conta apenas as suas formulações lexicais.

Acreditou-se frequentemente que as dificuldades da escrita e da leitura deviam ser procuradas na forma do grafismo e sua organização sequencial de direção. Orton, nos anos quarenta, atribuiu as dificuldades patológicas, encontradas na aprendizagem da leitura (dislexia) a dificuldades na organização do espaço, dificuldades que então acreditava-se mais frequentes nos canhotos que nos destros e que tornaram mais difícil o tratamento das sequências de caracteres orientados. (BRESSION, 1996, p.26)

A análise das práticas de leitura e do discurso seria feita, então, com base nas observações de caráter clínico, subvalorizando, desta forma, as questões ligadas ao contexto e aos significados implícitos no discurso textual. As formas de apreensão do discurso produzido

¹³ Ao confeccionar um Livro Didático a indústria da edição visa, sempre, atender as demandas deste público, atrelando o autor a um conjunto de normas e diretrizes que terminam por definir o perfil discursivo adotado em cada obra.

seriam reduzidas a meras questões patológicas, onde os problemas motores e neurológicos seriam os determinantes principais das distorções interpretativas na leitura.

O problema da leitura não está ligado à identificação dos traçados dos caracteres e de suas regras de encadeamento, como está agora bem estabelecido. Assim como as dificuldades da aritmética não dependem da grafia das cifras. Ou, antes, são apenas dificuldades mínimas, e erros tais como as grafias em espelho não entravam mais a leitura do que gralhas de impressão. (BRESSION, 1996, p.27)

O que se evidencia, a partir do escrito, é que o problema da leitura, tal como se coloca hoje, não pode levar em consideração apenas distorções de natureza psíquica e motora, mas, toda uma teia de relações, que vem embutida nas práticas de leitura e na elaboração dos textos, na qual se trava um conflito constante entre o que é imposto e o processo de apropriação por parte do leitor.

A análise do processo de apropriação do texto sempre leva em consideração uma disputa constante pelo controle e difusão dos sentidos. “Desta maneira, o conceito de apropriação pode misturar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos” (CHARTIER, 2001, p.67). A apropriação dos sentidos de um texto lido sempre ocorre mediante uma luta. Esta luta constitui, de fato, a forma como um segmento impõe ao outro, através de normas protocolares diversas¹⁴, uma visão do mundo, um corpo de valores socioculturais, enfim uma ideologia¹⁵. Esta forma de observar as práticas de leitura e, conseqüentemente, a apropriação dos discursos textuais através das mesmas, consiste em um rompimento radical com a ideia de que o sentido do texto desejado por um autor devesse inscrever-se integralmente no espírito dos leitores de forma clara e cristalina.

Pensar os hábitos de leitura significa pensar como os sentidos, construídos a partir dos textos, adquirem significados plurais e móveis, ou seja, a forma como um texto é decodificado

¹⁴ Entenda-se como normas protocolares as ações desenvolvidas e institucionalizadas no meio escolar com o fito de tornar mais eficaz a inculcação de valores necessários à manutenção da ordem vigente. Estas ações institucionalizadas estão presentes na concepção de currículo existente no meio escolar; nas práticas discursivas que permeiam as concepções de ensino; e nas ações racionais e arbitrárias desenvolvidas, tal como a ação pedagógica (no sentido que lhe dá Pierre Bourdieu).

¹⁵ O conceito de ideologia adotado baseia-se na concepção de Andrew Vincent quando coloca que “as ideologias são corpos de conceitos, valores e símbolos que incorporam concepções da natureza humana e, assim, apontam o que é possível, ou impossível aos homens realizar; as reflexões críticas sobre a natureza da interação humana; os valores a que os homens devem aspirar ou a que devem rejeitar; e as medidas técnicas corretas para a vida social, econômica e política que atenderão as necessidades e interesses dos seres humanos.” (VINCENT, 1995, p 28). Apesar de direcionar o conceito para a análise dos diversos movimentos sociais ocorridos no séc. XX (liberalismo, socialismo, conservadorismo, feminismo, ecologismo, nacionalismo) esta concepção de ideologia pode ser aplicada ao livro didático de História, principalmente se o mesmo passa a ser assumido como um espaço de “explicitação e interpretação das mais diversificadas formas de organização e manutenção das sociedades humanas no decorrer das eras e períodos históricos” (expressão comum aos primeiros capítulos e às apresentações dos livros didáticos analisados).

provoca apropriações das mais diversas possíveis, logo, a prática aí desenvolvida será sempre uma prática que envolve dois níveis fundamentais: o privado, da construção dos significados a partir do suporte epistemológico do leitor; e o público, onde os significados construídos se difundem, criando novas apropriações e reproduções. Segundo Chartier, tomar tal postura significa:

[...] pensar que os hábitos de leitura que dão aos textos significados plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão do seu texto, mas também, pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos do seu tempo. (CHARTIER, 1996, p.78)

Como se pode perceber, a leitura, no sentido que é tomada, não pode ser vista como fruto do espontaneísmo individualista, mas como resultado de uma ação conjunta que articula, ao mesmo tempo, autor, editor, leitor e texto. Ao se partir da premissa de que os autores são apenas parte do processo de fabricação e divulgação do livro, adota-se a postura de que toda e qualquer prática de leitura faz parte de um imbricado sistema inserido em um espaço social historicamente determinado.

Na sociedade contemporânea, os padrões de produção e difusão dos livros não podem ser vistos dentro de um rígido sistema de hierarquização cultural, mas sim dentro de um sistema fluido, em que o mercado e seus epígonos editoriais acabam ditando a forma de difusão das informações – no sentido da cultura escrita – e, de certo modo, das apropriações da mesma.

De fato, hoje estão bem atestados, tanto o manuseio de textos eruditos pelos que não o são, quanto a circulação, nem exclusiva e nem mesmo majoritariamente popular, dos impressos de grande difusão. Os mesmos textos e livros são objetos de múltiplas decifrações, socialmente contrastantes – o que deve levar, necessariamente, a completar o estudo estatístico de suas distribuições com aqueles de seus usos e empregos. Acrescentar, portanto, ao conhecimento das presenças dos livros aquele das maneiras de ler. (CHARTIER, 1996, p.79)

A decifração dos textos, partindo deste pressuposto, também não pode ser vista como algo linear, pois o processo de editoração, ao se incorporar à concepção, acaba desenhando um novo sentido para o discurso. A apropriação que se dá neste ponto diz respeito à forma como um referido autor decodifica, analisa e reproduz em seus textos um determinado suporte teórico e um determinado conjunto valorativo fundamental para a compreensão do mundo

social¹⁶. Um bom exemplo é visto na configuração estética dos livros didáticos adotados atualmente; a forma como os capítulos são dispostos, a apresentação dos termos centrais, a adequação do vocabulário ao linguajar usual, todos esses elementos constituem formas de apropriação e reprodução de textos referenciais a partir dos quais o autor constrói os seus argumentos e impõe de forma dissimulada e negociada os valores sociais que advoga e introduz em seu texto.

Essa constatação permite traçar um espaço de trabalho, [...] que situa a produção do sentido, a “aplicação” do texto ao leitor como uma relação móvel, diferenciada, dependente das variações, simultâneas ou separadas, do próprio texto, da passagem à impressão que o dá a ler e da modalidade da sua leitura (silenciosa ou oral, sacralizada ou laicizada, comunitária ou solitária, pública ou privada, elementar ou virtuosa, popular ou letrada, etc.). (CHARTIER, 1990, p.26)

O espaço de trabalho traçado é, justamente, o espaço de constituição do discurso textual e de como o mesmo se difunde no meio social. Parte-se do pressuposto de que o discurso é um “efeito de sentido entre locutores, trazendo em si as marcas da articulação da língua com a história” (ORLANDI, 2001, p.63). O discurso assume, então, uma função social que não é abstrata, tampouco universal, mas que é, sobretudo, material, representacional e histórica e que, em nosso caso, possui o texto como espaço de materialização.

O texto escrito passa a compor a base empírica de análise do leitor com um conjunto lógico e coerente de sentidos. Ao ser observado como base de análise para a construção das múltiplas interpretações, o texto passa a ser visto como a contrapartida do discurso, sumindo, desta forma, toda e qualquer noção fechada do texto. Este ponto de análise permite romper com a ideia de que somente o conteúdo semântico do texto basta para a concepção da interpretação. Na realidade, ao interpretar um determinado texto o leitor apropria-se, geralmente de forma indireta e simulada, de todo um conjunto de sentidos e significados que passam a compor, em larga escala, de forma direta e explícita, o universo valorativo de suas condutas sociais.

¹⁶ “Os discursos que circulam no Livro Didático são práticas socioculturais, discursivas e extra-discursivas. Sob tal ótica, uma obra literária não é apenas produto do trabalho de “escritura” de um único autor, ela nasce do seu relacionamento com outros textos e estruturas da própria linguagem. Logo os discursos tem a ver com relações de poder e com os saberes produzidos nessas relações. Fica claro, assim, que a narrativa não é (e nem pretende ser) um discurso neutro, um tipo de “espelho” que teria o poder e a pretensão de “revelar” o interior dos sujeitos, reproduzindo e atendendo aos desejos, pensamentos e sentimentos. Não ser neutro, também, não nos dá direito a recorrer a elementos indutivos em nossas argumentações”. (OLIVEIRA, 2007, p. 71). Pensar essas questões como formas interpretativas específicas do livro didático, significa pensar uma prática de leitura adequada à fluidez e às metamorfoses temporais e históricas ocorridas neste objeto cultural.

O espaço escolar, na sociedade contemporânea, consiste em um lugar em que este mecanismo de imposição negociada e apropriação desigual se desenvolve de forma mais radical. Ao exercer uma ação pedagógica com vistas a inculcar valores¹⁷ socioculturais responsáveis pela manutenção da ordem social, os agentes escolares – dentre eles os livros didáticos – naturalizam e racionalizam uma prática discursiva excludente e hierarquizante, tanto em relação aos demais espaços sociais equivalentes, quanto em relação aos sujeitos que compõem este espaço.

Sabe-se que a educação, embora seja de direito o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2002, p. 43-44)

O espaço escolar – espaço de desenvolvimento da educação formal, institucional – funciona, desta forma, como o meio eficaz de valorar e hierarquizar as práticas discursivas de cada indivíduo. Ao propor um modelo de discurso que se pretende portador de verdades, a educação institucional visa controlar as duas pontas do processo de intercâmbio do saber no meio escolar: a produção e a recepção. Ao exercer este controle através de ações articuladas e dissimuladas sob o manto da objetividade e da neutralidade, este sofisticado sistema passa a contribuir, sobremaneira, para a manutenção da ordem vigente. Os livros didáticos, enquanto produtos do meio escolar, atuam de forma estratégica e paulatina na realização desse objetivo cultural do sistema escolar, a socialização (aculturação) dos indivíduos (CHERVEL, 1990, p. 190).

Uma vez que são destinados a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos e podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número sobre todo um território, os livros didáticos constituíram-se e, continuam a se constituir como poderosos instrumentos de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica. (CHOPPIN, 2004, p. 560)

¹⁷ O conceito de valor utilizado neste trabalho parte das concepções de dois pensadores: Agnes Heller e Karl Mannheim. Para ambos os valores são atributos e escolhas feitas pelos indivíduos dentro de um contexto social determinado, portanto os valores são ao mesmo tempo “subjetivos” e “objetivos”. Apesar de consistirem em “uma escolha consciente” dos indivíduos os valores só podem ser compreendidos se observados socialmente, ou seja, apesar de terem no indivíduo o seu ponto de partida e chegada, a sua configuração depende de todo um conjunto de normas e regulações sociais que permitem ao mesmo tempo a sua dispersão e a sua generalização, “portanto há um ajustamento contínuo se processando entre o que os indivíduos gostariam de fazer se suas escolhas fossem dirigidas apenas por seus desejos pessoais e o que a sociedade quer que eles façam”. (MANNHEIM; HELLER apud VIANA, 2007, p. 17-18)

O trabalho desenvolvido neste ponto direciona-se ao campo das práticas simbólicas, possibilitando a formação de novos juízos valorativos e novas interpretações. Estas práticas simbólicas são sempre múltiplas quer no seu entendimento, quer no seu sentido original, logo a transmissão de um determinado saber de um nível mais elevado a outro menos erudito, sempre vai permitir, tanto por meio de quem faz a transposição, quanto por meio de quem interpreta o transposto, leituras variadas do discurso proferido.

Pensar o texto abrindo-se à interpretação, coloca-nos na posição de considerar que essa relação entre discurso e texto não é, pois, dada. Ela está sempre sendo elaborada, mesmo se, como sabemos, há modos institucionais, na história de toda a formação social, de se administrar a divisão social do trabalho da leitura, estabelecendo-se quem tem e quem não direito à interpretação e em que condições. (ORLANDI, 2001, p.66)

Ao se observar o texto como um elemento aberto as mais diversas interpretações, passa-se a admitir o discurso como um instrumento de mediação, como um campo estratégico em que se articulam saber e poder. O discurso passa a constituir, também, um espaço de ação política¹⁸, pois se se admite que a linguagem, assim como os demais elementos comportamentais, insere-se no complexo mundo da relação poder/saber, logo devemos admitir que não há linguagem sem visão de mundo, sem historicidade, sem instrumentos de controle. Todo este conjunto de elementos possibilita a ação política do discurso e, por este motivo, admite-se também que a análise de discurso deve levar em consideração a ação política que se desenvolve sobre os sentidos.

E esse jogo nos/sobre os (e não dos) sentidos é a marca da língua (sujeita a equívoco) na textualização. Logo, é a materialização do político no dizer (e, por ele, temos a materialização da ideologia, presença do equívoco na relação da língua com a história). É dessa forma que podemos concluir que a leitura atesta os modos de materialização do político. Ler é fazer um gesto de interpretação configurando esse gesto na política da significação. Leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente. Elas atestam modos de subjetivação do sujeito pela sua relação com a materialidade da linguagem, ou melhor, como corpo do texto que guarda em si vestígios da simbolização de relações de poder, na passagem do discurso a texto, em seus espaços abertos de significação. (ORLANDI, 2001, p.68)

Apesar de a referência ser direcionada ao político e ao ideológico, o que se coloca de maneira geral é a necessidade de romper com visões lineares e mecânicas de observação do texto. Logo, não é no texto em si que devemos procurar as múltiplas possibilidades de leitura

¹⁸ A ação política do discurso ocorre no momento em que o mesmo forja ideias e opiniões, além de possibilitar ações materiais que são resultado direto das suas formulações representacionais, do processo de apropriação discursiva e, é claro, das transmissões valorativas imiscuídas no mesmo.

e imposições, mas na confluência do texto com os elementos do discurso. Toda prática de leitura deve sempre ser observada dentro de um espaço historicamente constituído entre o texto e o discurso. Em se tratando da análise feita sobre os textos didáticos e as formas de construção do discurso interpretativo a partir e sobre os mesmos, a prática de leitura realizada nesse espaço de entremeio possibilita uma visualização do livro tomando por base os elementos de cristalização e objetivação do seu discurso textual.

A escrita, neste caso, constitui-se enquanto espaços de análises, compreendida enquanto uma prática que configura espaços, que institui rostos. Diversos aspectos considerados “naturais” nos Livros Didáticos são fruto da tecnologia que os tornou possíveis, rebentos do encontro entre poder e linguagem, uma operação que articula um lugar social, uma disciplina do conhecimento e a elaboração de um texto. A importância de se interrogar a conexão entre linguagem e poder sugere a percepção da relação saber/conhecimento como um diálogo com outros saberes, e não como uma transmissão arbitrária de conhecimento, pela qual os estudantes e consumidores são vistos como mônadas, receptáculos de conceitos, de teorias e interpretações (MOREIRA apud MOREIRA, 2007, p. 68)

O papel da relação poder/saber, tal como descrita acima, seria, neste ponto, o de forjadora das intenções iniciais do discurso e possibilitadora da decodificação do mesmo. É neste ponto que se pode assumir a perspectiva de que as leituras feitas são sempre carregadas de forte conteúdo representacional – no sentido de um corpo conceptual epistemológico que forma opiniões e juízo valorativo – e, portanto, não pode ser desprezado todo um processo anterior de formação deste conteúdo, já que o mesmo é fundamental na forma como a leitura e, em nosso caso os livros didáticos, se estruturam.

Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes, ou mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas. Não se trata de perguntar ao discurso sobre o sexo de que teoria implícita derivam, ou que divisões morais introduzem, ou que ideologia – dominante, ou dominada – representam; mas, ao contrário, cumpre interrogá-lo nos dois níveis, o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de saber e poder proporcionam) e o de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos). (FOUCAULT, 2003, p. 97)

Os discursos textuais, ou melhor, os Livros Didáticos¹⁹, como observamos, consistem em instrumentos de materialização da relação poder/saber no meio escolar. Seu conteúdo impositivo e sua estética modelar impulsionam todo um construto teórico que tem por fim

¹⁹ A explicitação dessa relação de forma mais detalhada será feita no quarto capítulo quando os livros serão analisados detalhadamente.

último a utilização de táticas de controle e reprodução social. Convém lembrar que tal controle, por razões que lhe são iminentes nunca é exercido em sua totalidade e que o próprio discurso que veicula e produz o poder, reforçando-o, também pode expor, minar e até mesmo permitir barrar este poder (FOUCAULT, 2003, p. 96). Tal questão tem um resultado direto, fazer com que a reprodução social, por mais que seja tentado, nunca se complete, ou melhor seja sempre exercida com “falhas” e “defeitos”²⁰, resguardando o poder estratégico de ação dos sujeitos envolvidos.

Os livros são construções textuais e, como tais, discursos carregados de sentidos que nunca são únicos. Ao tentar reter estes sentidos em seus limites tipográficos, dando a eles uma pretensa direção linear e unificada, a indústria da edição – em todas as suas fases e com todos os seus agentes – acaba por produzir sentidos diversos. A leitura dos textos, assim como a produção, também apresenta os mesmos problemas, ou seja, ao tentar formular um sentido objetivo, a prática de leitura acaba conduzindo a sentidos muitas vezes opostos aos pretendidos. Esta “inversão” presente nos textos faz com que a relação leitor/autor seja uma relação de construção, provocando uma “variação” constante dos sentidos e das posições ocupadas dentro do universo relacional em que o texto/discurso se situa.

Nesta concepção, o livro, e o livro didático mais precisamente, assumem o papel de veículos portadores desta rede de sentidos materializados nas práticas simbólicas adotadas pelos autores. Assim, o discurso nele contido nunca se prende, unicamente, ao que está explícito no seu conteúdo, mas, também, às formas como o mesmo é construído interpretado e apropriado. O livro é, pois, fruto de uma indústria voltada para um público próprio, por este motivo, com suas leis próprias e suas formas próprias de difusão e leitura. A prática de leitura que se desenvolve em torno do livro possui suas singularidades, diferindo das outras formas de leitura existentes. A forma como o discurso existente no livro é observado sempre leva em conta o conjunto da obra e a indústria a qual ela pertence. “Desde a origem, a imprensa apareceu como uma indústria regida pelas mesmas leis que as outras indústrias e o livro como uma mercadoria que os homens fabricavam, sobretudo, para ganhar a vida” (FEBVRE, 1992, p.173).

Enquanto mercadoria, o livro e a indústria da impressão constroem uma hierarquia própria que, de acordo com os desejos da indústria cultural, serve para diferenciar os diversos tipos de público, e, claro, os leitores aos quais se destinam. Convém lembrar que esta

²⁰ Quando utilizamos os termos falhas e defeitos estamos nos referindo à forma como Chartier observa a dupla conceitual apropriação/reprodução, para ele a apropriação é socialmente desigual e a reprodução é historicamente incompleta. Tal constatação impede qualquer sentido de literalidade ou de linearidade na relação entre imposição discursiva e apropriação de sentidos. (CHARTIER, 2001).

hierarquia não pode ser encarada de forma rígida e que, não muito raro o que é destinado a um tipo de público acaba tornando-se acessível a outro. Um exemplo desta diluição é a forma como a literatura de cunho erudito acaba sendo apropriada por um público leitor de origem social e intelectual diversa.

A cadeia construída pela indústria da edição concebe, grosso modo, dois tipos de livros²¹: os de elaboração livre (romances, ficcionais, periódicos informativos, etc.) e os livros manualísticos (técnicos, didáticos, acadêmicos, missais, etc.). Os livros de elaboração livre possuem como característica a “liberdade” de escrita do autor, que impõe ao livro uma marca individual construída a partir de seus princípios formativos. Os livros manualísticos, como o próprio nome já denuncia, são formulados mediante normas protocolares distintas e circulam em meios restritos, como escolas e universidades.

Conforme observamos, a análise da relação entre livro, discurso e prática de leitura como forma de entender o complexo mundo do livro didático de História, não pode ser feita de forma linear, parte a parte. Tal análise, pela própria natureza dos elementos envolvidos, deve ser realizada de forma concomitante, onde cada elemento é observado sempre em relação aos demais. Por estabelecerem uma relação de interdependência, fundamental para o entendimento do livro didático, estes elementos só adquirem sentido quando observados em uma via de mão dupla, ou seja, qualquer referência a um dos três, mesmo que de forma sucinta, só terá relevância se os demais forem abordados.

Com base nesses pressupostos e considerando-se a formação dos sentidos existentes no mundo da edição e do livro, é que a análise do livro didático, visto aqui como um subproduto do mundo do livro, porém com características epistemológicas e metodológicas próprias de elaboração, deve ser efetuada, ou seja, a análise do livro didático deve levar em conta o sentido embutido na sua formulação e a relação do mesmo com o espaço sociocultural em que, historicamente, está inserido.

1.2 Entre a Forma e o Conteúdo: Os elementos constitutivos do livro didático de história

Compreender o sentido e os elementos que formam o livro didático é, antes de tudo, compreender a própria concepção admitida sobre o livro didático no Brasil, tanto no que se refere ao nível legal, quanto ao nível cultural. O livro didático, enquanto artefato pedagógico

²¹ Esta formulação, além de ser extremamente genérica, constitui-se apenas na forma de caracterizar, para efeito de análise, o livro didático, demonstrando, desta forma, as diferenças tanto no processo de elaboração quanto nos objetivos com relação às outras publicações.

surge, no Brasil, por volta da década de 1850²², quando surgiram as primeiras demandas por livros didáticos, tanto a nível provincial, quanto municipal. Da segunda metade do Séc. XIX, até a Era Vargas, os livros didáticos brasileiros, entre eles os de História, foram editados longe do controle estatal. As editoras existentes no período atuavam livremente sem uma estética padronizada das suas produções. Os próprios livros, apesar de possuírem um público comum, identificavam-se, frente a este público de formas diferentes: como “Compêndios”, “Pequeno Compêndio”, “Epítome”, “Noções”, “Quadros”, “Carta aos Professores”, “Pequena História”, etc. (COSTA, 2011) – O termo Livro Didático não era comum destas exposições. O conteúdo existente nestas obras, não raras vezes era eurocêntrico, seguindo orientações estabelecidas diretamente pela linha teórica e ideológica do autor. Tal questão fica evidente quando observamos a forma como os diversos autores referem-se a seus livros, além de expressarem-se de formas diferenciadas, chamam atenção às colocações diminutivas quanto ao valor da obra. Expressões como: “meu pequeno livro”, “Pequeno compêndio”, “Pequena História”²³, etc. para livros extensos e que se propunham abarcar todo o conhecimento da época.

Durante toda a Primeira República a persistência de um ensino direcionado a uma elite letrada e agroexportadora, ávida por reconhecimento internacional, legou aos livros didáticos de história uma perspectiva eurocêntrica – do ponto de vista do conteúdo – e localista – do ponto de vista da transmissão de valores socioculturais de convivência. A descrição da história do Brasil como um apêndice da História europeia e a narrativa factual, romântica, heroica e erudita, dava ao livro didático uma feição entusiasta e oficial. Tais questões são bem

²² Para Laurence Hallewell, apesar de já existirem publicações direcionadas ao meio escolar desde 1828, foi apenas na década de 1850 com a atuação de Baptiste Louis Garnier que começou a se desenvolver, no Brasil, uma mentalidade editorial direcionada para a produção de livros escolares brasileiros, segundo o autor, Garnier “se tornou o primeiro editor e envidar um verdadeiro esforço para atender às necessidades de livros escolares brasileiros e assumir um risco comercial por sua própria iniciativa”. Foi Garnier, quem editou, a partir de 1861, o livro Lições de História do Brasil para Uso dos Alunos do Colégio D. Pedro II, de autoria de Joaquim Manoel de Macedo. Este livro é considerado o primeiro livro didático publicado no Brasil. (HALLEWELL, 2012, p. 216)

²³ João Ribeiro ao se referir ao livro de sua autoria “História do Brasil – Curso Superior. Adoptado no Gymnasio Nacional”, publicada pela Francisco Alves em 1914, usa o termo “pequeno Livro”; Araripe Júnior, ao analisar o livro de João Ribeiro utiliza o termo “Compêndio Elementar” para classificar a importância do livro prefaciado; Jonatas Serrano, ao referir-se ao seu livro “Epítome da História Universal”, publicado pela Francisco Alves em 1912, utiliza o termo “modesto compêndio”; João Francisco da Rocha Pombo, autor do livro “História do Brasil – com muitos mappas históricos e gravuras explicativas”, publicado pela edições Melhoramentos em 1925 – já na sua 25ª edição, utiliza o termo “esta pequena História” quando tenta abordar a importância do livro; Osório Duque-Estrada, autor do livro “Noções de História do Brasil (obra oficialmente adoptada nas escolas primarias do Distrito Federal)”, publicado pela Francisco Alves, em 1925, utiliza o termo “pequeno livrinho” para caracterizar a obra. Estas caracterizações trazem um aspecto interessante; os autores consideram-nas como obras de transposição do conhecimento, diminuindo, para eles o valor demonstrativo da obra, quer seja pelo fato de se basearem em análise de terceiros, quer seja pelo público a que estas obras se destinam. Outro dado importante diz respeito ao fato de estes autores serem formados em áreas de conhecimento diferenciadas como: Direito, Engenharia, Matemática, Física, etc. (COSTA, 2011)

percebidas em uma narrativa feita por Rocha Pombo sobre o golpe de Estado dado por Floriano Peixoto no início da república:

E o que é ainda mais doloroso é que nos primeiros dias que se seguem, teve o marechal motivos para crer que se não enganava. Devia ter-lhe parecido que o paiz inteiro acudia a applaudir-lhe o patriótico heroísmo. De todos os estados “choviam” adesões ao seu acto: governadores, guarnições, políticos militantes endereçavam-lhe telegrammas calorosos” (ROCHA POMBO, 1924, p. 546)

Ao tentar enfatizar a ação de Floriano Peixoto, Rocha Pombo produz uma análise bem aos moldes do espírito bacharelesco e espontaneísta da elite brasileira do período. Para justificar as ações adotadas pelo ditador utiliza termos como: “mais doloroso”, “Patriótico heroísmo”, “choviam adesões”. Estas expressões vêm acompanhadas, no parágrafo posterior, de enfoques salvacionistas e de uma profunda ufanização da ordem estabelecida, encerrando o capítulo com a seguinte expressão “o Dr. Prudente de Moraes, eleito para suceder a Floriano interpoz o seu prestígio e conseguiu fazer a paz” (ROCHA POMBO, 1924, p. 550). A função de protetora da ordem e do bem-estar do país estava, de uma vez por todas, e conforme o autor, nas mãos da “laboriosa e bem feitora” elite.

O livro didático, enquanto artefato pedagógico unificado e padronizado, surge, do ponto de vista legal, a partir da reforma educacional do Estado Novo quando, na tentativa de criar um currículo nacional, foi instituída pelo ministro Capanema a Fundação Nacional do Livro Didático, cujo objetivo principal seria o de proporcionar, principalmente no campo da disciplina História (objeto deste trabalho), uma substituição dos “velhos manuais europeus” por “livros genuinamente nacionais”.

A Reforma Capanema, instituída no Estado Novo, constituiu a primeira tentativa concreta de assegurar a divulgação de obras com interesses nacionais e culturais. Segundo o decreto-lei n.º 1.006 de 30/12/38, em seu artigo 2.º, o livro didático seria entendido da seguinte forma:

Art. 2º Para efeito da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

Parág. 1.º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente as matérias das disciplinas constantes dos programas escolares;

Parág. 2.º - Livros de Leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (BRASIL, 1938)

De acordo com o artigo citado, observam-se duas preocupações: a de formar um currículo nacional que determine, inclusive, como devem ser vistos os materiais didáticos

existentes, bem a exemplo da corrente educacional vigente na época²⁴, e a tentativa de romper com o modelo francês, criando no país um modelo mais adequado aos padrões socioculturais inaugurados com o Movimento Modernista da década de 1920.

O papel impositivo do livro didático já se encontra explícito no próprio artigo e em seus parágrafos, que trazem embutidos no seu contexto a forma de concepção institucional do livro e o seu atrelamento com dois campos fundamentais, tanto na manutenção do seu significado explícito, quanto na sua difusão: as políticas governamentais relativas à educação e as normas protocolares existentes em cada época. No próprio decreto lei estas questões estão bem postas, principalmente no capítulo II que trata da Comissão Nacional do Livro Didático. A necessidade de um controle extremo sobre as fases de produção e distribuição do Livro Didático, assim como a padronização de sua organização estética e de seus conteúdos vão estar bem colocados no artigo 12, quando estabelece o seguinte:

Art. 12. A autorização para uso do livro didático será requerida pelo interessado, autor ou editor, importador ou vendedor, em petição dirigida ao Ministro da Educação, à qual se juntarão três exemplares da obra, impressos ou dactilografados, acompanhados, nesta última hipótese, de uma via dos desenhos, mapas ou esquemas, que da mesma forem parte integrante. (BRASIL, 1938)

A necessidade de um controle excessivo é justificada pelo Governo brasileiro pelo persistente separatismo, principalmente de determinadas comunidades de imigrantes. A constituição de uma gramática nacional e de um mercado de livros em língua nacional, tornaram-se a bandeira de luta do governo Vargas, trazendo vários resultados para a produção de livros didáticos nacionais.

A padronização da língua e o centralismo do novo governo ampliava o mercado de livros didáticos, uma vez que um dos principais alvos do governo Vargas era a persistente manutenção do separatismo de determinadas comunidades de imigrantes, principalmente de origem alemã, que insistiam na manutenção de sua língua de origem. Por isso, a necessidade de consumo de livros em língua nacional, que a partir de 1938 tinham a sua produção orientada pela Comissão Nacional do Livro Didático. (COSTA, 2011, p. 5)

Controlar a produção e a circulação do Livro Didático constitui hoje, um dos principais legados da CNLD. Durante o regime militar – 1964 a 1985 –, com a criação da

²⁴ Para o período esta concepção constituiu “um significativo avanço constatado por meio da tomada de medidas que visaram concretizar o princípio de ser traçada uma política educacional de âmbito nacional, princípio este grandemente defendido desde a década de 20 pelo grupo que pregava a modernização educacional”. (RIBEIRO, 1998, p.145). Estes “inovadores” possibilitaram a introdução no Brasil do movimento Escolanovista.

Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED)²⁵, esta política de controle e distribuição do Livro Didático se amplia, introduzindo no contexto de sua produção um elemento novo; a figura do estado como grande comprador dos livros didáticos produzidos em território nacional.

A COLTED enviava a lista de livros didáticos e técnicos já publicados ao MEC (depois de aprovados e selecionados por entidades especializadas), solicitava livros novos e providenciava autores e editoras que seriam responsáveis por eles. Os títulos aprovados eram adquiridos para distribuição às bibliotecas escolares. Para as editoras este era um bom negócio. Depois de adequar seus “produtos” às exigências governamentais, todo estoque da produção tinha um comprador garantido. Nos anos 70, o MEC passou a produzir livros didáticos em co-edição com o setor privado. Esta incumbência foi dada ao Instituto Nacional do Livro e, posteriormente, à Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). (SIMAN; SILVA, 2009, p. 5)

Seguindo a lógica dos regimes de exceção, o Estado brasileiro tratou de cooptar o mercado editorial oferecendo-lhe a certeza da venda de seus livros, desde que de acordo com as diretrizes pedagógicas e os princípios advogados pelos intelectuais do regime. Os livros didáticos, entre eles o de História, passaram por um intenso processo de refinamento estético e sofisticação discursiva²⁶, visando adequar os livros a uma sociedade de mercado que se ampliava no país. Esta adequação, além de proporcionar uma massificação do livro didático, proporcionou, também, um redirecionamento do discurso adotado pelos autores.

O crescimento do público escolar com a expansão da rede pública e a entrada em cena de setores sociais com poder aquisitivo mais modesto; o crescimento da rede de escolas privadas, explicitamente direcionadas às classes médias e altas; além das necessidades inerentes ao regime militar, exigiu dos autores de livros didáticos uma posição mais clara em relação à ordem social estabelecida, visando equacionar, através dos discursos pedagógicos, estes novos espaços sociais surgidos, ou ampliados durante o regime militar²⁷. Os livros

²⁵ Durante a ditadura militar criou-se a Companhia Nacional de Material de Ensino, cujo objetivo era centralizar, a partir da publicação e distribuição de material didático, a produção de livros didáticos e, desta forma ter, sob o controle do Estado os elementos ligados ao mercado editorial (autores, editores, revisores, divulgadores, etc.). Para implementar esta ação foi criada em 1966 a Comissão do Livro Técnico e Didático com a função de “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura, relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e livros didáticos”. (MUNAKATA, 1997, p. 49)

²⁶ O refinamento estético e a sofisticação discursiva traziam incorporados uma perspectiva apologética do regime, para tanto imagens e discursos enfatizando o progresso brasileiro e o caráter salvacionista da “revolução” de 1964, assim como a ideia de uma sociedade da ordem assentada no tripé família, religiosidade e passividade. Um bom exemplo deste discurso didático está na ufanização da democracia racial e na pregação constante da “convivência pacífica” entre os diversos sujeitos sociais brasileiros. Os próprios movimentos sociais, historicamente consagrados pela historiografia nacional, eram vistos de forma amena com informações superficiais, ou muitas vezes ambíguas.

²⁷ Esta ação é constatada na forma como os próprios livros didáticos são editados e confeccionados neste período. Para a escola pública adotava-se uma edição mais barata e menos durável. Com os recursos advindos da

didáticos, do ponto de vista material, passaram a constituir-se de dois volumes, sendo um direcionado ao professor, com diretrizes e formas de abordagens do conteúdo e um direcionado ao aluno com o conteúdo integral da disciplina em uma determinada série escolar.

Nos dias atuais torna-se bem referenciada a política pactuada de controle exercida pelo governo e pelo mercado editorial; o primeiro implementa políticas de controle apoiadas nas comissões, parâmetros e pareceres de amplitude nacional e o segundo, supostamente guiado por estes parâmetros, contrata e constitui um verdadeiro exército de autores, revisores, distribuidores, ligados às diferentes esferas do ensino. Estes elementos passam a “moldar” as formas de abordagem e análise contidas nos livros didáticos. Tais questões vão determinar de certa forma, o contexto espacial e temporal do livro didático provocando a reestruturação do seu sentido implícito e explícito.

Tendo por função precípua apresentar os conteúdos das matérias curriculares, são “idealmente” organizados (**os livros didáticos**) em função de determinadas disciplinas (são livros de História, Geografia, Gramática, etc...); são seletivos, na medida que apresentam parcelas do conhecimento selecionadas do total disponível, acerca de determinada área do conhecimento humano; são simplificados de acordo com a idade dos leitores a que se destinam; são seqüenciados, na medida em que as informações contidas em um capítulo pressupõem informações anteriores. Todos esses elementos são privilegiados para aumentar a potencialidade da função pedagógica dos livros destinados ao ensino.

Por outro lado o livro didático é uma mercadoria. E, como tal (...), está submetido às leis do mercado.

Daí o duplo desafio com que se deparam os autores: produzir livros que satisfaçam as exigências pedagógicas e que, ao mesmo tempo, não se transformem em encalhes nas editoras. (FRANCO, 1982²⁸, p.17-18)

A análise do livro didático passa por um entendimento deste como um artefato do mundo da edição, mas que deve ser analisado de forma diferenciada, levando em conta o seu público leitor e a forma como o seu discurso textual é construído (como já abordado anteriormente). As formas pedagógicas existentes e os protocolos que envolvem a prática de

venda de livros para o Governo editavam-se livros mais bem acabados e, não raras vezes, com mais informações e mais detalhamento. As próprias editoras passaram a escalonar estes livros direcionando para as escolas privadas as obras mais sofisticadas – do ponto de vista estético – e para as escolas públicas as obras consideradas de menor valor informativo. Kazumi Munakata, em sua tese de doutoramento na PUC/SP em 1997, aborda esta questão ao reproduzir a entrevista de Wilma Silveira Rosa de Moura, responsável pelo setor de edição da editora Ática “Não podemos fazer para a escola pública um material que dê trabalho ao professor, que implique preparação de aula, pesquisa além do livro. Porque ele não tem onde, não tem recursos, não tem formação para isso. A gente tem que fazer livros mais mastigadinhos, com aula prontinha do começo ao fim. (MUNAKATA, 1997, p.151)

²⁸ Apesar de ser publicada na década de 1980, a obra em questão tornou-se referência para as análises desenvolvidas, uma vez que as colocações sobre a constituição e o espaço da ação do livro didático podem perfeitamente ser adotadas para as análises realizadas na atualidade.

leitura do livro didático não podem ser vistos como partes de um sistema universal de convenções, mas como um conjunto de ações articuladas social e historicamente.

Atualmente se renovou e se dá ênfase nas regulamentações, dos Estados ou das Igrejas, que definiram os currículos escolares, nas formas pedagógicas que se apóiam nos textos que enunciam a norma didática e em uma literatura escolar específica, distinta da que havia tradicionalmente nas escolas elementares da primeira era moderna. (CHARTIER, 2001, p.74)

À medida que o livro didático vai tomando sua forma definitiva dentro do meio educacional, a vinculação do mesmo com as normas protocolares, ou institucionais, vai se tornando mais intensa. As regulamentações governamentais, as normas didáticas e as alterações curriculares por que passa o sistema de ensino em cada época histórica vão exercendo forte influência sobre a forma como os autores e editoras vão construindo os seus livros. Analisar o livro didático consistiria, pois, em analisar, além do seu conteúdo informativo, os sentidos e significados que envolvem este artefato cultural, tanto do ponto de vista interno, quanto do ponto de vista da sua vinculação com um complexo espaço social que envolve, ao mesmo tempo, indústria editorial, o sistema de ensino e as normas protocolares necessárias à manutenção deste sistema.

Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista.

Constitui também um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere diretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. (BITTENCOURT, 2008, p. 301)

Como produto de uma sociedade em que os padrões de consumo e mercadorização tornam-se norma de conduta cotidiana, tanto do ponto de vista material, quanto simbólico, e de uma sociedade em que as formas de legitimação e reprodução dos seus pressupostos socioculturais materializam-se a partir do processo educacional e da formação de um eficaz sistema de ensino, o livro didático, a exemplo desta, incorpora em sua constituição os mesmos tópicos problemáticos do espaço social em que se insere, tornando-se um dos elementos característicos desta sociedade²⁹.

²⁹ Certeau, ao analisar os padrões de imposição e negociação na sociedade contemporânea, aponta que uma das grandes modificações ocorridas foi a substituição do binômio produção/consumo, pelo binômio escrita/leitura

Neste ponto, o livro didático assume, então, outra característica, a de materializador, através de seus textos e imagens, de um discurso pedagógico normatizado pelo sistema de ensino vigente. O livro didático, como parte integrante deste sistema, torna-se um veículo fundamental na divulgação, “senão de uma língua única, ao menos de um conjunto de referências comuns” (CHOPPIN, 2009, p. 73), pois, com seus quadros conceituais definidos e com sua forma de escrita impositiva, cria padrões de interpretações e leituras que, em determinados aspectos, estejam de acordo com as normas protocolares vigentes no meio social.

Além disto, o livro didático é um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável, tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas dos métodos e das condições do ensino de seu tempo. O livro didático, neste aspecto, elabora as estruturas e condições do ensino para o professor, sendo inclusive comum existirem os “livros do professor” ou do “mestre”. Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Assim, os manuais escolares, apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado. (BITTENCOUT, 2002, p.72)

O discurso existente nos textos dos livros didáticos é, pois, um discurso impositivo, que dita regras de compreensão e normas de utilização do material. A própria prática de leitura do livro didático é uma prática que impõe parâmetros e períodos para a sua execução, tais como a leitura pública de trechos do livro, a memorização de passagens assumidas como centrais, a leitura silenciosa em ambiente privado como forma de construção das análises e, é claro, a sala de aula como campo estratégico da explicitação do seu discurso em conformidade com as diversas visões de mundo confrontadas. Este aspecto é bem sinalizado no Livro do Professor da coleção História das Cavernas ao Terceiro Milênio, da editora Moderna, de autoria de Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Brayck ao trabalhar a resposta de uma atividade direcionada a análise do papel da inquisição no Brasil as autoras “propõem” o seguinte:

Atividade de produção de texto: Seria interessante que os alunos observassem que a inquisição não foi capaz de alterar o sincretismo religioso existente na colônia.

Segundo o autor a sociedade de consumo transformou a leitura, mais precisamente a prática da leitura em um aspecto fundamental do consumo – parcial, mas fundamental. Segundo Certeau, “Numa sociedade sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas a partir de modelos escritos (científicos, econômicos, políticos), mudada aos poucos em “textos” combinados (administrativos, urbanos, industriais, etc.) pode-se muitas vezes substituir o binômio produção-consumo por seu equivalente e revelador geral, o binômio escrita-leitura. (CERTEAU, 1994, p. 262).

Outro aspecto a ser destacado: a comparação da inexistência de um Tribunal da Inquisição instalado no Brasil, ao contrário do que ocorreu na América espanhola, porém deve ser lembrado que a inquisição esteve presente com as visitas do Santo Ofício, quando o aparato repressor da igreja se deslocava até a colônia e o terror e a delação se instalavam na sociedade. (MOTA; BRAYCK, 2012, p. 321)

Como podemos observar, além de indicar qual atividade deve ser realizada com determinado tema, as autoras indicam as diretrizes da resposta. O mais interessante é que estas diretrizes não são indicadas para os alunos, mas para o professor. Expressões como: “seria interessante que os alunos observassem” e “outro aspecto a ser destacado”, demonstram a necessidade de um controle sobre a capacidade explicativa do professor, uniformizando as respostas e, estrategicamente, simulando estas imposições sob o manto da facilitação do trabalho docente.

O livro didático assume, desta feita, a função de instrumental teórico para o professor, impondo conceitos, estratégias discursivas, normas metodológicas e, na maioria das vezes, as formas de resolução dos problemas elencados no texto. O entendimento destas ações depende da análise de três elementos importantes na construção das noções sobre o livro de História: O trinômio história escolar/sistema de ensino/livro didático, enfatizando o papel destes três elementos na produção do livro didático; o discurso do mesmo, observado a partir da sua forma textual; e o papel desempenhado pela indústria cultural na concepção contemporânea de livro didático.

O agrupamento destes elementos será feito, do ponto de vista metodológico, partindo-se da tríade constitutiva do livro didático; observando dentro desta tríade o papel das normas protocolares e da didática da História na formação do sistema de ensino do qual o livro é parte integrante, enquanto material didático de grande utilização. Realizada esta tarefa passaremos para a análise dos discursos contidos no livro, e das concepções de mundo e o papel desempenhado pelo mesmo na relação poder/saber, destacando-se o papel de controle exercido sobre e pelos discursos construídos pelos autores. Para finalizar faremos uma análise breve do papel da Indústria cultural na confecção e na organização estética e informativa dos livros didáticos no Brasil – com relação a este último tópico as análises serão feitas de forma genérica, uma vez que voltaremos a este tema no terceiro capítulo.

Ao se observar os elementos constitutivos do livro didático, tal como o discurso e os demais influenciadores que o condicionam, espera-se construir os elementos que abalarão esta análise e a forma de concepção do livro didático. Uma abordagem pautada nestes elementos passa a ser uma ação que observa o livro a partir de seu discurso – tomado aí no seu sentido polissêmico – e de sua atuação como elemento construtor de excelência, ou seja, a

análise desenvolvida observa o discurso do livro didático como um discurso competente que se apropria e reproduz a seu modo os elementos que, para ele, constituem-se em elementos formativos de seu espaço.

1.2.1 A História Escolar e o Sistema de Ensino³⁰ na constituição do livro didático

O livro didático, enquanto material pedagógico fundamental para a construção de saberes, tem a sua especificidade ligada, entre outros elementos, ao papel que desempenham na sua constituição a História escolar: com seus termos, métodos, objetivos e finalidades; e o sistema de ensino com seus instrumentos de manutenção e difusão. Logo, o estudo do livro didático de História passaria: pelo estudo de sua caracterização enquanto texto histórico; do espaço ocupado pelos profissionais de ensino ligados à História; das normas protocolares que norteiam o ensino de História; da didática da História, como elemento de análise do papel dos currículos escolares na construção programática da disciplina; e do papel desempenhado pelas transformações ocorridas no sistema de ensino nacional na confecção dos livros adotados pelas escolas e pelo Estado – através dos programas de aquisição e distribuição do livro didático no país, com destaque para o PNLD.

O texto histórico, como qualquer outro texto, possui uma série de normas e parâmetros que atuam como elementos indispensáveis na construção da sua originalidade. Tais normas e parâmetros permitem ao autor do texto histórico uma identidade e uma diferenciação frente aos demais intelectuais que trabalham no campo da escrita. Esta identidade advém de uma prática discursiva e da construção de um referencial teórico que são imanentes ao campo de ação deste profissional. A própria caracterização enquanto historiador, ou professor de história é resultado direto desta concepção, uma vez que tais definições servem para identificar os diversos sujeitos do conhecimento histórico tanto a nível interno como externo ao campo

Sem dúvida é demasiado afirmar que o historiador tem o “tempo” como “material de análise” ou como “objeto específico”. Trabalha, de acordo com os seus métodos, os objetos físicos (papeis, pedras, imagens, sons, etc.) que distinguem no continuum do

³⁰ O sistema de ensino, segundo Bourdieu, consiste na institucionalização de uma ação pedagógica com vistas a inculcar um determinado arbitrário cultural, utilizando para este fim uma lógica própria e todo um trabalho pedagógico amparado na atuação de um corpo de intelectuais e em um conjunto de procedimentos e ações que visam dar eficácia a este sistema de ensino. Estes procedimentos têm por objetivo a uniformização e difusão de um conjunto de regras e temas fundamentais para a reprodução da ordem social. Tal abordagem permite entender o papel dos elementos constitutivos – currículos, programas, normas, protocolos, etc. – na manutenção deste sistema e na confecção dos materiais pedagógicos utilizados. (BOURDIEU; PASSERON, 2008.)

percebido, a organização de uma sociedade e o sistema de pertinências próprias de uma “ciência”. Trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece as regras. [...] Transformando inicialmente matérias-primas (uma informação primária) em produtos standard (informações secundárias), ele os transporta de uma região da cultura (as “curiosidades”, os arquivos, as coleções etc.) para outra (a história). (CERTEAU, 1982, p. 79)

Ao levar em conta o caráter manipulatório e inventivo do historiador, Certeau, além de lhe dar nome e localidade sócio-institucional, demonstra, também, que este intelectual diferencia-se dos demais intelectuais que atuam nas outras dimensões do campo da história. A mobilidade deste profissional nos diversos níveis do campo referido consiste em um dos resultados diretos da gradação interna existente na disciplina³¹ história.

A rigor admite-se para o campo da história duas dimensões gerais: o ensino e a pesquisa. Ao historiador caberia o espaço da pesquisa institucionalizada e legitimada pela sociedade como elemento de “retratação” de si mesma. Ao professor caberia a estruturação de uma prática pedagógica que transformasse os elementos da pesquisa em um discurso lógico, racional e, sobretudo, impositivo³². O elo entre estes dois profissionais seria, grosso modo, o texto histórico (livro) tomado em suas próprias diversidades internas e externas.

Às regras de produção do texto histórico chamaremos de normas protocolares, cuja função seria embasar, do ponto de vista formal, as estratégias discursivas construídas pelos intelectuais quer no campo acadêmico, quer no campo escolar. Outra função destas normas protocolares³³ seria o estabelecimento das áreas de atuação específicas de cada espaço – no caso do livro didático o espaço escolar. O entendimento destas normas, no campo da história, faz-se mediante a própria definição do que chamaremos de história escolar e das suas relações com a história acadêmica.

³¹ Para efeito deste trabalho adotamos o conceito de disciplina postulado por André Chervel que define disciplina como “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”. (CHERVEL, 1990, p. 181). De acordo com o autor as disciplinas escolares, apesar de terem uma economia interna e uma eficácia, não rompem com o verbo disciplinar, no sentido forte do termo.

³² Michel de Certeau ao apontar a diferença imposta pela sociedade entre o ensino e a pesquisa escreve o seguinte “O professor é empurrado para a vulgarização, destinada ao grande público (estudante ou não), enquanto que o especialista se exila nos circuitos de consumo. A produção histórica se encontra partilhada entre a obra literária de quem “constitui autoridade” e o esoterismo científico de quem “faz pesquisa”. (CERTEAU, 1982, p. 74). Certeau ao fazer esta crítica expõe um dos grandes problemas do campo de ação da História; a tênue ligação entre os níveis que compõem este campo: ensino e pesquisa; meio acadêmico e meio escolar.

³³ Por normas protocolares entendemos todo o conjunto de estratégias estabelecidas com o fito de proporcionar uma individualização do campo frente aos demais racionalizando as ações cotidianas deste campo e criando um rito, uma simbologia, uma prática específica, enfim um conjunto de práticas representacionais fundamentais na transmissão dos valores socioculturais de convivência. No meio escolar, estas práticas referem-se às normas didáticas do discurso pedagógico, aos objetivos definidos para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, às metodologias adotadas para a produção dos materiais didáticos e, por fim, às formas de condução do processo de construção do saber.

A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmicas e expressões diferenciadas, mantendo, na atualidade, relações de diálogo e interpretação com o conhecimento histórico stricto sensu e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais. Fonte de saberes e legitimação, o conhecimento histórico “acadêmico” permanece como referência daquilo que é dito na escola, embora sua produção siga trajetórias bem específicas, com uma dinâmica que responde a interesses e demandas do campo científico e que são diferentes daquelas oriundas da escola, onde a dimensão educativa expressa as mediações com o contexto social. (MONTEIRO, 2007, p 123-124)

A história escolar deve ser vista como um elemento importante na configuração dos níveis de estruturação do campo histórico. Logo, entender os mecanismos e materiais de produção desta história escolar significa entender que tais mecanismos, devem ser observados em uma dupla relação com a história acadêmica. A análise da relação existente entre estes dois universos de construção do conhecimento histórico deve levar em consideração a existência de uma via de mão dupla, onde ambas constroem e mantêm a identidade a partir de um intenso processo de significação e ressignificação de seus sentidos e de seus objetivos. A história escolar ocupa um lugar de liminaridade dentro do campo e, só pode ser entendida, em sua totalidade, se levarmos em conta, além das normas protocolares específicas da história, as normas protocolares que norteiam o sistema educacional. O livro didático, enquanto produto específico desta história, também ocupa um lugar de liminaridade, pois não pode ser entendido sem levar em conta, conforme nos aponta Choppin (2004, p.552-553) o papel que os diversos elementos que desempenham na sua elaboração, mais especificamente, o sistema educacional.

O trinômio, história escolar - livro didático - sistema educacional compõe um lugar privilegiado no processo ensino/aprendizagem e na formação social dos indivíduos. No campo da história o estudo da relação de mútua dependência entre estes três elementos tornou-se possível a partir do momento em que o estudo do ensino de história passou a ser acompanhado do estudo das regras e dos princípios de composição da história como problemas de ensino e aprendizagem (RÜSEN, 2006, p.8), ou seja, do estudo da didática da história. Uma disciplina cuja função mais geral seria a análise das “formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida humana prática” (CHOPPIN, 2004, p.12), mais especificamente, dos determinantes do aprendizado histórico.

A consideração desses determinantes, no entanto, não tira o dever do aprendizado histórico como o processo de pensar a socialização e individualização de cada um. Este processo não é uma sequência desordenada de mudanças, que ocorre por meio de uma estruturação didática de cunho interno, mas essa estrutura deve, por sua vez ser regulamentada sempre com a ideia de sistemas, como no processo de

desenvolvimento da consciência histórica na socialização dos indivíduos. (RÜSEN, 2012, p. 59)

É importante salientar que tal estudo abre o campo de análise do ensino da história e, é lógico, do livro didático de história. O livro didático assume, então, uma perspectiva de transversalidade onde a sua análise deve levar em conta que, além de componente importante da história escolar, é também componente fundamental do sistema educacional – tomado aqui na sua especificidade, qual seja, restrito ao campo da história enquanto disciplina.

O sistema de ensino traz, no seu bojo, sentidos e significados diversos e possui, como instrumento de mediação e uniformização destes discursos, os instrumentos pedagógicos de apoio e ordenação destes sentidos, tanto para os professores, quanto para os alunos. Os materiais pedagógicos – caso específico do livro didático – assumem desta forma uma função central no processo de construção do conhecimento. Rompendo com a visão funcionalista, predominante na tendência tecnicista, os materiais pedagógicos passam a ser considerados em seus aspectos significacionais e simbólicos.

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores na apreensão dos conceitos, do domínio de informações de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso a História.

A diversidade de materiais didáticos conduz-nos a uma reflexão sobre a diferença entre eles. Pesquisadores do ensino de História e Geografia do (...) Institut National de Recherche Pédagogique (INRP³⁴) da França indicaram diferenças importantes entre os denominados suportes informativos e os “documentos”. (BITTENCOURT, 2008, p. 296)

Esta concepção de material didático tornou-se possível à medida que a concepção de ensino passou a incorporar elementos cada vez mais diversificados na composição do seu significado. Conforme Circe Bittencourt, a análise dos materiais didáticos, enquanto elementos centrais no processo de construção do conhecimento, torna-se fundamental para o entendimento do papel desempenhado pelos mais diversos agentes na composição da cultura escolar. Ao conceber dois grupos gerais de materiais didáticos³⁵ e ao incorporar a estes

³⁴ Segundo Alain Choppin o INRP do Departamento de História da Educação na França, montou na década de 1980 o programa Emmanuelle que “ao fazer uso de técnicas informatizadas, constituiu-se como um verdadeiro polo de referência para a comunidade científica internacional; sendo assim a maior parte das iniciativas ulteriores, de estudos sobre o livro didático, tomou como ponto de partida o banco de dados desenvolvidos nesse programa”. (CHOPPIN, 2004, p. 562)

³⁵ Segundo Circe Bittencourt o INRP identifica como materiais didáticos os suportes informativos, concebidos como um discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares, e os documentos, que diferentes dos suportes informativos, foram produzidos inicialmente, sem intenção didática, almejando atingir um público mais amplo e diferenciado, mas que por intermédio do professor e seu método transformam-se em materiais didáticos. Eles não são necessariamente produzidos pela indústria cultural e podem

materiais a noção de documento, a autora propõe uma concepção de ensino de História apoiada nas concepções de poder e saber.

Um aspecto fundamental a ser considerado em análises sobre materiais didáticos é o seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder. Michael Apple, no artigo “Controlando a forma do currículo”, alerta para a relação entre produção e consumo de material didático e desqualificação do professor. O despreparo do professor, resultante de cursos sem qualificação adequada, e as condições de trabalho nas escolas muitas vezes favorecem, segundo afirma o autor, uma cultura mercantilizada que transforma cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural, com oferta de materiais que são verdadeiros pacotes educacionais. (BITTENCOURT, 2008, p. 298)

A relação dos materiais pedagógicos com o poder fica evidente quando observamos o espaço escolar como um local onde se desenvolvem formas múltiplas de controle e imposição valorativa. Ao concebermos a escola como um campo onde se racionaliza, universaliza e naturaliza, através de um imbricado e complexo sistema relacional, as formas de sujeição e estruturação dos espaços sociais de convivência, estamos, na realidade, admitindo que a educação desempenha um papel importante na integração moral dos indivíduos pertencentes a sociedades diferenciadas.

A escola tende a assumir uma função de integração lógica de modo cada vez mais completo e exclusivo a medida que seus conhecimentos progridem. Na verdade os indivíduos “programados”, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino. Os homens formados em uma dada disciplina ou em uma determinada escola partilham o mesmo “espírito”, literário ou científico. (BOURDIEU, 1998, p. 206)

Na sociedade contemporânea a escola exerce o papel central de integração dos indivíduos³⁶, antes desempenhado pela igreja, ou pelo Estado. Este papel se conclui amparado em normas protocolares que possibilitam a organização curricular e a estruturação de uma ação pedagógica planejada e articulada enquanto elemento de didatização das ações

No caso do livro didático, estas colocações ficam evidentes na forma como estes, de acordo com princípios pedagógicos, ditam a maneira adequada de trabalho dos seus

ser selecionados de diferentes formas, de acordo com a opção de trabalho dos professores ou dos projetos pedagógicos da escola. (BITTENCOURT, 2008 p. 296-297)

³⁶ Pensar a escola como um instrumento de integração social dos indivíduos, como nos aponta Bourdieu, não significa desconsiderar as formas de integração que estão para além do espaço escolar, mas sim pensar a atuação da escola no processo de visibilização de uma diversidade de atores sociais através da construção de um discurso pedagógico que possibilite uma disciplinarização social a partir da substituição dos focos de resistência e contradição por um discurso consensual, tido como racional e científico, responsável pela construção dos programas sociais de convivência.

conteúdos, tentando criar um padrão determinado de difusão do seu discurso. O que se evidencia é o fato dos livros didáticos “sugerirem” a metodologia de trabalho dos seus conteúdos pelos professores, apontando, inclusive, números de aulas, termos utilizados e, em alguns casos, até a resposta dos exercícios existentes. Nos livros de História, estas “sugestões” são feitas de maneira clara, principalmente por causa da existência dos manuais dos professores ao final, ou ao início de cada obra.

O livro “A Escrita da História” de Flávio de Campos e Renan Garcia de Miranda da editora Escala Educacional, demonstra bem este caráter impositivo, “disfarçado” de sugestão. Ao propor uma atividade sobre o texto de Jorge Luis Borges “Sete noites” em que ele analisa o livro “As mil e uma noites”, os autores perguntam aos alunos: “como você imagina as mil e uma noites?” e já determinam ao professor como deve ser dada a resposta.

Em função dos textos elaborados pelos alunos trabalhar a relação entre a História e a imaginação. Mostrar que nas histórias elaboradas pelos alunos o que transparece são eles mesmos: seus sonhos, seus desejos e seus medos. É possível trabalhar ainda o conceito de infinito (talvez com a ajuda do professor de Física) e como essas obras, escritas por milhares de autores, são importantes para entender a mentalidade de uma época. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 21)

O trecho do “manual do professor” citado deixa evidente a forma impositiva como o livro constrói seu discurso, ou seja, além do discurso evidente, que visa traduzir para a linguagem escolar um determinado pressuposto teórico-metodológico, existe um outro discurso, o que impõe a forma de leitura e de interpretação do texto existente. É esta confluência, ou melhor, fusão, que constrói, ao final, o sentido geral do discurso pedagógico contido no livro. A forma como os autores impõem a construção da “autovisão” dos alunos por parte do professor deixa clara a necessidade de controle das ações docentes dirigidas ao livro didático.

Esta imposição discursiva não seria possível sem uma teoria pedagógica que lhe desse sustentação. O sistema de ensino, através de uma complexa rede de poder presente nos discursos sobre o papel do livro didático, constrói, a cada época um conjunto teórico que influencia diretamente na forma como os materiais pedagógicos, entre eles o livro didático, vão sendo concebidos e confeccionados.

Sendo o livro didático, um dos elementos constitutivos do sistema educacional, torna-se plausível que qualquer problema ou alteração que se dê sobre este tenha resultados diretos sobre aquele. O sistema educacional influencia diretamente na composição do livro didático, moldando em parte, sua estética e determinando o nível das suas discussões. Organizando-se

em campos de abordagem e a partir de normas estruturantes, os currículos, este sistema passa a determinar, em certos aspectos, o que pode ou não ser discutido no livro didático.³⁷ A composição do livro deve ser vista, assim, como algo ligado, diretamente, às alternâncias curriculares, ou melhor, à forma como os currículos³⁸ escolares se organizam em todos os níveis.

O currículo, enquanto componente do sistema escolar de ensino, reflete as próprias nuances que se esboçam na sociedade, ou seja, é através dele que as características socioculturais vigentes acabam sendo transpostas para o meio escolar; é através dele que as configurações de uma determinada sociedade tomam um aspecto lógico, transformando-se em um discurso pedagógico que visa transformar a escola no espaço de inculcação de um determinado “habitus de classe” de forma científica e organizada.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em uma relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 8).

Apesar de direcionada ao estudo do currículo, as colocações dos autores ilustram bem a relação do ambiente escolar com a sociedade da qual faz parte e, é claro, como as questões que se impõem sobre a sociedade têm no currículo o seu meio de filtragem para o ambiente escolar. Como forma de organizar a ação pedagógica, o currículo cria padrões de conduta profissional e normas diretivas da ação escolar, quer do professor, quer do aluno. As normas organizacionais que constam no currículo condicionam e são condicionadas por um conjunto de ações desenvolvidas no ambiente escolar presentes, tanto na adoção das condutas didáticas, quanto na confecção e utilização dos materiais de apoio, entre eles o livro didático.

³⁷ Do ponto de vista material a análise do sistema educacional deve sempre levar em conta a análise do papel desempenhado pela escola. A escola tem um duplo papel na formação e manutenção de uma determinada ordem social. Segundo Chervel “a função real da escola seria dupla. A instrução das crianças, que sempre foi considerado como seu objetivo único, não é mais que um dos aspectos de sua atividade. O outro é, criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 231).

³⁸ Adotamos, para efeito deste trabalho, a concepção de Tomaz Tadeu da Silva, que entende o currículo como “resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. (...) Selecionar é uma questão de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”. (SILVA, 2010, p. 13-14).

O ensino desenvolvido transforma-se em velocidade semelhante à desenvolvida na sociedade. Tal questão não é concomitante, mas o ritmo não é diferenciado. As formas assumidas no meio social ganham no ensino de História o seu mais importante divulgador, ou seja, é através do ensino de História que as questões relativas à gênese e às mudanças sociais ganham caráter científico e, em alguns casos, reificador.

Não é novidade afirmar que o ensino tem atravessado, nas últimas décadas, um período de profundas transformações. Nos últimos vinte anos, mercê de consideráveis avanços tecnológicos, o processo de desenvolvimento nos países industrializados, conheceu uma crescente aceleração que se estendeu, também aos países menos desenvolvidos, onde profundas mudanças políticas têm provocado acentuadas transformações nas estruturas econômico-sociais. Ora, tendo em conta a função social do ensino, este deve responder eficazmente às exigências da sociedade que o instaura e o sustenta. Nesse sentido a aceleração que se tem verificado no processo de desenvolvimento da sociedade, tem provocado nos diversos órgãos e instituições escolares a consciência da necessidade de alteração dos currículos de forma a acompanhar as transformações escolares. (PROENÇA, 1990, p.62)³⁹

O sistema de ensino e seus elementos formativos acabam atuando como difusores de uma cultura social determinada em um período historicamente determinado. Ao admitir que o ensino desempenha um papel social, passa-se a dotá-lo de características que vão muito além da formalidade técnica das ações escolares. Em outras palavras, a cada período o sistema de ensino adota uma perspectiva formativa que reflete as próprias mutações sociais, dessa forma as discussões presentes nos meios escolares são, na realidade, discussões que estão presentes nas relações desenvolvidas na sociedade, quer de forma material, quer de forma simbólica.

Ao racionalizar, de forma didática, as discussões e imposições presentes na sociedade, o sistema de ensino, através dos currículos, passa a contribuir para a manutenção de valores socioculturais fundamentais para a legitimação de um determinado programa social de convivência. Ao propor métodos, formas de abordagens, técnicas discursivas, enfim, ao desenvolver uma ação pedagógica eficiente, os currículos contribuem, sobremaneira, para a manutenção da base de sustentação do “*corpus social*”.

Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são os seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social. A formação da consciência, dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo. (SILVA, 2010, p. 148)

³⁹ O livro “Ensinar/aprender História, questões de didática aplicada” de autoria da professora Maria Cândida Proença, apesar de publicado no início da década de 1990 e amparado em dados advindos da década de 1980, pela própria profundidade das suas análises possui informações e elementos discursivos, ainda hoje, adequados às discussões referentes ao ensino de História.

É importante salientar que, ao definirmos o currículo como um importante elemento de racionalização e legitimação pedagógica do processo de inserção e hierarquização social, tal feito não pode ser entendido de forma unilateral, ao contrário, assim como o livro didático, o currículo também sofre alterações e mutações. A cada momento histórico, a cada sociedade concreta e historicamente definida, corresponde um tipo de currículo, um tipo de sistema de ensino. Em momentos limítrofes – caso específico das desestruturações gerais, revoluções, etc. – o sistema de ensino e seus elementos também reproduzem estas inconstâncias, possibilitando um movimento duplo de idas e vindas na incorporação ou exclusão destes tópicos sociais problemáticos.

À medida que a sociedade toma configurações espaciais e relacionais diferenciadas, o ensino ministrado acaba por refletir essa mudança de configuração; os conceitos utilizados, os objetivos adotados, as metodologias apontadas e, é claro, o material didático utilizado acabam refletindo, de forma direta ou indireta, estas transformações. A forma de se pensar o ensino, mais precisamente o ensino de História, varia a cada época, de acordo com as exigências socioculturais do momento. O sistema de ensino dita quais os objetivos educacionais, quais as metodologias aplicadas e como devem ser organizadas as grades curriculares existentes. O livro, por sua vez, ao adotar e difundir estas mudanças, provoca transformações no ensino nas ações pedagógicas adotadas. O sistema de ensino desempenha uma importante função, qual seja a de possibilitar uma leitura explícita da dinâmica social de acordo com as intenções vigentes em uma época.

Não obstante, em todos os casos, os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, único capaz de consagrá-los e construí-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração. [...] Muito provavelmente, poder-se-ia definir para cada época, além de um lote de temas comuns, uma constelação particular de esquemas dominantes e um número de “perfis epistemológicos”, [...] correspondentes às escolas de pensamento. (BOURDIEU, 1998, p. 208-209).

A forma como o sistema escolar de cada época se configura é refletida na maneira como são elencados os temas comuns a cada modalidade de ensino, ou seja, as matérias privilegiadas em cada modalidade, assim como as tendências que as mesmas seguem, constituem uma parcela de um complexo sistema de pensamento que, vigente em uma época, visa a uniformização das atividades e a legitimação dos grupos dominantes.

No ensino de História, estas variantes ficam evidentes nas predominâncias teóricas de cada época, ou seja, de acordo com a época, uma determinada corrente de pensamento predomina e torna-se fonte de apoio para as construções textuais e as metodologias aplicadas.

Durante a década de 70, durante o regime militar, predominou o ensino de suporte positivista, em que os temas abordados apoiavam-se nas discussões biográficas e românticas e na valorização do fato como única forma de construção do discurso pedagógico da História. Naquele período, o modelo tecnicista de ensino fez com que a disciplina História passasse a se transformar em uma passarela de feitos heroicos e do passado glorioso da civilização ocidental. Esta vertente apoiou-se, do ponto de vista pedagógico, na teoria behaviorista⁴⁰ de aprendizagem e a escrita da história passou a consistir em um conjunto de narrativas de um passado acabado pronto para ser memorizado. Os currículos e a organização do sistema de ensino passaram a refletir uma tendência geral de imposição de um saber pronto e acabado já na sua organização.

Na década de 80, principalmente devido às transformações ocorridas na sociedade, esta tendência mudou e à forma de observação do ensino de História como instrumento de reificação de um passado glorioso, seguiu-se uma tentativa de pensar o ensino de História como ponto de reflexão e desenvolvimento das capacidades psicossociais de cada aluno. As transformações advindas do processo de redemocratização do país e a entrada, em larga escala de obras diferenciadas, apoiadas, na sua grande maioria, nas interpretações marxistas e nas análises estruturalistas, demonstram esta tentativa de adoção de novas epistemologias e novas metodologias.

De acordo com os novos princípios psicopedagógicos, devemos fazer um ensino adaptado aos interesses dos alunos, que simultaneamente lhe permita desenvolver suas capacidades. Devemos de preferência ensiná-los a pensar. Ora uma tal proposição conduz-nos ao ensino de uma história inteligível, conceptual, em que o aluno manipula dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões. Pensamos que estes objetivos só podem ser atingidos se o ensino da história partir da iniciação do aluno no método de pesquisa histórica. O aluno irá, pois, aprender como se faz a História. Esta aprendizagem, por sua vez, tornar-se-á um meio de contribuir para a educação integral, não só porque apela ao desenvolvimento geral da inteligência e da personalidade, mas também, porque contribui decisivamente para a sua formação cívica como futuro cidadão. (PROENÇA, 1990, p. 56)

O que se percebe é a necessidade de estímulo à reflexão e ao desenvolvimento das potencialidades internas do aluno, aliadas ao desenvolvimento de sentimentos pátrios como forma de construção da identidade e da cidadania. Esta forma de pensar a História está presente tanto na escrita, quanto na organização institucional da disciplina. Os currículos de

⁴⁰ “Os adeptos das correntes behavioristas consideram o homem como um organismo reagindo a estímulos exteriores. Neste contexto a aprendizagem é vista como uma forma de condicionamento resultando de uma associação entre estímulos específicos que provocam respostas específicas. Conforme os resultados pretendidos a relação estímulo resposta pode ser reforçada, quando se considera estar na linha de aprendizagem desejada, ou pelo contrário diminuída quando se afasta dos resultados pretendidos”. (PROENÇA, 1990, p. 47).

base comum passam a incorporar à sua estrutura esta maneira de interpretar o ensino de História, novos conceitos, novos temas, novas perspectivas de abordagem dos assuntos. As mudanças trazidas por estas novas teorias abrem espaço para a produção de livros didáticos mais adequados para o momento. Porém, como todo momento limítrofe, algumas concepções relativas à diretividade e ao controle da transmissão de conhecimento ainda se fazem presentes. Ao adotar as expressões “devemos de preferência ensiná-los a pensar” e “o aluno irá, pois, aprender como se faz a História”, a autora deixa clara a necessidade de controle do processo ensino/aprendizagem pelo professor. Tal questão traz à tona um elemento imanente a este processo; o controle das ações reflexivas e do desenvolvimento das potencialidades tanto do professor, quanto do aluno, embora este primeiro não esteja explícito no texto.

A questão formativa do ensino de História passa a ser o eixo central do discurso desenvolvido, pois as transformações existentes nas teorias de aprendizagem, ou melhor, a adoção de novas teorias como suporte do processo ensino/aprendizagem reclamou a adoção de perspectivas diferenciadas de conceituação e de ensino da História. Estas mudanças ocorriam, também, com o objetivo de responder às novas necessidades da sociedade. À medida que as mudanças se processavam no meio social, à medida que os sistemas de ensino tornavam mais explícitos os seus fins, questões até então pouco debatidas no ensino da História passaram a fazer parte da proposta oficial das instituições de ensino no país.

Os contornos institucionais do ensino de História passaram a ser mais definidos com a elaboração, pelo governo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo objetivo central era organizar as normas gerais, tanto metodológicas, quanto epistemológicas, para as diversas disciplinas que compunham o quadro geral do ensino no Brasil. A adoção dos PCN – como ficaram conhecidos – tinha por finalidade o estabelecimento de uma linha central de ensino. Esta linha, segundo os próprios PCN, levaria em conta as diversidades regionais e sociais do Brasil, mas manteria um núcleo comum e uma metodologia unificada. Tais pontos serviram de base para a definição dos programas escolares e para a confecção dos materiais didáticos a partir de então. Com relação ao ensino de História, os PCN acabaram por afetar todo o quadro constitutivo da disciplina, mais precisamente a organização dos currículos escolares e a produção do material didático de apoio, entre os quais o livro didático de História. Esta alteração consolida-se, no ensino médio, após 2009, com a transformação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na forma predominante de acesso ao ensino superior. Os objetivos definidos para a disciplina passaram a fazer parte do contexto geral de entendimento da mesma. “O ensino de história passou a contribuir para a formação integral do aluno, preparando-o para desempenhar um papel ativo e consciente na vida cívica” (Parâmetros

Curriculares Nacionais). Tal visão passou a nortear, juntamente com outros objetivos, o desenvolvimento da disciplina, demonstrando a estreita ligação entre o discurso proferido e as imposições do sistema de ensino vigente.

Com a elaboração dos PCN o Estado, através de todo um corpo de intelectuais, passou da condição de fomentador e fiscalizador do sistema de ensino, para a condição de estruturador de categorias conceituais, metodologias, estratégias de controle, normas de escrita, etc. que passaram a determinar a organização e o direcionamento teórico de cada disciplina escolar⁴¹. Com relação ao ensino de História os PCN passaram a enfatizar conceitos como diversidade, regionalidade, identidade e cidadania. O ensino de história passou a ser visto não somente por sua conceitualização, mas, e principalmente, pelo papel que devia desempenhar na construção da relação identidade/cidadania; identidade dos alunos para possibilitar a formação da cidadania. Segundo os PCN para o Ensino Médio:

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (BRASIL, PCN, 2000, p. 22.)

Esta visão passou a compor o quadro diretivo da produção dos livros didáticos e da organização de currículos escolares, que, até então, existiam de forma isolada e desarticulada nas instituições de ensino.

A História começou a ser vista, enquanto conteúdo disciplinar, de forma diferenciada, obedecendo a padrões de regionalidade, mas mantendo um vínculo comum entre os diversos conteúdos elencados para compor a grade curricular comum da História. A mudança mais significativa ocorreu, porém, na forma de elencar os conteúdos trabalhados que passaram a ser vistos de forma integrada, compondo um bloco único, representando, desta forma, uma ideia de “História Temática”:

A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração.

⁴¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados na seguinte ordem: 1997 – Ensino fundamental 1º e 2º ciclos; 1998 – Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos; e 2000 – Ensino Médio. Feitos originalmente para uniformizar o ensino praticado nas escolas públicas, os PCN passaram interferir diretamente na produção didática nacional. Com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e com a imposição do ENEM como forma principal de acesso ao Ensino Público Superior, os conceitos e metodologias “sugeridos” pelos PCN, assim como a corrente teórica predominante entre os elaboradores, foram, paulatinamente, estendendo-se ao ensino privado. Hoje em dia os livros didáticos têm os PCN como um dos elementos que compõem a sua elaboração.

Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade”, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo. (BRASIL, PCN. IV. 2000, p. 26)

Os próprios PCN definem o que mais tarde seria a proposta incorporada pelas instituições de ensino no país (públicas e privadas), provocando toda uma mudança na indústria editorial nacional no que diz respeito ao livro didático. O ponto mais claro dessa mudança, do ponto de vista estético, foi a substituição dos volumes de História Geral e do Brasil, por um único volume de História Integrada⁴², aonde os dois temas vinham contemplados. Porém, esta mudança não muda o caráter impositivo do livro, ao contrário, por se tornar uma obra de volume único o critério de seleção e disposição dos temas passou a seguir uma rigidez muito maior, um bom exemplo é a substituição de grandes textos por uma linguagem jornalística e mais sucinta. Ao adotar esta perspectiva, a própria renovação proposta encontra seus limites na impossibilidade de demonstrar ao aluno as diversas variações de tempo e de identidade histórica.

À medida que as instituições nacionais de ensino mudam as suas direções, estas mudanças têm reflexos diretos na elaboração dos livros didáticos, ou seja, estes livros acabam por tentar reproduzir nos seus conteúdos as indicações determinadas pelas instituições oficiais de ensino. Dois casos emblemáticos são os livros História, volume único: “História Geral e do Brasil: trabalho, cultura e poder” de Luiz Koshiba e Denize Manzi Frayse Pereira, da editora Atual e “História do Mundo Ocidental” de autoria de Antônio Pedro, Lizânias de Sousa Lima e Yone de Carvalho, da editora FTD, Ambos os livros já esboçam claramente a preocupação com o desenvolvimento da cidadania (previsto nos objetivos iniciais dos PCN) e com a adequação do aluno com os processos seletivos advindos da formulação de normas nacionais

⁴² Esta mudança processou-se durante a segunda metade da década de 1990, quando se inicia um debate sobre as formas de abordagem do ensino das diversas disciplinas na educação básica. Um bom exemplo foi a publicação, pela editora contexto da coleção magistério 2º grau, série formação geral. Nesta série havia um livro para cada disciplina e para História foi feito um pequeno manual de autoria de Maria Lúcia Ruiz de Giovanni, onde a autora explicita a necessidade de substituição da História Serial, dividida em Geral e Brasil, por uma História “processual” onde os temas Gerais e Nacionais fossem tratados de forma encadeada. O mais interessante deste manual é que ele não apenas propõe uma nova forma de tratar o ensino de História, mas também determina, de forma explícita, os conteúdos, as estratégias, as metodologias, os conceitos e a organização curricular do ensino. Esta proposta, defendida por um grande número de professores e autores didáticos foi aos poucos sendo incorporada pelo mercado editorial e, a partir da primeira metade dos anos 2000, já era dominante no ensino de história. (GIOVANNI, 1992.)

básicas (caso do ENEM). Passa a prevalecer a adoção de uma História integrada⁴³, sustentada nos eixos propostos pelas diretrizes nacionais oficiais.

Hoje, como vimos, vigora entre as propostas de produção didática de História, a noção de história integrada⁴⁴. Esta noção, porém, está amparada em uma suposta diversidade de temas imposta pelas normas nacionais de estruturação do ensino da disciplina. Os próprios PCN, quando abordam o ensino de História, deixam claro este ponto de vista.

Existe uma grande diversidade cultural e histórica no país, explicada por sua extensão territorial e por seu povoamento. As diferenças sociais e econômicas da população brasileira acarretaram formas diversas de registros históricos. Assim, há um grande número de pessoas que não fazem uso da escrita, tanto porque não tiveram acesso a processos formais de alfabetização como porque pertencem a culturas ágrafas, como no caso as populações indígenas. Nesse sentido o trabalho pedagógico requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em elementos de construção do saber histórico escolar. (BRASIL, PCN História. 1997, p. 56)

Estes objetos abririam campo para novos temas e, assim, a construção do saber histórico escolar seria feito a partir de uma diversidade de temas e objetos, até então “inexistentes” no discurso histórico escolar, porém esta constatação não pode levar a crer que a inclusão desses temas provocou uma reorganização das concepções de processo histórico e sociedade existentes nos livros didáticos, ou seja, continuou perdurando a concepção de tempo cronológica e sucessiva montada a partir de um “fio condutor” a sociedade europeia ocidental (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 139). Os livros didáticos passaram a desenvolver uma intensa campanha de adequação de seus objetivos a esta proposta, as coleções didáticas

⁴³ Em artigo publicado na Revista Brasileira de História no ano de 2004 as professoras Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca, apontam para a predominância quantitativa dos livros de História Integrada que constituíam 78% das coleções constantes no Guia do Livro Didático para aquele ano. Considerada uma modificação de cunho meramente programático, estas coleções traziam como única mudança significativa o encadeamento das Histórias Geral, do Brasil e da América. Mesmo sendo consideradas pelo mercado editorial, nas propagandas relativas aos livros publicados, esta mudança sustentava-se no mesmo viés cronológico e eurocêntrico que a “tradicional” História Serial. Enquanto a História Serial, tributária da reforma Capanema possibilitava o estudo da História Geral somente após o conhecimento total da História do Brasil, a História Integrada possibilita ao aluno a observação dos temas ligados à História do Brasil e à História Geral de forma integrada. O problema é que esta alteração não significou uma alteração das concepções centrais dos livros didáticos, quais sejam: as concepções de tempo, sociedade e história. (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 139-140) Apesar de se autodenominarem inovadores, os livros didáticos ligados à História Integrada mantinham como referência os mesmos marcos e eixos temáticos advindos da História Serial.

⁴⁴ O predomínio da História Integrada, durante o período abordado por esta pesquisa, pode ser observado nos dois Guias do Livro Didático que serviram de referência para o estudo realizado, quais sejam: o guia de 2008, referente ao Programa Nacional do Ensino Médio (PNLEM), que trazia as obras relacionadas na portaria 907 de 13 de abril de 2006 e o guia de 2012, amparado no edital do Programa Nacional do Livro Didático para o ano de 2012. No primeiro Guia das 19 obras indicadas 17 adotam a História Integrada e 2 adotam a História Serial; no guia de 2012 das 19 obras indicadas 17 adotam a História Integrada e 2 adotam a História Temática, evidenciando, desta forma, o predomínio da História integrada. Enquanto perspectiva programática a História Integrada demonstrou maior capacidade de aceitação por parte do público leitor, professores e alunos do ensino médio.

que surgiam acabavam por direcionar seus objetivos para adoção desta perspectiva programática, porém “apesar dessa diversidade de ofertas e da inesgotabilidade de títulos que a abordagem temática propicia, o elenco de temas dessas coleções é consideravelmente restrito.” (MUNAKATA, 2001, p. 286).

As modificações propostas passam a evidenciar uma questão fundamental: a não alteração do sentido do livro didático. Em outros termos, apesar das instituições oficiais de ensino professarem um discurso “novo”, mais “dinâmico”, e dos livros se colocarem como porta-vozes de uma nova epistemologia da História, o que se percebe é que os objetivos primordiais do sistema de ensino e do livro didático se mantêm quase que de forma inalterada. Apesar de tentar proferir um discurso inovador a cada mudança institucional, percebe-se cada vez mais a necessidade de um efetivo controle das ações desenvolvidas tentando evitar desta forma que o livro, enquanto artefato pedagógico, não corresponda aos interesses de seus controladores e fabricantes diretos. Um bom exemplo tem-se no livro do professor da coleção História do Mundo ocidental⁴⁵, quando explicita, para o professor, os objetivos do livro.

A principal função deste manual é orientar o professor para obter o máximo de aproveitamento da proposta de trabalho contida neste material didático. Assim, o material procura apresentar a estrutura da obra, explicar os objetivos que orientam a montagem de cada unidade e chamar a atenção do professor para os conceitos, as relações e as noções mais importantes a serem trabalhadas. (PEDRO, LIMA; CARVALHO, 2005, p. 2)

Se alguma coisa prevalece como ponto comum no discurso didático desenvolvido nos livros de História, é a necessidade de controle das ações que se desenvolvem a partir e sobre o livro. Como parte integrante de uma extensa rede de socialização, que tem na escola a divulgação de seus pressupostos de manutenção e legitimação, através do desenvolvimento de uma ação pedagógica eficaz, o livro didático, a cada mudança teórica, a cada reorientação do sistema de ensino vigente, etc. aprimora seus instrumentos de controle e amplia a sua referencialidade junto ao corpo docente. Se há dez anos os livros dos professores limitavam-se a esboçar um quadro programático e mecânico do que deveria ser trabalhado, hoje ele traz no seu corpo textual conceitos, discussões teóricas e referências historiográficas para embasar o trabalho desenvolvido pelo professor. Este refinamento e ampliação do seu raio de ação,

⁴⁵ O termo coleção, apesar de tratar de volumes únicos remete ao fato de que os livros adotados para a pesquisa vêm acompanhados, de forma suplementar, de um livro do professor. O mesmo pode estar exposto ao final do livro, ou compor um volume separado. Daí a expressão coleção.

torna-se possível a medida que o contexto educacional passa a incorporar novas tendências teóricas e passa a transmiti-las como forma ideal de constituição dos materiais didáticos

No Brasil, questões ligadas ao contexto educacional estão sempre latentes nos livros didáticos, mais precisamente na sua forma de elaboração. A cada momento específico, tanto a indústria cultural, quanto as instituições pedagógicas assumem atitudes e ações sempre de acordo com as transformações sociais do momento. O mundo do livro não pode ser visto, desta forma, dissociado do mundo social em que se insere, o que implica dizer que toda e qualquer análise do livro didático sempre deve levar em conta o mundo existente no momento de sua elaboração e difusão.

O livro didático, neste sentido, deve ser entendido como uma peça fundamental da complexa engrenagem social. Esta peça constrói significados e símbolos através de um imbricado quadro conceitual previamente estruturado, com a finalidade de simplificar uma linguagem erudita, tornando-a mais acessível ao seu pretense público. “Isso tem conduzido a simplificações que limitam a sua ação na formação intelectual mais autônoma dos alunos” (BITTENCOURT, 2002, p.73), tornando o livro um instrumento de continuidade e manutenção do discurso vigente.

1.2.2 O discurso: controle e concepção de mundo no livro didático de história

Como todo livro, o livro didático é portador de um discurso que se forja a partir de um conjunto de condicionantes que permeiam a vida pessoal e social dos diversos atores envolvidos na sua elaboração e, por esse motivo, a sua confecção sempre obedece a determinadas normas ditadas, não apenas pelos sistemas oficiais de ensino, mas, sobretudo, pelo meio social e histórico em que está inserido – como já observado. Partindo do pressuposto de que os livros, enquanto materiais didáticos, fazem parte de um jogo estratégico de controle e monopólio dos sentidos teóricos, observa-se que o discurso do qual ele se apropria é, na maioria das vezes, um discurso fabricado a partir da leitura de outros discursos. Assim, o livro didático termina por transformar-se em uma tentativa de popularização de um discurso que, tomado no seu sentido original, é inacessível – ao menos assim dita a regra tácita – ao público juvenil que o livro tenta atingir⁴⁶.

⁴⁶ Para efeito de interpretação do discurso contido no livro didático de história, adotamos a concepção de que o livro participa de forma ativa da relação poder/saber que se estrutura e mantém o sistema de ensino. Porém o espaço que ele ocupa nesta relação encontra-se situado entre o discurso acadêmico da História, ou seja, a historiografia, com suas discussões, vertentes teóricas, e opções metodológicas, e o discurso educacional, com sua formalidade, suas correntes de pensamento e, sobretudo, com as ações pedagógicas desenvolvidas. No

Ao se apropriar de um discurso e ao tentar reproduzi-lo de forma simplificada, os autores⁴⁷ e editores dos livros didáticos acabam por construir novos discursos que, por sua vez, constituem-se em elementos formadores de opiniões, ou através do conteúdo que trazem explícito no seu texto, ou pelas imagens que reproduzem com o objetivo de fixar padrões de interpretação, ou pela forma como articulam e ordenam os conceitos e definições existentes na sua fala, ou, ainda, pelos pressupostos ideológicos que carregam imiscuídos nas suas mensagens.

O discurso existente no livro didático pode ser dividido em dois tipos: o discurso textual, no qual se articulam conceitos e definições com narrativas bem ordenadas; e o discurso imagético, no qual se evidenciam os sentidos implícitos na exposição dessa ou daquela imagem utilizada. Nos livros didáticos de História, esse jogo de discursos entre texto e imagem ganha uma forma singular, pois, apesar de ser colocado formalmente que o primeiro tem no segundo o seu reforço, não raras vezes, a imagem forjada pelo primeiro ganha conotações diferenciadas no segundo, rompendo assim com qualquer ideia de linearidade do discurso textual ou imagético – a não ser na forma ou na pretensão.

Ele – **o livro didático** – é portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, veiculando e divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico. Possibilita a articulação em suas páginas de outras linguagens além da escrita, que podem fornecer ao estudante uma maior autonomia frente ao conhecimento. Por seu intermédio, o conteúdo programático da disciplina torna-se explícito e, dessa forma, tem condições de auxiliar a aquisição de conceitos básicos do saber acumulado pelos métodos e pelo rigor científico. (BITTENCOURT, 2002, p. 73)

O discurso contido no livro didático (de História) consiste, portanto, em um discurso que objetiva, do ponto de vista instrucional, a formação intelectual do aluno dentro do nível ao qual está destinado, ou seja, o mesmo visa esclarecer, dentro de parâmetros previamente

processo de inculcação de valores socioculturais o livro didático de história consiste em um material fundamental na construção do saber.

⁴⁷ Para o desenvolvimento deste tópico sustentamos nossas argumentações na ideia de “Função Autor” elaborada por Foucault, pois, “O nome próprio – apresentado no frontispício do livro – (e da mesma forma o nome do autor) tem suas funções além das indicativas. Ele é mais que uma indicação, um gesto, um dedo apontado para alguém é, em certa medida, o equivalente a uma descrição. O nome próprio e o nome do autor estão situados entre esses dois polos da descrição e da designação, eles tem seguramente uma certa ligação com o que eles nomeiam, mas não inteiramente sob a forma de designação, nem inteiramente sob a forma de descrição: ligação específica.” (FOUCAULT, 2001, p. 272). Esta ligação designativa e descritiva da qual nos fala Foucault pode ser observada nos livros didáticos atuais quando as editoras destacam, estrategicamente, não só o nome do autor, mas toda a sua formação e o capital cultural institucional que o mesmo carrega. Não é atoa que desobedecendo uma norma bibliográfica, os professores universitários, não importando a inicial do nome, ou sobrenome, sempre vem a frente na relação de autores constantes na capa.

elencados, os tópicos centrais do conhecimento, possibilitando, desta forma, uma “autonomia” do aluno em relação às formas de apropriação desse conhecimento. O objetivo explícito do livro é, pois, possibilitar ao aluno uma “liberdade” informativa e instrucional, que lhe permita ultrapassar os limites existentes do senso comum para um “saber científico popularizado”. Porém este discurso, como todo artifício simbólico, serve também, e principalmente, pela simplificação conceitual implícita, para reificar algumas noções essenciais para a padronização de um determinado tipo de conhecimento necessário para manutenção da ordem social⁴⁸.

Todo discurso é resultado de uma disputa entre os dados do conhecimento e as estruturas de consciência do indivíduo, logo, “todo discurso genuíno sempre leva em conta essas diferenças de opinião na formulação da dúvida quanto à sua própria autoridade que ele sistematicamente exhibe em sua própria superfície” (WHITE, 2001, p. 13). Esta problemática assume uma feição mais enfática no livro didático de História, principalmente, pelo fato dos discursos construídos⁴⁹ no mesmo se constituírem em leituras de leituras de uma determinada realidade sociocultural. “O autor (pesado como termo designativo e descritivo) de livros didáticos, assim como o historiador, faz opções entre diferentes temas, fontes, métodos, etc., os quais são condicionados pela época em que vivem, pelo seu lugar social, pela sua visão de mundo” (CAIMI, 1999, p. 43). O discurso do autor constrói-se, porém, dentro de um emaranhado de questões que vão desde a forma como o mesmo estrutura o seu cabedal de conhecimento, seus sistemas de valores, até os condicionantes socioeconômicos que agem sobre a formatação final do livro.

Por trás do “texto” (livros, materiais, suporte vários), há toda uma seleção cultural que apresenta o conhecimento oficial, colaborando de forma decisiva na criação do saber que se considera legítimo e verdadeiro, consolidando os cânones do que é moralmente aceitável. Reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem de sociedade, o que é a atividade política legítima, a harmonia social, as versões criadas sobre as atividades humanas, as desigualdades entre sexos, raças, culturas, classes sociais; isto é, definem simbolicamente a representação do mundo e da sociedade, predispõem a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras, o que é conhecimento importante, por que são ao mesmo tempo objetos culturais, sociais e estéticos. Por trás de sua aparente assepsia não existe neutralidade, mas a

⁴⁸ O conceito de ordem social apoia-se na noção de programação social, ou seja, na noção de que as ações simbólicas visam criar um determinado tipo de programa comum a um determinado grupo de indivíduos, portadores de um capital cultural mais, ou menos semelhante. Esta programação, segundo Bourdieu, tem por fim último permitir a formação do “hábitus de classe”, princípios distintos e distintivos geradores de distinção e hierarquização dos diferentes sujeitos sociais. Segundo o autor estes hábitos tem na escola um espaço fundamental para a sua formação. O sistema escolar agiria, desta forma, com o objetivo de justificar, de forma científica e racional o processo de hierarquização e distinção social. (BOURDIEU, 2003).

⁴⁹ Deve-se deixar claro que neste ponto fazemos referência ao discurso e não ao autor como elemento individual e soberano.

ocultação dos conflitos intelectuais, sociais e morais. (SACRISTAN apud MUNAKATA, 2007, p. 137)

Ao admitir que o livro fala de algum lugar e que visa criar um discurso tido como competente, está se admitindo que a leitura de um livro didático deve levar em conta também todo o sistema valorativo que perpassa o autor. Inserido em um tempo e em um contexto histórico o autor⁵⁰ de livros didáticos, assim como os demais e resguardadas as devidas especificidades, atua no sentido de racionalizar em seu texto os elementos centrais da época em que vive. Desta forma, as discussões elencadas, apesar de se proporem “objetivas”, encontram-se carregadas de juízos valorativos imanentes ao momento histórico em que o livro se situa enquanto artefato instrucional. Tal colocação ajuda a entender o que se considera como “projetar uma determinada imagem de sociedade”. Ao reproduzir em seu universo textual e imagético uma fusão de elementos que vão desde a forma como o autor concebe o mundo em que vive, os suportes teóricos apresentados, até os condicionantes externos (currículos, indústria cultural e normas pedagógicas), o livro didático torna-se um elemento fundamental para o processo de socialização do aluno, ou melhor, o processo de inserção do aluno em um complexo universo social do qual a cultura escolar é uma forte característica.

As concepções de mundo existentes no livro didático, que surgem da fusão citada, acabam se tornando elementos centrais de caracterização do discurso textual existente no livro de História. Cada livro, à sua maneira e apesar da uniformidade e linearidade como é projetado, acaba esboçando concepções diversas, em torno das quais os autores deixam suas marcas nos textos escritos.

Contra a representação, elaborada pela literatura, do texto ideal, abstracto, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nem um texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa da forma através do qual ele chega ao leitor. (CHARTIER, 1990, p. 126-127)

A crítica à suposta idealidade do livro assenta-se na perspectiva de observação do livro, ou melhor, do seu discurso, a partir dos suportes socioculturais que o referenciam. As concepções de mundo, carregadas de valores de convivência e interação social, tornam-se um dos elementos marcantes da construção do discurso didático da história. Logo, a análise deste discurso passa, também, por uma análise das concepções centrais existentes, seja de forma direta, seja apenas implícita no texto. Dentre as concepções que norteiam o discurso dos livros

⁵⁰ O termo autor, usado repetidas vezes, é colocado sempre no sentido de Função Autor.

de História, algumas merecem maior destaque e, por este motivo, a análise aqui desenvolvida levará em conta estas concepções na leitura dos livros elencados.

O estudo das concepções de mundo presentes no discurso do livro didático de História compreende, na realidade, uma forma de interpretar a história. Logo, estas visões de mundo servem para admitir o fazer História – no sentido da pesquisa – como uma obra que é ao mesmo tempo coletiva e individual, narrativa e analítica e, por fim, impositiva e modelar.

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe são propostas, se organizam. (CERTEAU, 1982, p. 66-67)

Apesar de referir-se à pesquisa, as colocações de Certeau apontam para uma questão emblemática da escrita histórica, a vinculação da mesma com um complexo universo que articula ao mesmo tempo o local social e a função institucional desempenhada por quem participa deste labor. Neste sentido a escrita didática da história, do ponto de vista geral, segue os mesmos determinantes que sustentam a produção historiográfica acadêmica. O autor do livro didático também possui uma vinculação institucional, advoga princípios morais e éticos que acha fundamentais, atende a interesses pessoais e sociais, participa de determinada tendência teórica e metodológica e atua dentro de um nível que concebe como fundamental para a difusão dos seus princípios ideológicos e epistemológicos⁵¹. O que reforça o papel das concepções de mundo existentes no texto didático.

O discurso histórico, do ponto de vista da sua concepção, tende a ser axiomático⁵². O caráter exploratório e genealógico de seus argumentos, assim como a tendência a uma aporia

⁵¹ Os livros didáticos adotados para efeito desta pesquisa demonstram a circulação e a vinculação dos autores aos diferenciados níveis da escrita histórica. Os livros adotados têm como autores profissionais que, apesar de direcionarem suas obras para o ensino médio, transitam, como pesquisadores e produtores de conhecimento, no meio acadêmico. Esta perspectiva, segundo Ana Maria Monteiro reforça a ligação mutua entre o espaço acadêmico e o espaço escolar.

⁵² A perspectiva axiomática do discurso histórico encontra-se presente na forma como o historiador ordena e apresenta seus argumentos, tentando apresentar, a um público leitor, uma determinada verdade histórica. Hayden White, ao analisar a estética do discurso aponta para a perspectiva de uma verdade representativa do discurso. Ao caracterizar o labor histórico – o ofício do historiador – ele o apresenta como “uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa que pretende ser um modelo, ou ícone, de estruturas e processos passados no interesse de explicar o que eram representando-os. (WHITE, 1995, p. 18). O problema da concepção de Hayden White é considerar que o discurso histórico e o discurso literário possuem o mesmo nível de ficção. Problema resolvido, a nosso ver, por Peter Gay quando analisa o estilo do discurso histórico. Ao observar as formas de escrita de historiadores do século XIX, Peter Gay demonstra que a ficção histórica diferencia-se da ficção literária, entre outros elementos, devido a noção de aporia discursiva, presente no discurso histórico e

discursiva, serve de modelo para a construção de esquemas teóricos que visam tornar-se sustentáculos de interpretação do processo histórico, através da criação de discursos coerentes e elucidativos sobre a história. A perspectiva axiomática do discurso pode ser notada na forma como determinadas categorias interpretativas tornam-se leis de sustentação e modelos referenciais para toda uma geração de historiadores. Marc Bloch ilustra bem esta questão; no livro “Apologia da História” ele apresenta uma série de reflexões que durante a segunda metade do século XX se tornarão leis referenciais responsáveis, inclusive, pela mudança de concepção do conceito de História. Vejamos:

“Ciência dos homens”, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar “dos homens no tempo”. O historiador não pensa apenas humano. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração [...]. Ora esse tempo verdadeiro é, por natureza, um continuum. É também perpétua mudança. (BLOCH, 2001, p. 55)

É bem sabido como estas considerações de Bloch servirão de base para a construção dos parâmetros referenciais do historiador⁵³. A noção de tempo histórico, a relação permanência/mudança e o deslocamento do eixo interpretativo da história, observada como ciência, não serviram apenas para dar consistência e identidade à Escola dos Annales, mas para sustentar as argumentações de toda uma geração de autores de livros de História, inclusive os didáticos, até os dias de hoje. É este caráter, apresentado de forma sub-reptícia, que vai tornar o discurso histórico, enquanto portador de verdades, axiomático. As perspectivas axiomáticas e modelares das construções interpretativas da história vão estar presentes nos livros didáticos, pela própria impositividade do seu discurso.

A concepção da escrita da história como representação de uma determinada realidade social ancorada em aportes teóricos e metodológicos, possui dois objetivos específicos: a construção da competência discursiva, estruturada, segundo Foucault (2002), por intermédio de um imbricado e complexo movimento de fala e silenciamento, fundamental para a configuração de um monopólio discursivo; e a formatação dos procedimentos comunicativos pedagógicos organizados a partir de um rito e uma simbologia própria, de vital importância para a apropriação deste discurso como único e verdadeiro.

responsável pela construção da noção de verdade discursiva, articulando em um só plano seleção, narrativa e análise. Para atingir a sua verdade o discurso histórico apoia-se em métodos e referenciais teóricos que lhe são próprios construindo, assim, o seu aspecto axiomático. (GAY, 1990).

⁵³ Os intelectuais que participaram da elaboração dos PCN para a área de História apresentam as concepções de Bloch e da Escola dos Annales como sendo as concepções ideais sobre o conceito de História.

Nos livros didáticos esta visão aparece sempre vinculada ao papel do profissional que escreve o livro e das normas didáticas de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. Todos os livros analisados⁵⁴ dedicam o primeiro capítulo à descrição do conceito de História e da função do historiador. A questão é que o mesmo sempre é colocado como único para o aluno, o que impede, de certa forma, a observação de conceitos outros que definam a disciplina. É importante lembrar que essa espécie de “senso comum” científico nem sempre aponta para um conceito em que a relação de reciprocidade e a ideia de tempo, tal como visto anteriormente, encontram-se presentes.

Todos os livros didáticos corporificam determinado projeto pedagógico. A concepção de história ou de ensino de cada autor é fruto de uma opção teórica que, implícita ou explicitamente, está presente na obra; o autor de livros didáticos, assim como o historiador, é essencialmente um selecionador. Enquanto este seleciona, dentre incontáveis manifestações humanas, aquelas que julga mais importantes para o processo histórico, o primeiro privilegia, entre os já consagrados fatos históricos, aqueles que julga dignos de serem repassados através do ensino fundamental e médio. (CAIMI et. al., 1999, p.78)

Fica claro pelas colocações da autora que a concepção de História existente nos livros didáticos, além de não ser única, vem atrelada a um projeto pedagógico intrínseco ao mesmo, ou seja, as seleções adotadas pelos livros didáticos não podem ser observadas como opções livres, mas sim vinculadas às normas pedagógicas do sistema de ensino ao qual o livro se atrela. Mais uma vez é a linguagem impositiva do livro que impõe à visão adotada um grau de universalidade. Cada opção teórica, conjugada com os condicionantes internos e externos do livro determina, por fim, uma certa concepção de História. Enfim, “essa seleção não é aleatória; ela é feita por autores situados historicamente, condicionados pelos mais diversos interesses – a sua época, a classe à qual pertencem, ao mercado editorial, enfim, pelos próprios limites da teoria pela qual optaram” (CAIMI et. al., 1999, p. 78)

A concepção de História existente nos livros, pela sua própria uniformidade, só se torna inteligível pela aplicação de métodos e formas pedagógicas de facilitação da aprendizagem. Assim, ao conceito apresentado para o aluno seguem um conjunto de normas e estratégias pedagógicas, apresentadas ao professor para “facilitar” a apropriação do conceito apresentado. Sendo o livro didático composto de um fascículo para o aluno e outro para o professor ele passa a desempenhar o papel de referencial teórico tanto para o primeiro, quanto para o segundo. Se para o aluno o livro apresenta conceitos, realidades, processos, etc. para o

⁵⁴ Com exceção do livro “História” da editora Saraiva, de autoria de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, em que o conceito de História aparece diluído nos primeiros capítulos, apresentando-se apenas nos exercícios de fixação ao final dos dois primeiros capítulos.

professor, apresenta bibliografias, expõe fragmentos de teorias interpretativas, tanto no campo da história, como da pedagogia e, principalmente, impõe as estratégias discursivas que devem ser adotadas para a difusão e apropriação do conteúdo contido no livro.

A escrita de um texto didático requer cuidados, por se tratar de uma escrita de adultos destinada a um público de outra faixa etária e outra geração. A terminologia empregada não pode ser complexa, mas requer precisão nas informações e nos conceitos. Da mesma forma as explicações não podem ser extensas, devendo ser simples sem simplificar. O número de páginas a extensão das frases, a quantidade de conceitos a serem introduzidos ou reiterados merecem atenção e indicam a complexidade deste tipo de produção textual. (BITTENCOURT, 2008, p. 314)

A substituição da história serial (presente nos livros de História Geral e História do Brasil), pela história integrada (hegemônica nos Guias do Livro Didático do PNLD), geralmente apresentada em um único volume, trouxe para o livro didático duas “inovações”: a diminuição do universo textual e a ampliação do quadro de referenciação. Na tentativa de se tornar mais atraente ao público adolescente os livros didáticos passaram a incluir no seu texto fragmentos de revistas e jornais, depoimentos, indicações de filmes e, em alguns casos até DVDs com imagens e baterias de exercícios. Estas estratégias de abordagens, além de tornarem o livro didático um produto mais sofisticado, trazem incorporadas em si uma série de imposições, conforme nos demonstra Alain Choppin ao analisar o papel das representações sociais na confecção dos textos didáticos:

Conclui-se que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. (CHOPPIN, 2004, p. 557)

Estas representações sociais cunham no discurso histórico presente nos textos didáticos, uma visão de história comprometida com a visão existente em cada época. Não importando a noção teórica adotada, elas sempre levarão em conta noções fundamentais de sociedade modelar e de hierarquização, dentro dos pressupostos sustentadores da sociedade ocidental. Na escrita didática estas imposições vão se fazer presente na própria forma de estruturação da obra. A organização dos capítulos, os temas abordados e a linearidade dos assuntos, são exemplos de como esta escrita visa, de forma subliminar, apresentar como únicos os valores dominantes na organização social presente. A própria escrita de um determinado passado sempre é vista de forma evolutiva e conduzindo a um presente reificado.

A História Integrada, dominante na escrita didática da história, apresentou-se, desde a década de 1990 quando surgiu, como uma inovação no campo da escrita didática. Ao contrapor-se à história serial, predominante desde a reforma Capanema, esta forma de escrita apresentava-se como uma forma de valorizar as especificidades regionais e a história do Brasil. Passado o tempo observa-se que a história integrada não conseguiu desatar os nós existentes, principalmente no ensino médio. Ao contrário aprimorou extraordinariamente o controle sobre a seleção e os assuntos desenvolvidos em cada capítulo, mantendo o mesmo padrão de apresentação eurocêntrico e secundarizando a História do Brasil.

Os livros de história “integrada” secundarizam os conteúdos de história do Brasil, que fica restrito a quarta parte do total do número de páginas de cada coleção. Com problemas de espaço na publicação, em grande parte do material didático, fatos da História do Brasil são simplificados, para que sua explicação caiba em poucas linhas. (ABUD, 2007, p. 114)

Estes problemas trazem para o centro da análise os sentidos existentes nas construções textuais dos livros didáticos. Ao priorizar a História europeia afirmam indiretamente os valores de manutenção e imposição da mesma. A disposição das unidades é sempre feita de forma linear e tem como ponto de partida e chegada as interpretações sobre a sociedade europeia⁵⁵ e a História do Brasil é apresentada como caudatária desta história. Esta perspectiva acaba sendo apresentada tanto para o aluno como para o professor. O próprio livro do professor obedece esta disposição, aumentando, sobremaneira, o controle sobre as ações desenvolvidas em sala de aula.

O livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e, por isso, apóia nele parte central de seu trabalho – planeja as aulas seguindo a disposição dos conteúdos, utiliza os textos em sala de aula, monta com ele material próprio e deles retira as questões da avaliação. (ABUD, 2007, p. 115)

Cada vez mais abrangentes os Manuais dos Professores passam a expor todo um referencial teórico e metodológico que atua no sentido de justificar a necessidade da obra e sua consonância com a sociedade. Apresentando fragmentos teóricos e indicações de leitura

⁵⁵ É sempre bom frisar que os livros didáticos, por sua própria “natureza” sempre apresentam os seus conteúdos seguindo o modelo quadripartite europeu (idade, antiga, média, moderna e contemporânea). Mesmo quando abordam as chamadas “culturas pré-históricas, as veem sob a ótica europeia. Um bom exemplo desta situação está na abordagem da noção de evolução humana, presente em todos os livros didáticos. Dos oito livros analisados, seis trazem a polêmica entre o criacionismo e o evolucionismo e todos apresentam ao final do capítulo as teses de Darwin, reforçadas nos exercícios de fixação e na apresentação dos fragmentos de sua obra. Esta apresentação, que se pretende objetiva e “esclarecedora” traz, na realidade, outra questão, a afirmação, pela própria disposição textual e pelo próprio reforço didático, das teses evolucionistas como únicas realmente válidas.

para o professor ele passa de simples apoio na apresentação dos conteúdos para um instrumento de conceitualização e construção do cabedal teórico do professor. O livro “História das cavernas ao terceiro milênio”, da editora moderna, apresenta um suplemento para o professor que possui 352 paginas, enquanto o livro do aluno possui 630 páginas. O suplemento vem dividido em duas partes: um DVD contendo uma biblioteca digital e um livro texto dividido em três partes: Orientações pedagógicas e metodológicas, composta de teorias e análises sobre o conhecimento histórico e sobre pedagogia; anotações em aula, onde são apresentados os slides com tópicos da aula para “otimizar” o trabalho do professor; e as orientações específicas, onde são apresentados: os objetivos de cada capítulo, as estratégias de abordagem dos alunos, a sugestão de exercício a serem desenvolvidos com os alunos e as respostas para todas as atividades propostas no livro, até mesmo as que requerem uma resposta pessoal. De forma explícita este suplemento tem por finalidade facilitar o trabalho desenvolvido pelo professor, bem como o entendimento do livro. De forma implícita o que está em jogo é o controle exercido sobre as ações do professor em sala de aula. Este jogo de facilitação e controle, que passa despercebido, até mesmo dos autores diretos da obra, consiste em parte integrante da relação poder/saber. O exercício do controle sobre as ações docentes é sempre simulado pela ideia de competência atrelada ao nome do autor, mesmo que este não atue livremente na confecção do texto. A apresentação, nas primeiras páginas, do nível de formação destes autores serve para categorizar e valorizar, teórica e materialmente o livro.

A função desempenhada pelo suplemento do professor, como alguns são chamados, é dupla, por um lado cumpre o papel de dotar o professor de um instrumental teórico e metodológico capaz de permitir ao mesmo uma posição privilegiada frente ao corpo discente; por outro lado insere o professor no complexo jogo de imposição e negociação dos valores dominantes. Ao apropriar-se do sentido explícito da obra, o professor, na tentativa de facilitar o processo de apreensão do conhecimento, acaba por transmitir, em seu discurso e a sua maneira⁵⁶, os valores advogados pelos produtores do livro em questão. Ao apresentar a obra, os autores, sob a justificativa da inovação, dão um vislumbre, um pequeno lampejo, da relação de legitimação mútua com a sociedade ao qual estão vinculados. O “Livro do Professor” da coleção “História das cavernas ao terceiro milênio” ao apresentar para o

⁵⁶ Ao participar do jogo de imposição e simulação construído pelo discurso didático o professor insere, nas regras deste jogo, um novo elemento, o seu desejo de participar ou não. O desejo deve ser visto como o elemento central nas negociações entre o conhecimento do professor e o papel impositivo desempenhado pelo livro didático. Convém lembrar que este desejo manifesta-se pela aceitação, ou não de determinado livro didático. Se o professor supostamente concorda com o texto, ele adota e indica o livro, se ele, por motivos que lhe são próprios, não concorda com o mesmo, ele pede a sua substituição, optando por um livro que lhe pareça mais acessível.

professor o conceito de “Hibridização Cultural” terminam por construir um perfil do aluno que pretendem “formar” com o livro apresentado.

O conhecimento histórico não pode ficar indiferente a esse conjunto tão rico de transformações, que sugerem modificações didáticas e epistemológicas fundamentais na abordagem do saber histórico na sala de aula. É este o desafio que esta obra tenta responder, adaptando o saber histórico às necessidades da sociedade da informação. (MOTA; BRAYCK, 2012, p. 154)

Duas questões importantes aparecem nesta citação: primeiro a nomenclatura utilizada para categorizar a sociedade atual, “sociedade da informação” e, segundo, a exposição explícita do objetivo de adequação do conhecimento às necessidades desta sociedade. O mais interessante é que as autoras apresentam esta adequação como forma de dotar o aluno de instrumentos capazes de possibilitar a sua inserção, de forma valorada, no meio sócio histórico do qual já faz parte. Para justificar este objetivo e fazê-lo ser aceito pelo professor como procedimento, as autoras adotam o conceito de hibridização cultural de Canclini, porém a perspectiva que dão para o processo de socialização é extremamente durkheiminiano. O conhecimento histórico assume, assim, a função de legitimador, do ponto de vista instrucional, dos valores sociais, morais, intelectuais e éticos de uma determinada sociedade. Mais adiante as autoras justificam estas necessidades sob o pretexto de possibilitar ao aluno “um relacionamento cooperativo com a escola e a sociedade”. (MOTA; BRAYCK, 2012, p. 155).

O processo de imposição valorativa existente nos livros didáticos concretiza-se de várias formas. Uma das formas de materialização deste processo é a apresentação – como já dito – de conceitos tidos como universais e verdadeiros apresentados de forma articulada e reforçados em todo o decorrer do livro. Dois destes conceitos chamam a atenção quanto a este processo, o conceito de História e o conceito de passado, sendo o segundo decorrente do primeiro. Conforme já evidenciamos, os livros didáticos trazem nos seus conteúdos iniciais uma preocupação com a definição do conceito de história e por consequência do conceito de passado. Estas definições ancoram-se referencialmente nas definições consagradas pela teoria como ponto de partida fundamental para o entendimento da História.

O conceito central de todo o livro didático de História, no que diz respeito ao seu conteúdo, é o conceito de História, dele decorre todas as abordagens e as disposições capitulares existentes na obra. Com o surgimento da História Integrada, que adota segundo seus autores uma perspectiva “temática”, o conceito passou a apresentar, pelo menos ao professor, características mais direcionadas às discussões atuais. Expressões como “história

problema”, “diacronia”, “sincronia”, “ciência dos homens no tempo”, passaram a fazer parte do contexto explicativo do conceito de história direcionado ao professor, porém em relação ao aluno este conceito pouco ou quase nada mudou. O livro “História” da editora Saraiva ilustra bem essa questão referente ao conceito de história. No livro do professor, após uma série de abordagens sobre as perspectivas teóricas e metodológicas do ensino de história os autores apontam a forma como entendem o conceito de história:

Descartamos, portanto, uma abordagem preocupada em buscar um sentido geral e universal da História, atitude quase sempre marcada por um viés presentista, finalista e teleológico. Nossa perspectiva será decididamente diacrônica, atenta às necessidades do tempo. A recusa do presentismo e do anacronismo não implica, obviamente, uma fossilização do passado. As aproximações com o presente, sempre que cabíveis e importantes, são aqui pensadas nos termos de continuidades/descontinuidades históricas. (VAINFAS et al., 2010, p. 11)

Este conceito apresentado possui duas consonâncias importantes, uma com o conceito apresentado nos PCN para o ensino médio e outra com a ideia de História dominante desde a primeira geração dos Annales. O problema, ou desvio, está na forma como o mesmo conceito é apresentado aos alunos. Adotando uma linguagem mais direta e simplificada na apresentação do livro os autores apresentam assim o conceito de História.

Conhecer o passado é, portanto, um meio importante para conhecer o presente. Mas conhecer os que viveram – e como viveram – em outras épocas é também um caminho para cada um conhecer melhor a si mesmo. A História é um guia seguro para esta viagem. (VAINFAS, et al., 2010, p. 3)

Ao tentar simplificar o conceito, os autores, implicitamente, passam a adotar a perspectiva condenada por eles na apresentação do mesmo conceito ao professor⁵⁷. Se no manual do professor ele adota uma perspectiva mais crítica, na apresentação para o aluno a perspectiva apresentada é linear e evolutiva, apresentando-o como uma forma de conhecimento por filiação, ou seja, conhecer o passado para conhecer o presente e a si mesmo. Esta perspectiva traz subjacente em seu texto um conjunto de princípios morais e éticos fundamentais para a construção do processo de representação social. A própria noção de tempo histórico, também decorrente da forma de apresentação do conceito, passa a seguir a

⁵⁷ A análise adotada leva em consideração os argumentos estéticos e as funções gramaticais existentes nos períodos, ou seja, o que está em foco não é o conceito em si, mas a forma como o mesmo é apresentado ao público final da obra. Na tentativa de simplificação conceitual, não raras vezes, o conceito se inverte e ganha uma conotação diferenciada daquela projetada inicialmente. Esta ocorrência é comum nos livros didáticos de História e compõem o conjunto de características singulares que permitem a identificação do mesmo no vasto campo do conhecimento. Este aspecto é chamado de subversão teórica. (TOURINHO JR, 2002).

perspectiva linear e evolutiva, basta observarmos as cronologias temporais que perpassam os capítulos, desde o primeiro ao último. A noção de tempo adotada no livro didático fica, por este motivo, restrita a noção de periodização. A noção de passado em igual proporção restringe-se a uma linha de acesso ao entendimento do presente.

Os livros de História Integrada, devido a estes aspectos, acabam por corroborar a forma “tradicional” de abordagem dos conteúdos e temas existentes no ensino de História. Os temas arduamente debatidos no meio acadêmico não conseguem ressonância na História escolar. A história temática, como tendência de aula e escrita, não consegue difusão no meio escolar. Ao ser apropriada no espaço da escola esta tendência restringe seus elementos característicos aos manuais dos professores. Kazumi Munakata, ao analisar a História Temática – a qual se dizem pertencer os autores ligados a História Integrada – argumenta sobre a desconexão entre os objetos utilizados e as formas conceituais que norteiam esses objetos. De acordo com o autor “a História Temática acarretou uma consequência, embora involuntária: a produção em massa da ignorância” (MUNAKATA, 2001, p. 284). Apesar da radicalidade da crítica, podemos admitir que tal consequência surge, principalmente, da falta de adequação dos princípios da História Temática⁵⁸ ao universo escolar, tanto no que diz respeito ao trato didático de sala de aula, quanto no que diz respeito aos materiais didáticos utilizados, entre os quais o livro didático.

Na formulação do livro didático, a forma de abordagem, por exemplo, da periodização e a adequação desta ao conceito de tempo existente na História acadêmica, tem se tornado um problema de difícil solução. Os temas adotados, não raramente, permanecem presos ao velho eixo temático existente e o recorte destes temas acaba sendo feito, apenas, de forma diacrônica, e a sincronia, elemento central da visão de alteridade presente nesta tendência, acaba ficando submetida ao aspecto diacrônico predominante na periodização quadripartite. “No Brasil, parece improvável, até pelos eixos elencados pelas instituições de ensino, que se dedique um ano inteiro ao estudo de um único tema” (MUNAKATA, 2001, p. 288). Tal

⁵⁸ Segundo Miranda e De Luca (2004, p. 139), os livros da história temática no ano de 2004, correspondiam a apenas 17% das coleções constantes nos Guias do Livro didático. Com relação ao ensino médio, tanto na portaria nº 907 de 2006, quanto no Guia do livro Didático de 2012, constam apenas livros ligados à História Integrada. No Guia do Livro Didático de 2008 não são encontradas coleções referentes à História Temática e no Guia de 2012 aparecem apenas um livro referente à História Temática. A História Temática ganhou notoriedade no sistema de ensino brasileiro a partir da elaboração dos PCN, profundamente amparados nas perspectivas interpretativas dos Annales. Esta notoriedade gerou, na produção didática nacional uma profunda confusão entre Tema e Eixos Temáticos. A História Temática tem como objetivo desenvolver os estudos a partir de temas geradores a partir dos quais se desenvolvem a transmissão dos conhecimentos via livro didático. A História organizada em eixos temáticos aproxima-se da História Integrada, uma vez que não rompe com os temas e eixos consagrados da História do Brasil. No Brasil vários livros, por uma questão mercadológica, utilizam a expressão História Temática, a qual fica restrita apenas ao título.

questão torna mais evidente o problema de adequação de um modelo tradicional de tempo aos conceitos fundamentais circulantes na academia.

Ao manter as posições dominantes de análise e interpretação histórica, como nos casos do conceito de história e da noção de tempo, os livros didáticos consolidam uma aposição estratégica no sistema de ensino, o de importante veículo na divulgação e consolidação dos valores ligados a ordem social estabelecida. Apesar da adoção explícita de tendências teóricas consideradas críticas (marxismo) e de formas de abordagem que deslocam a análise para os mais diferenciados sujeitos históricos (Nova História, História Cultural), não há, ao menos no que diz respeito ao sentido imanente do discurso, uma alteração estética e de linguagem. As críticas quando apresentadas seguem uma lógica pré-determinada e os “novos personagens” inclusos nas análises, são sempre observados de forma unilateral, prevalecendo as teorias explicativas de cunho centralizante e modelar. Este fato determinou a permanência, mesmo com estas alterações, de marcas existentes em outras concepções teóricas (positivismo e historicismo), quais sejam: a ótica linear, universalizante e evolutiva do discurso histórico.

Tais marcas ainda permanecem fortes no ensino e nas obras didáticas brasileiras e será ancorada, fundamentalmente, sobre três importantes alicerces, que se destacam pelo peso que assumiram no tocante à constituição de um tipo de perspectiva quanto ao que deve ser ensinado às gerações mais jovens em termos de História: a idéia de que a operação histórica ocorre a partir de um referente de verdade inquestionável e absoluta; a perspectiva de análise pautada numa explicação em que a totalidade projeta-se como mito e meta; e a construção de uma explicação cuja narrativa ancora-se numa linearidade histórica e, nesse sentido, reforça a perspectiva de totalidade. (ALVIM; MIRANDA, 2002, p. 121)

Apesar de adotarem, em suas apresentações para os alunos e professores, a tendência de história temática, o que se percebe é que a produção didática de história no Brasil não conseguiu romper com os marcos e as imagens canonizadas que representam o discurso didático da história. A adoção do modelo quadripartite – mesmo sob denominações diversas – a impositividade do discurso e a simplificação textual legaram ao livro didático uma abordagem e uma seleção de conteúdos, até certo ponto uniforme, transformando a abordagem interpretativa em “realidade objetiva”. A título de exemplo, podemos observar a forma como os livros analisados abordam a chamada “antiguidade clássica”. Além de todos utilizarem esta mesma terminologia, a disposição dos conteúdos é sempre a mesma, um capítulo, ou unidade contendo as civilizações gregas e romanas (nesta ordem), finalizando com a abordagem do papel das mesmas para a formação do mundo ocidental contemporâneo. Outro exemplo poderia direcionar-se a expressão “era das revoluções”. Título de um dos

livros de Eric Hobsbawm, esta expressão, de tanto ser utilizada pelos livros didáticos de história, ganhou o status de era concreta, “fundamental para a confecção do mundo ocidental tal como o conhecemos”.

A atitude de simplificação e imposição dos sentidos textuais dos livros didáticos está presente, também, na apropriação de outro conceito, o de sociedade. Nos livros didáticos este conceito aparece, sempre, vinculado às explicações sobre as realidades representadas no discurso construído, ou seja, a concepção de sociedade aparece sempre como um conceito cotidiano sem definição prévia.

Todos sabem o que se pretende dizer quando se usa a palavra “sociedade”, ou pelo menos todos pensam saber. A palavra é passada de uma pessoa para outra como uma moeda, cujo valor fosse conhecido e cujo conteúdo já não precisasse ser testado. Quando uma pessoa diz sociedade e a outra escuta elas se entendem sem dificuldades. (ELIAS, 1994, p. 13)

As colocações de Norbert Elias servem bem para ilustrar as questões referentes ao uso do conceito de sociedade pelos livros didáticos. Os livros de História veiculados no ambiente escolar utilizam-no sem uma percepção clara dos significados que este conceito engloba. Tal conceito, dependendo da teoria a que está vinculado, carrega consigo uma série de concepções que contribuem para formulação do seu sentido.

Partindo do pressuposto de que a História, enquanto disciplina, constituiu um discurso verbal que visa explicar os processos ocorridos de forma representacional, passamos a entender a sociedade dentro deste prisma, mais precisamente vinculada à ideia de que o conceito de sociedade depende em grande parte da teoria que o fundamenta. Logo, para cada teoria existe um conceito próprio, ou seja, para o Positivismo, para o Marxismo e para a Nova História, a concepção de sociedade assume uma definição própria, de acordo com os princípios epistemológicos que norteiam esta teoria.

O primeiro momento em que o conceito de sociedade veio à baila foi com a sistematização proposta pela sociologia, segundo o qual este conceito serviria como forma de retratação dos tipos de organização dos indivíduos na história. No início do século XX, Émile Durkheim, ao conceber um conjunto de regras para o método sociológico, construiu um conceito científico para sociedade, baseado, principalmente, nas formas de verificação e validação das ciências naturais. Para Durkheim, a sociedade consistia em um todo, organizado de forma ordenada e que tende a manter suas relações internas de forma regular, impondo ao indivíduo a sua própria forma de organização.

Sempre que um certo número de elementos, sejam eles quais forem, ao combinarem-se, e pelo fato de se combinarem, provocam fenômenos novos, é preciso conceber esses fenômenos como resultado, não dos elementos isolados, mas do todo formado pela união. A célula viva nada possui para além das partículas minerais, tal como a sociedade nada possui para além dos indivíduos; e no entanto é evidentemente improvável que os elementos característicos da vida residam nos átomos de hidrogênio, de oxigênio, de carbono e de azoto. [...] A vida não poderia decompor-se desse modo; ela é una e, conseqüentemente, só pode resultar da substância viva na sua totalidade. (DURKHEIM, 2007, p. 380)

Segundo esta colocação, a sociedade deve ser encarada como uma junção de suas partes, não de forma livre, mas sim atendendo a determinados requisitos de manutenção e desenvolvimento da mesma. Para Durkheim, a sociedade deveria ser analisada como um corpo (observado no sentido biológico), passível de verificação pelos mesmos métodos existentes nas ciências naturais. Qualquer alteração existente no organismo social, tomado aqui como organismo vivo, só poderia acontecer no sentido de fora para dentro da sociedade, na visão durkheiminiana só seriam admitidas, a título de transformações consideráveis, os fenômenos externos que atuariam sobre o corpo social.

O conceito de sociedade estruturado por Durkheim teve ampla difusão no discurso histórico, principalmente durante a primeira metade do século XX. Amparados nas teorias sociológicas, vários historiadores, inclusive pertencentes ao grupo dos Annales, passaram a adotar este conceito como ponto de referência para a construção de suas categorias analíticas e de suas interpretações sobre o processo histórico. Na educação, este conceito encontrou um campo fértil de difusão e reprodução de seus princípios, principalmente com o desenvolvimento da sociologia da educação e a influência das teses de Bourdieu e Passeron, sobre o papel desenvolvido pelo sistema educacional no processo de socialização dos indivíduos e de reprodução social. Com relação à escrita didática – os livros – este conceito tem a sua inserção propiciada pela forma de abordagem dos conteúdos, ou seja, por adotar uma perspectiva afirmativa e direta das configurações sociais, Durkheim lega à escrita didática da história uma perspectiva de demonstração do conceito direta e simplificada. Durante a década de 1970 os livros didáticos produzidos no Brasil expressavam, de forma geral, os princípios adotados por este conceito.

O contraponto do conceito positivista de sociedade é colocado pelo conceito marxista (em suas mais diversas vertentes e interpretações). Para o Marxismo, a sociedade consiste, de fato, em um todo complexo, definido historicamente e onde se articulam forças relacionais tanto a nível material quanto ideológico. Este conceito, como os demais ligados a esta corrente, sustenta seus fundamentos na noção de historicidade e concreticidade dos conceitos científicos. Para Marx, noções como: homem, classe, instituição e sociedade, só possuem

valor se observadas dentro da sua dimensão histórica e, é claro, dentro de uma relação de exploração que envolve ao mesmo tempo natureza, homem e difusão de idéias legitimadoras.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade, é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes, concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações de uma classe, a classe dominante. (MARX; ENGELS, [s.d.], p.55-56)

Nota-se bem, no conceito exposto, como a sociedade e as relações que lhe dão consistência estruturam-se sobre um plano estratégico de lutas e tentativas de domínio, tanto do ponto de vista material quanto do ponto de vista “espiritual”. Neste conceito, os planos material e espiritual transformam-se em “campos de batalha”, onde o objetivo central é a imposição dos sentidos dominantes de uma classe sobre as demais. A cada fase da História, estas relações assumem o caráter imposto pela classe que domina em determinado período e lugar, e, desta forma, vão se constituindo social e historicamente.

Este conceito de sociedade vai estar presente nos livros de História, mas não na sua forma original, ou seja, assentada nos pressupostos elencados por Marx e Engels, mas nas formulações filtradas dos autores marxistas. De todos os autores utilizados para dar consistência à escrita didática, Althusser foi indubitavelmente o que maior influência exerceu sobre o discurso desenvolvido nos livros didáticos. A própria noção de sociedade existente repousa, de forma explícita, na interpretação da sociedade em torno dos níveis interdependentes de relação estrutural, ou seja, na visão althusseriana a sociedade é vista pelas suas relações estruturais, práticas e teóricas. Para Althusser, a análise da sociedade, na ótica marxista, passaria primeiramente pela análise dos seus níveis de articulação:

Dissemos – **coloca Althusser** – (e esta tese apenas retomava as proposições célebres do materialismo histórico) que Marx concebe a estrutura de qualquer sociedade como constituída pelos «níveis» ou «instâncias», articulados por uma determinação específica: a infraestrutura ou base econômica («unidade» das forças produtivas e das relações de produção), e a superestrutura, que comporta em si mesmo dois «níveis» ou «instâncias»: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política, etc.). (ALTHUSSER, [s.d.], p.25)

O conceito de sociedade é tomado na sua historicidade, porém a questão histórica acaba sendo submetida a uma estrutura relacional pesada e imóvel, ou seja, apesar da

mobilidade existente no interior da estrutura, o que prevalece é um certo imobilismo teórico que faz das ações humanas somente a base da pirâmide estrutural. Toda a ação repousa em uma sobredeterminação teórica e esta, por sua vez, conduz às contradições internas que movimentam a sociedade. Outro ponto de destaque na visão althusseriana é a simplificação do conceito de determinante em última instância. Na visão do autor, o econômico constitui este fator, em outras palavras, a noção de relação de produção e forças materiais de produção acaba submetida à de base econômica, concebida como o fio condutor do processo histórico.

Estas noções começam a aparecer nos livros didáticos de História a partir da década de 1990, quando a linguagem althusseriana passou a fazer parte do discurso de toda uma geração de autores didáticos. Como se percebe, “a linguagem bastante utilizada à época (e ainda hoje), embora não única, era a da vertente estruturalista, althusseriana, de marxismo, com todo o seu viés teoricista de construir a história – ou melhor, a História – mediante conceitos (até porque Althusser era filósofo e não historiador)” (MUNAKATA, 2001, p. 281). Isto fica evidenciado, por exemplo, no livro “História das Sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais”, da editora Ao Livro Técnico, de Aquino, Jacques, Denize e Oscar, quando propõem um conceito para o período chamado de tempos modernos – embutido aí o conceito de sociedade. Segundo os autores:

Todo o período compreendido entre os séculos XV e XVIII, vulgarmente conhecidos como idade moderna, caracterizam-se por uma série de transformações na estrutura da sociedade europeia ocidental. (...) Isso é o mesmo que dizer que ocorreram transformações em todos os níveis da realidade social: ao nível do jurídico-político, do econômico, do social e do ideológico. Melhor ainda seria dizer que ocorreram transformações ao nível da infra-estrutura – econômico e social – que por sua vez determinaram transformações na superestrutura – jurídico-política e ideológica. (AQUINO. et al., 1999, p. 13)

Os pressupostos legitimadores da teoria marxista, devidamente filtrada pela ótica althusseriana, estão presentes nesta maneira de conceber as transformações ocorridas na sociedade europeia ocidental, assim como a forma de relacionamento dos níveis que a compunham. Fica patente, na forma como os autores explicitam a análise e o entendimento de um período da história ocidental, a apropriação das terminologias althusserianas e a valorização das noções de: determinação em última instância e de fio condutor do processo histórico.

Esta visão aos poucos passa a difundir-se na escrita didática da história. O livro “História das Sociedades”, citado anteriormente, tornou-se ponto de referência para esta discussão. A introdução explícita de terminologias marxistas e a utilização de glossários para

dar significado a estas terminologias fizeram do livro um ponto de referência que reverbera até os dias atuais. Tal questão pode ser vista no livro “História do Mundo Ocidental”, da editora FTD. Nele os autores adotam, para caracterizar as sociedades expostas, as terminologias marxistas, amparadas pela interpretação Althusseriana. No capítulo destinado à sociedade colonial brasileira expõem o seguinte:

A sociedade colonial brasileira sofreu poucas modificações estruturais ao longo de seus trezentos anos.

Quais as razões dessa imutabilidade?

Nesse largo período a forma de produção da riqueza da sociedade como um todo manteve-se baseada no trabalho escravo. Em poucas palavras, as condições sociais foram determinadas pela forma de trabalho, que praticamente não se modificou até a segunda metade do século XIX. (TOTA et. al., 2005, p. 193)

O mais interessante é que estas assertivas, sobre a forma de organização da sociedade brasileira durante a colônia, estão presentes nos demais livros didáticos analisados. Embora os termos utilizados sejam diferenciados, obra a obra, o conjunto explicativo mantém-se inalterado. Mais uma vez percebe-se a transformação de um conjunto de categorias analíticas em tópicos “objetivos” da sociedade. Apesar da utilização das terminologias adotadas pela tendência althusseriana, no conjunto da obra o que prevalece é a terminologia durkheiminiana. Colocados lado a lado, os diversos conceitos de sociedade apresentados – sociedade colonial brasileira, sociedade brasileira na segunda metade do século XVIII, sociedade brasileira na monarquia, etc. até chegar a sociedade contemporânea – ganham um ar de linearidade e universalidade, alterando-se apenas no sentido de uma evolução total. Neste ponto encontram-se latentes os princípios fundamentais da reprodução valorativa.

Nos livros didáticos de história, como podemos ver, os conceitos de sociedade sempre variam entre a visão organicista durkheiminiana e a visão estruturalista do Marxismo althusseriano. A própria transformação das coleções didáticas em volumes únicos, no ensino médio, aprimorou esta questão. A necessidade de uma abordagem mais direta e, conseqüentemente, menos extensa e mais simples, permitiu que as análises sustentadas nestas perspectivas interpretativas se mantivessem, mais ainda, fossem elevadas a categoria de únicas formas possíveis de construção do discurso didático da História.

A discussão do social presente na história acadêmica, nos dias atuais, é organizada a partir da observação da sociedade como um todo histórico, que se torna objeto de estudo do historiador nas suas mais diversas acepções: nas ações de curto prazo, nas transformações de média e longa duração e nas suas permanências. A sociedade seria identificada não pela solidariedade dos seus indivíduos, tampouco pelo controle dos seus meios de produção e

reprodução, mas pelo seu conteúdo relacional – principalmente do ponto de vista da Nova História Cultural⁵⁹ – e pelos significados que este plano engloba.

O social não é um grande todo englobante e evidente, pelo simples fato de existir. Tal como é, tratar-se-ia apenas de um tecido indiferenciado, ou seja, existiria apenas como uma referência cômoda acerca da qual não haveria nada a dizer. Escolhi, pelo contrário, fazer do social uma realidade que só existe quando é construída pelo historiador. Esta construção – esta reconstrução, melhor dizendo – está hoje diversificada. Seria evidentemente prematuro afirmar que desembocará um dia num sistema inteiramente articulado de análise do social. (REVEL, 1989, p. 7)

As referências de Jacques Revel a respeito do social evidenciam o que para as discussões contemporâneas seria uma questão fundamental: a ideia de que a sociedade, do ponto de vista de sua interpretação historiográfica, seria sempre uma criação de quem a interpreta, dependendo, obviamente, das noções de existência e dos pressupostos teóricos que abalizam o discurso do historiador. Essa forma de interpretação deu-se, principalmente, a partir do desenvolvimento da Escola dos Annales, que sempre alargou, a cada geração, os conceitos que abalizavam os seus métodos de ação. A investigação histórica “passou a conferir a essa expressão uma força particular e deu uma grande autonomia ao estudo do homem, ou melhor, dos homens compreendidos na sua posição e nas suas relações no seio de uma sociedade” (LE GOFF et. al., 1990, p. 569). Observá-la, passou a ser, então, uma forma de entendê-la na sua totalidade, ao contrário do que se dava com a análise durkheimiana e o Marxismo, a perspectiva de estudo do social pela Nova História Cultural passou a conferir um estatuto diferenciado às relações sociais nos seus mais diversos níveis.

Três idéias essenciais devem sustentar toda a História Social. Em primeiro lugar uma sociedade regida segundo ordens, a história social não pode, de forma alguma, deduzir-se de uma escala de fortunas, mas depende, antes de tudo, de uma consideração social coletiva ligada a cada posição social ou a cada função. Resulta, daí, que um grupo social não pode ser definido pelo seu estatuto socioprofissional, mas unicamente na base da interassociação. A única divisão legítima é, pois, aquela que reagrupa as profissões e categorias ligando entre elas os seus cidadãos. (LE GOFF et. al., 1990, p. 571)

⁵⁹ Para os postuladores da nova concepção de História Cultural que adotam, como forma de construção do discurso do historiador, a incapacidade de observar a sociedade como um corpo constituído por instâncias separadas e no máximo interdependentes, o principal objeto do profissional de história seria “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa desse tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreciação do real. (CHARTIER, 1990, p. 17).

O estudo da sociedade rompia, assim, com os pressupostos clássicos herdados da sociologia durkheimiana e do Marxismo. As multiplicidades sociais e relacionais dariam ao tecido social outra conotação. O espaço compreendido seria um espaço onde se entrecruzariam ação e significado e toda e qualquer colocação social dependeria dessa dupla conceitual. A única interpretação geral permitida seria a de que as sociedades só podem ser concebidas na sua historicidade, ou seja, de acordo com o período histórico a que as mesmas estariam ligadas.

À medida que o estudo do social progredia dentro da visão da historiografia, as formas de observação iam mudando o eixo de interpretação e construção do discurso histórico, que diluía, cada vez mais, as noções clássicas de sociedade, homem, sujeitos, ações cotidianas e segmentos sociais. Tais questões acabariam, conseqüentemente, por diluir a própria noção de sociedade, ou melhor, de social, provocando uma mudança radical no eixo de interpretação e análise histórica.

A anatomia do tecido social substituiu-se por uma abordagem fragmentada de segmentos sociais bem recortados, seja na sua identidade funcional (a família, a classe etária, a profissão) seja por uma coerência religiosa ou ideológica claramente marcada, seja por uma intelectualidade e uma sociabilidade, próprias (por exemplo, as academias, as lojas maçônicas, os clubes e os círculos). A perspectiva modificou-se assim e a questão fundamental deslocou-se, residindo na procura dos diversos comportamentos sociais envolvidos numa mesma dependência. Um outro fato agitou fortemente a história social: a consciência nova de que as diferenças sociais são, ou traduzidas, ou induzidas por desvios culturais. (LE GOFF et. al., 1990, p. 573)

A perspectiva de interpretação adotada pela Nova História Cultural provocou uma mudança tanto no eixo de análise, quanto no enfoque dado aos elementos que compõem o “tecido social”, ou seja, ao estudo da sociedade como um todo, ainda que complexo e relacional, seguiu-se o estudo metódico dos diversos níveis e segmentos de composição da sociedade. O plano social passou a ser visto como um plano representacional no qual se articulam, ao mesmo tempo, matéria e significado, grupo e relação, função e identidade. A relação, ou melhor, a sua análise passou a ocupar o espaço do estudo das classes pelas classes e, é claro, a noção de organização social baseada nos pressupostos clássicos acabou cedendo espaço para uma noção que valorizava o microcosmo social e as identificações cotidianas.

Nos livros didáticos esta noção adotada pela História Cultural acabou enfrentando enormes obstáculos, uma vez que a própria linguagem impositiva do livro tornava difícil a adequação destes princípios ao texto existente. Estas concepções acabaram sofrendo desvios e inversões na sua aplicação, o que implica em dizer que a forma como foram apropriadas nos

livros que se postulam desta tendência, constituiu-se em subversões explícitas dos pressupostos teóricos elencados. Dois exemplos podem ser observados em relação a estas colocações: o primeiro diz respeito à forma como os PCN, que trabalham com terminologias correntes da Nova História, tratam a questão da adequação dos conceitos gerais do ensino de História (cotidiano, gênero, cultura e etnia) ao conceito de sociedade; o segundo diz respeito à forma como um livro didático, baseado na proposta dos PCN, trabalha com este conceito.

Os PCN, na conceituação de História e na proposição de eixos temáticos para o ensino desta disciplina, adotam a seguinte postura: a utilização da noção de História assentada nos “ritmos de duração” (PCN, 2000, p.25) – na ótica braudeliana – e a sugestão de um eixo temático que privilegie o estudo do cotidiano e da dimensão cultural da sociedade. Ao definir os elementos a serem estudados no ensino de História no nível médio sugere:

A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos tem sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano e suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e estruturas estão presentes. (PCN, 2000, p. 21)

A visão de sociedade como um todo complexo que engloba as mais diversas dimensões da vida humana e a articulação dos objetos de pesquisa utilizados na história acadêmica, tornam-se o ponto central das diretrizes postuladas pelos PCN. Porém nesta mesma colocação trás no seu corpo textual uma dupla interpretação, ao utilizar a expressão “classes sociais antes silenciadas”, ou melhor, ao adotar o termo “silenciado”, ao invés de “invisibilizado” – termo comum nos estudos sobre gênero e cotidiano – os PCN (seus elaboradores) acabam por reiterar uma ótica interpretativa própria do marxismo, a noção de “história dos vencidos”; ao utilizar a expressão “esferas privadas e políticas” e não “esferas privadas e públicas” – termo comum nos estudos sobre representação social – adotam a perspectiva de valorização da política como esfera de contraponto ao mundo privado dos sujeitos sociais. Em resumo, ainda que tentem postular um rompimento com a “velha” ótica interpretativa calcada nos princípios marxistas e durkheimianos de sociedade, estas colocações abrem espaços para adoções de termos e interpretações mais que de acordo com tais postulados.

Nos livros didáticos este desvio conceitual tornou-se ainda mais evidente com a adequação dos mesmos aos princípios norteadores dos PCN e com a inclusão da História Temática como forma de construção do discurso histórico existente nos livros didáticos. O

livro “Escrita da História”, publicado pela editora Escala Educacional, de autoria de Flávio de Campos e Renan Garcia de Miranda, é um bom exemplo desta questão. No manual do professor, onde o autor expõe a opção teórica que norteou o seu trabalho, encontra-se toda uma discussão acerca da definição de História e da mudança do eixo teórico-metodológico do Marxismo para a Nova História. Tal exposição é “enriquecida” com conceitos de Michel de Certeau, Peter Burke, Carlo Ginzburg e outros, além de discussões a respeito da nova conceituação de cultura e espaço social. Porém, ao definir o que o mesmo entende por teia e relação social, acaba direcionando suas colocações para as “velhas” proposições marxianas.

A proposta de nossa obra é permitir, pelo estudo de história, a compreensão das lutas políticas entre os grupos subalternos e os grupos dominantes em todos os seus níveis, recuperando os elementos característicos culturais que presidiram tais tensões e conflitos. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 6)

Fica evidente a utilização de terminologias e categorias de análise em desacordo com as postulações explícitas da obra para os alunos. Entender a sociedade através de suas lutas políticas, é dar a mesma uma conotação mecânica e linear, bem a exemplo das proposições de Durkheim. Ao dividir a sociedade em grupos subalternos e grupos dominantes (o termo grupo adotado pelo autor trona-se sinônimo de classe), o autor adota as terminologias marxistas, mais precisamente as terminologias althusserianas. A conjugação destas duas tendências em um único conceito – o de sociedade – demonstra o sentido evolutivo, linear e reprodutor do discurso existente no livro didático.

Estes conceitos utilizados no ensino de História, tempo, passado e sociedade constituem os conceitos centrais da escrita histórica existente nos livros didáticos. Vinculados a eles estão outros conceitos que se definem de acordo com a tendência inerente ao discurso textual, como o de sujeito histórico, classe social, cultura e civilização e ensino de História. Na análise dos livros didáticos, esses conceitos serão observados como conceitos direcionados pelas concepções centrais elencadas pelos autores.

Tal proposição ocorre, também, quando se analisa o recurso imagético⁶⁰ do livro didático, ou seja, quando se coloca no mesmo plano das práticas de leitura, não só o discurso textual, mas também o discurso das imagens. A imagem sempre exerceu um papel importante

⁶⁰ Walter Benjamin define o recurso imagético como o recurso baseado na imagem que cria padrões de interpretação e representação do meio social. Tal análise é feita ao trabalhar o papel da obra de arte e da reprodutibilidade técnica, o que pode ser adaptada ao livro na medida em que o mesmo também cria seus padrões de reprodutibilidade. Segundo Benjamin: “seu objetivo é tornar „mostráveis”, sob certas condições sociais, determinadas ações, de modo que todos possam controlá-las e compreendê-las. [...] Este fenômeno determina um novo processo de seleção”. (BENJAMIN, 1994, p. 183).

nos livros, pois, como, parte integrante do universo de confecção do livro desde os seus primórdios, possuía uma função central na formação dos sentidos dos livros. “Mais do que uma finalidade diretamente artística, a ilustração desses livros (os primeiros) responde essencialmente a uma finalidade prática, a de tornar concretas e visíveis as cenas que os homens daquele tempo ouviam evocar a cada dia” (FEBVRE, 1992, p. 153). Fica evidenciado que o papel original do recurso imagético do livro seja o de possibilitar, através da visão, uma apreensão mais eficaz dos sentidos propostos pela palavra escrita. Em rápidas palavras, as imagens têm por finalidade possibilitar a facilitação da “compreensão” dos significados do texto.

Nos livros didáticos de História, a recorrência às imagens, como forma de afirmação das mensagens textuais e de facilitação do discurso pedagógico, tem sido frequente, principalmente se levarmos em conta as exigências mercadológicas e as normas pedagógicas que cercam a confecção do livro didático. As imagens transformam-se, então, em uma forma de materialização e reificação do discurso histórico.

Ver as “cenas históricas” era o objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico. [...] As gravuras dos livros serviriam ainda para facilitar a memorização dos conteúdos, sendo que o autor tinha cuidado especiais em apresentar, no corpo da página, o texto escrito mesclado com cenas que reforçavam as explicações escritas do autor. (BITTENCOURT, 2002, p.75)

Apesar de dirigidas, às observações de Lavissee, historiador francês e autor de inúmeros livros didáticos, as considerações sobre o papel das imagens nos livros didáticos ilustram bem a forma como estas vêm sendo colocadas nos textos. Existe uma “norma” tácita dos livros de História: na impossibilidade de retratar o passado histórico na sua forma original, somente com o sentido das palavras, recorre-se às imagens (gravuras, fotos, mapas, etc.) como forma de possibilitar a “compreensão” dos leitores e a sua localização no corpo geral da obra. Daí os livros virem sempre recheados de imagens que, apesar de professarem um único objetivo – o de reforçar o significado do texto escrito –, constituem formas de ampliar a significação do livro didático e de reafirmar o papel desempenhado pelo mesmo no processo de transposição do conhecimento.

A análise do discurso didático cumpre, pois, a tarefa de demonstrar como, a partir de um referencial determinado, os autores e os demais fabricantes do livro atuam de forma a garantir a construção de uma complexa rede de transmissão de significados e sentidos e de

imposição dos valores morais, éticos e epistemológicos, através dos quais os programas sociais de convivência são estruturados, mantidos e reproduzidos.

O discurso didático, ao lado do sistema educacional deve ser entendido como parte do tripé de caracterização e entendimento do livro didático de história, a saber: as normas protocolares e a didática da história, organizadas a partir de um sistema de ensino que possui a função de ordenar, classificar e categorizar as diversas instâncias de transmissão do conhecimento; o discurso textual e imagético através do qual os valores imanescentes ao livro se expõem e se apresentam ao público leitor ao qual é destinada a obra; e a indústria cultural, responsável direta pela viabilidade material do livro, influenciando, desta forma, diretamente na sua composição e distribuição.

1.2.3 A indústria cultural: padronização, mercadorização e consumo do livro didático

Segundo Adorno, a indústria cultural tem se constituído na sociedade contemporânea como a forma ideal de padronização e manutenção das intenções de controle e reprodução dos instrumentos de dominação subjacentes a esta sociedade. Segundo o autor, tais instrumentos teriam como ponto de partida um intenso processo de uniformização e mercadorização de toda a produção, material ou intelectual, a partir de determinados artifícios econômicos e ideológicos difundidos como necessidades gerais de toda a população. Essas necessidades, convém lembrar, são impostas a todos de acordo com os determinados graus de entendimento e de acordo com o capital cultural de cada indivíduo ou segmento.

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los abertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início não dá folga a ninguém, tanto no trabalho como no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119)

A sociedade industrial, na qual vivemos, proporcionou uma mercadorização desenfreada de toda a produção intelectual existente. Tal feito configurou-se com o propósito único de manter os limites da convivência, observando-se sempre os interesses dos grandes grupos que apoiam e dão sentidos a esta poderosa indústria. A própria noção de cultura se subverte e o que se convencionava então chamar de cultura “acaba sendo o contrário de cultura. O denominador comum “cultura” já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação, que introduz a cultura no domínio da administração” (ADORNO;

HORKHEIMER, 1985, p.123). Tudo passa a ser passível de dois interesses: o do mercado e o dos grupos que controlam esta indústria.

A cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la. É por isso que ela se funde com a publicidade. Quanto mais destituída de sentido esta parece ser no regime do monopólio, mais todo poderosa ela se torna. Os objetivos são marcadamente econômicos. Quanto maior é a certeza de que se poderia viver sem toda essa indústria cultural, maior é a saturação e a apatia que ela não pode deixar de produzir entre os consumidores. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 131)

A cultura contemporânea acaba se tornando mais um elemento passível de descarte e substituição, ao menos no seu conteúdo formativo. Logo, manter os elementos que materializam a sua existência, como o livro e o livro didático, por exemplo, significa dispendir um enorme esforço de convencimento que faça com que todos aceitem, de forma consensual, os seus produtos. Isto posto, além da formulação de produtos culturais, respeitadas as tendências legitimadoras, seria necessário todo um enorme aparato publicitário que fizesse da cultura um elemento passível de comercialização e ganhos monetários.

O livro, como já foi dito, é um artefato cultural e produto do mundo da edição. As questões que afetam este mundo, também afetam, e diretamente, a própria configuração do livro. Este artefato cultural, enquanto produto da sociedade contemporânea, encontra-se afetado diretamente pelas mesmas normas e leis que regem as demais indústrias dessa sociedade, uma vez que “desde a origem, a imprensa apareceu como uma indústria regida pelas mesmas leis que as outras indústrias e o livro como uma mercadoria que os homens fabricavam, antes de tudo, para ganhar a vida” (FEBVRE, 1992, p. 173). Este sentido, que acompanha o livro, acabou por influenciar diretamente o seu processo de classificação e configuração, ou seja, o livro, enquanto mercadoria da indústria da imprensa, teve sempre que atender às demandas de um mercado exigente de bens culturais e perfeitamente adequado aos supostos sentidos difundidos pela cultura escrita. O livro – e o livro didático também – sempre buscou a configuração de um espaço próprio na sociedade e, desse modo, a definição dos seus termos e público.

Mercadoria, o livro precisa adaptar-se à demanda. Se a ventura sopra a favor das reivindicações democráticas, progressistas e até mesmo esquerdistas; e se isso se traduz na disciplina de História, na valorização de abordagens que presumivelmente propiciem a «reflexão», a «crítica», a «conscientização» e a «promoção da cidadania», a empresa capitalista que produz livros a esse respeito prefere atender a essa demanda, do que permanecer fiel a sua suposta «ideologia». Ou melhor, o mercado é a própria ideologia dessas empresas. (MUNAKATA, 2001, p. 274)

As transformações existentes nos livros didáticos de História acompanham, dessa forma, o gosto da demanda, ou seja, por mais que as mudanças de concepção, de visão de mundo, de postura teórica e de ideologia impulsionem as mudanças na confecção e postura do discurso didático, tais mudanças só se processam na prática, não a partir das intenções isoladas dos autores, mas de todo o conjunto editorial. Pensar em mudanças nos livros didáticos é pensar, antes de tudo, na forma como a indústria editorial, com seus próceres, vai atrair para si a função de principal “renovadora” do pensamento e das posturas teóricas existentes nos livros.

Todo o movimento de renovação existente no seio das pesquisas históricas passa a ser apropriado pela indústria cultural, possibilitando, dessa forma, um atrelamento cada vez maior das produções existentes às necessidades cada vez mais insaciáveis dessa indústria e seu mercado. Em outras palavras, as “ideologias” do mercado e da publicidade passam a se tornar as principais impulsionadoras das “transformações” do discurso histórico.

No final dos anos 70 e início dos 80 o movimento de ampliação das pesquisas e do repensar do ensino é acompanhado por um processo de mudanças nas relações entre o conjunto da Indústria Cultural e as instituições educacionais produtoras de conhecimento. A Indústria Cultural passa a participar ativamente do debate acadêmico, adequando e renovando os materiais, aliando-se aos setores intelectuais que cada vez mais dependem da mídia para se estabelecerem na carreira acadêmica (FONSECA, 2005, p.142)

À medida que as pesquisas históricas se ampliam e as instituições de ensino aumentam a sua importância – do ponto de vista do senso comum – na produção do conhecimento, a indústria cultural vai pouco a pouco assumindo o papel de principal financiadora e difusora dos conhecimentos produzidos por estas instituições. Os livros e revistas especializados passam a contar com uma atenção especial das editoras. Toda uma equipe passa a ser posta à “disposição” das novas publicações. A relação mídia/produção do conhecimento toma uma feição cada vez mais “umbilical”, pois ao mesmo tempo em que a indústria cultural utiliza o conhecimento produzido para coisificá-lo, torná-lo mercadoria, os intelectuais precisam dessa coisificação para ampliar o seu suposto grau de autonomia e aumentar o seu *status* social.

Tal passo é necessário para que se possa indagar não como tal escritor chegou a ser o que é, mas o que as diferentes categorias de escritores de uma determinada época e sociedade deviam ser do ponto de vista do seu habitus socialmente construído, para que lhes tivesse sido possível ocupar as posições que lhes eram oferecidas por um determinado estado do campo intelectual e, ao mesmo tempo, adotar as tomadas de posição estética ou ideológica objetivamente vinculadas a estas posições (BOURDIEU, 1998, p. 190)

Enquanto profissional, ou melhor, enquanto intelectual que busca, na sociedade, a sua profissionalização, os escritores de livros didáticos acabam tornando a sua produção um bem simbólico de alto grau de comercialização. Tal questão ocorre, principalmente, pela relação existente entre o “corpus” dos intelectuais e a classe que possibilita a sua ascensão e legitimação enquanto produtores de conhecimento. A inserção destes nos quadros de integrantes de uma potente e complexa indústria cultural (representada aqui pela indústria editorial) seria indispensável para a concretização de um dos objetivos maiores da sociedade atual: a mercadorização da produção humana em todos os seus sentidos e, através desta mercadorização a manutenção de forma imperceptível, de seus padrões de reprodução e sobrevivência.

O mercado dos livros didáticos constituiria o palco ideal para a concretização deste objetivo. À medida que a cultura escolar torna-se um elemento primordial para a legitimação e reprodução social, os seus instrumentos, entre eles o livro didático, seriam as linhas mestras de inserção do grupo de intelectuais ligados à educação e ao sistema de ensino neste complexo mundo da comercialização simbólica.

No caso do ensino de História ocorre um fenômeno interessante. Na medida em que se amplia o campo das pesquisas históricas [...], através da ampliação dos campos temático e documental, ao mesmo tempo que começam a ser publicadas experiências alternativas no ensino de História, o mercado editorial aponta também suas novidades. (FONSECA, 2005, p. 143)

O “casamento” da dinâmica interna do ensino de História com as pretensões do mercado editorial possibilitou o surgimento de um vasto conjunto de publicações sustentadas em novos pressupostos teóricos, ao menos na intenção, acarretando, a cada período, uma suposta renovação da escrita e do ensino da História. A demanda do mercado passou a impor uma mudança constante na forma e nos conteúdos da disciplina, ampliaram-se as coleções didáticas e os temas de abordagem da pesquisa, surgiram novas tendências na escrita, novos autores passaram a substituir os já consagrados, alguns dos mais antigos modificaram a sua forma de escrita e, principalmente, o livro, enquanto mercadoria, assumiu uma feição mais refinada e conseqüentemente, mais cara.

Constatamos um duplo movimento de renovação. Um tratou de rever, aperfeiçoar o livro didático de História. Como uma mercadoria altamente lucrativa, procuraram ajustá-la aos novos interesses dos consumidores. Renovaram os conceitos, as explicações de acordo com as novas bibliografias. Propuseram mudanças na linguagem, na forma de apresentação e muitas buscaram alternativas, tais como seleção de documentos escritos, fotos e seleção de textos de outros autores. Um

outro movimento foi o lançamento de novas coleções de livros visando atingir o leitor médio. Os livros destas coleções, determinados paradidáticos, tornaram-se um novo campo para a publicação de trabalhos acadêmicos. A nova produção historiográfica, abordando temas até então pouco estudados, tornou-se mercadoria de fácil aceitação no mercado de livros. (FONSECA, 2005, p. 144-145)

Esta renovação, fruto da conjugação dos interesses da indústria cultural e das necessidades de afirmação intelectual dos autores, possibilitou o aparecimento de um determinado tipo de livro didático de História, mais sintético, menos rebuscado e com um profundo apelo imagético, tudo para ampliar o público consumidor e desta forma fortalecer, ainda mais, os detentores da exclusividade de produção e difusão destas obras, a indústria editorial. “Para que isso se tornasse possível, as próprias editoras reorganizaram o processo de trabalho, tornando-se verdadeiras indústrias”. (MUNAKATA, 2001, p. 275)

Os livros passam então a incorporar um discurso que atenda ao mesmo tempo as inovações da disciplina e as necessidades editoriais do mercado. É necessário ressaltar que as inovações valorizadas nem sempre são as que mais traduzem o significado do termo, pois, quando se trata de indústria cultural, a palavra renovação possui limites de utilização bastante extensos, ou seja, o que é renovado, na realidade, é a capacidade de transformar a pesquisa e a escrita em mercadoria comercializável.

A renovação proposta pela indústria cultural traz para o livro didático um sério problema: como, em se tratando de mercadoria, o que prevalece é um apelo a uma tecnicização estética do produto, e como o livro, apesar de ser um artefato do mundo da edição, consiste em um espaço de disputa e controle dos sentidos, os discursos proferidos, na maioria das vezes, acabam professando explicitamente um objetivo e implicitamente outro. Tal fato deve-se a uma simples questão: ao voltar-se para a demanda, muitos autores acabam reformulando conceitos, temas, definições e classificações, porém esta reformulação, não raras vezes, aponta para um sentido contrário ao da etimologia da palavra. Para entender melhor a questão, basta observar os problemas gerados com a inclusão de novas temáticas e novos sujeitos nos livros didáticos de História.

Tomemos por exemplo o caso do estudo da História da África e das culturas afro-brasileiras⁶¹. Os livros analisados, por obrigatoriedade legal, trazem em seus capítulos o estudo deste assunto, porém o que se observa é que o mesmo segue, do ponto de vista da estruturação e da disposição capitular, a mesma lógica imposta ao estudo da população indígena, ou seja, aparecem em um único capítulo e invisibilizam-se no decorrer da obra. O

⁶¹ A partir de 2003 passou a ser obrigatório, nas escolas públicas e privadas o estudo da história e cultura afro-brasileiras. A lei que impôs este estudo foi a lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003.

tema referente ao estudo da cultura afro-brasileira, do ponto de vista dos assuntos, deve ser considerado como uma inovação, advinda, principalmente, da formação de todo um corpo de intelectuais ligados aos movimentos de conscientização do papel do negro na sociedade brasileira (destacando-se o papel desempenhado pelos Centros de Cultura Negra). A articulação destes grupos, inicialmente no espaço acadêmico e depois no espaço escolar, forçou a inclusão de temas ligados tanto à África, quanto à cultura afro-brasileira na educação básica. Porém a inexistência de um público consumidor capaz de absorver a totalidade destas discussões, aliada ao caráter impositivo e simplificador do discurso didático, fez com que o sentido inovador destes assuntos adquirisse limites bastante amplos reduzindo-os, pois, às tradicionais formas de abordagem didática.

Todo este processo se dá sob a luz de uma “liberdade” formal que impõe normas diretivas e estruturações conceituais, mas sempre de acordo com a legitimação da realidade existente. É neste ponto que qualquer pressuposto inovador de uma determinada teoria subverte-se, passando a funcionar como elemento reificador de um sentido anterior, na maioria das vezes, oposto ao seu sentido original.

A indústria cultural, representada em nosso caso pela indústria da edição, passa a interferir, diretamente, nas formas e conteúdos adotados pelos e nos livros didáticos de História que circulam no território nacional. Atuando de forma abrangente, os agentes responsáveis pelo controle desta indústria desempenham uma ação contínua de controle e adequação dos livros existentes no mercado. Controle dos assuntos e temas abordados e adequação dos mesmos à demanda social e às discussões teóricas e metodológicas predominantes. Como veremos posteriormente.

CAPÍTULO 2

DISTRIBUIÇÃO DE PODER E APROPRIAÇÃO DO SABER: Espaço escolar e livro didático na configuração do ensino de História

2.1 Uma relação de referência, poder e controle: espaço acadêmico, espaço escolar, processo educacional e disciplinas escolares

Analisar os livros didáticos direcionados ao ensino da História significa analisar os espaços de circulação e ação dos mesmos, assim como os mecanismos utilizados para a construção e manutenção destes espaços. Os livros didáticos de história, como visto anteriormente, cumprem um importante papel na transmissão dos saberes adquiridos e na imposição de um conjunto de normas e valores fundamentais para a manutenção da ordem social. Esta função é desempenhada em um campo de atuação que envolve, grosso modo, dois espaços gerais⁶²: o espaço acadêmico, visto como a ponta de referência do processo; e o espaço escolar, visto como a ponta de chegada e de desenvolvimento prático de uma ação pedagógica articulada e meticulosa, através da qual se estabelece uma intensa rede de poder e imposição valorativa⁶³.

Esta ação pedagógica faz parte de um processo de transmissão de saberes⁶⁴ que é inerente ao processo educacional. Além de possibilitar a formação de um capital cultural⁶⁵

⁶² Para efeito da análise realizada neste ponto, os espaços de desenvolvimento do processo educacional serão observados de forma inversa à constante no subtítulo do capítulo por dois motivos: o espaço acadêmico será tomado apenas como espaço de referência para as análises realizadas sobre o espaço escolar; e os instrumentos de manutenção e reprodução citados – currículo, prática pedagógica, disciplinas escolares, materiais didáticos – estão contidos no espaço escolar, objeto principal de nossa análise.

⁶³ Ao assumirmos o espaço acadêmico como espaço de referência e o espaço escolar como o espaço de ação devemos entender que a relação entre ambos não pode ser vista como uma articulação simples e direta, mas como uma articulação complexa. Circe Bittencourt ao analisar esta articulação cita: “A articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas é, complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola. Os hiatos são evidentes, mas não se trata de superá-los, integrando automaticamente as “novidades” das temáticas históricas às escolas. Os objetivos diversos impõem seleções diversas de conteúdos e métodos. A formação de professores por outro lado, vem dos cursos superiores e, nesse sentido, é preciso entender a necessidade de diálogo constante entre as disciplinas escolares e as acadêmicas”. (BITTENCOURT, 2008, p. 49). Apesar de utilizar a expressão disciplina acadêmica a citação adequa-se as expressões espaço acadêmico e espaço escolar utilizadas neste capítulo.

⁶⁴ Segundo Forquin o espaço escolar não deve ser visto apenas como um local de transposição de conhecimentos, ou seja, como um local de reprodução das criações acadêmicas que seriam transmitidas “ipsis literis” por professores a alunos prontos a aceitá-las de bom grado. Ao contrário o espaço escolar é acima de tudo um local “onde circulam fluxos humanos, onde se invertem e se geram riquezas materiais, onde se travam relações sociais e relações de poder e é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e transmissão de saberes e símbolos.” Por saber, o referido autor considera; “um conjunto de conhecimentos, de competências, de representações e de disposições que correspondem a uma programação

distinto e distintivo, possibilita também a construção da programação social de cada indivíduo e a partir daí a alocação dos indivíduos nos espaços sociais existentes.

A escola tende a assumir uma função de integração lógica de modo cada vez mais completo e exclusivo à medida que seus conhecimentos progridem. Na verdade os indivíduos “programados”, quer dizer dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino. Os homens formados em uma dada disciplina ou em uma determinada escola, partilham um certo “espírito”, literário ou científico. (BOURDIEU, 1998, p. 206)

A análise do sistema de ensino e de seus resultados passa, portanto, pela análise do papel desempenhado pelo processo educacional no espaço escolar e do processo de transmissão de saberes realizado de forma articulada e paulatina no espaço escolar. É neste movimento que o papel do livro didático se torna mais evidente, logo qualquer entendimento do mesmo, deve levar em conta o próprio papel desempenhado pelo processo educacional na configuração e manutenção do sistema escolar.

O processo educacional funciona, na sociedade contemporânea, como o meio mais eficaz de inculcação de valores socioculturais de existência, que ao lado das ações materiais, compõem o complexo corpo das relações sociais, através do qual a disseminação da cultura se completa. O estudo deste processo e de seus instrumentos operacionais constitui-se, portanto, em um meio de desvendar as formas de manutenção e reprodução desta sociedade, tomada aqui no sentido representacional. A forma como estes instrumentos operacionais atuam e dão vida ao processo educacional, pensado aqui em seu aspecto institucional, torna-se fundamental para compreendermos como, em uma sociedade assentada no binômio escrita/leitura (CERTEAU, 1994, p. 262), os saberes se difundem e os exercícios de controle e poder se concretizam.

A transmissão dos saberes e das normas de manutenção e reprodução social, que se organizam teoricamente a partir do espaço acadêmico, encontram no espaço escolar um importante campo de ação que se estrutura com vistas a permitir uma “racionalização” e uma

deliberada.” (FORQUIN, 1992, p. 28.) Esta programação deliberada é formulada a partir dos currículos escolares e funciona como o elemento que possibilita a concretização das ações desenvolvidas pelos agentes envolvidos no processo de transmissão destes saberes.

⁶⁵ O Capital Cultural, tal como entendido por Bourdieu, não se origina na escola, mas tem na mesma um importante campo de atuação e renovação. Segundo o autor a escola cumpre o papel de transformação do capital cultural incorporado em capital cultural institucionalizado, possibilitando ao indivíduo a sua inserção e valorização social. (BOURDIEU, 1998, p. 73-79). A análise de Pierre Bourdieu, embora seja feita direcionada ao sistema escolar francês, tem uma abrangência muito maior, principalmente se levarmos em conta os aspectos elencados pelo autor para a formulação da teoria da reprodução. O capital Cultural cumpriria, pois, o papel de suporte instrucional e identitário do sujeito em uma determinada ordem social.

“naturalização” desta transmissão. Feita de várias maneiras esta transmissão não pode ser vista como um simples prosseguimento das ações desenvolvidas no espaço acadêmico, mas como uma ação articulada que constrói a sua própria identidade, através da qual elementos específicos do meio escolar ganham sentido configurando o que chamamos de cultura escolar, entendida como:

O conjunto de normas que definem os conhecimentos a ensinar e as condutas a inculcar e, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional, os agentes que são obrigados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em obra os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores. (JULIA, 2001, p. 10)

O papel da escola é o da transmissão, de forma racional e meticulosa, dos saberes adquiridos e das normas de conduta sociocultural sob o manto dos programas e disciplinas. Este processo, realizado de forma paulatina e sofisticada, ocorre, de certo modo, em consonância com os grandes objetivos de uma sociedade determinada.

Os grandes objetivos da sociedade, que podem ser segundo as épocas, a restauração da antiga ordem, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico, etc., não deixam de determinar os conteúdos do ensino, tanto quanto as grandes orientações estruturais. Finalidades de cada um dos grandes tipos de ensino, primário, superior, secundário⁶⁶. (CHERVEL, 1990, p. 190)

Com relação especificamente ao ensino médio – espaço escolar em que transita o nosso objeto de estudo, o Livro Didático de História – podemos dizer que, no momento atual, dentro da sociedade brasileira, ele desempenha um papel estratégico no cumprimento destes grandes objetivos sociais.

O Ensino Médio situa-se, dentro da geografia do sistema de ensino, em um espaço de entremeios, entre uma primeira seleção meritória (ao final do ensino fundamental) e uma segunda seleção (promovida ao final do nível), que se estrutura agrupada a uma seleção externa de entrada no nível superior. Este atrelamento de seleções meritórias, característico

⁶⁶ Transportando a citação de André Chervel para o sistema de ensino brasileiro poderíamos adaptá-la aos níveis existentes na educação básica atual: educação infantil, fundamental menor, fundamental maior, ensino médio, etc. Apesar de publicado na década de 1990 as colocações de Chervel aplicam-se muito bem às análises desenvolvidas sobre o sistema de ensino atual no Brasil, principalmente se levarmos em conta o aumento considerável do contingente populacional escolar nas últimas décadas do século XX.

dos anos finais da educação básica, intensificou-se no Brasil na década de 1970, principalmente com a ampliação do número de vagas e de escolas na rede pública de ensino. Na década de 1990 e no início do século XXI, a esta ampliação de vagas, somou-se uma ampliação dos integrantes da classe média, que passaram a integrar o universo das escolas públicas no Brasil. Este crescimento trouxe para o sistema de ensino nacional uma questão: como acomodar tais integrantes no nível subsequente ao ensino médio, o ensino superior. Este fato fez com que houvesse uma amplificação do valor do sistema meritório e uma reorganização de um dos objetivos gerais da sociedade, qual seja o de formar um público especializado para atuar nas mais diferentes frentes de um mercado de trabalho cada vez mais sofisticado e exigente. Desta feita o Estado e, conseqüentemente, o seu sistema de ensino passou a valorizar e implementar, cada vez mais o caráter meritório do Ensino Médio, sem, entretanto, descaracterizar o papel reprodutor do sistema de ensino.

A segunda seleção, realizada ao final do Ensino Médio, passou a incorporar duas ações principais: a primeira, mais explícita, consistiu na possibilidade de entrada cada vez mais maciça de alunos no ensino superior, através dos mais diversos meios e programas (ENEM, FIES, PROUNI, REUNI, etc.), influenciando sensivelmente a configuração dos materiais didáticos utilizados, entre eles, e principalmente, o livro didático⁶⁷. A segunda ação, menos explícita, mas potencialmente eficaz, trata de possibilitar o direcionamento dos objetivos gerais do Ensino Médio para a manutenção de funções vitais para a sobrevivência social, entre as quais podemos destacar a redistribuição “transformada” dos valores sociais pré-existentes sob o manto da cientificidade e da neutralidade discursiva. Estas duas ações fazem parte de uma estratégia global⁶⁸ da sociedade de inculcação e manutenção⁶⁹ da cultura dominante em um determinado tempo histórico.

⁶⁷ Um bom exemplo desta mudança de configuração dos livros didáticos pode ser observado na adequação dos conteúdos didáticos ao ENEM, principalmente na definição de seus objetivos e exercícios de fixação de aprendizagem, que trazem um número cada vez mais frequente de questões advindas deste processo seletivo.

⁶⁸ Segundo Foucault “nenhum “foco local”, nenhum “esquema de transformação” poderia funcionar se, por meio de uma série de encadeamentos sucessivos, não se inserisse, no final das contas, uma estratégia global. E, inversamente, nenhuma estratégia poderia proporcionar efeitos globais a não ser apoiadas em relações precisas e tênues que lhe servissem, não de aplicação e consequência, mas de suporte e ponto de fixação.” (2003, p. 95). As palavras de Foucault direcionam-se ao papel desempenhado pela relação poder/saber, mas precisamente pelos “focos locais” de poder/saber. Esta relação tem na escola o espaço fértil para o seu desenvolvimento, principalmente se tomarmos o espaço escolar como um espaço estratégico de “distribuição de poder e apropriação do saber” (FOUCAULT, 2003, p. 94).

⁶⁹ A expressão **manutenção** é utilizada de forma restrita, apenas para especificar os diversos mecanismos e estratégias utilizados para a organização de um determinado modelo pedagógico de sociedade, que tem por principal objetivo fazer com que o discurso direcionado ao aluno sirva também de referencia para a conduta social da família e dos diversos agentes sociais.

À escola cabe a função de inculcadora da cultura dominante⁷⁰, para tanto se faz necessário um conjunto de ações articuladas entre si e com o meio social, através das quais os juízos valorativos, os códigos éticos e morais, as condutas tidas como legais e ou legítimas são impostas como algo natural, cotidianamente absorvidos através dos atos de comunicação e ação pedagógicas⁷¹, pois, “do mesmo modo que a religião nas sociedades primitivas, a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias que tornam comum a comunicação” (BOURDIEU, 1998, p.205), criando desta forma um padrão de homogeneidade e imposição necessário à manutenção dos códigos sociais. Do ponto de vista formal é o sistema educacional que confere o grau de racionalidade e objetividade a este processo.

A manutenção dos códigos e juízos não pode ser vista como algo mecânico ou unilateral, mas como um exercício de poder que se insere nas relações sociais e que a partir daí visa estabelecer monopólios e configurar representações sociais e culturais – sempre após um conflito constante, onde o grupo que as impõe tenta sempre excluir as representações consideradas inferiores e apropriar-se daquelas que podem dar a consistência legitimadora ao seu discurso⁷². Esta ação faz da escola um lugar de produção do conhecimento, que se estabelece após um intenso e articulado processo de transmissão dos saberes. Este processo que possibilita a formação dos saberes escolares assenta-se em um conjunto de traços com morfologia e estilo próprios.

Por exemplo, a predominância de valores de apresentação e clarificação, a preocupação da progressividade, a importância atribuída à divisão formal (em capítulos, lições, partes e subpartes), a abundância de redundâncias no fluxo informacional, o recurso aos desenvolvimentos perifrásticos, aos comentários explicativos, às glosas e, simultaneamente, às técnicas de condensação (resumos, sínteses documentais, técnicas mnemônicas), a pesquisa da concretização

⁷⁰ Segundo Bourdieu “é provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. (BOURDIEU, 1998, p. 41).

⁷¹ Os termos “Comunicação Pedagógica” e “Ação Pedagógica” adotam o sentido postulado por Bourdieu e Passeron que definem a ação pedagógica como um elemento fundamental para a “instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e inculcação (educação)”. A este respeito ler BOURDIEU e PASSERON (2008, p. 27).

⁷² Em relação ao Livro Didático este conflito foi marcante nas décadas de 1980 e 1990, porém com o aumento dos instrumentos de controle e padronização, via editais do SIMAD/PNLD, principalmente no tocante a avaliação e aos critérios proibitivos, constante nos editais, para a elaboração do Livro Didático, estes conflitos foram paulatinamente substituídos por uma certa uniformização do discurso didático. Um bom exemplo é o Edital de Convocação 01/2013 CGPLI, no qual constam os critérios para aprovação ou não das obras didáticas a serem adotadas pelo Guia do Livro Didático para o Ensino Médio de 2015. Neste edital a secretaria de Educação Básica do MEC chega a estipular até o número máximo de páginas que o Livro do aluno e o manual do professor deveriam ter para serem aprovadas pelos avaliadores e constarem no referido guia. Este ponto é bem sintomático se levarmos em conta que o Estado brasileiro, através do FNDE é o maior comprador de livros didáticos do Brasil.

(ilustração, esquematização, exemplificação), o lugar concedido às questões e aos exercícios, tendo uma função de controle ou de reforço, todo esse conjunto de dispositivos e de marcas pela qual se reconhece um “produto escolar” e que discerníveis em certas situações de comunicação não escolares, podem denotar a presença do “espírito escolar” na cultura de certos indivíduos ou de certos grupos (devido à perduração do hábitus fora do seu meio original de constituição e habilitação). (FORQUIN, 1992, p. 34)

Ao tomarmos o espaço escolar como um espaço de produção de conhecimento⁷³, temos que levar em conta as diversas formas e métodos de transmissão do mesmo, assim como os agentes e mecanismos envolvidos. Os objetivos definidos cumprem, desta forma, o papel de articular a escola com o meio em que se insere, possibilitando o exercício da função principal do espaço escolar; a inserção do indivíduo, de forma “racional” e “objetiva” em uma sociedade estratificada e desigual. Estes objetivos são definidos em dois planos: o mais específico das disciplinas escolares; e o mais geral da própria escola enquanto instituição. No plano das disciplinas escolares percebe-se uma ação mais direta, onde está em questão a própria transmissão do conhecimento enquanto instrução, através da adoção de métodos e de materiais didáticos que visem “contribuir para uma formação intelectual e cultural que desenvolva o espírito crítico, capacidades diversas de comparação e habilidades técnicas, entre outras” (BITTENCOURT, 2008, p. 41). Com relação à escola estes objetivos se definem de forma mais sutil, onde são colocados em pauta, quer de forma implícita ou explícita, as formas de socialização, os comportamentos individuais e coletivos, a “disciplina do corpo”, a obediência a normas, horários, padrões de higiene, etc. (BITTENCOURT, 2008, p. 42). Esta confluência permite-nos entender como se constrói a relação entre a escola e a sociedade da qual faz parte

Quantas construções foram arquitetadas sobre a cultura que se supõe ter a escola criado entre os alunos ou, ao inverso que ela não tenha sido capaz de suscitar! Não há uma só guerra, uma só revolução, política ou literária, uma só “crise” intelectual ou cultural, cuja responsabilidade não tenha sido, num momento ou noutro, imputada à escola. Não sem razão, sem dúvida, em muitos casos. (...) Isso é suficiente para mostrar a que ponto os limites educativos tradicionalmente fixados no sistema escolar estão profundamente inscritos nas mentalidades e constituem na cultura nacional, um ponto de referência frequentemente julgado imutável. (CHERVEL, 1990, p. 220)

⁷³ Convém lembrar que conhecimento escolar e saber escolar, embora estejam ligados e sejam ambos construções históricas próprias das sociedades do mundo ocidental, não consistem na mesma coisa, pois, enquanto saber escolar envolve todo um conjunto de conhecimento, competências e habilidades, o conhecimento escolar “se constitui a partir de opções realizadas sobre o que é necessário ensinar às crianças e jovens, expressando interesses, valores e relações de poder. Saberes são afirmados, outros são negados, ou escamoteados, na constituição do conhecimento escolar que tem, geralmente, sido expresso sob a forma das disciplinas escolares.” MONTEIRO (2007, p. 95).

As atividades desenvolvidas na e pela escola amparam-se em uma extensa rede de controle das ações individuais e no exercício de um poder discursivo construtor de verdades sobre os indivíduos e seus espaços de convivência. Este poder atua no sentido de formular valores e condutas éticas e morais através de um referencial teórico articulado e coerente existente nos materiais didáticos utilizados e nos métodos de aplicabilidade e execução destas atividades. O poder exercido atinge (ou ao menos tenta atingir), desta forma, a plenitude do controle sobre os indivíduos e suas ações mais rotineiras.

Daí decorre também o fato de que o ponto importante será saber sob que formas, através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar as mais tênues e individuais das condutas. Que caminhos lhe permitem atingir as formas raras ou quase imperceptíveis do desejo, de que maneira o poder penetra e controla o prazer cotidiano – tudo isso com efeitos que podem ser de recusa, bloqueio, desqualificação, mas também, de incitação, de intensificação, em suma as “técnicas polimorfos do poder”. (FOUCAULT, 2003, p.16)

O conhecimento das formas de expansão e solidificação do poder nos permite entender como, através desta relação de poder, se instituem representações sociais que visam construir certo consenso sobre as ações desenvolvidas com vistas a inculcar determinado conjunto valorativo. Estas representações, do ponto de vista institucional, têm no sistema educacional um importante veículo de transmissão e difusão, não podendo ser pensadas como universais e trans-históricas, mas como produtos diretos de sociedades historicamente constituídas, transformando a reprodução das mesmas em processos meramente parciais e permitindo a transposição constante do imposto, mantendo desta forma a própria dinâmica social.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que a forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Estas representações se concretizam através de um conjunto de discursos competentes, disseminados no ambiente escolar sob a forma de discurso pedagógico⁷⁴, cuja autoridade

⁷⁴ O discurso pedagógico será tomado aqui como um discurso esquemático e formal que desempenha uma ação pedagógica geradora de uma autoridade pedagógica que exerce o papel de legitimadora das ações e discursos proferidos no meio escolar. Este discurso pedagógico encontra-se presente nos currículos, nos materiais didáticos e na construção dos espaços internos de exercício desta competência discursiva. (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

permite sancionar, legitimar e dar padrão de cientificidade aos valores impostos pelo meio social no qual a escola está inserida. Estas ações e discursos corporificam-se nas disciplinas escolares, nos currículos e nos materiais didáticos adotados, entre os quais se destaca o livro didático – no nosso caso o livro didático de História. As disciplinas escolares, dentre os três elementos destacados assumem um papel de centralidade no conjunto destas ações, uma vez que é através das mesmas que os outros elementos se concretizam e, principalmente, desempenham as suas funções.

Uma “disciplina” é igualmente para nós, em qualquer campo em que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. (CHERVEL, 1990, p. 181)

Como podemos observar os objetivos gerais que se estendem à escola passam primeiramente pela ação metódica e ordenada das disciplinas escolares. É através delas que as estratégias de distribuição e controle se concretizam. Portadoras de uma economia própria e de um certo grau de autonomia, as disciplinas escolares comportam, não somente as práticas docentes e instrucionais, mas todo um processo educativo que tem, segundo Chervel, como um de seus objetivos principais a aculturação das camadas mais jovens (1990. p186), alinhando, desta forma as suas funções internas às funções mais gerais desenvolvidas pela escola. Esta visão pode demonstrar como a ação desenvolvida pelas disciplinas escolares e seus elementos constitutivos, possibilitam a constituição de uma rede de distribuição do poder e apropriação do saber no universo escolar.

Compreendem-se assim alguns objetivos gerais aos quais a escola teve de atender em determinados momentos históricos, como a formação de uma classe média pelo ensino secundário, a expansão da alfabetização pelos diferentes setores sociais ou a formação de um espírito nacionalista e patriótico. Tais objetivos estão, evidentemente, inseridos em cada uma das disciplinas e justificam a permanência delas nos currículos. As finalidades das disciplinas escolares fazem parte de uma teia complexa na qual a escola desempenha o papel de fornecedora de conteúdos de instrução, que obedecem a objetivos educacionais definidos mais amplos. Desta forma, as finalidades de uma disciplina tendem sempre a mudanças, de modo que atendam a diferentes públicos escolares e respondam a suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade. (BITTENCOURT, 2008, p.42)

Ao tentar estabelecer um equilíbrio entre as finalidades específicas de cada disciplina e as finalidades amplas do sistema de ensino, as disciplinas escolares tendem a requisitar novos elementos que passam a dividir com a mesma o papel de concretizadores das ações

pedagógicas desenvolvidas no meio escolar. Dentre estes elementos, dois merecem destaque: o livro didático e o currículo.

O papel desempenhado pelo livro didático é crucial, pois consiste em sistematizar o discurso pedagógico (de tal forma que o mesmo adquira padrões de invariabilidade) responsável pela “facilitação” do conhecimento acadêmico, transmitindo-o para o nível escolar e criando imagens e padrões linguísticos que se tornarão, via de regra, o ponto de identificação dos indivíduos inseridos em um mesmo nível. “Assim o papel do livro didático na vida escolar pode ser de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e do Estado” (BITTENCOURT, 2002, p. 73). Enquanto artefato do mundo da edição e, enquanto produto de um sistema de comunicação que visa, antes de tudo, a homogeneização hierarquizada das ações sociais, o livro traz uma carga de valores implícita em seu conjunto, com o objetivo de legitimar a cultura dominante a partir da construção de um discurso usual e esquemático.

O livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção da identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo de soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função que tende a aculturar as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz. (CHOPPIN, 2004, p. 553)

É este motivo que faz do livro didático um elemento fundamental na construção e manutenção do discurso pedagógico. Mesmo não sendo o único componente deste discurso o livro didático exerce um papel central e, segundo Choppin, além da função ideológica e cultural exerce também as funções: referencial, instrumental e documental⁷⁵ (2004, p. 553), ocupando, desta forma, um espaço estratégico na configuração e explicitação dos elementos constitutivos do discurso pedagógico.

A ação do livro didático, na construção do discurso pedagógico, vai sendo corroborada por vários outros elementos, entre os quais podemos destacar: os manuais dos professores e os materiais de apoio pedagógico – como mapas, quadros cronológicos, livros paradidáticos, etc.

⁷⁵ Segundo Choppin, “O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementariedade influi necessariamente em suas funções e usos.” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Ao alertar para a existência de outros elementos na educação dos jovens o autor pretende demonstrar a complexidade e a amplitude do processo ensino-aprendizagem, assim como o mecanismo de incorporação e exclusão de elementos que podem dar viabilidade a este processo.

O manual do professor possui uma relação direta de complementariedade com o livro didático, transformando-se em um artefato indispensável na execução das ações desenvolvidas pelos professores quando do exercício de uma determinada disciplina. Estes manuais, com o passar do tempo, foram sendo refinados e ampliados, chegando, inclusive, a constituírem um volume em separado dos livros destinados aos alunos⁷⁶. Esta nova configuração permitiu uma observação mais direta do seu sentido e de suas funções.

As obras destinadas aos professores, quando existem, compreendem, em teoria, duas categorias distintas: a primeira contem os “livros do mestre” ou “livros do professor”, que são associados a determinado manual de aluno e que, seguido das disciplinas e das épocas, dá as respostas às questões, ou às correções dos exercícios, ou fornece ao professor as pistas para explanação pedagógica ou ainda documentos ou atividades complementares; a segunda integra os livros que tratam de questões pedagógicas (condução da classe...) ou didática (métodos de aprendizagem,...) e são utilizados quando da formação inicial dos professores, (nesse caso, os mestres ainda estão na posição de aluno, eles podem aprender nos manuais como os outros) ou ao longo de sua vida ativa (aqueles da literatura profissional) (CHOPPIN, 2009, p. 54-55)

Os manuais dos professores ocupam desta feita, um espaço bastante amplo no campo de atuação do professor indo desde o treinamento prático dos professores até a ampliação do referencial teórico dos mesmos. No primeiro momento o manual do professor pode ser definido como um instrumental para a formação do mesmo para o ensino, definindo o que Rüsen (2006) chamou de direcionamento original da didática da História⁷⁷. Este papel deu

⁷⁶ Até as décadas de 1980 e 1990, os manuais dos professores, em geral, consistiam em um quadro de planejamento das aulas e atividades, formatados como grades curriculares, situados ao início ou ao final do livro didático, onde eram explicitados apenas os objetivos, as estratégias, o total de aula para cada capítulo e as indicações de avaliação que poderiam ser feitas no decorrer de cada unidade didática. Atualmente os manuais correspondem a um volume em separado, onde constam textos de aprofundamento do referencial teórico do professor, definições conceituais, tanto da área de conhecimento específica, como da área de educação e proposições de resolução dos exercícios e atividades, além de um bem estruturado quadro avaliativo, destinados exclusivamente aos professores. Este refinamento levou o Estado, através do MEC a definir, nos próprios editais, mesmo em linhas gerais, as formas e conteúdos dos manuais dos professores. Como exemplo podemos citar o edital 01/2013 – CGPLI, onde são estipulados o total máximo de páginas para o livro didático de História, (288 pag.) e para o Manual do professor (400 pag.). Note-se que o refinamento e a ampliação da função e do simbolismo do manual do professor fez com que o mesmo adquirisse um volume maior que o próprio livro didático.

⁷⁷ Segundo Jörn Rüsen a didática da história, “originalmente tinha sido guiada pelas necessidades práticas de treinamento de professores de História. Esse treinamento teve lugar em dois níveis. Um era puramente pragmático e relacionava-se com os métodos de ensino em sala de aula. O segundo era teórico: ele se concentrava nas condições e nos propósitos históricos do ensinar e aprender História. No primeiro nível a didática da história estava e está primariamente ligada à pedagogia: ela é ensinada e aprendida pelo fazer. Nós chamamos isso de metodologia de instrução em história. No segundo nível a didática da história é discutida em relação àquelas disciplinas que têm relação com os fenômenos de ensino e aprendizagem – por exemplo, com as ciências sociais que investigam as condições sociais de ensino e aprendizagem, com a pedagogia, que investiga os propósitos, as formas e os processos da educação e, é claro, com os estudos históricos, que investigam a história como disciplina a ser ensinada. (RÜSEN, 2006, p. 9). Este aspecto importante na construção da

origem aos manuais de formação direcionados tanto a área da aprendizagem, mais próxima da educação, quanto a área da metodologia do ensino de História, mais próxima da História. No segundo momento os manuais dos professores assumem a feição de instrumentação teórica direcionada ao uso do livro didático, porém com funções que vão para além das explicitamente anunciadas. Este duplo papel reforça ainda mais o espaço estratégico ocupado pela dupla livro didático/manual do professor, na constituição do discurso pedagógico e na transmissão de saberes dentro do espaço escolar.

Este duplo papel adotado pela dupla livro didático/manual do professor, na configuração das estratégias gerais do espaço escolar, permite a observação, não apenas das funções instrucionais desempenhadas pelos mesmos, mas, e principalmente, da forma como ambos contribuem para a construção da relação poder/saber dentro do espaço em que transitam, mais explicitamente, da forma como esta dupla participa da configuração da rede de poder que se institui e se difunde a partir da, e na, escola.

Trata-se, em suma, de orientar para uma concepção do poder que substitua o privilégio da lei pelo ponto de vista do objetivo, o privilégio da interdição pelo ponto de vista da eficácia tática, o privilégio da soberania pela análise de um campo múltiplo e móvel de correlações de força, onde se produzem efeitos globais, mas nunca estáveis de dominação. (FOUCAULT, 2003, p. 97)

Esta orientação analítica, conforme nos aponta Foucault, torna-se fundamental para entendermos os espaços e as configurações assumidas pelas diversas correlações de força existentes no espaço escolar. É este movimento de distribuição do poder e de apropriação de saber que permite a observação do processo de imposição dos valores e modelos sobre os quais se estrutura o discurso pedagógico no ensino de História.

Nesta direção, os processos de escolarização comportam tanto um modelo e uma forma de ensino que se articulam de modo mais forte ou mais fraco, conforme o caso, a determinadas finalidades formativas. Essas finalidades, com efeito, são oriundas de determinações dos diferentes grupos sociais que conseguem controlar e dar continuidade a suas unidades escolares ao longo do tempo. Mobilizam-se, desse modo, recursos materiais e ideológicos no sentido de assegurar a disseminação de uma determinada agenda antropológica, de um determinado modelo de homem e de sociedade. (GATTI JR., 2007, p. 21)

O papel assumido pela escola no processo de socialização dos indivíduos está, pois, acima de qualquer noção limitada de controle e poder. A construção de um discurso

pedagógico que, apesar de referenciado no espaço acadêmico, constrói uma noção própria e modelar de sujeito, relação, religiosidade, sociedade, atitudes, etc. perpassa todo o espaço escolar e se dilui em cada ação e cada exemplificação contida tanto nos discursos proferidos, quanto nos materiais didáticos utilizados para a confecção desta ação. É esta capilaridade, própria da rede de poder, que possibilita ao espaço escolar desempenhar uma função central nas sociedades atuais, função esta marcada pela transformação dos afrontamentos locais em discursos lógicos, racionais e profundamente didatizados.

Devemos supor que as correlações de forças múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social. Estes formam então uma linha de força geral que atravessa os afrontamentos locais e os liga entre si; evidentemente, em troca, procedem a redistribuições, alinhamentos, homogeneizações, arranjos de série, convergências desses afrontamentos locais. As grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos esses afrontamentos. (FOUCAULT, 2003a, p.90)

Esta correlação de forças múltiplas perpassa o espaço escolar provocando, ao mesmo tempo, configurações dos mais diversos matizes, que, apesar de, em um primeiro momento, provocarem reações e até dissensões, cumprem um fim último: possibilitar a inculcação de valores gerais de convivência que possam ao mesmo tempo reproduzir, reagrupar, redistribuir, hierarquizar e racionalizar os espaços sociais aos quais os indivíduos serão destinados.

No Brasil e mais precisamente no ensino médio, este papel vem sendo exercido através de dois movimentos: a uniformização do discurso pedagógico no processo educacional e a padronização das disciplinas escolares.

A uniformização do discurso pedagógico dá-se a partir da ação sistemática e meticulosa de um conjunto de regras e normas com vistas a construir uma competência discursiva sobre os mais diversos aspectos do conhecimento e da sociedade. O professor competente consegue ampliar o grau de ação do discurso proferido para além do limite da sala de aula. As regras e normas posturais e as teorias científicas e pedagógicas que dão consistência narrativa aos discursos didáticos existentes no meio escolar, tanto no campo da escrita, quanto no campo da fala, possibilitam a construção de um monopólio discursivo cuja finalidade principal é a difusão de um modelo pedagógico de sociedade e relação social⁷⁸.

⁷⁸ Este modelo pedagógico de sociedade e de relação social pode ser muito bem observado nos PCN para o ensino médio, referente ao ensino de História e nos editais referentes ao PNL, para a área de História, quando estabelecem como objetivo central do ensino de História a construção da cidadania. Como vemos, tanto no que se refere ao livro didático, como aos parâmetros gerais do ensino de História para o Ensino Médio a educação para o exercício regulado da cidadania torna-se padrão para todos os profissionais. A regulação ou limitação do

A padronização das disciplinas escolares⁷⁹, no tocante ao ensino médio, pode ser observada no atrelamento das mesmas ao processo de seleção meritória externa, que possibilita a ascensão para o ensino superior. A extensão do ENEM para um número cada vez maior de universidades públicas (Estaduais e Federais) e a aprovação pelo Senado Federal do projeto de lei 696/2011 em 29 de outubro de 2014 que torna o ENEM obrigatório para todos os concludentes do ensino médio que queiram ingressar no ensino superior, acarretou uma série de mudanças na grade curricular e nos conteúdos abordados pelas disciplinas escolares no ensino médio. O conjunto de mudanças ocorridas nas disciplinas escolares, entre elas a História, ocasionou modificações nos livros didáticos desta disciplina e também as estratégias de ensino adotadas pelas escolas.

Convém lembrar que tais mudanças, apesar de aparentemente colocarem-se em oposição ao papel socializador desempenhado pela escola, chegando, inclusive a mascarar tal objetivo geral, não rompem com o mesmo e consistem, apenas, em um afrontamento local, cuja função seria a de dissimular o papel desempenhado pela instituição escolar sob o manto de um pretenso redirecionamento dos seus objetivos gerais, fazendo com que um determinado efeito de uma relação de poder seja observado, de forma equivocada, como causa e suporte da mesma.

Logo, a análise das formas de capilarização destas relações poder/saber existentes dentro e sobre o espaço escolar deve levar em conta o papel desempenhado pelo currículo, de forma mais geral e as diversas mudanças de sentido e de estruturação pelas quais passou o ensino de História, de forma mais específica.

conceito de cidadania aparece principalmente nas competências e habilidades a serem desenvolvidas, constantes nos PCN, ou nos critérios eliminatórios do PNLD com relação ao livro didático de História.

⁷⁹ Desde a formulação dos primeiros PCN em 1998, até a confecção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em 2013, que um conjunto de normas e parâmetros foram sendo divulgados com vistas a uniformizar, ainda que de forma mais geral, as disciplinas escolares, entre as quais a História. Com relação ao ensino médio as próprias DCN já definem a concepção a ser adotada e a função desempenhada pelo mesmo quando citam o seguinte: “Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o país dê o grande salto para o futuro”. (DCN. 2013. p145). Como podemos observar duas questões tornam-se evidentes: a definição da dupla seleção meritória ocorrida ao final do Ensino Médio como ponto central de valorização e direcionamento dos conteúdos disciplinares desenvolvidos no Ensino Médio; e a formulação de valores e princípios morais que possibilitam a distribuição dos egressos do Ensino Médio em espaços sociais reconfigurados e mais adequados a um modelo social vigente.

2.2 Entre saberes e representações: currículo e ensino de História

A transmissão dos saberes dentro do espaço escolar, como já citado, dar-se através do discurso pedagógico⁸⁰ que, do ponto de vista de sua constituição concreta, corporifica-se através dos currículos e dos programas didáticos, divididos em disciplinas escolares – tomadas aqui no seu sentido funcional (História, Geografia, Matemática, Português, etc.). As ações desempenhadas por este discurso, por sua vez, têm por alvo o público escolar e os diferentes grupos e atores que interagem com este grupo. A difusão deste discurso dar-se, entre outros elementos, através da ação desempenhada pelos materiais didáticos e pelas normas e parâmetros que dão lógica e funcionalidade a ele. Neste sentido, o estudo do discurso pedagógico, direcionado ao campo do ensino de História, do ponto de vista da sua materialidade, deveria levar em conta a relação existente entre o currículo, a disciplina História e os materiais e normas que condicionam e são condicionados por estes dois elementos.

Os materiais pedagógicos, principalmente o livro didático e o manual dos professores⁸¹, fazem parte de um conjunto de elementos cuja função principal seria a explicitação tanto do discurso pedagógico em si, quanto das formas e metodologias para a aplicação eficaz do mesmo. Estruturados em unidades, capítulos, temas e subtemas, estes dois materiais possibilitam a difusão e vulgarização do discurso pedagógico de forma paulatina e “natural”.

Os manuais dos professores, observados enquanto material específico, possuem uma particularidade em relação ao livro didático, esta particularidade consiste na construção de um referencial teórico e metodológico direcionado, prioritariamente, aos professores com duas

⁸⁰ O discurso pedagógico, segundo Tomaz Tadeu da Silva, que apoia seus argumentos nas análises de Basil Bernstein, seria “constituído de certas regras que determinam a forma social como determinadas competências serão transmitidas. O discurso pedagógico tem, pois, dois componentes: um componente “técnico” que determina o que deve ser transmitido e um componente “moral” que determina como deve ser a transmissão. Ao primeiro componente Bernstein chama de discurso instrucional; ao segundo de discurso regulativo. O discurso pedagógico não deve sua especificidade a quaisquer características das competências a serem transmitidas (essas derivam dos discursos originais de onde são importadas), mas às regras que determinam como essas competências serão transmitidas. Em outras palavras no discurso pedagógico o discurso regulativo domina o discurso instrucional: “O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação especial entre si com o propósito de sua transmissão e aquisição seletivas”. (BERNSTEIN apud SILVA, 1996, p.63). As colocações de Bernstein, em certos aspectos avançam em relação às colocações de Pierre Bourdieu, mas não as contradizem, ao contrário, propõem uma ampliação do conceito de ação pedagógica adequando-a ao estudo do currículo, visto como elemento integrante do discurso pedagógico.

⁸¹ Geralmente nos livros de História de volume único, destinados ao ensino médio – objetos desta pesquisa – os manuais dos professores estão estrategicamente colocados no início, ou ao final de um tipo específico de exemplar dos livros didáticos destinados aos alunos, mas de uso exclusivo dos professores. Definição especificada na capa por um carimbo da própria editora com os dizeres “venda proibida, para uso exclusivo dos professores”.

funções: a primeira, e mais direta, seria a de facilitar a utilização do livro direcionado os alunos; a segunda, mais abrangente, seria a de “auxiliar” o profissional da área no trato direto com a disciplina, contribuindo de forma substancial, para a condução da mesma dentro dos parâmetros e limites estabelecidos pelo e para o sistema escolar.

Logo, em um primeiro momento, o estudo do currículo e do ensino de história deve se concluir com a observação das imagens e representações (quer das formas e estratégias de transmissão dos conteúdos, quer da área de conhecimento específica, ou ainda do próprio processo ensino/aprendizagem desenvolvido) que os mesmos apresentam nos manuais dos professores.

2.2.1 O Currículo: seleção, controle e sistematização do conhecimento no espaço escolar

O currículo funciona, no sistema de ensino atual, como a forma racional de sistematizar os diversos elementos sociais e transformá-los em símbolos representacionais e regras de convivência para a comunidade escolar. Concebido como algo que ultrapassa a sua própria base empírica, ou seja, o texto que lhe dá suporte, o currículo, principalmente em seu aspecto histórico, deve ser observado como um espaço de disputa e distribuição de poder.

Neste sentido, é importante desconstruir o processo de fabricação do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares. A história do currículo não se pode basear apenas em textos formais, tendo que investigar também as dinâmicas informais e relacionais, que definem modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais. É por isso que a capacidade de dar visibilidade a narrativas e actores é um dos desafios principais da nova historiografia. Finalmente é preciso sublinhar a dimensão social, uma vez que o currículo está concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processos de seleção, de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e ideias. (GOODSON, 1997, p. 10)

O currículo deve ser observado, pois, como um artefato social que se institui sobre a escola e para a escola com vistas a possibilitar uma justificativa lógica e uma “docilização”⁸² das ações desenvolvidas dentro do espaço escolar. Estas ações, uma vez reguladas pelo currículo, transformam-se em estratégias de transmissão do conhecimento de forma explícita e em instrumentos de controle e legitimação, de forma mais dissimulada. Tal ponto de vista

⁸² A utilização do termo docilização, para caracterizar o trabalho realizado pelo currículo, dentro do espaço escolar, está ligada a uma característica central; a configuração do mesmo como ponto de convergência e didatização de diversos e divergentes pontos de vista e práticas sociais, com o objetivo de transforma-las em explicações lógicas, racionais e universais. Ao realizar este trabalho o currículo transforma estes focos de resistência e conflito em espaços de construção dos objetivos gerais e harmônicos do sistema escolar, transformando ações conflitivas em explicações consensuais.

permite entender o currículo como algo fundamental no processo de justificação da hierarquização sociocultural, não se restringindo ao espaço concreto da escola, ou seja, como nos coloca Moreira e Silva,

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isto significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7-8).

O currículo, enquanto elemento constitutivo da cultura escolar atua decisivamente na uniformização do discurso pedagógico, na vinculação estreita entre escola e política pública educacional e no atendimento das necessidades de manutenção e reprodução da hierarquia social no meio escolar. O papel desenvolvido pela escola de integradora dos indivíduos em um padrão cultural dominante e de reprodutora dos conflitos pela definição dos espaços de ação dos grupos que forjam este padrão fica explícito, também, na distribuição das disciplinas escolares e, ainda, na exclusão, ou ocultação das mesmas de sua programação curricular. Ao definir a distribuição das disciplinas escolares e o tempo destinado a elas o currículo atua diretamente na construção de modelos representacionais, tanto de sociedade, quanto de ser humano. “A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (SILVA, 2010, p. 14).

Por isso, a importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização, são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais, intelectuais ou formativos), códigos pedagógicos e ações práticas, através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 2000, p. 16)

A análise do currículo não pode ser realizada separada das condições materiais de uso do mesmo, ou seja, quando pensamos o processo educacional institucionalizado, suas formas de materialização e suas finalidades sociais, devemos lavar em conta, não apenas o currículo em seu aspecto técnico, como algo já dado, mas todo um conjunto de elementos e práticas que contribuem sobremaneira para a construção do currículo. Os elementos que constroem o

currículo são múltiplos e, em certos momentos, díspares e conflitantes⁸³, porém esta multiplicidade e estes conflitos vão possibilitando a construção de espaços de convivência, fundamentais para a materialização do currículo.

Os fenômenos curriculares incluem todas aquelas atividades e iniciativas através das quais o currículo é planejado, criado, adotado, apresentado, experimentado, criticado, atacado, defendido e avaliado. Assim como todos aqueles objetos materiais que o configuram, como são os livros-texto, os planos e guias do professor, etc. (WALKER, apud SACRISTÁN, 2000, p. 21)

Como podemos observar o currículo não existe sem um sistema escolar, historicamente constituído, que lhe dê materialidade e sentido⁸⁴, e uma sociedade na qual este sistema escolar cumpra uma função determinante. O currículo deve ser entendido como um produto sociocultural, sendo assim, faz parte de um imbricado jogo de disputas por espaço, legitimações e poder que se institui em cada sociedade historicamente constituída. Definir o currículo como um artefato sociocultural é, na realidade, observá-lo como um produto da cultura escolar ligado às estratégias de afirmação do discurso pedagógico como fonte de verdades e de formação de monopólios (discursivos, imagéticos, intelectuais, etc.). Ao dar sentido às ações desenvolvidas no meio escolar, por intermédio de um complexo jogo de inclusão/sistematização/exclusão/invisibilização dos conhecimentos a serem distribuídos e apreendidos, o currículo passa a ocupar um lugar determinante na formulação de uma linha de força geral cujo objetivo maior seria a construção de uma unidade prática capaz de direcionar toda e qualquer dissensão para o cumprimento dos objetivos gerais do meio escolar.

Na verdade, enquanto construção social, o currículo foi concebido para surgir como um elemento “natural”, de tal modo que não é sujeito ao escrutínio do pensamento e da crítica. O mesmo se passa com o modelo escolar que consagra o currículo existente. Mas trata-se, num e noutro caso, de discursos que constroem as nossas

⁸³ Neste ponto adota-se a concepção de currículo como um espaço de lutas em que os focos locais de poder expõem as suas concepções e estratégias afirmativas através de uma série de elementos diversificados e conflitantes, visando o controle e o monopólio na construção da estratégia de afirmação e legitimação dos sistemas instituídos. A medida que estes focos locais (representados pelas visões: de mundo, de sistema educacional, de sujeito, de sociedade) entram em “consenso limitado”, passam a atuar de forma interdependente, dando base de sustentação e materialidade ao currículo. Estas disputas vão dando lugar, paulatinamente, a uma racionalidade que transforma o currículo em algo objetivo e a-histórico. Segundo Sacristán (2000, p. 13) “A prática a que se refere o currículo é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc.”

⁸⁴ Convém lembrar que esta relação consiste em uma relação de mão dupla, pois, assim como não existe currículo sem um sistema escolar, historicamente constituído, que lhe dê materialidade e sentido, não existe sistema escolar que consiga estabelecer as suas estratégias e realizar os seus objetivos sem um currículo que lhe dê racionalidade, cientificidade e dissimule as ações de socialização e reprodução sob o manto da objetividade, da neutralidade discursiva e da universalidade de seus pressupostos essenciais.

possibilidades (e impossibilidades) e que marcam, sempre, a predominância de determinados pontos de vista (e interesses) sobre pontos de vista (e interesses) concorrentes. (GOODSON, 1997, p. 15)

O currículo, ao realizar a transformação dos focos conflitivos em espaços harmônicos, didaticamente determinados, passa a ocupar um lugar de destaque no campo da produção simbólica, ou seja, os símbolos referentes às representações socioculturais possuem no currículo um espaço de materialização e operacionalização de seus significados, que não se reduzem ao espaço formal da escola. Desta forma o currículo não pode ser observado como um mero transmissor de conhecimentos produzidos fora do espaço cultural em que se insere como se fosse um instrumento meramente técnico de aplicação de normas e fórmulas educacionais (como querem as visões tecnicistas e empiristas do currículo). Ao contrário, as discussões e asserções contidas no currículo demonstram a sua estreita vinculação com as relações culturais desenvolvidas em determinados tempos e espaços historicamente constituídos. “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2010, p.15). Esta seleção está imiscuída por relações de poder e por representações socioculturais, sem as quais o currículo “perde” o seu sentido e a sua função social e educacional.

A base material do currículo, se assim podemos chamar, pode se localizar em diversos espaços institucionais, desde que relacionados direta, ou indiretamente, com o espaço escolar. Esta observação permite o entendimento de que a base empírica do currículo pode estar localizada tanto na escola, quanto em outros órgãos e instituições sociais.

As funções sobre a configuração dos currículos, sua concretização, sua modificação sua vigência, análises de resultados, etc. também podem estar nas mãos de órgãos do governo, das escolas, associações e sindicatos de professores, pais de alunos, órgãos intermediários especializados, associações e agentes científicos e culturais, etc. (SACRISTÁN, 2000, p.23-24)

No espaço geográfico da escola, o currículo, tomado no aspecto material, sua base empírica, assume duas feições específicas: a primeira diz respeito aos planejamentos gerais adotados na escola ano a ano. Feitos por todo o corpo funcional da escola, incluindo-se, aí, diretores, inspetores, coordenadores, professores e demais gestores, este planejamento tem como objetivo maior definir o conjunto de ações adotadas para possibilitar o funcionamento integral e harmônico da escola, neste campo incluem-se: os estatutos escolares, os planejamentos educacionais, os projetos políticos pedagógicos, a arquitetura escolar, as normas internas da escola, etc.

A segunda feição pode ser chamada de grade curricular⁸⁵, que do ponto de vista do senso comum escolar é também chamada de currículo. Construída dentro dos limites das disciplinas escolares, esta grade curricular liga-se diretamente aos objetivos específicos de cada área – História, Geografia, Artes, etc. – definindo conteúdos a serem ministrados, estratégias a serem adotadas, objetivos a serem cumpridos, dinâmicas a serem executadas pelo professor e principalmente, as formas de medição do grau de apreensão dos saberes pelos alunos, com o objetivo de propiciar a execução dos objetivos citados em consonância com o planejamento geral da escola. Quando um determinado livro didático expressa, principalmente nos manuais dos professores⁸⁶, conceitos, sugestões avaliativas, noções de aprendizagem e metodologias, é por que as mesmas já passaram por todo um processo de definição, redefinição, disputas teóricas e práticas, etc. que possibilitaram a concretização de certa concepção pedagógica e disciplinar, no nosso caso, de História e de aprendizagem histórica. Estas disputas permitem a inclusão ou não de determinados assuntos e de determinadas concepções teóricas no livro didático de história.

Para além do espaço geográfico da escola o currículo situa-se nas instituições e organismos que, embora apresentem-se de forma “dispersa” na sociedade, estão ligados à educação institucional, caso específico do espaço escolar. Nestas instituições o currículo cumpre um papel ainda mais abrangente que aquele exercido na escola, qual seja, o de vertebralizar o sistema de ensino e, a partir desta vertebralização, propiciar a inculcação dos valores de convivência cotidiana, fundamentais para a manutenção social. No caso do ensino de história e, mais precisamente, do livro didático de história no Brasil, esta ação vem sendo desenvolvida desde a década de 1990, principalmente com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação básica e a

⁸⁵ Para a pedagogia tecnicista, com suas tabelas, quadro de objetivos, metodologias pré-selecionadas, estratégias universais de aprendizagem, modelos de avaliação e gráficos de resultados, esta grade curricular compõe o centro da construção do currículo, não havendo diferenças entre um conceito e outro. Esta visão trouxe para o ensino de História um aspecto interessante; a adoção de grades curriculares anexadas aos livros nas quais vinham determinados de antemão os objetivos gerais e específicos da disciplina, a divisão cronológica dos conteúdos, as metodologias e estratégias a serem aplicadas em cada unidade e, em alguns casos até a verificação de aprendizagem a ser aplicada em sala de aula com os alunos. A prática adotada pelos professores de História estava vinculada a esta grade curricular contida no início ou final do livro do professor, cuja única diferença em relação ao livro dos alunos era a presença desta grade e a resolução direta dos exercícios e testes contidos no livro, sem nem um apoio teórico, quer no campo da educação, quer no campo da disciplina específica.

⁸⁶ Em alguns dos livros didáticos analisados o manual do professor vem anexado ao livro, ou no começo, ou no final do livro. Dos livros analisados, que constam na portaria 907 de 13 de abril de 2006 do PNLEM, onde são divulgados o resultado da avaliação dos livros didáticos para o ensino médio, apenas o livro “Das Cavernas ao Terceiro Milênio” das autoras Patrícia do Carmo Ramos Braick e Myriam Becho Mota da editora Moderna, traz o manual do Professor como um volume separado do livro do aluno.

organização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁸⁷ que passou a unificar, de forma sistemática e paulatina, as concepções de livro didático e de manual do professor. Esta unificação deu-se principalmente após a constituição de cartilhas e programas com vistas a “auxiliar” e “instrumentalizar” o professor para a escolha do livro didático e das comissões de avaliação do mesmo, formadas por especialistas em educação e em cada área específica.

Segundo Oliveira e Freitas (2013, p. 18-19), o papel de avaliador exercido pelo Estado só pôde ser concretizado devido a participação de especialistas ligados às instituições de ensino superior, principalmente públicas, tal fato, ao contrário do que ocorria em períodos anteriores, serviu como forma de legitimação das ações desenvolvidas pelo Estado na configuração do sistema escolar nacional. Estes especialistas são, na sua grande maioria, intelectuais que desde a década de 1990 participam, de forma intensa, do debate sobre ensino de história, livro didático e política educacional governamental para o ensino de história, estando, em sua maioria, coordenando grupos de pesquisa e trabalho nas áreas elencadas acima.

A atuação direta do Estado na elaboração de planos e projetos educacionais mais sofisticados com concepções e práticas amparadas por extensas explicações teóricas, tanto a nível pedagógico, quanto a nível específico de cada disciplina, propiciou uma diminuição da abrangência dos currículos escolares e a consequente adoção dos PCN e PCNEM – elaborados como fonte de referência conceitual e metodológica – como fundamentação teórica central na construção dos currículos escolares⁸⁸, no desempenho didático do professor em sala de aula e na confecção dos materiais didáticos a serem adotados nas escolas⁸⁹. Tal

⁸⁷ Apesar de criado em 1985 o PNLD só passou a ter ação efetiva apenas a partir de 1993, quando o FNDE passou a financiar o programa e a instituir comissões de avaliação do livro didático. No início dos anos 2000 começaram a serem organizados os editais de convocação para avaliação dos livros didáticos que pretendessem participar do guia do livro didático, onde estão estabelecidos, em consonância com a LDB e os PCN, concepções de ensino, história, processo ensino aprendizagem, função do livro didático e do manual do professor, noção de sujeito, sociedade, tempo, etc. Este aspecto torna-se importante se levarmos em conta que o governo brasileiro é o maior comprador de livros didáticos do mundo.

⁸⁸ Em 2006 o MEC através da Secretaria de Educação Básica, elabora as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Publicado em três volumes, dividida de acordo com as áreas de conhecimento estabelecidas nos PCNEM, e: utilizando terminologias conceituais advinda da Escola dos Annales; apresentando conceitos de currículo e metodologia de ensino; apontando estratégias de ação; e definindo a forma de utilização dos materiais didáticos, essas “Orientações” passam, aos poucos, na prática, a assumir o lugar dos currículos escolares, que a partir de então passam a ser elaborados referenciando-se nas mesmas. Esse deslocamento do eixo de referência curricular provocou a diminuição considerável do papel desempenhado pelo currículo elaborado nas escolas, tanto a nível de planejamento acadêmico, quanto a nível de programação curricular das disciplinas.

⁸⁹ Esta relação de dependência e vinculação entre os livros didáticos de História e os PCN fica bem evidente quando observamos as apresentações dos livros analisados, todos sempre apontam como objetivos centrais de suas obras: o estudo da História através do conhecimento dos processos de mudança e das resistências a ele, das permanências; o entendimento da realidade cotidiana dos alunos com o objetivo de intervir, de forma consciente, na sociedade em que vive; e a formação de cidadãos conscientes, ativos e críticos e atuantes no mundo em que

questão fica bem evidente quando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) definem o que os seus elaboradores entendem como currículo:

O currículo, enquanto instrumento da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva**, visando a integração de homens e mulheres no triplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (PCNEM, 2000, p. 15)

Conforme observamos, a concepção de currículo, utilizada pelos PCNEM, para o ensino médio, trazem embutidas nas suas determinações a concepção de ensino médio como uma etapa transitória que possui dois grandes objetivos: a progressão do educando a um nível subsequente e a incorporação do mesmo na “sociedade tecnológica como força produtiva” (PCNEM, 2000, p.11). Com relação ao ensino de História os PCNEM direcionados às ciências humanas e suas tecnologias, no tópico “o que e como ensinar História” vai mais além, definindo para o professor os pressupostos básicos do ensino de História, profundamente apoiados na concepção de história herdeira dos Annales.

Ao sintetizar as relações entre as durações e a constituição da memória e da identidade sociais, o ensino de História, desenvolvido por meio de atividades específicas com as diferentes temporalidades, especialmente da conjuntura e da longa duração, pode favorecer a reavaliação dos valores do mundo de hoje, a distinção dos diferentes ritmos de transformações históricas, o redimensionamento do presente na continuidade com os processos que o formaram e a construção de identidades com as gerações passadas. (PCNEM IV, 2000, p. 27)

As formas como são abordados os conceitos de tempo, sociedade, história e ensino, vincula a construção do referencial teórico do professor a uma única visão da disciplina História, o que se torna mais evidente quando observamos que em todo o tópico referido, apesar de fazer menção a outras correntes teóricas e a outros posicionamentos, são as concepções de Braudel, Nora, Le Goff e companhia, que são trabalhadas e apontadas como principais, se não únicas, para formação do educando. Mais adiante no estabelecimento das competências a serem desenvolvidas pelo aluno no ensino de História, encontram-se as mesmas terminologias advindas dos Annales, principalmente na segunda e terceira gerações.

A atuação do Estado, com relação aos PCN consolida-se com a distribuição e a disponibilização dos mesmos, via internet, para todos os professores das escolas públicas do

vivem. Estes objetivos estão presentes nos PCN de História para o ensino médio, principalmente no capítulo referente ao desenvolvimento das habilidades e competência dos alunos.

país. As colocações e concepções existentes passam a influenciar a formulação dos programas e planejamentos escolares, fazendo com que as terminologias adotadas passem, aos poucos, a direcionar tanto a produção didática, quanto o próprio exercício do professor. A medida que o papel do Estado no sistema educacional é amplamente difundido e verticalizado, o que foi concebido explicitamente, para ser um parâmetro fluido e temporário de auxílio aos professores da rede pública, tornou-se a referencia central para a construção de currículos nas escolas – inclusive da rede privada – principalmente devido à extensa explanação teórica para justificar a utilização dos termos e assuntos adotados. Com relação ao livro didático de história, esta referenciação ganhou força após a sofisticação dos editais de avaliação do PNLD. Atualmente estes editais trazem na sua explanação teórica e nos seus critérios proibitivos, as formas, conceitos e objetivos existentes nos próprios PCN (estas concepções são, na sua grande maioria, uma sintetização dos pressupostos interpretativos dos Annales, apresentados de forma sucinta nos PCN). Os intelectuais ligados à elaboração dos PCN e das DCN tornam-se referência para a construção dos currículos escolares, vistos nesta perspectiva como um artefato vinculado a um currículo maior, definido pelo Estado.

As bases empíricas sobre as quais se configuram os atuais currículos estão, de certa forma, vinculadas a uma base empírica maior composta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelos Editais de avaliação dos livros didáticos constantes no Programa Nacional do Livro Didático. Esta constatação permite a observação do currículo como um elemento fundamental no estabelecimento das estratégias de governabilidade e controle.

Não é apenas o currículo – aquilo que ocorre na experiência educacional – que está implicado em processos de regulação e governo da conduta humana. É o próprio discurso sobre o currículo – a própria teoria do currículo – que constitui um dos elementos dos nexos entre saber e poder analisados por Foucault. A moderna “ciência educacional” pode ser analisada como um daqueles domínios de conhecimento sobre o homem em que a “vontade de saber” não pode ser separada da “vontade de poder”. A teoria do currículo é um dos componentes centrais dessa “ciência educacional” voltada para o conhecimento da criança e do adolescente, com a finalidade de melhor administrá-los. Conhecer para governar. (SILVA, 1996, p. 161)

O currículo não pode ser visto como um elemento neutro, ou limitado aos restritos espaços geográficos escolares, ao contrário, deve ser observado como um artefato histórico, móvel, estratégico e amplo, que se situa em espaços diversificados, mas sempre ligados ao processo educacional da sociedade em que se insere. Esta amplitude e mobilidade curricular, tem por objetivo maior, a adequação do mesmo aos diversos momentos históricos pelos quais

passam as mais diversas formações sociais. Se a demanda social aponta para discussões externas ao currículo, mas que constituem um forte elemento de pressão⁹⁰ sobre as forças de manutenção e racionalização dos espaços socialmente definidos, o currículo, através de um movimento complexo e sofisticado de incorporação, passa a incluir em seu conjunto estas discussões, possibilitando uma explicação plausível e harmônica sobre estes elementos de pressão. Deste modo promove a universalização de uma visão parcial, como a visão total do meio em que se insere.

O currículo, então, não é visto, tal como na visão tradicional, como o local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária, mas como um campo em que tentará se impor tanto a definição particular de cultura de classe quanto o conteúdo desta cultura (Bourdieu). Aquilo que na visão tradicional é visto como processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, é visto aqui como processo de reprodução cultural e social das divisões dessa sociedade. (SILVA, 1996, p. 89)

Desta maneira, o currículo deve ser observado como um espaço de lutas e resistência, onde começa a se definir o processo de imposição negociada dos valores. Esta imposição não pode ser observada sem levar em conta duas questões: as resistências ao imposto; e a incorporação ao corpo do currículo dos elementos de tensão, a partir de um processo contínuo de negociação dos sujeitos envolvidos. O chamado currículo oficial⁹¹, assumido legalmente pelo sistema de ensino, sempre tenta dissimular este aspecto através da adoção de um discurso que se propõe racional e científico. Um exemplo desta problemática apresenta-se hoje na tensão entre um modelo de conhecimento predominantemente masculino e as discussões a respeito do gênero e da diversidade existentes.

⁹⁰ Estes elementos de pressão social consistem naquilo que Homi Bhabha chama de espaço da minoria, visto aqui como o espaço de desenvolvimento de um discurso que objetiva impor condições e afirmar identidades dentro de determinado espaço sócio histórico. Segundo Bhabha “Esse espaço suplementar de significação cultural que revela – e une – o performativo e o pedagógico nos oferece uma estrutura narrativa característica da racionalidade política moderna: a integração marginal de indivíduos num movimento repetitivo entre as antinomias da lei e da ordem. É do movimento liminar da cultura da nação – ao mesmo tempo revelado e unido – que o discurso da minoria emerge”. (BHABHA, 2003, p. 218). Este discurso, a partir do momento que entra em conflito com a ordem (movimento performativo) pressiona as instituições sociais para que as mesmas não apenas incorporem estes discursos, mas os reconfigurem dando a eles uma explicação lógica e incorporada ao todo social (discurso pedagógico). Este exercício é muito comum nos livros didáticos de história.

⁹¹ O termo currículo oficial serve para identificar o que Ivor Goodson chama de currículo escrito. Para o autor a análise do currículo escrito torna-se fundamental para o entendimento do papel desempenhado pelas disciplinas escolares, ou seja, segundo o autor “O currículo escrito define as racionalidades e a retórica da disciplina, constituindo o único aspecto tangível de uma padronização de recursos (financeiros, avaliativos, materiais, etc.). Nesta simbiose é como se o currículo escrito servisse de guia à retórica legitimadora das práticas escolares, uma vez que é concretizado através de padrões de afectação de recursos, de atribuição de estatuto e de distribuição de carreiras. Em suma o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação. (GOODSON, 1997, p. 20). A análise do papel desempenhado pelo currículo na construção do discurso pedagógico tem, como ponto de partida, a análise da estrutura organizacional do currículo escrito – oficial – e da simbologia assumida pelo mesmo no campo educacional.

O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres. (SILVA, 2010, p. 94)

No cenário brasileiro a tensão entre os elementos de pressão social e os parâmetros da ordem vem sendo resolvida, no campo da educação, com a inclusão, progressiva, de temas relacionados às minorias sociais, tanto nos currículos e programações escolares, quanto nos livros e materiais didáticos adotados. São questões relativas aos afro-brasileiros, aos indígenas e recentemente aos direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTT)⁹². Estes grupos, à medida que foram se organizando, constituindo um discurso identitário próprio, organizando movimentos reivindicatórios com pautas estruturadas e ganhando visibilidade em todo território nacional, passam a buscar mais espaços e legitimidade para as suas ações e concepções de mundo e sociedade.

Os currículos e programas escolares de ensino existentes hoje, embora tragam no seu conteúdo, indicações referentes ao estudo do gênero, raça, etnia e das diversidades socioculturais e religiosas, ainda abordam estas temáticas de forma superficial, principalmente devido às tensões que tais estudos provocam nas relações sociais dominantes em nossa sociedade. Estas questões reforçam a ideia do espaço escolar enquanto espaço de construção da socialização e legitimação social.

O currículo consiste em um elemento fundamental na estruturação do sistema escolar, atuando de forma determinante na sistematização, difusão e apropriação do conhecimento. Enquanto artefato sociocultural possibilita a reorganização dos espaços, a definição das estratégias de poder e controle e, principalmente, a transformação dos focos de resistência em

⁹² O sistema escolar brasileiro, no tocante às pressões sofridas pela ampliação dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, tem enfrentado, desde 2009, uma série de polêmicas geradas por uma instituição normativa advinda da Secretaria Especial de Direitos Humanos (Estratégia nº 3, ação 1.3.1), que determina a inclusão, nos livros didáticos, das temáticas relacionadas aos direitos sociais dos LGBTT. Segundo Maria Margarida de Oliveira e Itamar Freitas “O plano posto em prática por 18 ministérios, atua no sentido de representar mais fielmente a diversidade sexual brasileira, mediante a estratégia de combate a homofobia, inclusive com a inserção de temática das famílias compostas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais nos livros didáticos. Avaliações preliminares indicam, entretanto, que os livros didáticos de história destinados aos anos finais do ensino médio avaliados pelo PNLD ainda não atingiram esta meta”. (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 21) O problema, diante da adequação das temáticas, referentes ao LGBTT, dar-se em dois campos fundamentais para a transformação do espaço performativo em discurso pedagógico: a pouca, ou quase nem uma, introdução das temáticas ligadas às questões de gênero no discurso pedagógico existente nos livros didáticos, capaz de transformar elementos simbólicos referenciais deste grupo em “representações fiéis” da diversidade brasileira; e a existência de uma literatura de referência teórica com baixa incidência no campo educacional.

discursos consensuais, transformando visões parciais de sociedade em concepções universais sobre a mesma. Com relação ao ensino e ao livro didático de história, torna-se impossível o conhecimento do papel desenvolvido pelos mesmos no sistema escolar e na sociedade em que se inserem, sem a análise do papel estratégico e estruturante do currículo no binômio escola/sociedade.

2.2.2 Disciplina Escolar de História: Aculturação, ensino e modelização social

O segundo elemento de corporificação e difusão do discurso pedagógico são as disciplinas escolares que, tal qual o currículo, cumprem o papel de organizar de forma “lógica” e “científica” o ambiente escolar. Esta função, desempenhada de forma contínua, coloca as disciplinas escolares em um espaço estratégico dentro do sistema de ensino. Como um dos elementos centrais de um dispositivo de controle, as disciplinas põem em ação, de forma concreta, as finalidades impostas à escola, provocando a distribuição prática do conhecimento, a construção de saberes e a socialização dos indivíduos.

No esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue contudo se infiltrar sub-repticiamente na cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 205)

As disciplinas ocupam um espaço de vital importância para a manutenção do processo educacional, sendo responsáveis pela didatização e objetivação dos valores advogados na sociedade. Esta didatização é realizada a partir da montagem de um complexo sistema de estratégias e objetivos fundamentais na manutenção da relação poder/saber. Assim como o currículo, as disciplinas escolares possuem um papel consensualizador, que é exercido a partir da construção de espaços de competência, cuja finalidade central seria transformar determinadas visões particulares em pressupostos objetivos e universais. Em outras palavras cabe às disciplinas a difusão, contínua e frequente, de um discurso axiomático⁹³, tanto sobre o conhecimento, quanto sobre a sociedade.

⁹³ O termo axiomático utilizado para caracterizar o discurso adotado pela disciplina, tal como apontado no primeiro capítulo decorre do fato de que estes discursos tornam-se referência interpretativa, tanto para o conhecimento, quanto para a interpretação social. Se partirmos da premissa de que a relação entre o espaço acadêmico e o espaço escolar é uma relação de mão dupla, a expressão axioma ganha visibilidade, principalmente quando apontamos que o saber produzido no meio escolar pode servir de referência para a construção de teorias interpretativas existentes no espaço acadêmico. De acordo com a definição filosófica do

A identidade das disciplinas pode ser observada no conjunto de constituintes que permitem a sua atuação de forma paulatina e articulada. Estes elementos constituintes, por sua vez, possibilitam a confecção de um conjunto de características comuns, fazendo com que, por mais díspares que pareçam entre si, apresentem semelhanças modelares sempre em ligação direta com as finalidades estabelecidas pelo e para o meio escolar.

A disciplina escolar é então constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de exposição e de motivação e um aparelho docimológico, os quais, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades. (CHERVEL, 1990, p. 214)

Estes elementos permitem a construção de um grau de hierarquização através do qual as diferentes disciplinas apresentam-se ao público escolar. Esta hierarquização torna-se fundamental para a difusão e naturalização do discurso pedagógico dentro da escola, fazendo com que, a partir deste movimento as ações desenvolvidas, com vistas a dissimular o controle exercido pelo mesmo, transformem os aspectos conflitantes do meio social em normas cotidianas de conduta.

A disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada, proporciona, assim, uma estrutura para a acção. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora os objectivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso retórico, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e reprodução social. (GOODSON, 1997, p. 31)

Estas práticas de distribuição social, desenvolvidas pelas disciplinas, estão presentes nos programas curriculares específicos, principalmente na distribuição dos conteúdos. O rol de conteúdos a ser desenvolvidos traz, de forma explícita, uma cadeia sequenciada de conceitos, ações, processos e acontecimentos relacionados diretamente com a realidade sócio histórica a qual um determinado sistema de ensino encontra-se vinculado. Para além do explícito, o rol de conteúdos de uma determinada disciplina trás, nas entrelinhas, um conjunto de valores morais, éticos e culturais, dissimulados sob o manto da objetividade científica do conhecimento escolar.

Tal papel pode ser notado ao analisarmos a disciplina História. Fruto da sociedade ocidental contemporânea e, historicamente, constituída em um momento em que as nações

termo o axioma consiste em um postulado, ou lei que serve de base para a construção de uma teoria, ou uma argumentação. (ABBAGNANO, 1999, p. 101-103)

liberais europeias buscavam meios de afirmação e consolidação, o ensino de História passou a servir como forma de explicação e defesa das origens destas nações. Segundo François Furet ([s.d.], p135) a história, dentro deste contexto, passou a servir, então, como árvore genealógica das nações europeias e das sociedades de que eram portadoras. Foi neste ambiente e com este objetivo inicial que a história passou a incorporar duas características que fazem parte do sentido geral da disciplina: genealogia e mudança. Desde então, o ensino de história tem servido de base para a construção de modelos de interpretação social ancorados em uma perspectiva evolucionista⁹⁴ e europeizante⁹⁵. No ambiente escolar a História assume dois papéis estratégicos: enquanto uma disciplina que tem como objetivo a explicação lógica e racional das sociedades no tempo, a História desenvolve o papel de reificadora de uma determinada visão de passado com o fito de resolver problemas e demandas presentes, criando assim uma função para o ensino de história alicerçada no cultivo da memória coletiva, não como um fim em si mesmo, mas com intenção prática de intervir na vida presente e alicerçar as expectativas de futuro (RÜSEN, 2012, p.120); a História desenvolveria, então, um segundo papel, denominado por Chervel (1990, p. 186) de “aculturação das novas gerações”, desempenhado através do cultivo de modelos sociais, culturais, conceituais, etc. responsáveis pela manutenção e controle de uma determinada ordem sociocultural.

A História alimenta a memória coletiva, não apenas de forma manipulatória imposta pelos Estados, mas a contrapelo, compondo memórias de grupos e coletividades que possam resistir, se opor às dominações políticas exteriores. Assim a História

⁹⁴ A perspectiva evolucionista pode ser observada quando levamos em conta a forma de estruturação dos programas escolares de história. A forma como encadeiam os temas e a prevalência dada à organização cronológica dos assuntos a serem tratados, tanto nas grades curriculares, quanto no material didático adotado, deixa claro esta perspectiva. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na área de História, ao definir os critérios necessários para o ensino de História nas séries do ensino médio, mais precisamente no tópico sobre os conhecimentos de História, ao definir o papel da disciplina no ensino médio, expõe o seguinte: “Finalmente é importante frisar a contribuição da História para as novas gerações, considerando que a sociedade atual vive um presente contínuo, que tende a esquecer e anular a importância das relações que o presente tem com o passado. Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a memória, livrando as novas gerações da “amnésia social” que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas” (PCN IV, 2000, p. 26). Fica explícito o caráter evolucionista, pois todo e qualquer crescimento intelectual do aluno, na disciplina História, deve passar pelo estabelecimento de um compromisso que tome a construção do conhecimento através da relação de filiação entre o passado e o presente, mais precisamente uma filiação “libertadora”, que promova o “desenvolvimento da cidadania” e possibilite a “intervenção consciente e autônoma” do aluno na sociedade em que vive, promovendo “um redimensionamento do presente na continuidade com os processos que o formaram e a construção de identidades com as gerações passadas” (PCN IV, 2000, p. 27), ficando claro o aspecto socializador da disciplina.

⁹⁵ A História escolar permanece marcada, apesar das discussões existentes na História acadêmica, por uma forte influência europeia, que pode ser constatada na forma como são distribuídos os assuntos e temas adotados. De forma geral, tanto a programação curricular, quanto os materiais didáticos adotados possuem como eixo central para a construção das suas interpretações o modelo europeu, mais precisamente a Europa ocidental. Disto decorre um “nó” até hoje não desatado; a predominância dos temas ligados ao continente europeu como única forma de compreensão do conhecimento histórico, quer de forma direta, quer como instrumento de comparação social.

ensinada – que é apenas uma das versões disponíveis do passado – contribui para fazer os jovens compartilharem da memória atual dos adultos, tal como eles a reelaboram hoje e que, por sua vez, é objeto de disputas e conflitos entre diferentes versões presentes no cotidiano e na cultura. (MONTEIRO, 2007, p.109)

Ao “alimentar a memória coletiva”, através da criação de um discurso pedagógico sobre a mesma e sobre as formações sociais no transcurso do tempo, a disciplina História torna-se porta-voz de um modelo de cotidianidade e afirmação cultural, assentado em um processo contínuo de manutenção, incorporação e reelaboração de princípios, condutas, normas e relações de identidade pessoal, fundamentais para a execução dos objetivos sociais legados à escola. No mundo contemporâneo a História cumpre o papel de construtora de um conjunto de modelos que estejam de acordo com as demandas sociais existentes no presente. Este papel possibilita a inclusão nos programas de ensino de elementos parcialmente conflitantes⁹⁶, responsáveis pela difusão do sentido de sociedade e de evolução social.

A disciplina História torna-se, tal qual as demais disciplinas, indispensável para a mistificação do processo de construção da cultura ocidental, transformando-a em padrão de referência e comparação para todo tipo de análise realizada. O livro didático de História, participante ativo deste processo contribui de forma considerável para que tais padrões se reproduzam, pois nele “há sempre uma imposição de comportamentos estanques que correspondem a atitudes desejadas por um determinado tipo de sociedade, para a preservação de sua estrutura” (DEIRÓ, [s.d], p37). A forma como o texto encadeia as suas frases, ou como manuseia os personagens nele contidos, deixa claro o papel desempenhado na construção de modelos sociais de convivência. A perspectiva de construção destes modelos pode ser notada na apresentação do livro História da Civilização Ocidental da editora FTD de autoria dos professores Antônio Pedro Tota, Lizânias de Sousa Lima e Yone de Carvalho. Ao referirem-se às dificuldades encontradas no ensino de História apontam como problema central o encadeamento dos assuntos referentes à História local e à história europeia.

⁹⁶ A existência de focos de resistência à imposição discursiva via disciplinas escolares, não põe em xeque o papel de inculcadora de valores exercido pela escola, ao contrário, possibilita a dissimulação deste papel sob o manto da construção de uma consciência crítica do aluno. Estes focos de resistência à distribuição do poder são fundamentais para a construção de um consenso interpretativo baseado na incorporação de elementos parciais constantes em cada foco, possibilitando a transmissão de valores de forma paulatina e constante. Segundo Develay “os valores são transmitidos não apenas através dos modelos de ensino (que podem induzir à passividade ou a posturas ativas e críticas), mas também através de conteúdos selecionados para serem ensinados. Eles estão presentes em forma de “filigrana” nos conteúdos escolares e revelam as escolhas éticas de uma sociedade. “Assim os saberes escolares remetem a valores que, mesmo implícitos, revelam em última análise as escolhas éticas de uma sociedade”. (DEVELAY apud MONTEIRO, 2007, p.92) Este mecanismo, apontado por Develay, é que faz com que os focos de resistência consistam, de fato, em um suporte para a formação de um discurso pedagógico consensual sobre uma determinada realidade sociocultural.

Uma das dificuldades dos professores que ministram aula de História do Brasil é ter que recorrer constantemente aos eventos da denominada História Geral para explicar os acontecimentos da nossa história. De fato como explicar a inconfidência mineira sem falar de iluminismo? Como falar da instalação de ferrovias no país sem mencionar a revolução industrial e o predomínio inglês no mundo? Assim em cada assunto da História do Brasil recorre-se aos fatos da História Geral para dar um mínimo de coerência às explicações. Este livro apresenta uma história integrada. A História do Brasil aparece, portanto, como parte da história mundial. (TOTA, et al. 2005, p. 3)

Os autores, apesar de utilizarem o termo História Geral, adotam-no como sinônimo de História da Europa Ocidental, com todo o seu simbolismo e com as consequências interpretativas que dele decorrem. Mesmo não estando explícita no texto, a forma de encadeamento dos termos utilizados e a justificativa utilizada para tal encadeamento, deixa claro o papel de legitimador de um status sócio histórico tido como referência e modelo para a construção de novas interpretações.

Tendo como referência a História acadêmica, a História escolar constrói sua identidade e sua funcionalidade de forma intercalada, a partir de um complexo processo de transmissão e construção de saberes que se dá sempre em uma via de mão dupla. A história escolar, apesar de ter seus conceitos e metodologias amparados nos conceitos e metodologias desenvolvidos no meio acadêmico, não consiste em uma mera extensão dos conhecimentos desenvolvidos neste meio. A História, enquanto disciplina escolar, ao contrário da visão linear do processo de ensino, apropria-se de conteúdos, técnicas, métodos, estratégias discursivas e, a partir desta apropriação, constrói seus próprios elementos de identificação, mais adequados ao meio escolar de onde ela é parte integrante e, ao mesmo tempo, mecanismo de manutenção. Ao realizar este movimento a História Escolar passa a interferir na produção do conhecimento acadêmico provocando uma reorganização das teorias e metodologias a respeito do papel e da ação desenvolvida pelo ensino de História, provocando uma renovação constante da produção acadêmica, que, por sua vez, servirá de referência para a construção de novos elementos ligados à História Escolar.

Este processo de construção constante do conhecimento no meio escolar torna-se fundamental para a construção da identidade da História como disciplina, uma vez que a Disciplina História, ao contrário das disciplinas ligadas às áreas exatas ou naturais, possui uma diversificação de pontos referenciais no campo acadêmico, todos como parte integrante da disciplina, quer como áreas, quer como temas ou linhas de pesquisa.

A História, diferentemente das matemáticas, que possuem uma definição acadêmica muito clara, apresenta diferentes perspectivas de inteligibilidade – História

positivista, dos Annales, marxista e das análises macroeconômicas, Nova História, e de composições que se complementam frequentemente, a partir de diferentes formas de definição e de organização dos eixos de análise: temática – História política, História social, História econômica, História cultural; Geopolítica (História do Brasil, História da América, História da Europa, história do extremo oriente, etc.), cronológica (Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea, Tempo Presente, etc.) ou espacial (global, nacional, regional). (MONTEIRO, 2007, p. 103)

Esta multiplicidade de temas a áreas de construção do conhecimento histórico legou à História escolar “uma dimensão axiológica como uma questão central, que se expressa na seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados e na forma como eles são apresentados” (MONTEIRO, 2007, p.105). Esta “herança” possibilitou a existência de temas canonizados, fundamentais para a manutenção da realidade sociocultural de cada época histórica determinada. Partindo deste ponto percebe-se que o entendimento do papel desempenhado pela Disciplina História deverá levar em conta a importância adquirida pela mesma em cada momento histórico determinado⁹⁷.

A história, conforme afirmamos anteriormente, enquanto disciplina escolar⁹⁸, tal como a conhecemos hoje, surge no século XIX com o objetivo de possibilitar uma explicação científica à origem e às transformações da sociedade liberal europeia, em consonância com o trabalho já desempenhado pelo cientificismo e pelo historicismo, ou seja, apoiada epistemologicamente nestas duas tendências, a disciplina História constrói seus discursos e seus métodos de abordagem. A História teria, pois, a finalidade de construir e naturalizar uma certa genealogia da nação burguesa, atuando diretamente na “formação” do cidadão, objetivo este que permaneceu e permanece como a linha de força geral da disciplina. O termo cidadão adentra ao contexto do ensino de História através da definição, também no séc. XIX, do papel a ser desenvolvido pelas escolas, qual seja a formação de cidadãos uniformes e ordeiros que

⁹⁷ A análise realizada sobre o ensino de História e sobre a importância e o papel desempenhado pelo mesmo, nos diversos momentos historicamente constituídos, será feita sustentada em dois eixos principais – para o nosso caso – A relação entre a disciplina História e o contexto de atuação da mesma, observando-se para tanto, as formas de intercâmbio entre a disciplina e os diversos momentos da história do Brasil; e as diversas formas de representação encontradas pela disciplina História para “traduzir” o complexo universo performativo brasileiro em um discurso pedagógico coerente e explicativo capaz de transformar representações sociais em elementos concretos de convivência.

⁹⁸ Segundo Luís Fernando Cerri, a “História surge como disciplina escolar, apenas depois das transformações epistemológicas que transformaram os seus objetos em conteúdo ensinável. A Filosofia das Luzes no século XVIII, estabelecerá, com maior clareza, um recorte específico do real como campo da história, bem como um método de ação sobre este campo. A Revolução Francesa e o período napoleônico deixarão claro para os estudiosos que a história – processo é transformação, é mudança e a disciplina estabelecer-se-á, então, como o estudo metódico da mudança social no tempo” (CERRI, 1999, p.138). Convém lembrar que estas transformações estudadas pela disciplina História tinham por objetivo o estabelecimento de uma identidade única, nacional, que pudesse prevalecer como modelo sobre todas as demais.

pudessem servir de modelo de explicitação da ordem e da moral de um Estado Nacional e Liberal.

Este sentido constitui ao mesmo tempo uma imagem privilegiada (mas não única) do progresso da humanidade e uma matéria que pode ser estudada, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que permitem a reconstituição exata do passado. É na confluência dessas duas ideias que se instala a “revolução” positivista: dá-lhes, as duas, a benção da ciência. A história dali em diante já tem o seu corpo e seu método. Torna-se sob os dois aspectos a pedagogia central do cidadão. (FURET, [s.d.] p.135)

O ensino de História, seguindo a tendência esboçada pelo período, passou a se constituir em uma galeria de heróis e feitos românticos com o fim último de tornar legítimo o processo de consolidação da sociedade liberal, fazendo da História o campo, por excelência, de desenvolvimento e consolidação dos códigos sociais dominantes na Europa oitocentista. A História passa a adotar para si duas tendências do século XVIII: o enciclopedismo filosófico herdado da filosofia iluminista, que se sustentava na teoria do evolucionismo social e do progresso técnico; e o método indutivo – já devidamente filtrado pela ótica historicista de Ranke⁹⁹ – que possibilitou ao discurso histórico a incorporação dos métodos usuais das ciências naturais e da filosofia positiva de Augusto Comte.

A disciplina História nasce, portanto, sob a égide do Positivismo, do criticismo, do historicismo e do cientificismo europeus e sob estes quatro mantos, forja o seu discurso e sua metodologia. Baseada na crença na neutralidade moral da ciência e na tentativa de despir a linguagem científica de qualquer conteúdo valorativo, a História passa a apropriar-se do discurso dominante na época que pregava a ciência neutra do ponto de vista moral, logo “impossibilitada” de emitir juízos valorativos e análises abstratas. Sérgio Buarque de Holanda explicita esta tendência ao analisar o historicismo.

A ciência em si, é forçosamente neutra do ponto de vista moral. Quem diga que um ato é louvável ou reprovável moralmente, profere uma sentença que, escapando às possibilidades do escrutínio científico, não se sujeita por este lado às categorias do verdadeiro e do falso. Desse ponto de vista, os problemas morais, como as questões metafísicas, não chegam mesmo a ser problemas, pertencem de fato ao domínio dos pseudoproblemas. (HOLANDA, 1990, p. 9)

⁹⁹ O historicismo, enquanto corrente de pensamento, teve sua origem na Alemanha e consistiu em uma corrente de pensamento sustentada nos pressupostos epistemológicos do idealismo hegeliano. Segundo Sérgio Buarque de Holanda “a nova corrente de pensamento levava a uma reflexão individualizante e historizante, isto é, também a mover-se de acordo com o curso imprevisível da história.” (HOLANDA, 1990, p. 9). Leopold Von Ranke, Alemão, seguidor do historicismo e um dos principais responsáveis pela criação da noção cientificista da História, foi o primeiro pensador a tentar sistematizar o conhecimento histórico e a dar ao mesmo um critério de cientificidade, com uma epistemologia e uma metodologia própria. São três os pressupostos de sustentação do discurso rankiano: a neutralidade do conhecimento, a objetividade e a crença na verdade universal contida nas fontes e documentos históricos.

Como vemos a utilização da definição de ciência importada pela História traz embutida em si duas perspectivas marcantes da História enquanto disciplina: o caráter axiomático e a noção modelar. O caráter axiomático ficava evidente na noção de verdade objetiva e no método mnemônico, que tanto ajudaram na definição e escolha dos temas a serem abordados de forma “lógica e racional”. A noção modelar do conhecimento histórico ancorou-se na perspectiva da neutralidade do conhecimento construído e na formação de pontos de referência – geralmente a nação, a religiosidade cristã e o homem ocidental moderno – fundamentais para a formação da competência discursiva e do espaço de monopólio do conhecimento histórico. Logo ensinar História a partir desta ótica, seria dotar o cidadão de uma consciência histórica a partir de um corpo conceitual construído para dar validade aos atos e ações de uma sociedade em consolidação no século XIX.

Ao lado dos aspectos epistemológicos, a história nesse período é marcada pelas décadas de luta em que as burguesias nacionais procuram consolidar o seu poder. Uma vez no Estado, ao lado da nobreza, ou não, esta classe verá claramente que a História é uma arma, e esta arma deverá ser usada para estabelecer a hegemonia burguesa, no sentido de um consenso social em que fique justificado o poder desta classe e de seus aliados. (CERRI, 1999, p. 138)

Em que pese o caráter fechado da análise, fica claro o sentido dado à disciplina História¹⁰⁰ na sua origem, qual seja, a de justificadora e legitimadora de uma ordem social consagrada historicamente. Esta forma de pensar e construir o discurso histórico, conforme abordado no primeiro capítulo, tornou-se dominante (até os dias atuais) na escrita e na própria didática da História.

A disciplina História, direcionada para o ambiente escolar, passou a atuar no sentido de afirmar e consolidar uma determinada imagem de sociedade na qual as nações liberais europeias fossem vistas como formas exatas da realização pessoal e coletiva dos indivíduos, pensados aqui como sociedade. Para o ensino de História, sustentado nestes pressupostos, a nação passou a ser a expressão máxima da população. No tocante ao discurso pedagógico existente no período, a transmissão de conhecimentos e a apropriação de saberes passaram a ser realizada através da inculcação de um imaginário social constituído de heróis, feitos grandiosos e uma progressão linear do tempo, sempre com o objetivo de tornar o Estado-Nação na expressão máxima da realização pessoal de cada indivíduo.

¹⁰⁰ Convém lembrar que de acordo com Chervel as disciplinas escolares possuem como função a racionalização do processo de aculturação dos jovens em idade escolar. Por tanto tal papel não é exclusivo da disciplina História, mas do ambiente escolar como um todo. (CHERVEL, 1990.)

Houve um tempo em que o ensino de História nas escolas não era mais que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem política e social – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada. (LAVILLE, 1999, p. 126)

A disciplina História acompanhou, e não poderia ser diferente, as modificações da sociedade europeia e da sua forma de pensar. Dentro do contexto de consolidação da sociedade contemporânea, as diversas formas de pensar e analisar o desenvolvimento desta sempre estiveram presentes nos elementos constitutivos da disciplina, quer de forma consciente ou não. Os paradigmas interpretativos da História e do ensino de História sempre se constituíram em uma ramificação dos paradigmas interpretativos da civilização ocidental contemporânea. O ensino de História está desta forma em relação direta com as diversas formas de compreensão do mundo em que o mesmo se desenvolve.

Ela oferece conhecimentos, referenciais para compreender o mundo e seu caos, compreender as diferenças, os conflitos, avaliar as mudanças e as permanências, ver na longa duração o jogo das instituições. Ela fornece um método, não aquele dos historiadores *stricto sensu*, mas um método geral de análise e avaliação crítica para aprender a lidar com os acontecimentos e sua complexidade, pelo exame dos discursos e das crenças, nos diferentes contextos. (MONIOT apud MONTEIRO, 2007, p. 109)

O profissional de História passou a ser o “mediador” entre o “conhecimento histórico” e a formação da “consciência histórica”¹⁰¹, agindo assim como um agente fundamental no processo de legitimação e reprodução da sociedade liberal industrializada como padrão de

¹⁰¹ Para Hayden White, os pensadores do Século XIX tinham uma visão compartimentada e extremamente fixa da História enquanto disciplina do conhecimento, por este motivo pensar historicamente para eles consistia, de fato, na possibilidade de abranger três sentidos explícitos para a História: a história; a consciência histórica; e o conhecimento histórico. Para estes pensadores “a ‘história’ era considerada um modo específico de existência, a ‘consciência histórica’ um modo preciso de pensamento, e o ‘conhecimento histórico’ um domínio autônomo no espectro das ciências humanas e físicas”. (WHITE, 1996, p.17). Seguindo a mesma linha de Hayden White em relação à definição de consciência histórica, Jorn Rüsen redimensionou o conceito aplicando-o como forma de entender o papel da História na vida pública e as formas de construção da aprendizagem histórica. Para Rüsen “consciência histórica é uma categoria geral que não cobre apenas a relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas do pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história. Assim sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada.” (RÜSEN, 2006, p.14) Esta forma de conceber e escrever sobre a História, iniciada no século XIX, segundo Rüsen, foi progressivamente pondo de lado a observação do papel essencial da História, tal como concebiam os teóricos do século anterior, principalmente com o aprofundamento da dicotomia entre ensino e pesquisa, próprio da profissionalização da disciplina. Mesmo sendo relegada a um segundo plano, no meio acadêmico, no espaço escolar esta concepção encontra-se presente, tanto nos objetivos do ensino, quanto na forma discursiva adotada nos livros didáticos produzidos.

convivência para o mundo, sendo a Europa moderna o espaço físico e temporal ideal para a proliferação destas teorias, que serviam de padrão unitário de análise ao resto da civilização ocidental. Em resumo, os assuntos advogados pela disciplina História estavam mais que de acordo com os temas mais amplos que permeavam o imaginário político europeu ao longo do século XIX, a saber: o debate a cerca do papel, do sentido e da necessidade da nação (MATHIAS, 2011, p.42). A produção didática organizada neste período refletiu de certa forma, estas questões. Acompanhando um movimento que vinha se desenrolando desde o final do antigo regime, com a autonomização das disciplinas¹⁰², os livros didáticos passaram a trazer, em seus conteúdos, resumos de tratados científicos, filosóficos e comerciais, adequando a escrita e às idades para qual estavam sendo direcionados.

A noção de manual de História pressupõe por sua vez uma certa organização do ensino [...], mas também um modo determinado de estruturação dos saberes, um determinado estado de desenvolvimento técnico e comercial e, mais extensamente, um tipo definido de cultura, no sentido do conjunto de valores fundadores. (BRUTER, apud CHOPPIN, 2009, p. 33)

Apesar de estar relacionada às questões de entendimento do que seria, de forma geral, um manual de História, a citação acima pode servir para atestar o estado de desenvolvimento e de distinção que os livros didáticos assumiram no transcorrer do século XIX. O resumo das grandes obras, seguido de uma vulgarização das mesmas para um público escolar fez com que houvesse uma incorporação, nestas obras dos sentidos e objetivos destinados ao processo de ensino, contribuindo, sobremaneira, para o processo de inculcação de valores essenciais para a instauração da ordem e para a definição das hierarquias sociais que se instalavam naquele momento.

Para além do espaço geográfico europeu, mais precisamente no Brasil, a disciplina História seguiu direcionamentos semelhantes aos adotados na Europa Ocidental. Tal fato justifica-se pela forma como se introduziu e desenvolveu o ensino de História no Brasil; em constante comunicação com o debate ocorrido em solo europeu. Hora como referência, hora como elemento constitutivo (transpostos de forma integral) do discurso didático da História

¹⁰² Segundo Choppin no final do século XVIII, sob o impulso das sociedades científicas começam a aparecer no mercado editorial um tipo específico de obras destinadas ao público escolar, os compêndios, que eram obras destinadas a vulgarização das grandes obras científicas. Esses compêndios passaram a fazer parte do sistema escolar – ao final do Antigo Regime – a medida em que “as classes recebem um ensino comum (ensino dito simultâneo), uma estruturação de conteúdos em disciplinas autônomas e a posse de um livro por aluno” (CHOPPIN, 2009, p. 32-33). Este movimento possibilitou uma identificação maior dos livros para com as disciplinas ao qual estavam sendo direcionados e ocorreu durante todo o século XIX. Este processo de especialização do livro de instrução – segundo Bianchini, In Choppin – foi fundamental na definição do próprio público leitor ao qual estas obras estavam destinadas. (CHOPPIN, 2009, p. 37).

desenvolvido no Brasil, as teorias pedagógicas e específicas da área, produzidas na Europa sempre estiveram presentes na trajetória deste ensino no país. Logo, o estudo do mesmo no Brasil deve levar em conta duas questões: os diversos elementos constituintes da disciplina e a forma de implantação e difusão no Brasil do discurso didático direcionado à disciplina de História. A difusão do ensino de História em todo o território nacional teve como principal instrumento o livro didático, peça fundamental na afirmação do ensino de história como forma de explicação e representação social. Para entender o papel desempenhado pelo livro didático de História no Brasil, faz-se necessário o estudo das formas de transmissão do conhecimento histórico escolar em suas diversas fases e momentos historicamente constituídos e o papel desempenhado pelo livro didático nesse processo.

No Brasil, a História, enquanto disciplina escolar, surge no meio dos movimentos de organização do ensino laico e da formação do Estado Nacional brasileiro. Durante todo o período colonial o ensino de história sempre esteve atrelado a História religiosa, porém com o advento da independência, possibilitando a ampliação do número de escolas primárias, a fundação do colégio D Pedro II, em 1837 e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB – em 1838¹⁰³, no município do Rio de Janeiro, impulsionou-se o estudo da História de forma autônoma da religião e ligada às questões relacionadas à formação da nação e ao desenvolvimento do “sentimento pátrio” nos alunos.

O ensino de História iniciou-se, de maneira prática, com o crescimento das escolas primárias durante o período imperial. Direcionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita estas escolas, que funcionavam de forma isolada e utilizando programas de envergadura regional (provincial), foram as primeiras a adotar o papel de construtoras do civismo e unidade pátria a partir do ensino. A leitura e a escrita, atividades primordiais destas escolas, estavam vinculadas a outras atividades como a história do Estado brasileiro que tinha como ponto central o estudo e conhecimento dos elementos formadores do Brasil. Nesta perspectiva a História, enquanto disciplina escolar, no Brasil, foi aos poucos afirmando as suas prerrogativas de formadora de um ideário nacional assentado nos mesmos suportes que sustentavam o ensino de História na Europa, a saber, o ensino de História como forma geral

¹⁰³ Apesar de fundado em 1838 é somente durante o período republicano que o IHGB, através de seus sócios Silvio Romero, João Ribeiro e Joaquim Maria de Lacerda, Júlio Banados Espinoza, Alfredo Nascimento, José Maria Velho da Silva, Tancredo do Amaral, Honório Lima, Basílio de Magalhães, João Ribeiro e Jonathas Serrano, começa a editar obras direcionadas ao público escolar. Convém frisar que dos sócios elencados, Silvio Romero e Joaquim Maria de Lacerda, não constam da relação de livros submetidos às Comissões Permanentes do IHGB. (FREITAS, 2010, p.22). Outro sócio do IHGB que escreveu obras didáticas para o ensino de História foi José Francisco da Rocha Pombo.

de entendimento da nação e da civilização, Segundo Furet ([s.d.], p.135) a “História era a nação, a História era a civilização”.

Assim se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, produções didáticas e demais recursos e materiais de ensino, eles giraram, principalmente, sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação. Em outras palavras procurou-se garantir, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos, formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa como contribuidores, com igual intensidade e nas mesmas proporções naquela ação. Portanto o negro africano e as populações indígenas, compreendidas, não em suas especificidades etno-culturais eram os cooperadores da obra civilizadora/civilizatória conduzida pelo branco/português e cristão. (NADAI, 2001, p. 24)

O caráter inicial da disciplina História já demonstrava o papel de inculcadora de noções modelares de convivência, neste caso uma convivência gerada a partir da ação de um cidadão distinto, representado pela imagem do branco de origem europeia, mais especificamente o português cristão, cujo objetivo maior seria o de organizar, através de relações harmônicas com os demais grupos étnicos, um conjunto de princípios morais de cunho religioso, católico, direcionado para a inculcação de um patriotismo censitário responsável pela legitimação de um modo de vida aristocrático e escravista. A exortação de um passado composto por heróis e feitos políticos, recuperado de forma romântica e pacificada consistiam nos princípios básicos de manutenção da “Nação brasileira”.

O passado aparece, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na construção de uma cultura nacional. A história se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira. (NADAI, 2001, p. 25)

Durante o transcorrer do século XIX, mais precisamente com a inclusão dos estudos históricos no programa do colégio D Pedro II, o papel de formadora da identidade nacional intensificou-se. Os manuais adotados seguiam o modelo europeu¹⁰⁴, e os métodos de aprendizagem apoiavam-se em teorias advindas da França¹⁰⁵, reforçando desta forma os

¹⁰⁴ Segundo Elza Nadai os próprios idealizadores do colégio D Pedro II adotaram a perspectiva europeizante para o ensino de História. Os manuais utilizados eram, na sua totalidade, adotados tendo como referência os manuais utilizados nos Liceus franceses, quando não podiam ser traduzidos eram utilizados na língua original. O programa de História adotado seguia a mesma linha, predominava a história Universal, entenda-se história da Europa Ocidental, e a História do Brasil era vista em breves e superficiais incursões. Mesmo assim o caráter civilizatório estava presente nos estudos históricos. (NADAI, 1993, p. 143-162)

¹⁰⁵ Um bom exemplo é a utilização do método de memorização, ou mnemônico, criado por Lavissee e que legou ao ensino de História a expressão de matéria decorativa, uma vez que a excelência na aplicação do método

objetivos adotados para o ensino de História. O colégio D Pedro II tornou-se, então, não apenas o introdutor do ensino de História no Brasil, mas também o introdutor dos referenciais europeus – franceses – como forma de identificar e caracterizar a sociedade brasileira.

A influência francesa foi assumida pelos seus próprios idealizadores (do colégio Pedro II). Bernardo Pereira de Vasconcelos, ministro e secretário de Estado da Justiça do Império, afirmou “foi preciso buscar no estrangeiro a experiência que nos faltava”, a atuação irresistível que então exerciam sobre nós as ideias, as instituições e os costumes franceses, impôs-se o modelo francês. Coerentemente ao modelo proposto, desde o início, a base do ensino centrou-se na tradução dos compêndios franceses – para o ensino de História Universal, o compêndio de Derozoir; para a História Antiga, o Caiz; e para a História Romana o de Durozoir e Dumont. Reformas posteriores cuidaram de adequar os programas de estudo do Colégio às últimas modificações realizadas nos Liceus Nacionais da França. Na falta de traduções, apelava-se diretamente para os próprios manuais franceses. (NADAI, 1993, p. 146)

O ensino de História funcionou, durante o período imperial, como elemento de construção da autoimagem do brasileiro, principalmente a sua elite¹⁰⁶, assentada em princípios civilizatórios e excludentes. Situado contextualmente em uma sociedade aristocrática e escravista o ensino de História buscou meios para advogar princípios éticos e morais que justificassem estas características. Na ausência de uma teoria interpretativa que abarcasse estas duas características em conjunto e consonância, o ensino de História passou a atuar em duas frentes complementares: nas escolas primárias, quando haviam, desenvolveu, através do estímulo a leitura, um forte senso de patriotismo e civismo, tendo como material didático básico a “Constituição do Império e História do Brasil” (BITTENCOURT, 2008, p. 61); no Colégio D Pedro II, atuou no sentido de desenvolver um “espírito de civilidade” ancorado na difusão de princípios franceses como forma de referência e excelência no tocante a comportamentos, conhecimentos, relações de convivência e até refinamento cultural. Para a realização deste segundo objetivo contou, como observado anteriormente, com a leitura frequente de manuais didáticos e compêndios originariamente produzidos para serem utilizados no ambiente escolar francês.

residia no fato de possibilitar a construção de um determinado saber, ou conhecimento, pela repetição exaustiva dos temas abordados, através da aplicação de questionários fechados, de onde eram retirados os pontos a serem estudados. Na História este exercício predominou até o século XX, principalmente nas escolas primária e no ensino ginásial.

¹⁰⁶ Em um Estado Nação assentado no trabalho escravo como forma de sustentação econômica, ocasionando uma coisificação do ser humano enquanto mercadoria e propriedade; e em uma participação política restrita no tocante à grande parte da população, a Imagem da elite, passou a ser vista como a própria imagem do brasileiro. Durante este período, convém lembrar, o acesso ao ensino, principalmente no nível secundário era exclusividade desta elite aristocrática.

Com a abolição da escravidão e o advento da república possibilitando a entrada em cena de novos personagens e a ampliação do público atingido pelo sistema de ensino¹⁰⁷, observou-se uma mudança nos temas e assuntos abordados pela História, sem, contudo, perder o caráter formativo e reprodutor que ela possuía desde o seu início. A organização de um quadro vasto de heróis, símbolos nacionais, festividades, fatos consagrados, a permanência da História universal como ponto de referência e a manutenção do conceito de cidadania como um conceito central, fizeram com que as mudanças ocorridas no ensino de História ficassem restritas ao campo da aprendizagem. Os novos temas, incluídos principalmente após a proclamação da república, incidiam sobre a canonização de datas comemorativas – compartilhadas por pais e alunos – e a inclusão de novos personagens históricos ligados à nova ordem política que se instalava.

Para a maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, a História a ser ensinada desde o primeiro ano escolar, aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se, segundo o modelo dos países europeus. 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. Os feitos dos “grandes homens” haviam criado a Nação e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino. (BITTENCOURT, 2008, p. 64)

Durante o período republicano, a tarefa de escrever a História do e no Brasil, deslocou-se progressivamente rumo aos intelectuais integrantes do IHGB¹⁰⁸. A disciplina História passou a desenvolver-se tendo como base a ideia de contribuição racial. O elemento central seria, ainda, o colonizador europeu, branco, iniciado pelos portugueses e depois, após a escravização, pelo imigrante europeu. Quanto ao contingente negro e indígena eram sempre vistos de forma separada e em uma escala de evolução menor, sendo citados apenas a partir de contributos ao processo civilizatório e humanizador trazido pelo branco europeu e concluído

¹⁰⁷ A adoção do voto universal em substituição do voto censitário, na constituição de 1891, trouxe ao Brasil republicano um problema; como apenas os alfabetizados podiam votar, o equilíbrio das forças políticas no novo regime seria posto em xeque. O aumento circunstancial da população livre e a eletividade para a ocupação dos cargos públicos, colocaria em evidência a incapacidade de manter um equilíbrio das forças políticas, desde a esfera federal até a esfera local, valendo-se do mesmo contingente eleitoral existente desde o primeiro reinado. A solução foi dada pela própria constituição de 1891 em seu art. 35 quando descentralizou a educação e repassou aos Estados e municípios a competência para prover e legislar sobre a educação primária, na prática aos Estados acabou ficando a prerrogativa de controlar o ensino primário e profissional (ROMANNELLI, 1999, p. 41). Foi este artifício que possibilitou a ampliação considerável do público atingido pelo sistema educacional, mesmo de forma incipiente.

¹⁰⁸ Convém destacar que muitos destes intelectuais eram também professores do colégio D Pedro II, como é o caso de Rocha Pombo e João Ribeiro, citados neste trabalho.

com a “miscigenação natural destas três raças”. A produção didática destinada à História passou a incorporar ao discurso pedagógico a noção de ideal, de missão, como forma de justificar o “novo” cenário político e institucional. Silvio Romero no livro “História do Brasil: ensinada pela biografia de seus heróis” apresenta, de forma explícita, este novo caráter da escrita didática da História.

Formar a mansão democrática do conagraçamento, não dos deserdados da Europa somente, mas dos deserdados de todo o mundo e, pela reunião, pela igualdade de todos, formar o povo do porvir, o tipo novo, que não é oriundo do exclusivismo europeu, ou africano, ou asiático, ou americano, o tipo novo que há de ser a mais perfeita encarnação do cosmopolitismo futuro. (ROMERO apud FREITAS, 2010, p. 27)

Apesar de defender e até ufanizar o processo de miscigenação racial brasileira, os livros didáticos produzidos na primeira república, tal como observamos no capítulo anterior, mantinham como referência dois elementos centrais: O caráter civilizatório trazido pelo europeu e a prevalência do cristianismo católico como única forma de construção dos princípios morais da nação. Estas questões podem ser observadas no livro “História do Brasil Para o Curso Superior” de José Francisco da Rocha Pombo. Ao relatar o “encontro” entre índios e colonos e as consequências de tal vivência o autor cita:

É assim que o colono passou a viver aqui como vivia o selvagem: na mesma ociosidade, na mesma desídia de alma, nas mesmas incontínuas moraes, nos mesmos excessos. E tudo isto, quando não requintava ainda os vícios do gentio, como não raro acontecia. Casos houve até em que o europeu não teve forças para resistir a gula nefanda do antropophago! Segundo o insuspeito testemunho de Lery, houve francezes que chegaram a tomar parte nos sacrílegos banquetes dos tamoios para ganha-lhes a confiança! Dos portuguezes sabe-se que pelo menos não condemnavam, nem sempre, a antropophagia, por que era esse o meio mais prático de enfraquecer os selvagens, e de angariar adeptos entre os chefes. (ROCHA-POMBO, 1924, p. 225-226)

A forma de escrita adotada pelos autores e o encadeamento das frases possibilitam a observação de dois aspectos importantes: a caracterização da sociedade a partir da ideia de harmonia relacional e de unidade identitária – como nas colocações de Silvio Romero – e o caráter civilizatório do homem europeu, como forma de superação da barbárie indígena e da inferioridade cultural dos povos nativos – como exposto por Rocha Pombo. Estes aspectos constantes dos livros didáticos da primeira república visavam construir uma imagem unitária da sociedade brasileira, tanto para os alunos, quanto para o público em geral, contribuindo, desta forma, para a disciplinarização da mesma via processo educacional.

O aumento das escolas secundárias e a construção de programas locais de ensino, ancorados na atuação dos colégios confessionais (católicos) possibilitou a difusão dos livros didáticos pelo território nacional durante a primeira república. Estes livros contribuíram, sobremaneira, para a construção da ideia de cidadão e sujeito da nação, identificado como servidor da pátria e mantenedor dos costumes e da “boa moral”¹⁰⁹. Para além das referências civilizatórias e unificadoras, assentadas em teorias interpretativas de cunho evolucionista e determinista, surgia, também, a figura do herói nacional, o patriota, o missionário, o ungido, responsável direto pela construção da nação, como bem aponta Rocha Pombo ao falar da atuação de D Pedro I:

No mesmo dia em que sahira a esquadra com a família real para Europa, começa D Pedro decisivamente a exercer a alta função histórica que os acontecimentos lhe indicavam e que ele aceitou com uma coragem admirável e uma diligencia de quem quer logo dar conta de sua tarefa. (ROCHA POMBO, 1924, p. 390)

O cidadão brasileiro, seguindo o exemplo dos heróis pátrios, seria, pois, fruto de um processo de unificação das identidades sociais e culturais presentes em cada espaço do território nacional. Este princípio é abordado na obra de João Ribeiro, “História do Brasil”, quando identifica o Brasil como o resultado direto do somatório de suas diversidades. Para o autor o “organismo nacional” seria resultado direto do autodesenvolvimento de características locais¹¹⁰ em regiões estratégicas, que ao atingirem um estágio de formação consolidado passariam a contribuir para a formação da realidade nacional (RIBEIRO apud FREITAS, 2010, p. 33).

Durante a primeira república os livros didáticos de História tornaram-se porta voz de um modelo de sociedade, de sujeito e de relação social, assentados nas ideias: de miscigenação racial como identificação física da população; dos feitos heroicos como referência para o conhecimento e reconhecimento individual; da fetichização das datas, símbolos e marcos representacionais da república; de civilidade como resultado de comportamentos políticos, sociais e culturais referenciados na Europa; de unidade nacional

¹⁰⁹ A “boa moral” descrita nos livros didáticos da primeira república e difundida através de um sistema de escolar fragmentado corresponde ao que Otaiza Romanelli (1999, p. 33-46) chama de permanência do princípio pedagógico jesuíta, devidamente filtrado pelas teorias europeias importadas para o Brasil. Esta “boa moral” tinha uma dupla função: inculcar uma determinada concepção de mundo nos alunos e, de forma mediata, justificar, através da ação dos alunos, a adoção de uma conduta tida como ideal para a elite social nacional. Lembremos que, de acordo com Romanelli (1999, p.33-46) a educação estava restrita a uma parcela da população, “a ociosa elite aristocrática” (ROMANELLI, 1999, p45)

¹¹⁰ Segundo Itamar Freitas estes elementos e células efetivamente desenvolvidos seriam: a religião e a tradição da Bahia, o radicalismo republicano de São Paulo, o liberalismo moderado de Minas e do Rio de Janeiro e o separatismo da Amazônia e depois do Rio Grande. (FREITAS, 2010, p. 33)

como resultado da manutenção das liberdades relativas dos poderes locais (mandonismo local¹¹¹); e cidadania como o exercício do respeito à ordem e às instituições do Estado brasileiro.

Com relação à imagem que a elite construía em torno de si e apresentava para o resto da sociedade como modelo a ser seguido e imagem geral da sociedade brasileira, o discurso pedagógico próprio da disciplina História era formado pelos elementos constitutivos do currículo humanista, cujo objetivo imanente era o de formar uma elite letrada e distinta¹¹², que se observava e se mostrava de forma diferenciada dos demais segmentos sociais. A identidade social, ou seja, o espaço de ação social da elite nacional tinha no currículo humanístico um importante aliado.

O currículo humanístico pressupunha a formação desprovida de qualquer formação imediata, mas era por intermédio dele que se adquiriam marcas de pertença a uma elite. Assim o estudo do latim não visava simplesmente formar um conhecedor de uma língua antiga, mas servia para que o jovem secundarista fizesse citações e usasse expressões características de um grupo diferenciado do “povo iletrado”. (BITTENCOURT, 2008, p. 77-78)

No final do segundo quartel do século XX, mais precisamente durante a década de 1930, conclui-se, em decorrência de um conjunto de debates acontecidos na década de 1920, a substituição do currículo humanista pelo currículo científico, que afirmou-se como instrumento principal na construção do discurso pedagógico da História. Este novo currículo teve como marca a definição clara das disciplinas pedagógicas, assim como de seus objetivos e de suas metodologias. Com relação à História os objetivos da disciplina tornaram-se mais definidos e a sua função pedagógica, embora continuasse a mesma, tornou-se mais explícita.

A revolução de 1930 e a entrada em cena de novos atores sociais, caracterizada pelo aumento dos movimentos operários, pelo crescimento dos centros urbanos, pelo aumento da amplitude do voto com a participação das mulheres, requisitaram uma reorganização do

¹¹¹ O termo mandonismo local, como forma de caracterizar o papel da elite aristocrática e agroexportadora na manutenção da estrutura sócio política brasileira é utilizado por Vitor Nunes Leal em seu livro *Coronelismo, enxada e voto*, onde o autor analisa o papel dos líderes locais na manutenção da ordem política nacional durante a primeira república.

¹¹² O termo distinção refere-se ao que Bourdieu chama de processo de formação de uma nobreza cultural, próprio da constituição dos habitus sociais. Segundo Bourdieu “através de indicadores – tais como, nível de instrução ou origem social, ou, mais precisamente, na estrutura da relação que os une – apreendem-se também modo de produção do habitus culto, princípios de diferenças não somente nas competências adquiridas, mas igualmente nas maneiras de implementá-las” (BOURDIEU, 2007, p. 64). Durante a primeira república o sistema educacional brasileiro teve na divisão dos públicos e tipos de escolaridade o principal elemento de distinção da elite nacional. Como exemplo, podemos citar os Liceus Estaduais, o Colégio Pedro II e os colégios confessionais católicos, em grande parte restritos à elite juvenil nacional. O grande público ficava restrito às escolas primárias, aos colégios de Educandos e Artífices e aos Centros Caixerais.

discurso pedagógico da História e de seus materiais didáticos. Este novo contexto social acarretou o início de um debate sobre a disciplina História e sobre as formas de interpretação de realidade brasileira. O interessante deste debate, é que as ideias de progresso e de grande nação seguiam as mesmas métricas adotadas pelos intelectuais da primeira república, ou seja, a História do Brasil ainda era vista de forma suplementar e a sua formação tinha por base os modelos exportados pela Europa Ocidental. Dentre os modelos podemos citar o modelo quadripartite, que tinha na Europa o centro de suas narrativas e explicações; e a filosofia positivista, filtrada no Brasil por Benjamin Constant, e que teve grande influência na formação do currículo científico.

Com a reforma educacional Francisco Campos de 1931 e a reforma Capanema em 1942, houve uma unificação dos programas escolares e a formação de um currículo comum para todo território nacional, o ensino de História e os materiais didáticos ligados à disciplina reforçaram o papel de “formadores dos cidadãos” e “reprodutores de uma ordem dada”. A inclusão da História do Brasil como disciplina autônoma, a ampliação do número de escolas em todo o território nacional e a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, trouxe para o ensino de História e para os livros didáticos novas demandas a serem cumpridas. As novas necessidades socioeconômicas, a nova configuração da elite nacional e a necessidade de manter sob controle as profundas clivagens existentes na sociedade, fizeram com que houvesse uma ampliação do raio de ação e da envergadura do ensino e um controle maior dos livros didáticos de História. Um bom exemplo desta nova configuração encontra-se nas palavras de Jonathas Serrano¹¹³, quando estabelece qual seria o papel da disciplina História, agora subdividida em História Geral e do Brasil.

Na terceira e quarta séries do curso ginásial o estudo da História do Brasil visa precipuamente à formação da consciência patriótica, através dos episódios mais importantes e dos exemplos mais significativos dos principais vultos do passado nacional. Assim como nas aulas de História Geral, serão postas em relevo as qualidades dignas de admiração, a dedicação aos grandes ideais e a noção de responsabilidade. (SERRANO apud FONSECA, 2006, p. 53, 54)

¹¹³ Jonathas Serrano foi membro ativo da CNLD e foi guinado à condição de membro desta em 1930, como especialista da seção de História. Academicamente estaria pelo trabalho desenvolvido na escola Normal do Rio de Janeiro, como professor e administrador desde 1916. No colégio Pedro II foi catedrático de História universal desde 1926, além de ter escrito obras pedagógicas para professores – Metodologia da História na aula primária (1917), A escola nova (1932), Como se ensina a História (1936) – e alunos do ensino primário e secundário – Epítome de História universal (1915), História do Brasil (1931) e História da civilização (1935) em vários volumes e séries. É preciso registrar, contudo, a posição de católico militante e de homem próximo a Lourenço Filho e Gustavo Capanema. Isso, certamente, contou bastante para a sua inclusão no seletivo grupo que ditaria o padrão do novo didático brasileiro. (FREITAS, 2010, p. 185)

O ensino de História continuava a enfatizar: o papel do Estado como elemento regulador e fomentador da ordem e do progresso, os grandes acontecimentos e os heróis pátrios, a partir da valorização da história biográfica. Na tentativa de construir uma autoimagem da sociedade, assentada no equilíbrio formativo dos elementos constitutivos da sociedade, argumento sustentado pelo mito da democracia racial, passou a promover os sentimentos cívicos, e a ideia de missão patriótica e salvacionista das novas gerações. Seguindo esses posicionamentos, além de direcionar os seus objetivos e conteúdos para os alunos, os livros didáticos passaram a trazer, no seu conjunto, diretrizes para a confecção da aula e para a ação dos professores ao ministrar a disciplina, uma espécie de cartilha, antecessora do manual do professor, tal como o conhecemos.

A História, assim, continuou com o mesmo método, passando os livros didáticos, cada vez mais, a indicar os rumos da aula, a maneira “correta” do professor “dar aula”. É importante salientar que não haviam cursos de formação de professores secundários e os livros didáticos eram ferramentas fundamentais para o desempenho da função docente. (BITTENCOURT, 2008, p. 88)

Durante este período os cursos de formação, conforme citado, eram poucos, por este motivo tornou-se comum a inclusão no corpo dos livros didáticos, de todo um conjunto de estratégias e recursos a serem adotados pelo professor na sala de aula. A expressão “dar aula” como nos indica Circe Bittencourt, passou a trazer incluídas no seu significado uma série de normas e regras que tinham por fim último possibilitar a facilitação da transmissão de conteúdo pelo professor. Uma das marcas destas novas “metodologias” foi o apelo à postura neutra e objetiva do professor em sala de aula, postura esta que predominou até a década de 1970¹¹⁴, durante o regime militar brasileiro. A postura de neutralidade e objetividade adotada pela disciplina tornou-se fundamental para o exercício do controle político e social da disciplina, mantendo, desta forma, a História escolar dentro dos limites da “formação de

¹¹⁴ Durante a década de 1960 iniciou-se no Brasil um conjunto de debates sobre o papel da educação na sociedade, principalmente após a elaboração da LDB de 1961. Estes debates, segundo Gaudêncio Frigotto reduziram a educação, durante as décadas de 1960 e 1970, ao aspecto meramente econômico. Segundo o autor: “A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações” (FRIGOTTO, 2010, p.20). As colocações remetem a duas questões fundamentais para a época e que, na realidade iniciaram-se com o movimento escolanovista da década de 1920: a adequação dos princípios educacionais ao modelo desenvolvimentista adotado pelo país; e a superação das constantes crises advindas do crescimento das demandas sociais durante a primeira metade da década de 1960, tanto no campo, quanto nas cidades.

cidadãos” que pudessem “contribuir” para a “organização” da nação e da sociedade dentro de parâmetros de normalidade e desenvolvimento técnicos¹¹⁵.

As metas para o ensino de história no posterior ao ano de 1964 estavam amplamente vinculadas pelo ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico, dois dos principais pilares de sustentação da doutrina dos governos militares. Com as reformas educacionais de 1968 e 1971, o ensino de História é totalmente voltado para atender os interesses do Estado ditatorial. A história historicizante ressurgiu ativamente, reforça-se a perspectiva do ensino centrado nos capítulos da história europeia de linearidade cronológica de ocorrência política – biografia nacional retratada no descobrimento do Brasil, no processo de independência, na abolição da escravidão, na proclamação da república e na revolução de 1930 – e do emprego dos acontecimentos factuais e da biografia dos grandes personagens¹¹⁶. (MATHIAS, 2011, p. 44-45)

Durante o período militar, sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional e com a ampliação dos instrumentos de controle exercidos pelo Estado, a História Historicizante

¹¹⁵ Em seu artigo intitulado “O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas” Elza Nadai aponta muito bem a questão do controle exercido sobre a História Escolar durante o regime militar. Segundo a autora “O controle sobre a disciplina histórica relacionou-se sobretudo à ideologia implantada pelo golpe de 1964, quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros: De um lado ter-se-ia dado “o esvaziamento do seu sentido crítico e contestador” e, do outro, manifestado o seu caráter de “instrumento de veiculação e formação do espírito cívico, entendidos como aquele capaz de glorificar os feitos dos autoproclamados heróis do dia” (Rodriguez 109). (NADAI, 1993, p.158). Este controle, tal como nos coloca a autora só foi possível mediante dois movimentos metodológicos: 1- a apresentação do discurso didático da História como algo neutro, desprovido de subjetividade, por tanto objetivo e racional; e 2- a transformação do sentido de método. Segundo Circe Bittencourt “as propostas de renovação dos métodos concentravam-se mais em desenvolver “técnicas de ensino” que se utilizassem de variados materiais e recursos didáticos, como leituras diversas de livros didáticos, “textos históricos originais”, jornais e revistas”. (BITTENCOURT, 2008, p. 90). A questão é que; como todo material informativo e educacional circulante também eram controlados pelo governo, através de instituições específicas para tal fim, criava-se um círculo vicioso de imposição arbitrária de valores, cuja inculcação só foi possível pelo silenciamento explícito de todo e qualquer valor contrário ao regime. O que se deu durante o regime militar foi a ufanização violenta do papel do estado como elemento de coesão e organização social

¹¹⁶ A título de exemplo tem-se a publicação e posterior censura da coleção “História Nova”. Produzida em conjunto pelo Ministério da Educação e Cultura e o Instituto de Estudos Brasileiros (ISEB), escrita por profissionais da área de História Advindos da Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) e do próprio ISEB, com fortes ligações com o Partido Comunista Brasileiro (PCB) esta coleção, abortada pela ditadura militar, apresentava uma forma diferenciada de ensino da História do Brasil, caracterizada pela influência marxista e pela proposição de substituição da visão seriada da História do Brasil pela visão integrada. Na apresentação da coleção um dos autores, Roberto Pontual, deixa claro o papel formativo e a preocupação com o dever, não como missão, mas como forma de intervenção na realidade presente. Ao apresentar um dos volumes da obra para alunos e professores de História o autor cita o seguinte: “Sua origem – assim como a de todas as demais que compõem esta coleção – prende-se à tentativa já imposterável de reformular, na essência e nos métodos, o estudo do ensino de história [...] Dentro de tal perspectiva reformuladora é que surgiu a coleção História Nova, de que faz parte esta monografia. Resta esperar; de professores e estudantes, que de uma nova reflexão sobre os dados componentes da nossa história se passe de imediato àquela ação capaz de dar ao povo brasileiro o Brasil que ele realmente anseia”. (PONTUAL apud LOURENÇO, 2008, p. 393). Segundo Elaine Lourenço (2008, P.393) os efeitos desta coleção não se fizeram sentir, principalmente pela campanha difamatória feita pelos jornais “O Globo” e “O Estado de São Paulo” e pelos pareceres negativos dados por profissionais da área de educação, História, IHGB (através do parecer de Américo Jacobina Lacombe), e CNLD, que levou à cassação dos volumes da coleção. A confecção desta coleção pelo MEC e pelo ISEB demonstra a existência de demandas socioculturais que precisavam de uma explicação científica e de um discurso pedagógico eficaz, principalmente no tocante: ao papel desenvolvido pelos diversos agentes formadores da sociedade e às diversas formas de representação adquirida pelos mesmos nos livros e debates teóricos do período.

ganha novo ímpeto. Sustentada pela reorganização do sistema de ensino em 1971 e com os acordos de assistência educacional assinados com os EUA (Acordo MEC/USAID), esta modalidade de ensino de História passou a advogar uma visão de sociedade marcada pela supressão de qualquer forma de diversidade social e pela apresentação de um modelo de sociedade centrado na verticalização das posições sociais e na doutrinação cívica dos alunos. Para tanto, foi desenvolvido um projeto de desmantelamento do sistema educacional vigente no período e a imposição de um modelo educacional sustentado na hipervalorização da técnica como forma de desenvolvimento social.

Após 1964 o ensino de História aprofundou essa concepção (*historicizante*¹¹⁷), combinada com medidas de restrições à formação e atuação dos professores e com uma redefinição dos objetivos da educação sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de promover o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Vista desta forma a História Tradicional (*historicizante**) adequava-se aos interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida por seus membros. (FONSECA, 2006, p.56)

Com o fim do período militar e a retomada dos “debates interrompidos” durante a década de 1970 o ensino de História, assim como o livro didático, passou, mais uma vez, por uma série de questionamentos e reorganizações metodológicas. Principalmente durante a década de 1980 os debates sobre o sentido e o papel da educação no Brasil e, conseqüentemente, sobre o ensino de História, tornaram-se mais frequentes. A entrada no Brasil de novas teorias sobre educação, História, ensino e ensino de História (mais precisamente), as novas configurações socioculturais, e a existência de uma nova relação de forças no cenário mundial possibilitaram a inclusão de novos temas e de novos conceitos, assim como a inserção de novos espaços de análise e construção do conhecimento. Com relação ao livro didático de História denúncias de manipulação de informações, do excessivo caráter ideológico, da exclusão de personagens e movimentos sociais que ganhavam visibilidade no país, passaram a compor a ordem do dia, segundo Bittencourt (2011, p. 496),

A denuncia do caráter ideológico das obras escolares de História se explicitava pela presença permanente de determinados personagens e, sobretudo, pelas ausências de grupos sociais no momento em que se ampliavam estudos da história social, acentuando-se ainda as pressões dos movimentos sociais que atuavam no cenário político do final dos anos de 1970 e início da década de 1980.

¹¹⁷ A Expressão em itálico é uma expressão explicativa.

O crescimento considerável do contingente escolar, aliado à formação deficitária dos professores durante o período militar, trouxe para o ensino de História pós-regime um problema central, como adequar o ensino de História à nova realidade¹¹⁸ existente no Brasil. A solução deu-se, então, em duas frentes: na primeira houve uma retomada dos debates anteriores ao golpe de 1964, principalmente no nível acadêmico, propiciando o “retorno” das teorias de inspiração marxistas; na segunda, mais específico da disciplina História, houve a introdução no Brasil de explicações e interpretações assentadas na perspectiva da História Social de matriz Thompsiana e nas discussões advindas da Escola dos Annales. Estes dois movimentos foram os possibilitadores do incremento do debate sobre o ensino de História e sobre o livro didático. Bittencourt (2011, p. 497) aponta que boa parte destas considerações apoiavam-se nas formulações interpretativas de Marc Ferro, que em 1983 publicou a obra “A manipulação da História, no ensino e nos meios de comunicação”. Marc Ferro propõe, em seu trabalho, a formulação de uma historiografia didática mais científica, que possibilitasse aos alunos uma leitura da história e das condições sociais existentes em determinado momento sócio histórico. Bem de acordo com as teorias que se desenvolviam na década de 1980. Segundo Ferro:

A História coloca mais os problemas do seu tempo do que os da época que se propõe estudar. Assim ao evocarem a idade Média russa, Alexandre Nevski, de Eisenstein, e Andrey Rublev, de Tarkovski, o primeiro nos fala da Rússia de Stalin e do seu medo da Alemanha; o segundo, da Rússia de Brejnev, sua luta pela liberdade e seu ódio aos chineses. A História ensinada hoje às crianças africanas informa-nos tanto a respeito dos atuais problemas do continente negro, quanto do seu passado. (FERRO, 1983, p. 13)

As colocações de Marc Ferro ilustram bem a relação entre a História ensinada e a sociedade da qual faz parte. Os problemas e as ansiedades constantes em um determinado momento histórico apresentam-se de forma dissimulada, ou direta, em todos os constituintes

¹¹⁸ Devemos deixar claro que do ponto de vista das demandas sociais que necessitavam de explicação e de uma racionalização discursiva, o que houve foi um silenciamento forçado de um universo performativo que vinha se formando desde a década de 1960, um bom exemplo desta existência apresenta-se no conjunto de movimentos educacionais e culturais que tentavam dar conta deste universo. Podemos destacar: o movimento do cinema novo, o seminário Marx, os Centros Populares de Cultura, os movimentos de educação de base – ligados à CNBB e à união –, a criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, a formação do ISEB, entre outros. Na década de 1960, mas precisamente depois da organização da LDB de 1961, correram no Brasil dois seminários no campo de ensino, considerados estratégicos para a formulação de um novo discurso pedagógico sobre a sociedade brasileira: o I Encontro Nacional de Alfabetização Popular, em 1963, e o Seminário de Cultura Popular em 1964. Nestes encontros apresenta-se uma nova metodologia de aprendizagem, o Método Paulo Freire. Fruto das análises sobre a realidade brasileira do período este método consiste em um discurso pedagógico diferenciado, que já atentava para a existência de um universo performativo extremamente diversificado no país. Estas discussões e realizações, pelo próprio conteúdo democrático e teoricamente diversificado, entraram em confronto com a ordem instaurada no Brasil após 1964.

da disciplina, caso específico do livro didático de História. Um exemplo desta questão pode ser notado nos debates ocorridos no Brasil no período pós-ditadura, mais precisamente durante as décadas de 80 e 90 do século XX.

Com a redemocratização em 1985, inaugurava-se o “tempo de repensar”. A disciplina História deixava de ajustar-se aos interesses do Estado autoritário, para ser prostrada a serviço da sociedade democrática. “preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática” (Fonseca, 2003a, p. 91), tornar o recém cidadão capaz de intervir a transformar a sociedade brasileira. Esses eram, então, os novos objetivos da velha disciplina. A organização do ensino de História não mais consistia em celebrar grandes feitos e grandes personagens, mas sim em discutir os problemas da realidade social vivida. Incorporaram-se sujeitos e ações marginalizadas pelas políticas educacionais oficiais. Cindiu-se o mito do progresso como algo positivo e destino indelével da nação. A relação passado, presente e futuro sofreu alteração devido a inserção do ensino por meio de novos temas e novos problemas. (MATHIAS, 2011, p. 45-46)

Com a preocupação de responder às novas demandas sociais e de dar respostas a uma série de problemas surgidos com: o crescimento urbano, o aparecimento de novos grupos de convívio social, a proliferação das reivindicações dos movimentos sociais organizados e a difusão de novas teorias explicativas da sociedade, o ensino de história e, é claro, os livros didáticos, passaram a incorporar em seu vocabulário expressões, temas e conceitos que expressavam a necessidade de explicar de forma racional e objetiva a realidade social na qual se inseriam. Um exemplo destas novas abordagens pode ser observado no livro “História das Sociedades: das sociedades modernas a época atual” dos autores Aquino, Jacques, Denize e Oscar, publicado pela editora Melhoramentos. Na introdução, quando os autores explicam ao público leitor, os alunos do 2º grau, a proposta do livro, uma nova estrutura discursiva é apresentada. Organizado na forma de perguntas e respostas, o texto propõe uma discussão a respeito da identidade do aluno e da realidade em que o mesmo está inserido, utilizando-se, para este intento, das categorias conceituais advindas do marxismo. Ao responder à pergunta sobre o surgimento do trabalho assalariado os autores colocam o seguinte:

Vejamos como surgiram as pessoas que, mesmo não sendo proprietárias de coisa alguma, para sobreviver tinham de vender a única coisa que possuíam, a sua força de trabalho. Vender para alguém que, dispondo de dinheiro e de todos os meios necessários à produção (matérias primas, instrumentos de trabalho), lhes pagasse um salário. O trabalho assalariado é uma característica essencial do sistema capitalista em que vivemos. O que devemos, então, procurar, são as origens do sistema capitalista. (AQUINO et al, 1993, p. 8)

Se a influência marxista tornou-se uma das formas de construção do discurso pedagógico da História com relação à construção das representações discursivas sobre a

sociedade, isso não deve levar a crer que a disciplina de História perde o seu caráter socializador, mas que, com o fim do regime autoritário e a visibilização de problemas socioculturais reprimidos durante o período ditatorial, tornou-se necessário a incorporação ao sistema educacional e aos livros didáticos de uma nova linguagem que pudesse agir como consensualizadora de novos focos de resistência aos valores dominantes.

À medida que as discussões a respeito do papel da educação escolar se aprofundam, fica evidente a necessidade de adequação destas discussões aos princípios norteadores da sociedade, assim como o direcionamento das mesmas no sentido de construir um consenso interpretativo sobre as novas relações que por hora se estabeleciam. Na segunda metade da década de 1980 começa um paulatino movimento de normatização e controle destas discussões, marcado pela atuação conjunta do Estado, das representações de classe e da intelectualidade. O ponto mais evidente destas reformas foi a elaboração na década de 1990 dos parâmetros curriculares nacionais, unificando uma série de novas abordagens dirigidas às mais diversas áreas do conhecimento escolar e, no nosso caso, ao ensino de História.

Enquanto discurso pedagógico o ensino de História apoiou-se, assim como outras disciplinas da área das ciências humanas, durante todo o transcorrer da existência do Brasil enquanto Estado Nação, em um conjunto de leis, teorias e aplicações advindas das principais escolas de pensamento dos séculos XIX e XX. Influência estendida, também, às formas de construção do livro didático.

As categorias conceituais ligadas a estas escolas de pensamento, em relação direta com a disciplina de História, principalmente após o regime militar, legaram ao espaço escolar, principalmente no ensino médio, um modelo de transmissão do conhecimento assentado em análises estruturalistas, macroeconômicas, ou nas transformações políticas, evidenciando-se elementos como a “luta de classes”, a “noção de dominação”, etc. sempre tendo como referência o caráter civilizatório do ensino, sintetizado na ideia da formação do aluno cidadão. Tal aspecto pode ser observado no manual do professor do livro “A Escrita da História” da editora Escala Educacional, de autoria dos professores Flávio de Campos e Renan Garcia de Miranda. Ao caracterizar a obra para os professores os autores citam o seguinte

A proposta de nossa obra é permitir, pelo estudo de História, a compreensão das lutas políticas entre os grupos subalternos e os grupos dominantes em todos os seus níveis, recuperando os elementos característicos culturais que presidiram tais tensões e conflitos.

O quadro de problemas sociais que se apresenta hoje no Brasil e em várias partes do mundo (concentração de renda, concentração fundiária, analfabetismo, exclusão e privilégios sociais) foi se constituindo ao longo de séculos como resultado dessas lutas políticas.

Não basta a um livro de História apenas denunciar tais problemas. É necessário por a nu os mecanismos sociopolíticos que garantiram tal situação e que permitem sua perpetuação limitando o exercício pleno da cidadania. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 6)

Os parágrafos retirados do manual do professor evidenciam três questões: a submissão dos vários aspectos de análise do social à dimensão política, próprio das construções teóricas da escola clássica¹¹⁹; a divisão dicotômica da sociedade entre dominadores e dominados, próprio da simplificação interpretativa de um determinado tipo de marxismo; e por fim o caráter libertário do ensino de história, característico das principais teorias interpretativas do século XIX e XX. Outro aspecto marcante é o caráter de funcionalidade do ensino de História, apresentado pelos autores na construção do aluno cidadão. A adoção desta função traz nas entrelinhas outro papel, qual seja o exercício de um controle e de uma inculcação valorativa para a construção de determinada ordem social.

A postura imposta¹²⁰ ao professor de História faz parte, na realidade, de uma postura geral do ambiente escolar e do sistema de ensino. Tal questão lega ao ensino de História um caráter de verdade, concentricidade, objetividade e neutralidade, ainda que o professor pense está “dotando” o aluno de um elevado grau de liberdade. O que se deve deixar claro é que, embora as intenções primordiais do sistema de ensino, levando-se em conta as suas funções sociais, sejam reproduzir, na prática, as noções de existência de uma determinada sociedade, tal intento nem sempre é conseguido de maneira integral, ou quando conseguido, geralmente é resultado de uma ação violenta de exclusão e silenciamento dos discursos dissonantes.

O ensino de História conforme pudemos observar, estruturou-se e consolidou-se, dentro da sociedade brasileira atual, como detentor de um papel estratégico em que se encadeiam: um intenso processo de imposição valorativa, com fim de situar cada indivíduo, de forma hierárquica, em um determinado *corpus* social. A construção de um discurso pedagógico disciplinador capaz de transformar representações discursivas em ações práticas e modelares; e a manutenção de uma rede de distribuição do poder e aquisição de saberes responsável pela naturalização e objetivação das ações comportamentais fundamentais para a manutenção da estrutura social vigente. Desta feita, observa-se que o ensino de História segue

¹¹⁹ Embora a dimensão adotada pelos autores citados não manifeste uma identidade teórica, algo complexo em se tratando da escrita didática atual, a ênfase dada ao contexto político como forma de explicação e de conscientização do aluno, com relação aos problemas ocorrido em seu meio leva-nos a identificar elementos característicos da escola clássica, ainda que de forma muito reduzida.

¹²⁰ Deve-se deixar claro que a imposição realizada dentro do sistema de ensino, como nos aponta Bourdieu (1998, 2008a e 2008b), faz-se de forma dissimulada, dando ao profissional do ensino a ideia de liberdade de ação e autonomia completa dos atos. O que passa despercebido é o fato de que esta liberdade e esta autonomia são na realidade, conforme nos aponta Foucault (2003a e 2003b), formas de construção da relação poder/saber em uma complexa rede de controle e disciplinarização das condutas e ações sociais.

uma dinâmica própria do sistema educacional e do universo escolar, uma dinâmica que possui suas próprias especificidades, mas que atua em comum acordo com elementos externos para cumprir os seus objetivos principais, dentre eles a própria construção da sociabilidade dos indivíduos.

2.2.3 Os manuais dos professores: sistematização curricular e norma de ensino

Os Manuais dos Professores consistem em uma parte fundamental do livro didático. Direcionados às questões didáticas e ao manuseio do livro destinado ao aluno, cumprem duas exigências específicas: uma própria da edição didática, seguida de outra emanada do poder público¹²¹, através das quais difundem seus princípios e reafirmam o papel do livro didático enquanto instrumento central no processo ensino/aprendizagem. Tais exigências colocam o manual do professor em um espaço fundamental para o cumprimento das exigências simbólicas e representacionais que se estruturam sobre o livro didático e sobre a disciplina História,

Parte suplementar do livro didático, o Manual do Professor oferece orientação teórico-metodológica específica ao docente para a utilização da obra na sala de aula, trata-se de uma exigência do edital para inscrição no processo de avaliação para o PNLD, que reconhece neste tipo de texto um recurso para o esclarecimento das propostas do livro didático. Neste sentido o Manual do Professor não é somente um aspecto da edição. Sobretudo atende as prescrições do poder público quanto à acepção e à organização dos dispositivos dos textos que lhe podem caracterizar. Indissociáveis uma da outra as dimensões editorial e política desses manuais suscitam questões que, já bastante exploradas por estudo sobre o livro do aluno, enredam o texto, o livro e suas estratégias simbólicas. (PAULILO, 2012, p181-182)

Os manuais dos professores devem ser vistos, conforme nos aponta Choppin¹²² (2009, p.54), como um elemento com dupla configuração, responsável pela instrumentação teórica do professor no trato da disciplina e pelo fornecimento de elementos necessários ao uso do livro didático frente aos alunos. No que concerne tanto a primeira, quanto à segunda configuração, o manual do professor faz parte de um conjunto de instrumentos que compõem

¹²¹ Desde a implantação do PNLD e, mas precisamente, desde a organização dos editais de convocação para a inscrição e avaliação das obras constantes no Guia do Livro Didático que a existência do Manual do Professor, como parte integrante da coleção didática, tornou-se comum. Os editais não apenas trazem explícita a exigência dos manuais junto aos livros didáticos, mas as regras e os parâmetros para a confecção do mesmo. Para um melhor posicionamento da questão, observar os Editais de convocação para inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático de 2004 a 2015, para todos os níveis da educação básica.

¹²² Conforme afirmado anteriormente o Manual do Professor, segundo Choppin inclui tanto o livro responsável pela viabilização da utilização do livro didático do aluno, quanto os livros de instrumentação teórica referente à formação do professor ainda no estágio da graduação. Para o nosso caso a abordagem será feita apenas sobre o primeiro modelo apontado.

o que Cuesta Fernandes chamou de código disciplinar da História. Para o autor este código consiste em uma tradição social constituída de valores, ideias, normas escritas e ações cotidianas que auxiliam na prática do ensino de História.

Código disciplinar compreende o que é dito sobre o valor educativo da história, que está expressamente regulamentada como conhecimento histórico e o que é realmente ensinado no ambiente escolar. Discursos, regulamentos, práticas e contextos escolares permeiam a ação institucionalizada dos profissionais (os professores) e os beneficiários sociais (os estudantes) que vivem e revivem, na sua ação diária, os usos da educação histórica de cada época. Usos que, naturalmente, não são estranhos, pelo contrário, a lógica da produção de conhecimento e distribuição do que chamaremos, fazendo um uso pessoal e muito livre do termo cunhado pela Professora Varela (1983), *modalidades de ensino*¹²³. (FERNANDEZ, 1998, p. 9)

Os manuais dos professores, chamados nesta perspectiva de manuais de formação de professores, tornam-se, pois, peças fundamentais na formulação do código disciplinar da História, pois, segundo Fernandes, compõem o grupo dos discursos materializados em textos sobre o “valor educativo da história”. Utilizados desde a graduação estes manuais possibilitam a formulação de um consenso acadêmico sobre as formas e metodologias aplicadas no ensino de história, sendo compostos de dois níveis de saberes: os saberes direcionados ao ensino em geral e os saberes direcionados ao ensino de História mais especificamente. Ligados à área da aprendizagem histórica estes manuais relacionam-se, diretamente, com o processo de formação inicial dos professores, ou seja, dentro da perspectiva de formação de uma aprendizagem histórica (RÜSEN, 2012, p. 16) ligada diretamente às funções desempenhadas pela didática da história¹²⁴, esses manuais cumprem o papel de materializadores dos mecanismos de aprendizagem utilizados pelo professor no desenvolvimento das atividades de ensino. Pensados enquanto instrumentos de construção do referencial teórico do professor, ainda no processo de formação, estes manuais situam-se no âmbito da prática do ensino de História, não de forma aleatória, mas de forma metódica, sistematizada e articulada, vista aqui como a forma mais racional de pensar as técnicas e procedimentos de utilização da

¹²³ Originalmente em espanhol: el código disciplinar comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época. Usos que, naturalmente, no son ajenos, todo lo contrario, a la lógica producción y distribución del conocimiento de lo que llamaremos, haciendo una utilización personal y muy libre del término acuñado por la profesora Varela (1983) modos de educación.

¹²⁴ Rüsen, ao explicar a relação entre a didática da história e a ciência da história, alça esta disciplina ao patamar de componente central da aprendizagem histórica. Para Rüsen (2012, p.16), “a didática da história se situa nesta relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e, não como ciência da transmissão do conhecimento histórico, produzido pela ciência da história. No que segue, entende-se o “aprendizado histórico” como o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante operações da consciência histórica”.

história em um determinado contexto social. Este conjunto de elementos e atividades configura o que Rüsen denomina de didática da História.

A didática da história é a ciência do aprendizado histórico. O aprendizado histórico tem um lado externo e um interno. O lado externo refere-se a sua instituição e organização, à forma das ações que perfazem o aprendizado e as diversas condições que o influenciam. Fazem parte do lado externo: a escola, a burocracia da cultura, as diretrizes, os livros escolares, os museus, as exposições, todo empreendimento cultural em que se trata de história, festejos comemorativos organizados pelo Estado, as mídias de massa e semelhantes. [...] O lado subjetivo do aprendizado histórico refere-se a processos mentais em que e por meio de que a subjetividade humana se constitui ao serem expressamente processadas as experiências históricas temporais. (RÜSEN, 2012, p. 121-122)

A didática da história não pode ser vista, como observado, circunscrita apenas ao ambiente acadêmico, ao contrário, a didática da história estende-se aos processos de construção da identidade histórica, quer no transcurso do tempo social, como nos coloca Rüsen, quer como identidade funcional, neste caso o professor de História. Neste sentido os manuais dos professores¹²⁵ cumprem uma tarefa extremamente significativa, a introdução formal dos professores no ensino de História direcionado para o universo escolar (SCHIMIDT, 2004, p. 3), sendo, por este motivo, chamados de manuais de formação de professores.

A segunda categoria de obras destinadas aos professores de história no ambiente escolar, são os Manuais dos Professores, que consistem, de fato, em uma parte integrante do livro didático destinado aos alunos, mas reservados, exclusivamente, aos professores. Neste sentido revestem-se de um papel estratégico, construir modos de ensinar de acordo com as concepções teóricas e metodológicas dos autores dos livros didáticos. Em sua forma atual, os Manuais dos Professores¹²⁶ cumprem um papel direcionador e disciplinador importante, caracterizado pela “sugestão”, não apenas das formas de abordar e trabalhar com os livros destinados aos alunos, mas também, das formas e estratégias relacionadas ao ensino de História e às estratégias e objetivos a serem atingidos pelo sistema escolar.

¹²⁵ Neste ponto o sentido dado é o mesmo adotado por Choppin (2009) quando localiza-os como livros que tratam de questões pedagógicas ou didáticas, por este motivo a expressão manual do professor não vem iniciada com letras maiúsculas.

¹²⁶ O termo Manual do professor, iniciado com letras maiúsculas, tem por objetivo referenciar o livro, ou a parte do livro didático destinado aos professores e que, desde a criação do PNLD, mas especificamente, após a elaboração dos editais para a inscrição e avaliação dos livros didáticos, passou a receber esta denominação. As obras destinadas aos professores visando a otimização do trabalho com o livro didático, desde a elaboração do edital de 2004 vem tituladas nos editais de convocação, elaborados pelo MEC, como “Manual do Professor”. Estes manuais possuem titulação, configuração e paginação diferenciada do livro destinado aos alunos.

Nestes manuais a natureza dos conteúdos é guiada pelas necessidades práticas da formação de professores, cujo processo pode ocorrer em dois níveis: um é puramente prático, isto é, de acordo com os métodos de ensino na sala de aula; o outro é teórico, isto é, relaciona-se com as necessidades básicas dos conteúdos da ciência específica. (BUFREM, et al., 2006, p. 120)

Apesar de direcionado aos manuais de formação de professores, as colocações de Leilah Bufrem et. al. aplicam-se aos manuais dos professores existentes nos livros didáticos por duas questões: os manuais que existem hoje trazem sempre em seus textos questões ligadas tanto ao aspecto metodológico da obra, quanto às finalidades e objetivos do ensino de maneira mais geral e do Ensino Médio de forma mais particular. Estas indicações, de certa forma, sempre estiveram presentes nos Manuais dos Professores existentes nos livros didáticos, porem, durante a década de 1980, mesmo depois da criação do PNLD, essas diretrizes restringiam-se a quadros didáticos compostos de um planejamento específico para o cumprimento da programação curricular da disciplina de forma quantitativa, onde eram apontados apenas, os objetivos relacionados às unidades e as estratégias referentes a cada objetivo. Durante as décadas de 1980 e 1990 as próprias denominações dos manuais eram diversificadas¹²⁷, problema que perdurou, no ensino médio, até o ano de 2012, quando o MEC elabora o primeiro edital para a inscrição e avaliação dos livros didáticos para o ensino médio. Este edital já traz no seu texto a concepção de manual e a denominação que referenciará as publicações didáticas daí por diante. No item 2.1.5 do anexo II, do edital de convocação para a avaliação e seleção das obras didáticas direcionadas ao ensino médio que constarão no Guia do Livro Didático de 2012, o MEC expõe o seguinte:

O manual do professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve ainda colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra, quanto no da pedagogia e da didática em geral. (BRASIL, ANEXO II. 2009, p.21)

O texto acima deixa clara a nova configuração do Manual do Professor. A própria denominação e as prerrogativas formativas remetem às concepções normativas e

¹²⁷ Nos livros analisados percebe-se claramente esta pluralidade de denominações. O livro “Caminho das Civilizações: História integrada Geral e Brasil” de autoria do Prof. José Geraldo Vinci de Moraes, da editora Atual, traz a denominação suplemento do professor e o livro “Das Cavernas ao Terceiro Milênio, de autori das Prof.^{as} Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, da editora Moderna, utiliza o termo Suplemento do professor, mesmo constando da portaria nº 907 de 13 de abril de 2006, que determina os livros que poderiam constar do Guia do Livro Didático para o Ensino Médio.

instrucionais. Direcionado ao professor, o Manual passa a funcionar como um Referencial teórico tanto no campo pedagógico, quanto no campo da própria disciplina. As prescrições impostas pelo MEC, através dos seus editais, acabam por definir, de forma legal, uma modificação estrutural que vinha se processando, de forma lenta, desde o final da década de 1990. O Manual do Professor passa a exercer o papel de instrumento central no processo de capacitação e instrumentalização do professor, transformando-se, assim como o livro didático do aluno, em um instrumento de sistematização curricular e de execução das normas referentes às condutas e procedimentos adotados pelo profissional ligado a área de ensino de História. Este movimento possibilitou ao livro didático e ao manual do professor a modificação do status de referencial imediato, para o status de suporte estratégico na construção da identidade social do professor e do aluno.

O livro didático, a partir dos anos de 1970, vem assumindo uma posição de suma importância na vida escolar. Considerado, naquele tempo, a “muleta do professor”, hoje se tornou o mais importante elemento da aprendizagem. Distribuído pelo Ministério da Educação para uso dos alunos para todas as escolas do ensino fundamental (*e médio* *), o livro didático é, provavelmente, a única leitura dos alunos e o único tipo de livro que entra nas casas da maior parte da população brasileira. Não é raro se encontrarem referências à leitura de capítulos didáticos pelas famílias dos alunos¹²⁸. (ABUD, 2007, p. 114)

Considerando que o livro didático pode, e deve, ser entendido como um instrumento fundamental na construção das representatividades sociais, esta centralidade, da qual nos fala Kátia Abud, ganha maior notoriedade se levarmos em conta a composição do mesmo, o livro didático, pensado aqui enquanto instrumento de referência docente, é composto pelo Manual do professor e pelo livro do aluno propriamente dito. Deste fato decorre uma questão; ao ser pensado em conjunto – Manual/Livro didático – o livro passa a se constituir em um espaço estratégico de determinação da cultura legítima a ser adotada por uma determinada formação sócio-histórica. O manual do Professor passa a compor o espaço destinado às obras de formação, substituindo, desta forma, os manuais de formação dos professores, restritos ao espaço geográfico das instituições acadêmicas. Este papel possibilita a modificação da auto-referenciação do professor. Se antes ele era visto como facilitador de ações, hoje o mesmo é

¹²⁸ Segundo Katia Abud, “Em 1987, em pesquisa não publicada, realizada com alunos das escolas públicas, Dulce Camargo, Ernesta Zamboni e Maria Carolina Galzerani Bolvero, professoras da Faculdade de Educação da UNICAMP, constataram que famílias evangélicas liam, para acompanhar a leitura da Bíblia, capítulos de livros didáticos de História Antiga (cf depoimento Ernesta Zamboni, 24/07/2004)” Este quadro demonstra o papel de centralidade assumido pelo livro didático de História na construção dos símbolos de convivência responsáveis pela socialização dos indivíduos. (ABUD, 1987)

* grifo nosso.

visto como fonte de referenciação teórica e de ampliação do grau de informação do professor tanto no campo pedagógico, quanto no campo da disciplina História. Um bom exemplo pode ser visto no Suplemento do Professor do livro “Das cavernas ao Terceiro Milênio” das prof^{as}. Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, publicado pela editora Moderna. Neste suplemento, além das formas de trabalhar o livro do aluno, existem também, conceitos referentes à sociedade, aos sujeitos sociais, às formas de relações e, principalmente, aos objetivos a serem cumpridos pela disciplina História no espaço escolar e na sociedade da qual faz parte. Do ponto de vista da História enquanto ciência o “suplemento” estabelece o seguinte:

A história praticada na academia, como produto do seu tempo, não está à parte das intrincadas transformações ocorridas nas últimas décadas e, sendo assim, as novas formas de abordar o conhecimento histórico vêm favorecendo a inclusão de uma série de temas e de novos objetos de pesquisa que, articulados ao ensino de história, apresentam maiores possibilidades de vinculação à realidade do público heterogêneo que hoje compõe a escola. (MOTA, BRAICK, 2012, p. 156)

As autoras, como observado, demonstram a estreita relação entre o espaço acadêmico e o espaço escolar e, a partir desta relação traçam os resultados obtidos (segundo elas) para a disciplina História, enquanto instrumento de conexão entre a realidade específica da História, enquanto disciplina acadêmica, e a realidade dos alunos do espaço escolar. Este aspecto pode ser bem observado no parágrafo posterior quando afirmam que:

Entre esses temas estão a incorporação de estudos sobre a experiência comum, que eram ignorados pela experiência historiográfica tradicional, como os aspectos cotidianos da cultura, a vida dos desfavorecidos, as conquistas tecnológicas humanas – integrados aí desde as pontas de flechas pré-históricas até a informática –, as cidades, as diferentes formas de escrita e leitura, entre outras tantas temáticas. Contudo, novos temas e novos objetos exigem novas fontes de pesquisa. Assim não é incomum um estudo historiográfico mais recente partir da análise de obras de arte, de correspondências, da oralidade, de rituais e práticas religiosas, de mapas, de hábitos cotidianos, de música, de literatura ficcional, de estatísticas, entre outras tantas. (BRAICK; MOTA, 2012, p.156)

Observe-se que estão indicados no texto, não apenas as formas genéricas de se trabalhar a história dentro da concepção que as autoras apontam como ideal, mas os instrumentos, as fontes e, principalmente, os resultados a serem atingidos com tais procedimentos. Mais adiante especificam o valor do próprio livro didático para o aluno e para o professor.

Baseando-se em uma pedagogia não diretiva, essa obra procura ser mais que um livro básico de consulta, ela pretende oferecer as referências fundamentais para que o professor possa abordar a história em distintas dimensões. O livro não direciona o olhar, não fornece uma narrativa ou interpretação única do processo histórico, mas se apresenta como um texto aberto, contendo múltiplas referências e sugestões de trabalho e deixando o professor livre para explorá-las com seus alunos em sala de aula. (MOTA, BRAICK, 2012, p. 159)

É importante notar que as autoras admitem, não apenas o valor formativo do livro para os alunos, mas também para o professor. Ao explicar a funcionalidade da obra induzem à interpretação da mesma como instrumento de capacitação e formação continuada do professor, fazendo com que o mesmo passe a dotá-la de um valor que extrapole aquele para o qual a mesma foi destinada inicialmente. Mais adiante a perspectiva diretiva da obra fica bem mais evidente, principalmente quando se iniciam as “falas sugestivas”. No item relacionado à explicação da estrutura estão alguns exemplos desta diretividade. Ao tratar sobre as leituras selecionadas na obra e sobre as formas de trabalhá-las, indicam diretamente como este trabalho deveria ser feito.

Para iniciar o trabalho com estes textos, o professor pode solicitar aos alunos que enumerem os parágrafos e, à medida que a leitura for sendo feita, destaquem as palavras consideradas difíceis. O próximo passo é procurar no dicionário o significado dos termos apontados e anotá-los no caderno. Em seguida, pode-se pedir aos alunos que identifiquem, oralmente, a ideia ou a característica principal de cada parágrafo. Feito esse estudo prévio, pode-se encaminhar o trabalho de formulação das respostas, que pode ser realizado individualmente ou em dupla. (MOTA; BRAICK, 2012, p. 161)

A forma como são encadeadas as frases e as expressões verbais evidenciam o caráter diretivo ao qual aludimos anteriormente. Não existem verbos na condicional (poderia, seria, encaminharia, destacaria), mas no infinitivo, reforçando o caráter diretivo (pode, destaquem, ser, encaminhar). Este direcionamento, conforme observamos, não é produto de uma cadeia de referenciação teórica sobre a ação pedagógica da História, mas, ao que parece das ações práticas desempenhadas pelas autoras enquanto professoras.

Outro aspecto importante, ainda com relação ao mesmo Manual, é o conjunto de conceitos apresentados como centrais para o entendimento das noções de sociedade, ensino, escola e aluno. No tocante à sociedade, Mota e Brayck caracterizam-na enquanto uma sociedade da informação, apoiando esta ideia no conceito de hibridização cultural, que segundo as mesmas é o resultado direto do processo de desenvolvimento das tecnologias de informação, principais responsáveis pelas modificações nas relações de produção e nas

relações sociais. Para comprovar as próprias assertivas, as autoras definem claramente, no manual o conceito de hibridização cultural¹²⁹.

O efeito mais importante dessa transformação social é a mistura de valores, línguas e culturas, provocando o que os antropólogos chamam hoje de hibridização cultural. A hibridização ocorre porque os bloqueios físicos e ideológicos à livre difusão do conhecimento, da cultura e da educação tendem a diminuir, permitindo que povos de diferentes partes do mundo tenham acesso aos valores uns dos outros e se engajem em um processo de fusão e difusão das suas respectivas identidades culturais. (MOTA, BRAICK, 2012, p. 154)

Ao adotar o conceito de hibridização cultural para explicar as formações socioculturais da atualidade, as autoras acabam por definir um conceito de sociedade que é apresentado ao professor como sendo um conceito geral e consensual – haja vista que em todo o decorrer do Manual não são expostos outros conceitos –, o conceito de sociedade da informação. Para tanto citam autores como Hegel e Manuel Castells, com o objetivo único de comprovar a definição utilizada para o conceito de sociedade atual. O aspecto diretivo apresenta-se novamente, principalmente se levarmos em conta que a presença da citação desses autores, além de dar consistência discursiva – ao menos na aparência – às colocações das autoras provoca, por parte do público leitor, a ideia de que estes autores direta, ou indiretamente, são postulantes de tal definição.

A questão se repete na definição das funções atribuídas ao professor no meio escolar. Após reproduzir integralmente as noções e funções atribuídas à escola pelos PCN e pelas DCN, além de reproduzir, também integralmente, as funções atribuídas ao Ensino Médio por parte da intelectualidade ligada ao Estado, como sendo as funções reais e únicas da escola, o Manual passa a definir para o professor qual seria a sua função real. Situando o professor em um espaço mediador, definem as suas atribuições a partir de suportes teóricos a muito conhecidos, mas como se fossem elementos inovadores e reestruturadores das funções do professor e da escola.

¹²⁹ Vale destacar que a forma de explicação conceitual desse o conceito de hibridização de todo o seu caráter conflitivo, tal como nos aponta Canclini, ao atentar para os perigos provenientes de explicações simplistas sobre o processo de hibridização cultural, “hoje se tornou mais evidente o sentido contraditório das misturas interculturais. Justamente ao passar do caráter descritivo para a noção de hibridização – como fusão de estruturas discretas – a elaborá-la como recurso de explicação, advertimos em que casos as misturas podem ser produtivas e quando geram conflitos devido aos quais permanece incompatível ou inconciliável nas práticas reunidas” (CANCLINI, 2008, p.25) Ao tomar o conceito como uma prática resultante e fomentadora de processos harmônicos e progressistas de fusão intercultural, promove-se uma observação da sociedade, ou de seu percurso no tempo, como um espaço de convivências previamente estabelecidas e solidárias. Não é esta a perspectiva apontada por Canclini ao propor e explicar o conceito.

Para tanto o professor do ensino médio deve assumir um novo papel em sala de aula, deixando de ser o transmissor de conteúdos para se tornar um mediador e facilitador na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Para tanto é necessário que ele considere válidas as experiências trazidas pelos alunos e as integre ao trabalho em sala de aula. Também é recomendada a adoção de pesquisa como um dos recursos centrais da prática pedagógica¹³⁰. (MOTA, BRAICK, 2012, p. 155)

Esta definição de professor vem aliada a uma definição de escola alicerçada na ideia de um espaço formador e socializador, responsável (segundo as autoras), tanto pela transmissão de conhecimento e instrução, como, e principalmente, pela inclusão dos alunos do ensino médio em uma sociedade da informação e do trabalho, “fornecendo noções de cidadania, de inserção e valorização de diferentes culturas, de cuidado com o meio ambiente, entre outros”. Outro aspecto a ser abordado é a forma como as autoras entendem a pesquisa no campo educacional, ou seja, como um recurso metodológico e não como uma prática comum à construção do conhecimento.

No manual do Professor do livro “História do Mundo Ocidental” de autoria dos professores Antônio Pedro Tota, Lizânias de Souza Lima e Yone de Carvalho, publicado pela editora FTD, as abordagens em relação à escola, à história e ao papel desempenhado pelo professor, seguem a mesma dinâmica. Embora de forma mais sucinta que o manual anterior este Manual aponta para questões de socialização e inserção dos alunos em uma sociedade do trabalho e para o papel desempenhado pelo livro didático neste processo. Segundo os autores ao referirem-se ao livro por eles elaborado:

Este livro pretende ser um instrumento útil ao professor e ao aluno no processo de socialização de uma cultura histórica. Ela está sempre em renovação, mas isso não significa a inexistência de um saber acumulado passível de ser socializado. (TOTA, et. al.. 2005, p. 4)

Ao falar da formação de uma cultura histórica os autores remetem ao professor o dever de, através do livro didático, promover a socialização de saberes acadêmicos adaptando-os ao universo escolar através da adição desse saber a um saber mais geral, denominado pelos autores de cultura histórica geral, mais adaptada às demandas dos alunos. Para atingir este intento apresentam o livro como um espaço de inovação teórica e metodológica sustentadas no conceito de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, concretizada, segundo os

¹³⁰ Lembremos que autores como Chervel, Forquin, Le Goff, Nora, Silva, Bittencourt, Choppin, que passam ao largo das definições utilizadas no Manual, já faziam referência ao papel da pesquisa no ensino e no ensino de História. Para as autoras este aspecto é considerado um ponto inovador do livro didático, por elas elaborado. O detalhe é que para os autores citados a pesquisa no campo educacional e da disciplina consiste em uma atividade concomitante ao processo de ensino sendo, por este motivo, algo a ser cultivado tanto por profissionais ligados ao campo acadêmico, quanto por profissionais ligados ao espaço escolar.

autores pela adoção de duplas conceituais que possibilitariam o intercâmbio da História com outras disciplinas. Ao realizar esta operação os autores direcionam o discurso para as prerrogativas adotadas pelo PCN e pelas DCN e, tal qual o Manual anterior, transformando a visão de uma intelectualidade educacional ligada ao Estado, na visão dominante e ideal para o cumprimento dos objetivos do ensino de História. Para reforçar estas assertivas sobre as formas de se abordar a História e a sua ação pedagógica ancoram as explicações em autores das mais diversas áreas. Ao apontar os aspectos a serem trabalhados em cada uma das seções do livro os autores ressaltam a necessidade do professor pensar as fronteiras e as inter-relações da História com as demais ciências, por meio dos textos de autores variados.

Com isso foi possível apresentar ao professor e ao aluno uma gama muito variada de temas e de autores renomados, tais como Gabriel Garcia Marquez, Umberto Eco, Euclides da Cunha, Adam Smith, Mario de Andrade, Karl Marx, Friedrich Engels, Mikhail Bakhtin, José de Alencar, Arno Mayer, Erich Hobsbawm, Lucien Febvre, Otto Maria Carpeaux, Pierre Levéque, João Ubaldo Ribeiro, Lewis Mumford, Maria Odila Dias Leite, Perry Anderson, Roger Chartier, Eric Maria Remarque, Sidney Chalhoub, Gilberto Dupas, Edward Said, Nelson Werneck Sodré, Celso Furtado, Francisco Weffort, Claude Lévi-Strauss, entre tantos outros. (TOTA, et. al., 2005, p.6)

A despeito do volume de autores citados e da competência discursiva adquirida por todos o que se percebe é a apresentação do livro como um referencial teórico também para o professor, uma vez que a cada autor citado corresponde um fragmento textual utilizado no decorrer das seções (unidades). Estes fragmentos passam a ser tomado como base de sustentação das explicações acerca da disciplina e dos procedimentos metodológicos adotados. Mais adiante ao fazer uma crítica ao modelo avaliativo atual adotado pelas escolas brasileiras, considerado pelos autores como utilitarista, individualista e que concebe o aluno como um ser negativo, “fadado ao fracasso” e, ao apontar as formas de avaliação a serem adotadas pelo professor, passam a demonstrar o papel compensatório a ser adotado pela escola bem de acordo com as colocações de Demerval Saviani¹³¹ (1986), como se fosse um aspecto inovador assumido pela obra didática por eles elaborada.

¹³¹ Para os franceses Baudelot e Establet, profundamente influenciados pela teoria marxista, em uma sociedade profundamente marcada pela divisão social seria impossível a existência de uma escola única, que pudesse funcionar para todas as classes, para os mesmos a escola capitalista cumpre a função de impedir a construção da “ideologia revolucionária do proletariado”. Baseado nas colocações das teorias críticas, entre elas a da escola dualista de Baudelot e Establet, Demerval Saviani em seu livro “Escola e Democracia” demonstra que uma das formas adotadas por este modelo foi a compensação imediata destas distorções como mecanismo para manutenção desta escola e das formas de avaliação predominante. Segundo o autor “até agora os homens do povo (o povão como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente pelo método tradicional e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram

Esse tipo de avaliação escolar contribui para uma socialização para o trabalho, pois implica que cada um será avaliado às suas próprias capacidades. Isto atende às expectativas do mercado de trabalho, indicando o que cada um é capaz de fazer por si próprio. Avaliados individualmente nas escolas de ensino Fundamental e Médio, os alunos também assim o serão pelo mercado de trabalho e pelas instituições de ensino superior.

Esse problema explicita o dilema da escola, adequar-se às demandas da sociedade ou apontar para uma nova sociedade? (TOTA et. al., 2005, p. 7)

Estas concepções, direcionadas ao professor, definem, não apenas o perfil da obra, como também a própria centralidade no processo de ensino. Ao demonstrar ao professor um quadro vasto de referenciais teóricos e metodológicos e posturas subjetivas como interpretações únicas do conhecimento histórico, os autores passam a atuar como elementos de sustentação das argumentações adotadas no trato da disciplina.

No manual do Professor do livro “História” de autoria dos professores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, publicado pela editora Saraiva, as formulações teóricas e metodológicas a respeito da disciplina e do processo de ensino alcançam um grau mais aprofundado indo, tal como os demais, do aspecto meramente prático do manual à formulação de um vasto livro de apoio às atividades desenvolvidas pelos professores no desempenho de suas atividades. O aprofundamento das questões ligadas aos aspectos conceituais e metodológicos apresentados aos professores torna-se uma constante em todo o Manual do Professor. Apresentando conceitos, textos e discutindo interpretações de autores referenciais no campo do ensino (Chervel, Itamar Mattos, André Vécchia, Maria Auxiliadora Cavazotti) da disciplina História (Hobsbawm, Chartier, Ginzburg, Thaís Nívia Fonseca) e da discussão sobre o sentido e papel do livro didático (Choppin, Tania de Luca, Sonia Miranda) os autores passam a discorrer sobre assuntos relacionados com o livro direcionado para o aluno, mas também às diversas áreas relacionadas com o ensino de história. A explicitação de tais conceitos, embora estejam de acordo com as definições postuladas pelos PCN e DCN, não se referencia em demasia, ao menos no tocante à explicitação para o professor, nas leis e normas emanadas do MEC. Na apresentação do Manual, quando os autores caracterizam a História, a relação entre as colocações do manual e dos PCN tornam-se evidentes.

A obra busca, enfim, articular a grande história – a história dos grandes processos, dos grandes conflitos – à história dos hábitos, dos costumes, das experiências de vida. É nesse ponto que a obra ensaia rastrear as subjetividades dos agentes históricos coletivos ou individuais, valoriza a memória na reconstrução histórica,

tais procedimentos (SAVIANI, 1986, p. 53). Esta é, ao que parece, a crítica efetuada pelos autores Antônio Pedro, Lizanias de Souza Lima e Yone de Carvalho.

mergulha nas diferenças culturais no tempo e no espaço, refletindo sobre identidades e alteridades. A perspectiva antropológica, por vezes adotada, ajuda nesse percurso microanalítico. (VAINFAS et. al., 2010, p. 3)

Sem citar as referências legais, que permitem a obra, a entrada no lucrativo mercado de vendas de livros mantido pelo PNLD, os autores citam, elemento, por elemento, os mesmos condicionantes do discurso pedagógico da história adotado pelos PCN e imposto aos livros didáticos via editais do PNLD. Esta postura está amparada pelas citações textuais de autores como Ginzburg, Hobsbawm e Bloch, tais referências possibilitam ao manual do Professor um certo grau de refinamento teórico e, ao menos na aparência, a construção de um monopólio discursivo fundamental para a difusão da obra no meio escolar. Este aspecto de referenciador do discurso adotado pelo professor fica estabelecido quando os autores expõem o público a que se destina o livro didático.

Elaborar o livro didático implica fazer escolhas, acerca de como apresentar (didatizar) os conteúdos, levando em conta – muito mais do que qualquer outro gênero literário – o público a que se destina (no caso, professores e alunos do ensino médio). Deve-se ressaltar, contudo, a dificuldade em atender a esse público, que não é homogêneo, haja vista a extensão continental e a complexidade cultural do Brasil. (VAINFAS et. al., 2010, p.5)

Ao definir a elaboração do livro como algo intencional e histórico e ao admitir o duplo direcionamento do livro didático, os autores passam, então a definir o que os mesmos entendem por público alvo, para tanto iniciam as suas colocações pela definição de um conceito para livro didático, apoiando as suas conclusões nas interpretações de Choppin, Tânia de Luca e Sônia Miranda, passando à análise do que os mesmos concebem como disciplina escolar, ancorados nas afirmativas de Chervel, para depois passar a explicitação do que os mesmos entendem por público alvo e espaço de utilização da obra didática.

O livro, por si, não significa nada se ficar limitado a “receitar” conteúdos bem arrumados, sem imaginar meios e modos de envolver os atores do processo ensino-aprendizagem (alunos e professores): trazê-los para o tempo histórico de cada aula, capítulo, ou unidade, motivá-los para que se assumam como sujeitos do conhecimento histórico. (VAINFAS et. al., 2005, p.6)

No tocante aos aspectos metodológicos, o Manual explicita ainda mais a vinculação com o Programa Ensino Médio Inovador. Sem fazer alusões a normas e leis que parametrizam a produção do livro didático passam a empregar as expressões existentes nos editais de convocação para a avaliação e inscrição do livro didático no PNLD. Expressões como:

voluntarismo, anacronismo, determinismo, criatividade, alteridade, diversidade, vem sempre apoiadas em justificativas teóricas a partir das colocações de autores referenciais localizados institucionalmente nas instituições de ensino superior (nacional e internacional). Do ponto de vista metodológico, para localizar a obra nas perspectivas cognitivista, integrada e eclética, os autores discorrem sobre elas, porém, apresentadas pelos autores de referência, demonstrando que a perspectiva adotada é sempre a mais coerente para a confecção de uma obra mais que de acordo com as demandas presentes, tanto dos alunos quanto dos professores. Para apresentar a História Integrada como ideal, os autores definem as duas perspectivas programáticas dominantes no momento – temática e integrada – localizam o livro e justificam a sua localização desta forma:

Parece-nos que seria mesmo impossível ou, ao menos, indesejável construir uma obra com perspectiva integrada deslocando o epicentro para outro espaço geográfico ou cultural, sob o risco de distorcer completamente o sentido global da História. Restaria, em tese, a opção pela perspectiva temática. Mas isso poderia ser um retrocesso pedagógico; um retorno à compartimentação de continentes sem garantia de superar o eurocentrismo. (VAINFAS et. al., 2010, p.10)

Ao expor procedimentos, fórmulas, sugestões de trabalho, conceitos e objetivos o Manual do Professor passa a definir o que os autores entendem como direcionamento e função social do livro didático que eles apresentam.

As opções teórico-metodológicas desta obra atendem a certos pressupostos éticos comprometidos com a democratização da sociedade brasileira. Democratização não apenas política e institucional, mas étnico-racial, religiosa, comportamental e de gênero. Assim adotou-se a perspectiva histórico-antropológica, respeitando as diferenças, em vez de hierarquizá-las, ou qualifica-las com base em juízos de valor. (VAINFAS et. al., 2010, p. 11)

O Manual do Professor vinculado ao livro “História” propõe para os professores a observação da História como uma disciplina direcionada a “construção da cidadania” em conformidade com o estabelecido pelas diretrizes e normas adotadas pelo MEC. Este movimento é feito sem a utilização explícita do conceito, mas, de forma sofisticada e articulada, direcionam ao mesmo com a utilização das características que identificam aquilo que a intelectualidade ligada ao Estado brasileiro convencionou como cidadania. Outro aspecto a ser destacado diz respeito à reprodução de fragmentos textos e citações de autores renomados nas mais diversas áreas, os quais servirão de referência, não apenas para a instrução dos alunos, mas também do professor.

O livro “A Escrita da História” de autoria dos professores Flávio de Campos e Renan Garcia de Miranda, publicado pela editora Escala Educacional apresenta, dentre os manuais analisados, a forma mais concisa e com uma abordagem direcionada quase que totalmente ao ensino de história e às formas de relacionamento entre a História, enquanto disciplina e as demais disciplinas ligadas às áreas humana e social. Já na apresentação do Manual do Professor os autores identificam o que entendem como História e como Ofício do Historiador. Utilizando-se de autores como Peter Burke, François Dosse, Eric Hobsbawm, Michel de Certeau e Joseph Fontana, adotam um conceito de História polissêmico, onde a definição dar-se pela própria atuação da disciplina na sociedade, ou seja, na tentativa de não propor um conceito fechado para a História, os autores optam por centrar as suas explicações na definição da própria função do historiador.

Em seu recolhimento, o historiador constrói a vida coletiva, identifica a lógica de determinados sistemas, busca as conexões entre os fenômenos de ordem religiosa e as bases econômicas que sustentam o meio social. De tal modo que “fazer história” traz embutido um duplo sentido: ação do sujeito que opera o conhecimento e ação individual e/ou coletiva que foi considerada relevante e transformadora para a vida social em determinada época. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p.3)

A definição das funções do historiador e da própria História sustenta-se em explicações de ordem geral, direcionando a observação do leitor para a função social de ambos os conceitos. Ao apontar para a função militante do historiador, os autores passam a interpretar a História como uma disciplina responsável pela transformação e melhoria da sociedade em que atua. Esta posição fica mais esclarecida quando, seguindo as determinações emanadas dos PCN e DCN para o ensino médio, passam a definir o que entendem por cidadania, apontando o conceito como um dos suportes de sustentação das argumentações e explicações existentes no livro do aluno. A apresentação do conceito de cidadania inicia-se com uma crítica ao desgaste do termo – também presente nos outros manuais – para em seguida apresentar como os autores entendem o conceito e seus componentes.

A tolerância solidifica-se simultaneamente à construção de uma cidadania participativa e crítica que requer participação constante e não sentimento de ocasião. Preparação dos olhares destinados a ler e entender o mundo, que supere a observação e que se destine a uma intervenção firmemente contrária a qualquer tipo de intolerância. Principalmente contra aquelas que possam nos ser convenientes. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 6)

Como observamos, a definição de cidadania aponta, assim como o próprio conceito de História, para a ação militante e contínua, marcada pela intervenção social para a superação

de atitudes consideradas prejudiciais para a manutenção da sociedade. A incitação à participação ativa e crítica do aluno passa a ser a tônica do Manual, chegando, inclusive à construção de um modelo geral de análise documental aplicável a todo tipo de documento, considerado pelos autores como uma inovação. Este quadro ganha notoriedade no manual, pois, na tentativa de montá-lo, os autores utilizam fragmentos de livros, entrevistas completas, debates teóricos, etc. Como exemplo temos o capítulo final do manual onde os autores tratam da análise fílmica de forma bem detalhada. Apresentado como uma atividade central para propiciar a ampliação do raio de visão do professor e do aluno, o Manual traz, na íntegra, uma entrevista de Peter Burke concedida ao jornal Folha de São Paulo em 1998 (da pág. 82 a pág. 88) sobre a tipologia, as formas de análise e as aplicabilidades da análise fílmica para a História e consequentemente para o ensino da mesma.

Porém, a afirmação mais sintomática sobre a concepção do valor do livro didático para o ensino de história, seria a transformação do mesmo em instrumento de capacitação teórica e metodológica da ação docente. Considerando-o como um instrumento de “facilitação” da ação do professor os autores afirmam o seguinte:

Nosso livro não pretende substituir o professor. Até porque este livro é o resultado de muitos anos de atividades pedagógicas de seus autores. Procura auxiliar o professor ao oferecer uma visão de História que tenta incorporar a historiografia recente e ao propor uma série de atividades diversificadas, que superem a monotonia e a simplificação de perguntas e respostas que se reduzam à mera transposição de trechos do próprio livro. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 7)

Apesar de direcionar todos os enfoques ao ensino de história como prática, o Manual do Professor apresentado traz, assim como os demais, concepções que servem de suporte para a prática docente. A própria concepção de valor do livro elaborado pelos autores é uma prova destas afirmações. Ao admitir que o livro possa ser entendido, embora erroneamente, como um substituto do professor, os autores impõem uma noção de livro e profissional do ensino de história como resultado de um processo de transposição didática que observa o meio escolar como um mero reprodutor de conhecimentos produzidos no meio acadêmico¹³².

¹³² O conceito de transposição didática foi introduzido, em 1975, pelo sociólogo francês Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard em seu livro “La Transposition Didactique”, onde são discutidas as transformações que o saber sofre quando passa do campo acadêmico para o campo escolar. “A Transposição didática é um instrumento através do qual analisamos o movimento do saber sábio (aquele que os cientistas descobrem) para saber a ensinar (aquele que está nos livros didáticos) e, por este, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula)” (POLIDORO; STIGAR, 2010, p. 153-154), para Chevallard um conteúdo de saber que é designado como saber a ensinar sofre um conjunto de transformações adaptativas que vão tornando-o apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado Transposição Didática. (CHEVALLARD, 1998, p. 45)

O Manual do Professor do livro “Pelos Caminhos da História” de autoria do professor Adhemar Marques, publicado pela editora Positivo, assim como os demais, traz em sua estrutura a apresentação das condições que, segundo o autor, são fundamentais para o “aprimoramento da difícil tarefa de ensinar/aprender História” (2006, p. 3). Para tanto, o autor apresenta, para os professores, a sua concepção de História, didaticamente articulada a partir das observações de Edgar De Decca e Luciano Figueiredo, apresentando as concepções desses autores como se fossem as concepções gerais de História. Sem intercalar exposições divergentes, ou tecer alguma crítica sobre as mesmas, adota-as como elementos iniciais das discussões elencadas no Manual do Professor, e como forma de construção do que ele convencionou chamar de função da História.

É nessa perspectiva que se concebe o papel da História como um eficaz instrumento para a formação de uma geração mais consciente. No momento em que o aluno se apercebe do sentido do conhecimento histórico e como este é produzido, certamente estará mais apto a fazer parte dessa geração que se pretende construir. (MARQUES, 2006, p. 3)

Ao conceber a História como um mecanismo para a construção da sociedade e da integração do aluno a um determinado contexto geracional, tanto nacional, quanto mundial, o autor passa a justificar, tomando como base estas colocações, a adoção de uma perspectiva programática determinada para obra, no caso a história integrada, que, segundo o autor, seria a única capaz de, “tomando a História Geral como “fio condutor”, ou eixo referencial dos conteúdos, situar de forma crítica as História do Brasil e da América, de forma racional, no transcurso do tempo” (p3), utilizando-se para esse fim das colocações de Ana Maria Monteiro e Luís Fernando Cerri. A partir da noção de conhecimento histórico e da localização programática da obra, passa então a articular as intenções iniciais da obra com as perspectivas apontadas pelos PCN e DCN, como é bem observado ao trabalhar a noção de cidadania.

Outros aspectos pertinentes ao desenvolvimento das habilidades relativas ao estudo da História, como observação, comparação e interpretação, também poderão ser exercitados. Ao ler, interpretar, discutir e analisar textos e documentos, o aluno pode, uma vez sensibilizado pelo professor, reelaborar e sistematizar conhecimentos de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo. Ao mesmo tempo isso possibilita a criação de hábitos e atitudes extremamente significativo para a construção da cidadania: o saber ouvir, o saber respeitar opiniões contrárias, o estar atento as manipulações ideológicas, etc. Também estarão sendo estimuladas a investigação, a síntese, a avaliação e a capacidade para debater problemas e produzir textos, introduzindo parcialmente, dessa forma, o aluno na metodologia própria da História. (MARQUES, 2006, p.6)

Mais adiante o Manual passa a indicar quais procedimentos são mais adequados para a realização da aula. Apoiado em explicações advindas do campo da didática geral, o autor define as estratégias a serem adotadas na “aula expositiva” (p.6) para que a mesma torne-se uma aula participativa, além de definir qual seria o papel do profissional do ensino de História na sala de aula: “O papel do professor deve ser redefinido no sentido de ele assumir, também, a postura de orientador, despertando o interesse e a curiosidade e incentivando o aluno, sensibilizando-o, enfim para que ele possa repensar o conhecimento histórico”. (MARQUES, 2006, p.6)

O que se percebe é a necessidade de apontar procedimentos metodológicos a partir de experiências próprias, mas utilizando para justifica-las as análises realizadas por autores ligados a área do Ensino de História no meio acadêmico – geralmente ligados às instituições de ensino superior – como referência e meio de firmar posição frente às demais posições apresentadas por outros professores.

Os manuais apresentados transformam-se, como podemos observar, em potenciais instrumentos de referência e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos pelos professores de História no meio escolar. Ao apresentarem conceitos, textos referenciais, metodologias, objetivos a serem cumpridos e ao demonstrarem a necessidade de vinculação da ação didática desempenhada pelo professor de ensino médio, com as discussões existentes no meio acadêmico, estes manuais tomam o lugar dos manuais de formação dos professores, utilizados durante a formação inicial dos mesmos, e passam atuar como fonte de pesquisa e sustentação do referencial teórico do professor. Este aspecto pode ser notado ao observarmos o destaque e a importância que os editais de convocação para inscrição e avaliação das obras a serem incluídas no PNLD, feitos pelo MEC, dão aos Manuais dos Professores. No edital de 2013, referente aos livros que participarão do PNLD 2015¹³³, os manuais dos Professores ganham um destaque equivalente ao do próprio livro didático, fazendo com que o MEC defina inclusive o total máximo de páginas para o mesmo – geralmente o dobro do total de páginas do livro. Esta atenção evidencia, na realidade, o papel estratégico assumido pelos Manuais

¹³³ Embora nossa análise esteja centrada no período 2010/2012, abrangendo a portaria 907 de 13 de abril de 2006 e o edital para inscrição no processo de avaliação e seleção das obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012, para o Ensino Médio, publicado em 04 de dezembro de 2009, achamos conveniente, ao menos no tocante aos editais de convocação, estender nossas análises até o edital de convocação CGPLI 01/2013, que trata das obras referentes ao PNLD 2015 para o Ensino Médio, uma vez que este edital trás, no seu conteúdo, muito mais elementos de controle que qualquer outro edital anterior. Ao utilizar este edital, estamos tentando suprir uma carência própria da inexistência de editais para o ensino médio. Desde a portaria 907 até o ano de 2013, somente dois editais de convocação para inscrição de obras didáticas para o Ensino Médio foram publicados, enquanto para o Ensino Fundamental, durante o mesmo período – 2006 a 2013 – foram publicados seis editais. Esta diferença e a necessidade de análise do edital 01/2013 serão explicadas melhor no capítulo que se segue.

dos Professores na construção do código disciplinar da História e na consolidação de um discurso pedagógico fundamental para a execução dos objetivos legados à escola e ao ensino de História, principalmente no tocante ao processo de socialização dos indivíduos.

CAPÍTULO 3

O TEXTO AUTORIZADO:

Estado e Indústria Editorial na Configuração do Livro Didático

O livro didático, enquanto texto, é um produto que se estrutura a partir de parâmetros que incidem sobre ele definindo a sua fisionomia e os seus objetivos instrucionais mais imediatos. Enquanto um material pedagógico está diretamente ligado às metodologias de transmissão dos conteúdos e aos procedimentos ligados ao processo ensino/aprendizagem, desta forma, está intimamente ligado às mudanças que se processam tanto no campo da pedagogia, quanto no campo da disciplina de referência. Quanto à pedagogia, o que incide diretamente sobre o livro didático são as mudanças frequentes nos métodos de ensino e nas estratégias de inculcação dos conteúdos, a cada nova teoria, a cada nova forma de aplicabilidade das técnicas de aprendizagem e, a cada redefinição dos objetivos e finalidades do sistema educacional, o livro muda, se modifica e se adapta aos novos tempos. Quanto à disciplina de referência a lógica é a mesma; observemos o caso dos livros didáticos de História; a cada novo debate ocorrido no campo teórico-metodológico da disciplina, provocando mudanças no campo das construções conceituais e da abordagem dos conteúdos, as produções textuais acadêmicas captam estas discussões e passam a difundi-las, de forma articulada, para todo o corpo dos profissionais ligados à disciplina.

O livro didático, ocupante da outra ponta desse processo sofre, então, a médio e longo prazo, interferências que provocam mudanças substanciais na configuração do seu texto, essas mudanças vão desde a inclusão de novos temas até a reorganização dos princípios norteadores dos temas já estabelecidos.

Só que, estas mudanças não condicionam, de forma isolada, a confecção do texto didático, como instrumento estruturado e estruturador de um sistema de ensino dado, sofre influência das políticas educacionais e das propostas pedagógicas advogadas pelos Estados. Enquanto produto do mundo da edição, o livro didático também sofre influências das políticas editoriais adotadas pela indústria editorial. Logo, no processo de “autorização” do texto didático, sempre deve-se levar em consideração quatro condicionantes: as mudanças ocorridas no campo da pedagogia; as novas concepções teóricas e metodológicas, que constantemente atuam sobre as disciplinas de referência; as prescrições advindas das políticas educacionais estatais; e as demandas internas e externas do mercado editorial. Neste capítulo nos deteremos nas análises sobre os dois últimos condicionantes.

3.1 Estado Brasileiro e os programas relacionados ao livro didático pós-ditadura

De acordo com dados estatísticos o Estado brasileiro, através das suas instituições governamentais, é o maior comprador de livros didáticos do mundo. Disto decorre uma questão, mais do que em períodos anteriores, o Estado passou a incorporar a função de avaliador, comprador e difusor dos livros didáticos em todo o território nacional. Ao participar de forma direta, ou indireta, quer como definidor de parâmetros de elaboração, como cliente por excelência, ou ainda como fonte de referência teórica, da produção didática, o Estado passa a exercer um controle sobre a mesma muito mais intenso que nas décadas de 1930 e 1970 – só para citar os períodos ditatoriais. Este controle, é claro, não decorre de uma ação autoritária, ou de cooptação política, mas de uma “comunhão”¹³⁴ de interesses entre o Estado e a Indústria Editorial. Ao atuar como principal cliente o Estado passa de certa forma, a definir o próprio direcionamento dos livros didáticos para as demandas existentes nos programas sociais estabelecidos, como, por exemplo, a necessidade de inclusão de um imenso contingente populacional no sistema educacional público.

A partir da atuação governamental os livros didáticos passam a ocupar um espaço estratégico na regulação e controle do sistema educacional, mais especificamente do campo da educação escolar. A característica imposta pela participação do Estado promove, não só uma reorientação das dimensões educativas e instrucionais, mas um fortalecimento da clivagem entre as formas e configurações da literatura didática e da literatura em geral, tal como nos aponta Tania De Luca.

Caberia, portanto, perguntar se não seria possível divisar a formação de um sistema no qual obras que passam a ser definidas, apreendidas e lidas como didáticas assumem uma função social e, a exemplo da literatura, tecem os fios de uma certa tradição. A diferença, que está longe de ser pequena, ficaria por conta da existência de um novo elemento, o Estado, ator que concebe, regulamenta, controla e mesmo institui o sistema educacional moderno, desde o início criado com a aspiração universalizante de abarcar o conjunto da população. E sem diminuir a relevância dessa ação normatizadora e de seus efeitos, sempre tão destacados, trata-se de tentar dirigir o foco para o papel igualmente central que, no Brasil, o executivo tem desempenhado ao se imiscuir de forma decisiva na realização do negócio de venda, compra e distribuição de livros didáticos. (DE LUCA, 2009, p. 154)

¹³⁴ O termo comunhão de interesses pode ser utilizado como forma de explicar o papel de cliente exercido pelo Estado junto às maiores editoras do país, segundo Célia Cassiano As editoras detentoras dos maiores faturamentos no País são as editoras responsáveis pela publicação dos livros didáticos. “Tais editoras tem no Estado brasileiro o seu maior cliente graças ao Programa Nacional do Livro Didático” (CASSIANO, 2007, p. 12). Esta relação demanda/procura que envolve cifras na casa dos milhões de reais anuais, gerou uma relação de dependência e interferência mútua que propiciou, não sem algumas diversidades e descompassos pontuais, a conjunção dos interesses do Estado e do mercado editorial.

As constatações de Tânia De Luca evidenciam uma questão também apontada por Choppin: a constituição de uma identidade própria para a literatura didática. Para Choppin (2009, p. 38) a literatura didática deve ser considerada um subgrupo da literatura destinada ao uso mais geral (no texto original da infância e da juventude), ou seja, com regras e instrumentos de manutenção e validação próprios. Como produtos do mundo da edição os livros didáticos, tais como os demais, cumprem uma função social e cultural, porém a identidade entre os dois grupos se encerra aí, uma vez que a literatura didática, tal como o sistema de ensino, deve seguir parâmetros e direcionamentos que não podem ser observados de forma unitária, mas como elementos de um complexo sistema de difusão do conhecimento e incorporação de valores sociais. Um bom exemplo desta questão, conforme colocado por Tania De Luca, é o papel desempenhado pelo Estado no intuito de controlar e normatizar a produção didática.

O papel desempenhado pelas instituições públicas relacionadas com a área educacional, com destaque para o Ministério da Educação, desde a década de 1980, propiciou um redirecionamento dos interesses e normas que regiam o mercado editorial determinando, de certa forma, uma vinculação dos parâmetros teóricos e pedagógicos que norteavam as produções didáticas desde o final do período militar às finalidades e objetivos teóricos e pedagógicos estabelecidos pelo Estado¹³⁵. À medida que o Estado¹³⁶ passa a figurar como um dos agentes definidores dos parâmetros de elaboração do livro didático, através da implementação de políticas, cada vez mais abrangentes de aquisição de material didático, a Indústria Editorial, segundo elemento nesta rede de definições e distribuição do poder, passa a reordenar as suas ações com vistas a atender as demandas advindas do poder público. Em artigo publicado no livro “O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino” Luís Fernando Cerri e Ângela Ribeiro Ferreira, demonstram os aspectos desta vinculação.

¹³⁵ Desde a criação da LDB em 1996 que o Estado brasileiro iniciou um processo paulatino de estruturação de um sistema unificado de ensino orientado por políticas internacionais apresentadas por organismos como a ONU através da UNESCO e a OEA. Este processo iniciou-se com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, iniciados em 1997 e finalizados em 2000; pela reorganização do Programa Nacional do Livro Didático em 1996, dotando o mesmo de recursos para a aquisição de materiais didáticos destinados às escolas públicas; pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2013; e pelo aumento da abrangência dos editais de convocação da Coordenação Geral do Programa do Livro. Convém lembrar que este processo foi realizado, de forma concreta, a partir da atuação de intelectuais ligados às Instituições de Ensino Superior, requisitados pelo Estado para elaboração destes parâmetros e programas.

¹³⁶ Quando utilizamos a expressão “Estado”, principalmente em se tratando de um agente centralizador e direcionador, aspecto que abordaremos nesse capítulo, estamos nos referindo, na realidade aos grupos e instituições que compõem o Estado e que, através deles impõem uma determinada visão de mundo, ou um determinado sistema de valores tidos como legítimos e fundamentais para a geração presente e para o modelo de geração futura que eles advogam.

O número impressiona. Paga-se cerca de 780 milhões de reais, em valores atuais, ao setor editorial privado em função dos livros didáticos que estes fornecem ao Governo Federal, para cada edição do Programa Nacional do Livro Didático. Essa injeção de recursos no sistema privado de produção de material didático garante a existência financeira da maior parte das editoras de livros didáticos no Brasil, e não é incômodo afirmar que isto tem um peso decisivo sobre todo o mercado editorial brasileiro, cuja produção não-didática é pequena em termos relativos, se comparada a outros países do primeiro mundo, ou mesmo países em desenvolvimento, como México e Argentina. (CERRI; FERREIRA, 2007, p. 76)

Conforme observamos, a relação de cliente/fornecedor existente entre o Estado e a indústria editorial toma contornos cada vez mais definitivos na medida em que as cifras envolvidas vão se tornando fundamentais para a manutenção de um determinado grupo que, através de uma série de atribuições, assume o papel de principal fornecedor¹³⁷ e mantenedor das políticas governamentais referente à produção e distribuição do livro didático. Esta relação vai transformando o Estado no principal definidor das concepções programáticas, teóricas e metodológicas, além do formato e da estrutura do livro didático. Neste ponto o estado passa a elaborar os critérios fundamentais para a elaboração do livro didático, transformando a visão oficial de sociedade e, no nosso caso do ensino de História, na visão predominante, independente da concepção teórica do autor.

Assim os editais do PNLD cumprem um papel pedagógico e disciplinador para o mercado editorial. Por exemplo, o critério do edital mais recente de que as concepções pedagógicas tradicionais e tecnicistas não são mais aceitas é um elemento que participa e contribui para o estabelecimento paulatino do “estágio atual do conhecimento”, no que se refere a um critério técnico (no sentido de disciplinar) no campo da educação. (CERRI; FERREIRA, 2007, p. 77)

Os editais do PNLD são resultado de dois movimentos importantes feitos pelo Estado: o primeiro diz respeito à reorientação das atividades desenvolvidas pelo MEC, principalmente após a elaboração do Plano Decenal e Educação Para Todos (1993-2003), da redefinição das ações do PNLD (1993), da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹³⁷ Segundo Célia Cassiano “desde a criação do PNLD há recorrência no rol da parceria do MEC com as mesmas editoras de didáticos – Ática, Scipione, Saraiva, FTD, Brasil, Nacional e IBEP” (CASSIANO, 2007, p.12) Os dados apresentados referem-se aos anos anteriores a 2007, mas nas tabelas de 2010, 2011 e 2012, respectivamente estas editoras dominam o cenário como principais fornecedoras de livro didático para o governo (A única diferença é a entrada do grupo Positivo no quadro das editoras que fornecem livros em grande escala). Outro dado importante é que as cifras envolvidas crescem ano a ano, no ano de 2010 o valor total em reais foi de 117 milhões; em 2011 de 179 milhões; e em 2012 de 716 milhões. Com relação à quantidade de livros vendidos o total também cresce ano a ano, em 2010 foi de 11 milhões de livros; em 2011, foi de 17 milhões de livros; e em 2012 foi de 91 milhões de livros. Estes dados deixam clara a existência de uma relação de dependência mútua, pois assim como a Indústria Editorial passa a ter na venda de livros para o Estado a sua principal fonte de renda, o Estado passa a depender destas editoras para manter o fornecimento regular dos livros que distribui em todo território nacional, uma vez que o mesmo não tem entre suas atribuições a produção dos próprios materiais que utiliza. Outro aspecto a ser levado em consideração é o fato de que estas editoras fazem parte de grandes grupos editoriais formados pelo capital nacional e internacional.

(1996) e do programa Ensino Médio Inovador (2011 e 2013); o segundo diz respeito à incorporação de um quadro de profissionais ligados aos principais debates sobre a educação de forma geral e sobre o ensino de História, em particular. Esses profissionais passam a atuar como pareceristas, elaboradores de propostas e definidores dos critérios de avaliação e exclusão dos livros didáticos a serem adotados pelo Estado.

Tendo a sua frente uma realidade cada vez mais diversificada e a necessidade de incorporação de um contingente populacional, cada vez mais vasto e igualmente diversificado, ao projeto educacional oficial, o Estado – na perspectiva de seus intelectuais – passa a construir todo um arcabouço responsável pela disciplinarização social via controle dos objetivos e ações referentes a este projeto educacional. No que diz respeito ao livro didático, esta ação de controle pode ser sentida a cada novo edital de convocação, principalmente pela definição cada vez mais clara dos termos e conceitos que integram cada edital. A visão dominante, na perspectiva da elaboração e difusão dos livros didáticos, nasce da construção de um tripé formado pelo Estado, por uma intelectualidade¹³⁸ atuante e uma Indústria Cultural que estrutura os seus objetivos de acordo com as demandas socioeconômicas de cada momento.

Quando o Estado (e nesse caso os intelectuais envolvidos integram o polo do Estado, embora não se apercebam, ou não queiram) dispõe-se a elaborar valores e critérios, estabelecendo parâmetros para a sua avaliação, temos um processo pelo qual se estabelece uma visão oficial desses itens, e uma força destinada a influir nos elementos que compõem a formação das futuras gerações e, portanto, o projeto de sociedade dominante. Para isso, evidentemente, não bastam as opiniões e argumentos dos assessores: todos os editais estão baseados no projeto de pessoa e sociedade (subjacente ao projeto educacional) socialmente negociado e construído nas instancias oficiais, ou seja, os ordenamentos legais: constituição federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Resoluções do Conselho Nacional de Educação e assim por diante. (CERRI; FERREIRA, 2007, p. 77)

O que está posto, na realidade, é uma situação emblemática para o Estado brasileiro, qual seja: como manter os grupos sociais pedagogicamente não contemplados no discurso modelar de visibilização social dentro dos limites de um espaçamento ordeiro e geograficamente equacionado. A resposta estaria na adoção de conceitos abrangentes de

¹³⁸ Segundo Bourdieu os Intelectuais cumprem na sociedade contemporânea um intenso e central papel de legitimação do processo de socialização, este papel, que nem sempre é percebido pelos mesmos dar-se no momento de incorporação deste às estruturas e condições de classe dominantes em um determinado período. (BOURDIEU, 1998, p. 183-202). Em que pese o caráter fechado das análises bourdieirianas, o que se quer evidenciar é que, ao colocar os intelectuais ligados aos debates sobre o papel e os objetivos do sistema educacional nacional, estabelecendo propostas e formas de melhoria e ampliação, os mesmos vão ganhando visibilidade frente às instituições ligadas ao Estado, que passam a ver, nesses intelectuais – mais especificamente, nas suas produções acadêmicas consideradas relevantes – uma forma de resolução de seus problemas e de atendimento de uma demanda social cada vez mais complexa e multifacetada.

sujeito e de participação social que pudessem incorporar, de forma progressiva e didatizada a imagem desses grupos ao modelo discursivo de sociedade apresentado como ideal nos textos e imagens existentes nos livros didáticos. Passou-se a advogar a causa da “inclusão social”, porém esta “causa” estaria restrita aos limites da disciplinarização das ações, que ficaria a cargo do professor, pensado como agente mediador nesse processo.

Os professores são agentes indispensáveis na pedagogia da inclusão, uma vez que assume a mediação dos saberes e, no cotidiano do trabalho assumem posição de comando na edificação dos valores estruturantes. Nesse sentido, seu trabalho deve apontar para sensibilidade e valorização das classes sociais antes relegadas pela historiografia, como o negro, a mulher, a criança, o idoso, os portadores de necessidades especiais, dentre outros, superando, assim, uma visão estreita e reducionista da importância desses sujeitos para a construção do saber/fazer história. (MORAIS, 2007, p. 125)

O que se percebe, diante do exposto, é a demonstração da necessidade de controle e direcionamento de um processo educacional assentado em duas ações específicas: a necessidade de condução do processo por intelectuais formados para tal; e a leitura de diversos sujeitos sociais de forma generalizante e totalizante, em um movimento que Bhabha caracterizou como a metáfora progressista da coesão social moderna – o “muitos como um” (2003, p. 203)¹³⁹. Com relação à primeira ação, os discursos desenvolvidos desde as décadas de 1980 e 1990 sempre tendem a abordar, quer de forma direta, ou indireta, as atividades desenvolvidas em sala de aula como um meio de equacionar as diferenças sociais, dentro do espaço da escola. Essa equalização teria como objetivo maior a construção de uma convivência harmônica entre sujeitos tão divergentes e, por vezes, conflitantes entre si. A observação da sociedade para além da visão dicotômica dominador/dominado, como tradicionalmente observada, passa a apontar para um discurso da diferença como forma de resolução do problema da entrada desses novos personagens no quadro descritivo da sociedade contemporânea.

O discurso apresentado por Grinaura de Moraes, embora consista em uma produção intelectual para além dos limites do Estado, deixa evidente a necessidade de se pensar o papel do professor de História como um papel fundamental para a inserção dessas imagens de sujeitos sociais no discurso pedagógico sobre a sociedade, existente no meio escolar e por consequência nos livros didáticos. É este tipo de construção discursiva que vai aos poucos

¹³⁹ Para Bhabha o grande problema da leitura, realizada pelos intelectuais contemporâneos, sobre o Estado Nação está no fato de que toda e qualquer interpretação, ou narrativa sobre a sociedade sustenta-se sobre “teorias orgânicas do holismo da cultura e da modernidade e por teóricos que tratam gênero, classe, ou raça como totalidades sociais que expressam experiências coletivas unitárias. (BHABHA, 2003, p. 203)

integrando o discurso oficial sobre a formação e os diversos sujeitos sociais existentes na sociedade brasileira atual. O que está posto é a necessidade de reorganização, do que Cuesta Fernandez e Maria Auxiliadora Schimidt chamam de “código disciplinar da História”, ou seja, a construção de um discurso assentado em normas e instrumentos de validação que se direcione, de forma lógica, ordenada e racional para estes grupos (entendidos como minorias sociais). A partir da década de 1980, como já apontado no capítulo anterior, começa, então, um intenso movimento no sentido de aproximar o discurso do Estado e dos intelectuais que debatam sobre os aspectos da educação institucional. Faltava, então, um elemento que possibilitasse, de forma concreta, através da montagem de um modelo de textualização desse discurso, a difusão destes preceitos e valores de forma articulada e constante, em consonância com os Intelectuais e o Estado. É assim que a Indústria Cultural, visualizando os ganhos materiais, entra neste complexo jogo de distribuição de poderes e aquisição de saberes.

A ampliação do sistema público de ensino, a entrada em cena de um contingente populacional mais diversificado – e em certos aspectos divergentes – aliado à necessidade de equalização das diferenças culturais¹⁴⁰ existentes, somaram-se às questões anteriores para consolidar um pacto tácito entre estes três elementos: o Estado, a Intelectualidade e a Indústria Editorial. Para o cumprimento desta tarefa o Estado organizou uma série de programas com o objetivo de resolver o conjunto de questões que poderiam por em risco a própria ordem social estabelecida. A delegação de direitos de produção a grupos limitados da Indústria editorial e adoção de programas de parametrização desta produção estreitou a relação entre o mercado editorial e o Estado. Às editoras escolhidas caberia a contratação de intelectuais responsáveis pela confecção dos livros didáticos dentro de limites previamente estabelecidos pelo governo, principal comprador. Estes parâmetros, por sua vez, seriam fruto da sintetização das discussões que os intelectuais ligados a área de ensino desenvolviam desde a década de 1980. É neste contexto que nasce e se solidifica o PNLD.

Em suma o modelo do PNLD hoje é concentrador – editoras pequenas e autores independentes não tem condição de entregar as quantidades pedidas pelo programa. Por outro lado, é também um programa de subsidio ao setor editorial,

¹⁴⁰ A diferença cultural, enquanto instrumento de interpretação e construção de narrativas dos diversos elementos que compõem a sociedade brasileira contemporânea, não pode ser pensada no jogo das polaridades sociais, erudito/popular, dominador/dominado, que remete qualquer forma de leitura social às questões meramente socioeconômicas. “a questão da diferença cultural nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de negado”. (BHABHA, 2003, p. 228). Esta negociação está em curso, principalmente se levarmos em conta as diversas inserções e inclusões feitas no discurso pedagógico existentes nos livros didáticos de História, quer sobre a existência dessas minorias, quer sobre as estratégias de convivência a serem adotadas pelos diversos sujeitos que compõem o conjunto social atual.

que seria esqualido sem essa gigantesca transferência de recursos – é um exemplo típico do liberalismo sem riscos de mercado que vive dos subsídios disfarçados. (CERRI; FERREIRA, 2007, p.85)

Em que pese a crítica feita pelos autores ao PNLD e o que fica claro, é o papel do Estado e da Indústria Editorial na formação e manutenção de um discurso didático homogêneo, difundido em todo o território nacional através da distribuição gratuita desses livros a alunos das mais diversas procedências e regiões. Este complexo conjunto de ações, incidem diretamente sobre os objetivos e estratégias definidas para e pelo sistema escolar, pois, na medida em que o legado problemático, social e econômico, do período ditatorial se tornava mais evidente, possibilitando um aumento considerável das pressões sobre o Estado e sobre os grupos dominantes, o Estado passou a buscar na planificação e normatização das suas ações as formas de resolução dos diversos problemas que surgiam cotidianamente, determinando de forma direta um redirecionamento dos procedimentos institucionais adotados, entre eles os procedimentos educacionais.

O período ditatorial construiu uma modernização cuja característica central se alicerçava na constituição de uma sociedade civil bastante complexa, diversificada e plural, que intensificou não só as pressões por redistribuição político-econômica, mas também as reivindicações por reconhecimento sociocultural. Significa dizer que tanto o agravamento das injustiças da economia política capitalista quanto o desrespeito de caráter cultural-valorativo passaram a mobilizar diferentes sujeitos coletivos e individuais no campo educacional, inserindo-se nas disputas de projetos societários. (RODRIGUES, 2009, p. 2)

O crescimento dos movimentos organizados e a visibilização das questões de gênero trouxeram para os governos pós-ditadura a necessidade de negociação frequentes, principalmente no campo dos direitos civis e políticos. Esta necessidade fez com que a intelectualidade ligada às instituições estatais passasse a dotar um modelo de administração sustentada na planificação das atividades e programas para além dos limites cronológicos dos governos eleitos. Ao adotar um modelo de planificação administrativa o Estado teve que programar as suas atividades visando um resultado prático sempre no médio e longo prazo.

No campo educacional o instrumento impulsionador de todos esses programas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996¹⁴¹, a partir deste momento o Estado

¹⁴¹ O PNLD, alvo das análises realizadas neste tópico surgiu em 1985, a partir de um Decreto Lei da Presidência da República, vinculado ao Programa Educação para Todos (PET) que objetivava uma reorganização das instituições governamentais no intuito de deslocar os governos do período, dos governos existentes no período ditatorial. Segundo Célia Cassiano “este documento pregava a reforma das instituições como forma de alcançar a plenitude democrática, a modificação profunda da economia, a reprogramação da dívida externa e a revisão da política salarial”. (CASSIANO, 2007, p. 22). O PNLD surge em meio a discussão sobre a função do Estado em

implementou um programa de constituição e unificação do sistema educacional nacional, sustentado em três eixos: a elaboração de Parâmetros nacionais para a educação; a organização de um sofisticado e abrangente programa de aquisição de material didático destinados às escolas públicas; e a montagem de um sistema seletivo unificado¹⁴² com vistas a assegurar a ascensão dos alunos da educação básica ao ensino superior. Estes três eixos não foram estruturados ao mesmo tempo, todos faziam parte de uma estratégia articulada de incorporação, em longo prazo, de um contingente populacional ao processo educacional gerido e mantido pelo governo, às escolas públicas. Neste conjunto de medidas implementadas pelo Estado, as medidas relativas ao Livro Didático ganham um relevo e um controle mais explícito e efetivo. Convém lembrar que estas medidas, apesar de se anunciarem como emancipatórias e libertárias, possuem na realidade, o caráter controlador e compensatório.

As políticas compensatórias se apresentam como um mecanismo de equidade entre os indivíduos, destacando-se em sua formulação como medida capaz de minimizar, ou até mesmo corrigir os desequilíbrios sociais provocados pelo mercado capitalista. Deste modo, em grande parte da América Latina, pode ser identificada, nos mais diferentes modos de operação dos programas e dos sistemas de proteção, a presença de medidas associadas a três tendências marcantes: a-descentralização, b-privatização e c-focalização. (AMARAL, 2012, p 1092)

Estes três elementos, caracterizadores das políticas compensatórias adotadas, no campo educacional institucional no Brasil distribuem-se da seguinte maneira: descentralização caracterizada na delegação de tarefas a grupos de intelectuais para a

relação à educação, já esboçada no documento base do PET. Vinculado à Fundação de Assistência ao Estudante e, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) o PNLD surge com o objetivo de suprir a grande defasagem existente nas escolas de 1º grau em relação ao material didático, entendido como sendo o livro didático. Inicialmente somente as disciplinas de matemática e Língua Portuguesa eram contemplados com livros didáticos, Em 1997 os livros de História passam a fazer parte do PNLD. Em 1993 inicia-se um fluxo de recursos monetários regulares e em 1995 iniciam-se os procedimentos avaliativos para as obras didáticas. Até 2005 o PNLD contemplava apenas as séries iniciais do ensino fundamental, porém neste ano passou a contemplar também as séries finais do ensino fundamental. No ano de 2003 se inicia o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), “cujo objetivo é a ampliação do PNLD – à luz da ampliação da educação básica que passou a abranger, também o ensino médio – com a distribuição gratuita dos livros didáticos para os alunos das três séries do ensino médio” (CASSIANO, 2007, p1). A utilização desta sigla nos editais de convocação vigorou até 2009, Em 2010 a sigla PNLD estendia-se a toda a educação básica, mas foi somente em 2012 que foi elaborado o primeiro edital para a inscrição e avaliação das obras destinadas aos alunos do Ensino Médio. É importante salientar que até hoje apenas dois editais foram destinados ao Ensino Médio, o primeiro em 2012 e o segundo em 2013 direcionado ao ano de 2015.

¹⁴² A unificação do sistema seletivo de ascensão dos alunos iniciou-se em 2004 com a instituição do ProUni (programa Universidade para Todos) vinculando a concessão de bolsas às universidades privadas pelo FIES às notas obtidas no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Em 2009 o ENEM tornou-se obrigatório para o ingresso nas Universidades Públicas Federais, desde então vem paulatinamente tornando-se a forma de acesso por excelência ao Ensino Superior. Em 2014 foi aprovado um projeto de lei, como informado anteriormente, que torna o ENEM obrigatório a todos os alunos que queiram ingressar no ensino superior. Concomitante ao ENEM o Estado instituiu apolítica de cotas, que visava abranger estudantes negros, índios, portadores de deficiência e provenientes de escolas públicas.

elaboração das metas e objetivos a serem cumpridos e a grupos de editores objetivando a manutenção do nível de atendimento dos materiais didáticos necessários ao andamento das atividades do sistema educacional; privatização, observada na relação cliente/fornecedor estabelecida entre o Estado e os principais grupos editoriais atuantes no país; e focalização, com a introdução de conceitos, definições, metodologias, estratégias discursivas, concepções de mundo, etc. objetivando alcançar os grupos não representados no discurso oficial e modelar de sociedade, regularmente produzido e reproduzido nos meios escolares.

Com relação ao ensino de história as estratégias adotadas pelo Estado estão presentes, de forma explícita, em quatro produções textuais advindas das políticas adotadas pelo Ministério da Educação para o Ensino Médio: os PCN, as DCN, os Editais para avaliação das obras contidas no PNLD e os guias didáticos apresentados nas escolas para a escolha dos livros a serem adotados. Estes documentos elaborados a partir da segunda metade da década de 1990 traziam no seu corpo textual um conjunto de princípios advogados por várias instituições de caráter supranacional, com destaque para a UNESCO, para o Banco Mundial, para a UNICEF e para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A análise desses instrumentos de normatização e racionalização do sistema escolar torna-se fundamental para o entendimento do papel desempenhado pelo livro didático no espaço escolar.

Tanto a nova LDB, quanto os PCN propunham lidar com a multiplicidade de culturas atuantes no Brasil, respeitando as diversidades étnicas, regionais e sociais, concomitante a elaboração de uma base nacional comum que servisse ao processo educacional. Seguindo a cartilha da Organização das Nações Unidas, o PCN pregava uma cultura de paz e da tolerância e defendia a cidadania igualitária com base na noção de grupo social. Tencionava-se abordar a pluralidade cultural com o fito de criticar “o mito da democracia racial” de Karl Von Martius. Visto como marca da identidade nacional brasileira, a pluralidade cultural reconhecia e valorizava a contribuição dos vários grupos minoritários estabelecidos no Brasil. A questão de fundo é “como realizar uma seleção de conhecimentos “representativa” dos diversos setores e visões sociais que respeitasse e valorize as diferenças culturais dos alunos?” (MATHIAS, 2011, p. 47)

A resolução desse impasse estaria na construção de um sistema de referências conceituais que adotassem como ponto de partida a LDB e como ponto de chegada o texto existente nos livros didáticos de História. Começam a serem definidos os condicionantes de uma sofisticada rede de controle e distribuição de poderes que incidirá diretamente sobre o formato e as concepções de mundo e sujeito adotadas pelos livros didáticos de História. Cabe então a observação desses elementos e das formas de referenciação e manutenção dessa rede. Deve-se notar que todo esse esforço possui um único objetivo – ao menos no campo social – a

reorganização dos espaços sociais existentes e a inserção de novos espaços no discurso acerca do Estado e da sociedade brasileira¹⁴³. O ponto de partida seria, então, a observação do papel desempenhado por cada um desses documentos na construção do sistema de ensino nacional, para em seguida passarmos a observação da existência de conceitos e estratégias de ensino e produção textual comum a esses documentos, ou seja, pensar a LDB, os PCN, as DCN e os Editais da CGPLI, como integrantes de uma rede de poder que tem como objetivo, do ponto de vista social, tal como exposto em capítulos anteriores, a eliminação dos focos de resistência à narrativa dominante sobre o “novo” modelo de sociedade e a construção de uma consensualização sobre o discurso concebido como ideal. O PNLD participa deste processo como um instrumento de operacionalização prática das ações adotadas.

Começemos, então por dois documentos importantes que, embora articulados de forma genérica e dentro da esfera da legalidade, incidem diretamente sobre o perfil a ser adotado pelos livros didáticos posteriores à constituição do PNLD. O primeiro ponto a ser abordado seria o Plano Decenal de Educação (PDE), organizado no governo Itamar Franco, após a participação do Brasil na conferência de Jontiem, na Tailândia, em 1990, e patrocinada pela UNESCO. Nesta conferência foram definidos princípios gerais que serviriam de norteadores das políticas direcionadas ao campo da educação básica. Dois pontos se destacam: a construção de uma educação básica que possa servir para “fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino” (WCEFA¹⁴⁴. 1990); a defesa de valores sociais, culturais e morais comuns; e a perspectiva formativa da educação como meio de possibilitar a inserção dos sujeitos sociais em uma sociedade do trabalho, de forma “digna” (WCEFA. 1990. Art.1º). A defesa da imposição de modelos sociais, morais e culturais comuns como forma de construção da identidade social; e de um ensino básico direcionado às formas de ascensão a níveis superiores do ensino e à valorização da sociedade do trabalho consiste em um suporte para assegurar o objetivo central da declaração; a universalização da educação básica em todos os seus níveis. O PDE, seguindo essa tendência, traz já nas suas linhas iniciais a defesa desses princípios. Demonstrando, desde a sua apresentação, a necessidade de redirecionar os objetivos e o foco do sistema educacional brasileiro, expõe as concepções e a preocupação com as formas de inserção desses “novos grupos” no cenário educacional brasileiro.

¹⁴³ As análises que se seguem terão como referência o discurso textual existente nos PCN para o ensino médio, nas DCN, também para o ensino médio e nos editais de convocação da CGPLI – Coordenação Geral do Programa do Livro – mais precisamente os editais para os anos de 2012 e 2015.

¹⁴⁴ WCEFA – Wolrd Conference on Educatiion for All, Conferencia Mundial sobre Educação para Todos, responsável pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esta conferencia foi realizada entre os dias 5 e 9 de Março de 1990.

A descentralização e a autonomia, no contexto da democratização da sociedade, levam a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias de governo e da sociedade organizada na educação com novos processos e instrumentos de participação, de parceria e de controle.

As relações mais abertas e transparentes em uma sociedade mais democrática tem permitido que a diversidade étnica e cultural do país se manifeste, apresentando exigências educacionais específicas para grupos e setores que ainda não conquistaram o devido espaço no campo educacional. (BRASIL, 1993, p. 21)

Duas questões apontadas na análise da situação e perspectivas da educação fundamental¹⁴⁵ deixam evidente a preocupação do Estado com a incorporação de grupos e identidades externas ao discurso educacional de então. A preocupação com as manifestações referentes às questões ligadas à discriminação racial, às desigualdades de gênero e classe e à diversidade cultural, e com as formas de abordagem das mesmas no discurso educacional, fez com que o Estado atentasse para a necessidade de produção de um discurso pedagógico que obedecesse a certos parâmetros de controle e aplicabilidade sociais.

Seguindo esta proposta de implementação controlada, o PDE apresenta também uma política para o livro didático, observado como um insumo da instituição escolar, o livro didático, mais especificamente a sua produção e distribuição, é observado como um problema a ser resolvido para implementação das “novas” diretrizes educacionais.

O livro didático constitui um dos principais insumos da instituição escolar. Os aspectos referentes à sua política, economia gerência e pedagogia são indissociáveis das demais características da questão educacional brasileira. Embora exista um mercado editorial de livros de excelente qualidade, o País ainda não conseguiu formular uma política consistente para o livro didático que enfatize o aspecto qualitativo. O princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar. (BRASIL, 1993, p. 25)

Ao apontar para a necessidade de uma política integrada relativa à confecção, avaliação, escolha e distribuição do livro didático, o PDE já direciona para a necessidade de constituição de grupos de avaliação do livro didático com objetivo de suprir as carências apresentadas no processo formativo do professor da educação básica¹⁴⁶. A necessidade de uniformização do texto didático está justificada pela ausência de qualidade instrucional e

¹⁴⁵ O Plano Decenal de Educação para Todos é um documento que se direciona ao ensino fundamental, uma vez que no período apenas esse nível de ensino era assegurado pelo Estado, porém a generalidade e a abrangência dos princípios norteadores do plano possibilitam a extensão das análises do mesmo até o Ensino Médio, principalmente no tocante aos princípios socioculturais defendidos.

¹⁴⁶ É obvio que esta perspectiva de organização de comissões para avaliar o livro didático a ser adotado nas escolas públicas não está explícita no PDE, mas se observarmos o movimento feito pelo Estado desde o PDE até os editais da CGPLI, percebemos que a constituição de grupos de intelectuais que pudessem atuar em parceria com as instituições governamentais, é uma estratégia implícita aos textos elaborados com vistas a montar o sistema de ensino nacional.

estética dos livros destinados ao ensino público. Outro complicador para a valorização e completa utilização dos livros didáticos seria a reduzida e incipiente distribuição do mesmo.

A eficiência dos programas é comprometida pelos programas de aquisição, o que tem impedido que o livro esteja disponível na escola no início do ano escolar. 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, p.25)

Embora destinadas ao ensino fundamental, as considerações feitas sobre as dificuldades de distribuição e limites dos livros didáticos, apontam para uma norma geral a ser adotada pelo Estado para todos os níveis da educação básica; a necessidade de estabelecimento de uma política integrada e constante de controle e normatização dos livros didáticos a serem adotados na educação básica. Como vemos o PDE consiste, na realidade, na primeira formulação racional e planejada das normas e parâmetros direcionados à construção de um sistema de ensino de dimensões nacionais¹⁴⁷.

O segundo passo na direção da organização de um sistema de ensino unificado foi a promulgação da lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), que nos artigos 1º e 2º já definia os aspectos centrais e a vinculação da educação a ser desenvolvida nas instituições de ensino, assim como os princípios de sustentação da educação escolar.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

Art. 2º A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho¹⁴⁸. (BRASIL, 1996)

¹⁴⁷ É em meio as discussões para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, mas precisamente durante a elaboração do seu texto final, que o PNLD passa a obter recursos regulares através da resolução CD FNDE nº 6, passando o PNLD a contar com um fluxo regular de recursos a serem aplicados para a aquisição dos livros didáticos. O PDE foi apresentado às instituições de ensino brasileiras em 30 de novembro de 1993.

¹⁴⁸ Em 2013 a LDB sofreu uma série de alterações devido a aprovação da lei nº 12.796, que, entre outras mudanças, incluiu um item referente ao art. 3º, que definia como princípio do ensino a consideração da diversidade étnico-racial. Demonstrando a necessidade de abranger espaços de configurações sociais até então invisibilizado no discurso oficial.

Ficam evidentes os dois aspectos marcantes da educação escolar a partir de então, a educação para o trabalho e o exercício da cidadania. A LDB, em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos e o PDE, apresenta a educação escolar vinculada a dois princípios generalizantes, porém bastante incisivos. Esta generalização e incisividade vai propiciar a estes princípios a presença constante em todos os documentos normatizadores produzidos e, por consequência, nos livros didáticos produzidos posteriormente. Outro aspecto presente na LDB diz respeito ao caráter progressivo da educação básica (Art. 22º), impondo ao ensino fundamental e médio duas características importantes: a progressividade técnica referente ao trabalho e a progressividade educacional, referente aos níveis de ensino. É a partir destes dois princípios que começam a ser elaborados uma série de parâmetros direcionados à educação escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os PCN foram organizados em ciclos e divididos em fascículos onde são apresentados as concepções de Ensino, de educação e das áreas de referência, e os objetivos e metodologias a serem adotados para o cumprimento das finalidades impostas ao sistema de ensino público no Brasil. Os PCN trazem como inovação a presença, na sua elaboração, de intelectuais ligados às Instituições de Ensino Superior¹⁴⁹, geralmente públicas, e associações de classe compostas por profissionais da área de ensino. Os PCN consistiram, na realidade, na primeira reformulação prática do sistema de ensino nacional com direcionamento mais explícito para as discussões a respeito da própria diversidade existente na sociedade brasileira e para a necessidade de incorporar essa diversidade ao discurso institucional. Na apresentação do volume I, intitulado introdução, dos PCN destinados ao ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, o discurso do então ministro Paulo Renato de Souza, onde é exposto o valor e o papel dos PCN, como “contribuição” para a formação das crianças enquanto cidadãos (1997, p.3), fica claro a necessidade de abarcar assuntos, até então subvalorizados, pelo sistema de ensino em formação no período.

¹⁴⁹ Na apresentação do primeiro volume dos PCN destinados ao ensino de 1ª a 4ª séries, intitulado Introdução, o MEC demonstra a mudança de metodologia e concepção na formulação de uma proposta global para o sistema de ensino brasileiro. Ao contrário de uma realização restrita aos técnicos do MEC e das Secretarias Estaduais de Educação, referendada por intelectuais de instituições com tendências mais conservadoras – a exemplo do que foi feito durante o período militar –, a elaboração dos PCN, ainda que de forma relativa, contou com a participação de intelectuais ligados ao ensino universitário e às instituições de classe ligadas a área de ensino. Na composição da ficha técnica, entre elaboradores, consultores e assessores constam o nome de 53 professores, com a presença de intelectuais de destaque na discussão sobre o ensino e o livro didático como: Circe Bittencour, Antônia Terra, Helena Negramine Brandão, Yves de La Taille, Ana Maria Espinosa, Cesar Coll, Delia Lerner e José Carlos Libâneo, entre outros; além de 700 pareceristas, constituídos por professores universitários de todo país. (PCN, v. I., 1997, p. 125)

Sabemos que isso só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista da sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (PCN, 1997, p. 3)

A despeito das questões teóricas que referenciavam as concepções de ensino/aprendizagem a época, o que se observa é a preocupação com a abordagem de temas, até então estranhos ao discurso escolar do período, e a necessidade de acondicionamento desses temas em limites fundamentais para a manutenção da ordem social.

No ano 2000 o processo de elaboração dos parâmetros educacionais brasileiros, referentes à educação básica, é consolidado com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCNEM. Complementando o trabalho iniciado com a confecção dos PCN, os PCNEM trazem no seu texto concepções mais direcionadas ao ensino desenvolvido no nível médio, para tanto apresentam uma concepção de ensino, Ensino Médio e, em nosso caso, de ensino de história, concepções estas que incidirão diretamente na confecção dos livros didáticos¹⁵⁰ a serem adotados pelas escolas públicas. A partir de então as concepções elencadas acima passam a nortear a organização do Ensino Médio e dos materiais didáticos adotados, entre eles o livro didático.

Divididos em eixos temáticos os PCNEM, além de propor conceitos e formas de interpretação da educação institucional, propõem também, uma nova organização do ensino médio, ou seja, além de apresentar concepções de sociedade, ensino e de ensino de história, os PCNEM, apresentam uma nova estrutura curricular para o Ensino Médio. A própria forma de organização das disciplinas, agrupadas segundo as áreas de afinidade¹⁵¹, e a incorporação de

¹⁵⁰ Em 2001, já sob a influência dos PCN, o MEC publica um documento intitulado “Recomendações para uma política pública de livros didáticos”, organizado pelo MEC, secretarias estaduais e municipais de educação e 55 professores ligados às Instituições de Ensino Superior e sendo o documento final elaborado pelo Professor da UFMG, Antônio Augusto Gomes Batista, com a assistência de intelectuais envolvidos diretamente nas discussões a respeito do significado, função, historicidade e dos elementos constituintes do livro didático. Mesmo direcionado ao ensino fundamental, objetivo do PNLD na época, o documento já apontava para a necessidade de reorganização da política de aquisição de distribuição do livro didático no país, para justificar esta posição sugere: um conceito de livro didático a ser adotado pelo PNLD; a organização de grupos de estudo sobre o setor editorial, fornecendo subsídios para a orientação das políticas do MEC para o livro didático; Uma definição mais clara do papel do Estado no setor editorial brasileiro; o estabelecimento de convênios com as universidades públicas para a constituição de comissões de avaliação dos livros didáticos; e a reorganização do processo seletivo dos livros com parâmetros mais definidos e mais incisivos (BATISTA, 2001). Como podemos observar inicia-se a partir das recomendações dos próprios intelectuais ligados ao sistema de ensino um paulatino controle do processo de elaboração, aquisição e distribuição do livro didático.

¹⁵¹ Os parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio propõem uma organização curricular definida a partir de eixos temáticos, que teriam por função agrupar disciplinas conforme a afinidade entre as mesmas, os eixos curriculares seriam os seguintes: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, englobando as disciplinas referentes a área de comunicação e expressão, incluindo Língua Portuguesa, as línguas estrangeiras, a informática, artes – em suas três dimensões, plásticas, cênicas e música – e literatura; Ciências da Natureza

novas temáticas ao discurso pedagógico desenvolvido no Ensino Médio, passam a funcionar como indicativos de uma mudança curricular que unifica o processo de ensino e, por consequência, amplia os instrumentos de controle sobre o sistema de ensino e os sujeitos envolvidos¹⁵².

A própria concepção de ensino médio, como vista no capítulo anterior, adotada pelos PCNEM, apontam para duas direções: a universalização do ensino e a reorganização das relações sociais decorrentes das novas configurações de sociedade e grupo social.

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença esses dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências dessa sociedade. (PCNEM, v. 1., 2000, p. 6)

Os dois fatores abordados direcionam-se na realidade a uma questão central: como pensar o papel da educação em uma sociedade diversificada e com profundas clivagens sociais? A resposta viria na própria readequação da estrutura organizacional do Ensino Médio, às demandas apresentada. A preocupação se esboça mais adiante quando, ao abordar as competências sociais a serem desenvolvidas para a adequação das “capacidades produtivas de cada cidadão” ao papel a ser desempenhado no intuito de contribuir para o desenvolvimento social, destaca o seguinte:

A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as consequências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância.

Essa tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação. (PCNEM, v. 1., 2000, p. 11)

Matemática e suas tecnologias, incluindo Química, Física, Biologia e Matemática; e Ciências Humanas e suas tecnologias, incluindo Sociologia, Filosofia, Geografia e História. Observa-se nesta reorganização uma mudança quase imperceptível, mas extremamente eficaz, do eixo de definição das competências e significados, que sai do universo escolar enquanto unidade isolada e transfere-se para um complexo sistema de organização, racionalização e controle do processo educacional.

¹⁵² Em 2009 o governo lança o ProEMI, Programa Ensino Médio Inovador, diretamente influenciado pelos PDE (2001/2010), com dois objetivos: do ponto de vista legal seria fomentar propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, junto aos Sistemas Estaduais e ao Distrito Federal, de acordo com a disseminação da cultura de um currículo dinâmico e inovador (BRASIL, 2011, p. 6); e do ponto de vista do controle e unificação, adequar os programas de Ensino Médio aos objetivos e conteúdos contidos no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM – concluindo, desta forma, a implantação do sistema de ensino nacional. Lembremos que em 2009 o ENEM passou a ser utilizado como forma de seleção para as universidades públicas federais.

Como vemos a preocupação com a manutenção da ordem social pode ser observada no emprego de expressões como “solidariedade”, “coesão social”, assim como a constatação da existência de um suplemento social constituído por sujeitos e relações que precisam ser “incorporadas”, no sentido de adequadas, disciplinadas, docilizadas, para, a partir daí, constituir o corpo das narrativas modelares que se instituem sobre a sociedade brasileira contemporânea. A função da educação, ou, mais precisamente, do sistema de ensino nacional seria o de fomentar a capacidade, a criatividade, a criticidade, vistos como elementos fundamentais para a estruturação de um “pensamento sistêmico” capaz de disciplinar as relações sociais conflitantes e divergentes que ameaçam a sobrevivência do corpo social. Seguindo essa métrica as Ciências Humanas¹⁵³, entre elas a História, passa a desempenhar um papel central na construção dessa argumentação “crítica e libertária” dos sujeitos sociais.

Nesta área, que engloba também a filosofia, deve se desenvolver a tradução do conhecimento das ciências humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular. (PCNEM, v.1, 2000, p. 21)

As ciências humanas, entre elas a História, teriam por função dotar o educando de uma consciência cívica, responsável pela observação das diversidades e dos integrantes dos diferentes grupos sociais. A consciência cívica é vista como uma forma de construção da cidadania, uma expressão recorrente em todos os PCN, quer para o Ensino Fundamental, quer para o Ensino Médio, essa cidadania implicaria em uma atitude de “solidariedade”, observada como um meio fundamental de manutenção da ordem social e da cordialidade relacional. Os PCNEM cumprem, neste aspecto, uma tarefa estratégica para a construção de um consenso sobre as formas de incorporação e alocação social de um vasto suplemento social, que situa-se fora do discurso pedagógico de sociedade, mas que tenciona com ele provocando incorporações de elementos advindos dessa área suplementar, que passam a figurar como constituintes do discurso pedagógico dominante.

¹⁵³ A cada divisão de eixo temático o PCNEM agrega a expressão “tecnologias”, esta expressão advém da concepção de sociedade defendida, pois para os PCNEM a sociedade atual consiste em uma sociedade tecnológica “decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresentando características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção” (PCNEM, 2000, p.11). A ideia de uma sociedade tecnológica capaz de conduzir a educação ao patamar de solucionadora dos conflitos através da aquisição de conhecimentos passa a ser a “pedra de toque” das argumentações existentes nos PCNEM e nas DCN.

Para atingir o objetivo citado o PCNEM passa a adotar um conceito de História que, segundo seus autores, seria o mais adequado para pensar as formas de construção dos significados sociais e culturais. A História social e cultural, tributária dos Annales, surge como a única forma capaz de construir um pensamento adequado às novas demandas sociais. Para os PCNEM a História Social e Cultural possibilitaria, a partir de uma abordagem interdisciplinar, a observação de uma realidade multifacetada, constituída historicamente, e formada por sujeitos sociais das mais diversas procedências. Sem se ater a uma conceituação fechada de conhecimento e tempo, a História Cultural possibilitaria o acesso a uma gama de conceitos e fundamentos teóricos cada vez mais amplos.

A história social e cultural tem se imposto da maneira a rearticular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos tem sido objetos de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes. A produção historiográfica, no momento, busca estabelecer diálogos com o seu tempo, reafirmando o adágio que “toda história é filha do seu tempo”, mas sem ignorar ser fruto de muitas tradições de pensamento. (PCNEM, v.4, 2000, p. 21)

A utilização de terminologias próprias da Escola dos Annales demonstra a opção teórica por um modelo conceitual de História que acompanhará e referenciará todos os documentos elaborados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC a partir de então. O valor concedido à História Social e Cultural pode ser sentido na forma como os livros didáticos, que se submetem às avaliações para inclusão no PNLD, articulam os seus conteúdos e as suas referências metodológicas. A utilização de uma área do conhecimento histórico que tem como objetivo a “escavação social” como método de pesquisa, encontra limites quando adotada como conceito na esfera da legalidade, e isso pode ser sentido na utilização da expressão “esfera política”, em contraponto a “esfera privada”, quando o mais comum seria o termo “esfera pública”. O problema está na própria proveniência do documento, sendo um documento elaborado na órbita do Estado a ideia de público e político se confunde, apontando, desta forma, para um aspecto que é imanente ao Estado; a perspectiva da ação social como sendo uma ação geral, monolítica, fechada, que se desenvolve apenas nos limites do Estado Nação. A ratificação desta perspectiva conceitual como fundamental para o ensino de História no Nível Médio vai sendo feita na medida em que vão sendo apresentadas as concepções de tempo, totalmente apoiadas nas concepções braudelianas de estruturas temporais múltiplas, os chamados ritmos de duração temporal. Para

a justificação desta conceituação de tempo como única possível para compreensão “consciente e crítica” da sociedade, outras concepções vão sendo analisadas, sempre como suportes para a compreensão da teoria dos múltiplos movimentos do tempo desenvolvida por Braudel¹⁵⁴.

A apreensão das noções de tempo histórico em suas diversidades e complexidade pode favorecer a formação do estudante cidadão, aprendendo a discernir os limites e possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive. (PCNEM, v.4, 2000 p. 25)

Para os PCNEM a compreensão do termo cidadania só pode ocorrer se levarmos em conta os aspectos históricos e temporais que incidem sobre o termo. A compreensão da historicidade do termo deve ser vista como fundamental para a construção da própria identidade do aluno e para a seleção dos conteúdos necessários para a construção do conhecimento no espaço escolar.

A compreensão de cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos, pode servir como referência para a organização de conteúdos da disciplina histórica. A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração. Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade”, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo. (PCNEM, v.4, 2000, p.26)

Observa-se, conforme exposto acima, que além de adotar as terminologias dos Annales como referência para a organização dos conteúdos a serem apreendidos pelos alunos do ensino médio, os PCNEM direcionam todo e qualquer abordagem histórica para um único aspecto: a construção da cidadania, que passa a ser observada como resultado direto de um processo de lutas e negociações, ou seja, ao menos do ponto de vista teórico, já se aponta para a observação do processo de negociação cultural como forma de construção das identidades sócio-históricas. Outro ponto a ser observado é a determinação do papel a ser desempenhado

¹⁵⁴ Os PCNEM não desconhecem as demais concepções de tempo, como o tempo geológico, o tempo cronológico, as sequências de linearidade, mas observa estas concepções como formas pontuais de conceituar o tempo histórico e apontando a teoria dos ritmos de duração como única capaz de pensar o tempo na sua complexidade e em seus dois prismas centrais a diacronia e a sincronia, apresentadas sob as denominações sucessão e simultaneidade.

pelo professor, assim como a imposição de uma determinada perspectiva interpretativa como sendo a perspectiva ideal de ensino de história.

Seguindo as determinações operacionais apontadas pelos PCN e pelos PCNEM e as recomendações apontadas em um documento elaborado em 2001, intitulado “Recomendações para uma política pública de Livros Didáticos”, o MEC elabora em 2006 um boletim denominado “O livro didático em questão” (Também chamado de documento nº 5)¹⁵⁵. O documento nº 5 consiste no resultado de reflexões de um grupo de intelectuais¹⁵⁶ ligados ao debate sobre o livro didático e apresentadas como fundamentais para a orientação da escolha do livro didático feita pelos professores da educação básica, além de funcionar como orientação pedagógica para utilização de materiais didáticos na escola (BRASIL, 2006, p. 2). Enquanto instrumento de direcionamento das ações realizadas pelo professor no ambiente escolar, o documento nº 5 aponta para uma concepção de professor e de livro didático já consensualizadas nos demais documentos diretivos elaborados pelo MEC. Ao indicar as formas de organização de um projeto educacional, o documento expõe:

Um bom projeto educacional exige um professor atuante, com uma prática que se apropria da realidade como instrumento pedagógico e que utiliza os materiais didáticos disponíveis, incluindo o livro didático, de forma apropriada e devidamente contextualizada no processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes o livro didático é a única referência para o trabalho do professor, passando a assumir até mesmo o papel de currículo e de definidor de estratégias de ensino. O livro torna-se assim um importante suporte de conhecimentos e de métodos para o ensino, servindo como orientação para as atividades de produção e reprodução do conhecimento. Portanto, os livros didáticos não podem veicular preconceitos e estereótipos, nem conter informações erradas ou desatualizadas. (PAVÃO, 2006, p.3)

O texto do professor Antônio Pavão, deixa claro o papel desempenhado pelo livro didático no espaço escolar, e os critérios proibitivos que devem acompanhar o processo de confecção de um livro didático. Outro aspecto que é apontado diz respeito à concepção de professor; para os elaboradores do doc. nº 5, e isto vai ser uma constante em todos os textos, o

¹⁵⁵ O documento nº 5 da Secretaria de Educação a Distância do MEC consiste, em certos aspectos, em uma continuidade do documento de 2001 da Secretaria de Educação Fundamental, haja vista que ele traz como pontos consensuais várias recomendações feitas no documento de 2001 a respeito do livro didático, principalmente no tocante à concepção, avaliação e formas de utilização em sala de aula. Os temas expostos neste documento foram apresentados em uma série de programas chamada “Salto para o Futuro”, que foi exibido na TV Escola de 8 a 12 de maio de 2006, evidenciando o estabelecimento da relação entre o Estado, através do MEC e os intelectuais ligados à área de ensino. A formulação do doc. nº 5 demonstra que ao contrário dos períodos anteriores, a cada documento, e de acordo com os assuntos tratados, um grupo específico de intelectuais é convidado a participar do debate e a expor as suas concepções. É desta forma que o Estado, através das instituições ligadas à área de ensino vai paulatinamente montando o seu sistema de ensino.

¹⁵⁶ São autores dos textos apresentados: Antônio Carlos Pavão – UFPE – João Pitombeira de Carvalho – PUC/RJ – Paulo Figueiredo Lima – UFPE – Elizeu Severo Sposito – UNESP – Margarida Maria Dias de Oliveira – UFRN – e Roxane Rojo – PUC/SP.

professor é observado como um profissional limitado pela própria falta de continuidade de sua formação profissional. Possuindo, na sua grande maioria, apenas o curso de graduação, e tendo como fonte de referência o próprio livro didático o professor da educação básica – segundo os autores – consiste em um profissional que necessita ser incentivado, monitorado e direcionado, para que suas ações não se tornem em um mecanismo de repetição das ações sugeridas pelo livro didático.

Como resultado se espera livros cada vez mais próximos das demandas sociais e coerentes com as práticas educativas autônomas dos professores. Entretanto, o universo de referências do professor e do aluno não pode esgotar-se no livro didático. O livro deve contribuir para que o professor organize sua prática e fornecer sugestões de aprofundamento das concepções pedagógicas desenvolvidas na escola. (PAVÃO, 2006, p. 4)

Ao fazer uma crítica acompanhada de uma expectativa da estruturação dos livros didáticos, o autor, ao mesmo tempo, aponta para a forma de observação do professor da educação básica, sempre visto como um profissional de recursos reduzidos e condicionado pelas orientações contidas nos livros destinados aos alunos. O livro didático assume, então, do ponto de vista legal, o papel de instrumento de referência teórica e metodológica do professor, principalmente ao “contribuir para que o professor organize sua prática e fornecer concepções pedagógicas desenvolvidas na escola”. Além de transmissor de conteúdos para o aluno o livro cumpriria também, de acordo com as diretrizes do documento, a função de estruturador da prática docente no espaço escolar.

No texto referente ao livro didático de história a concepção de livro adotada pelos autores aparece de forma mais completa, incluindo em um mesmo conceito várias concepções teóricas em voga no momento. Utilizando de uma linguagem mais direta, direcionada ao professor da educação básica Margarida Maria de Oliveira refere-se dessa forma ao livro didático.

Estamos entendendo como livro didático “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”¹⁵⁷. Deve-se levar em conta a complexidade desse objeto, porque o livro didático não é “apenas” um livro, tampouco é no sentido mais usual do termo, para ser lido da primeira à última página. O livro didático precisa ser entendido como parte da história cultural da nossa civilização e como objeto que deve ser usado numa situação de ensino e aprendizagem e, nessa relação, há vários sujeitos: o(s) autor(es), editor, trabalhadores, e, sobretudo, professores e alunos. (OLIVEIRA, 2006, p. 40)

¹⁵⁷ Fragmento retirado do livro *A política do livro didático* de autoria de João Batista Araújo Oliveira, et. al. Publicado pela editora da Universidade Estadual de Campinas no ano de 1984.

Ao definir o livro didático como produto do mundo da edição e como um artefato cultural que identifica a civilização ocidental, a autora, propõe uma reorganização do espaço a ser ocupado pelo mesmo. Admitindo-o como um objeto de múltiplas potencialidades, aponta para o papel formativo desempenhado pelo livro didático de história, principalmente no tocante às identidades, rompendo, desta forma, com uma visão linear e cristalizada do mesmo.

Tomamos por princípio que o conteúdo dos livros didáticos, com suas dúvidas, reticências e hibridismos, poderia revelar, em parte, as dificuldades, consensos, digressões e divergências da própria sociedade brasileira em lidar com seu passado, presente e futuro. Somou-se a isto a constatação de que a questão das identidades tornava-se temática incontornável para quem quer entender o mundo contemporâneo. (MORENO, 2014, p. 19)

O debate sobre as formas de representação da sociedade brasileira nos livros didáticos, assim como o debate sobre o papel do livro didático no processo ensino/aprendizagem, construíram, para o mesmo, um espaço estratégico, de larga envergadura, daí os interesses em definir, passo a passo, os critérios para elaboração e utilização no meio escolar. O que se percebe é o crescimento da visualização do livro didático, rompendo com as visões objetivistas e utilitaristas que marcaram o início dos debates na década de 1980. Dentro desta perspectiva a atenção dos intelectuais direcionou-se, também, para a relação entre professor e livro, não na forma de entender os aspectos significacionais desta relação, mas como meio de estabelecer as formas de utilização mais adequadas a serem adotadas pelos professores da educação básica. Ao apresentar as sugestões de trabalho, “mais adequadas”, aos professores Margarida Oliveira propõe:

O livro didático é um instrumento que precisa ser mais bem utilizado pelo professor. O que estamos entendendo como melhor utilização é a exploração mais adequada das suas potencialidades.
Por exemplo, iniciar o trabalho com os alunos sobre as imagens contidas no livro didático e não pelo texto. Muitas vezes, o professor, preocupadíssimo em cumprir o programa e entendendo que sua missão é “expor uma matéria” vista conforme o que está no livro, deixa de utilizar um potencial importantíssimo do material didático, inclusive, levando em consideração que nossa cultura é muito visual e que seus alunos têm seus olhares direcionados para as imagens. (OLIVEIRA, 2006, p.40)

Como vemos, a preocupação apresentada, direcionada às formas de utilização do livro didático pelo professor, demonstra uma opção já adotada pelos Manuais dos Professores e pelos cursos de formação continuada, tal questão revela, nas entrelinhas, a imagem assumida pelo docente da educação básica, imagem que servirá de justificativa para o escalonamento e hierarquização das avaliações dos livros didáticos. O professor, dentro deste escalonamento

avaliativo, ocupa o papel terminal, ou seja, a ele cabe escolher apenas entre as obras que são apresentadas em um guia formulado por outros professores que, via de regra, estão ligadas a outras esferas de ensino, mais especificamente ao ensino superior.

A avaliação destas obras foi feita por profissionais que conhecem o ensino fundamental e refletem sobre ele. Outra avaliação será realizada por professores e alunos e o objetivo é sempre a formação de cidadãos que pensem historicamente e, com isso, também, conquistem sua cidadania plena e ajudem a construir uma sociedade cada dia mais democrática. (OLIVEIRA, 2006, p. 41)

Apesar de direcionada aos professores do ensino fundamental, estas colocações podem estender-se ao ensino médio, principalmente se levarmos em conta que a justificativa para tal hierarquização reside na concepção de que o conhecimento embasado, racional, científico e objetivo, da educação básica, só pode ser conseguido por profissionais que estejam em um patamar diferenciado daquele ocupado pelo professor de ensino fundamental e médio, ou seja, os professores e pesquisadores ligados ao ensino superior e, em decorrência das suas atividades, produtores das obras de referência que serão apresentadas nos textos didáticos como meio de aprofundamento dos conhecimentos. A própria avaliação feita pelos professores, também vem direcionada por parâmetros previamente estabelecidos, como podemos observar na “carta aos professores” do “Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio”, elaborado em 2007, para a escolha das obras a serem utilizadas nas escolas públicas no ano de 2008.

O acesso a esse instrumento contribui para a qualidade da educação básica, além de promover a inclusão social. Contudo para que essa contribuição se verifique, é fundamental a preocupação, no processo de seleção, com a correção conceitual e com a propagação de valores que estimulem o respeito às diferenças, à ética e a convivência solidária. O Catálogo do PNLEM/2008 contém a síntese das obras de História avaliadas e aprovadas no processo de seleção do PNLEM/2007, que serão escolhidas por vocês, professores, como material de apoio a prática pedagógica. (BRASIL, 2007, p.5)

Como podemos observar a escolha realizada pelos professores, é uma escolha limitada e relativa, uma vez que, além de ter que se adequar aos princípios legais advogados pela LDB e pelos PCNEM, obedecem a critérios avaliativos estabelecidos em espaços que, embora em estreita relação com o espaço escolar, encontram-se situados em níveis diferenciados do nível básico de educação. Outro aspecto a ser observado consiste na “filtragem” preliminar das obras realizada por profissionais advindos das IES espalhadas pelo país. Estas duas características do processo avaliativo fazem com que a escolha do professor seja uma escolha

feita em um espaço extremamente limitado, onde a totalidade das obras não é apresentada aos professores da educação básica, mas sim um catálogo limitado pelas deliberações e legislações do Estado.

Na complexa rede de distribuição de poderes montada no, e a partir do sistema escolar o livro didático – pensado enquanto elemento de difusão dos princípios estabelecidos de forma legal pelo Estado e legitimada por intelectuais que participam ativamente dessas formulações – ocupa um espaço liminar, pois ao ser direcionado ao professor e ao aluno deve, ao mesmo tempo, possibilitar uma distribuição de saberes dentro dos limites estabelecidos em cada nível de utilização e, em decorrência dessa distribuição, uma consensualização dos modelos advogados de forma didática e “naturalizada”. Para possibilitar o cumprimento desta dupla função o Estado organiza um complexo sistema de avaliação, aquisição e distribuição dos livros didáticos¹⁵⁸, é neste ponto que entram em cena os editais de convocação para inscrição no processo avaliativo do livro didático, de responsabilidade da Coordenação Geral do Programa do Livro, órgão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e responsável pela operacionalização do PNLD.

Organizados em consonância com a LDB, os PCN e os PCNEM, além de trazerem no seu texto uma série de princípios e recomendações feitas a partir de documentos complementares elaborados pelo MEC, estes editais cumprem dois objetivos: do ponto de vista legal, a definição de parâmetros unificados para a adoção de materiais didáticos, possibilitando, a manutenção de uma equidade na distribuição e qualidade do material didático adotado pelas escolas da rede pública; para além do objetivo legal, os editais cumprem outro, menos visível e, por este motivo, mais eficaz, o aumento do controle e dos limites estabelecidos sobre as produções didáticas adotadas pelas escolas públicas. Os editais publicados desde 2004 até 2013 – ano correspondente a elaboração do último edital a ser analisado – propõem uma metodologia de avaliação sistêmica, em que os critérios de inclusão e exclusão sejam direcionados às coleções e não aos livros isoladamente, ao contrário da metodologia adotada na década de 1990, que previa um modelo de avaliação, sustentada na categorização da obra a partir de um sistema de referência baseado no critério da distinção¹⁵⁹, porém realizada de forma isolada e por série, das obras ocasionando, em certos

¹⁵⁸ Embora o PNLD tenha sido criado, como já dito, em 1985, somente a partir do ano de 2004 é que o programa passa a atingir a integralidade das disciplinas da educação básica e, os guias passam a informar tanto os critérios de aceitação, quanto os critérios de eliminação das obras a serem apresentadas aos professores. Apesar de existirem editais de convocação desde a segunda metade da década de 1990, o ano de 2004 vai ser adotado como o ano inicial para as análises realizadas sobre os editais.

¹⁵⁹ Em 1998 as avaliações dos livros didáticos foram realizadas pelo Centro de Estudos e Pesquisa em educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) que instituiu como forma de categorização dos livros didáticos, o

momentos, tensões com os demais segmentos¹⁶⁰, envolvidos na produção e distribuição dos livros didáticos, entre eles a associação Brasileira de Livros – ABRELIVROS –, a Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos – ABRALE –, a Câmara Brasileira do Livro – CBL – e o Sindicato Nacional de editores de Livros – SNEL (CASSIANO, 2004, p. 38).

Os critérios avaliativos adotados pelos editais abrangem os aspectos mais diversificados dos livros didáticos indo da estrutura editorial até o campo teórico-metodológico, para a análise desenvolvida neste capítulo, abordaremos apenas os critérios teóricos e metodológicos, enfatizando-se as relações entre esses conceitos e o papel desempenhado pelo livro didático enquanto instrumento educativo de grande importância no processo de socialização do aluno. Os critérios avaliativos adotados pelos editais do PNLD, a partir de 2004, seguem uma lógica definida desde o ano de 1996, quando pela primeira vez o MEC adota o critério de exclusão e inclusão das obras adotadas pelos professores das escolas públicas.

O Governo Federal, que até então se mantivera como comprador e distribuidor de livros didáticos, instituiu, dessa forma, um processo de avaliação desses livros, redefinindo o papel do MEC no PNLD. Sendo assim, as obras inscritas pelas editoras e que não fossem aprovadas seriam excluídas da compra pelo PNLD. (CASSIANO, 2004, p.38)

Inicialmente direcionada ao ensino fundamental, a avaliação de livros didáticos tornou-se necessária, segundo o MEC, pela própria existência de livros adotados com erros conceituais, colocações preconceituosas, e desatualização informativa. Para realizar tal tarefa o MEC adotou como prerrogativas para a inclusão ou exclusão das obras a qualidade editorial e a inexistência de conceitos e terminologias que interferissem diretamente na compreensão

sistema de estrelas; de acordo com esse modelo existiriam três categorias de livros didáticos nos Guias; os recomendados com distinção (3 estrelas), os recomendados (2 estrelas) e os recomendados com ressalva (1 estrela). Esta forma de avaliação e recomendação causou uma forte tensão entre o MEC e as demais associações de classe por dois motivos: a não participação das Universidades Públicas de forma mais efetiva no processo avaliativo, já que o mesmo estava a cargo de uma ONG, que por sua vez era quem escolhia, de forma autônoma, os avaliadores, e a exclusão de obras consagradas no mercado editorial do guia de livros didáticos publicado pelo MEC, como as obras dos autores Nelson Piletti e Gilberto Cotrim, especificamente autores de livros didáticos de história. Convém lembrar que essas avaliações dirigiam-se a livro do ensino fundamental. (CASSIANO, 2007, p. 78-79). Este modelo de avaliação durou de 1998 a 2004, quando os editais de convocação passaram a incluir uma metodologia nova de avaliação dos livros didáticos.

¹⁶⁰ Segundo Célia Cassiano de 1996 a 1999 os livros eram avaliados isoladamente, chegando ao extremo de dentro de uma coleção para o mesmo componente curricular, alguns livros serem mal avaliados e, por conseguinte, excluídos do programa, e outros dessa mesma coleção serem bem avaliados e mantidos. (CASSIANO, 2004, p. 39). Some-se a essa questão o fato de que a avaliação dos livros didáticos adquiridos pelo MEC era algo novo, mas que já apontava para a necessidade de uniformização, ainda que em aspectos gerais, dos livros didáticos. Essa atitude gerou um grande desconforto nas editoras que foram obrigadas a reorganizar o modelo editorial que era destinado às escolas públicas, tal como nos aponta Munakata em entrevista já citada no primeiro capítulo.

dos alunos. O resultado desse processo seria a elaboração de um guia indicativo que serviria de base para as escolhas feitas nas escolas.

No entender de Batista, os critérios comuns de análise dos livros das diferentes disciplinas foram: a adequação didática e pedagógica; a qualidade editorial e gráfica; a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para atualização do docente. (BATISTA apud CASSIANO, 2004, p. 38)
Como critérios eliminatórios foram definidos que os livros: não poderiam expressar preconceitos de qualquer origem; não poderiam apresentar erros conceituais. (CASSIANO, 2004, p.38)

No edital publicado em 2009 e direcionado às obras que constariam no Guia 2012, outro critério foi incluído, a necessidade de comprovação da formação dos autores na área de abrangência do livro didático¹⁶¹, critério não constante quando da avaliação dos livros que compunham o guia do PNLEM 2008. Ao limitar a inscrição dos livros à área de formação do autor o edital do PNLD passa a agregar valor aos livros didáticos, abrindo espaço para a explicitação da área de formação e do grau de especialização dos autores.

5.4.3.7 Cópia de diplomação e/ou titulação acadêmica – cópia autenticada do diploma, certificado ou declaração de conclusão de curso de graduação ou pós-graduação, realizado pelo(s) autor(es) e/ou colaborador(es), emitido pela instituição de ensino superior. (CGPLI, 2009, p. 4)

O edital PNLD 2012, seguindo o documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (2009), traz nos seus anexos conceitos e terminologias que apontam para a reorganização estrutural do Ensino Médio, assim como para a redefinição de suas características e finalidades.

Assim é função da escola preparar o aluno para o ingresso no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, para a continuidade dos estudos, por meio do ingresso no ensino superior. Ao lado disso é dever da escola capacitar os alunos para desempenharem suas funções como agentes da sociedade, cientes de suas possibilidades como sujeitos comprometidos com as transformações sociais, isso significa um trabalho interdisciplinar e contextualizado, em que as disciplinas se transformem em áreas do conhecimento mais amplas consideradas como um *continuum*. (CGPLI, anexo III. 2009, p.18)

A concepção de Ensino Médio adotada no edital traz, mais uma vez, explicitada a dupla função destinada ao mesmo em documentos anteriores, com destaque para os PNLEM,

¹⁶¹ O edital referente ao Guia de 2012 ao incluir o critério da habilitação na área de produção do livro didático resolveu um problema advindo da portaria 907 de 2006, onde constavam livros de história de autoria de professores sem habilitação de curso superior, ou com habilitação em outras áreas que não a história. Caso específico do professor Mário Shimidt – graduando de Filosofia.

qual seja, adequar o aluno ao mundo do trabalho e possibilitar uma ascensão para o ensino superior, reforçando assim o caráter liminar e meritório desse nível de ensino. Para justificar tal abordagem concebem a escola como um meio de ascensão social desejada pelos alunos, não uma ascensão social baseada em critérios meramente humanistas, mas adequada ao mundo do trabalho¹⁶² e às transformações tecnológicas.

Os jovens egressos do ensino fundamental têm na escola e na educação forma, proporcionada por essa instituição, a expectativa de melhores condições de vida, o que significa empregabilidade e, por conseguinte, ascensão social. Assim cabe a escola reconhecer como legítimas as aspirações dos alunos e suas famílias e promover o desenvolvimento desses jovens e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes condições de transitar entre os conhecimentos construídos ao longo da vida escolar e as demandas da realidade que os cercam. (CGPLI, anexo III, 2009, p.18)

Como podemos perceber o edital traz uma concepção de aluno, de sociedade e de formas de socialização que servirão para embasar as exigências e prerrogativas estabelecidas para a produção de livros didáticos que “desejassem” se adequar ao modelo de ensino organizado pelo Estado. O modelo pedagógico de sociedade que deveria ser difundido seria o da sociedade da informação, onde a ascensão social é profundamente marcada pela inclusão em um mundo do trabalho altamente especializado e profundamente organizado. É preciso organizar os espaços a serem ocupados por elementos tão diversos e em constante interação. A escola desempenharia, segundo as colocações acima, um papel central nesse processo.

É nesse contexto que se insere o livro didático para o ensino médio, constituindo-se como mais uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo com vistas a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a articulação entre ciência, trabalho e tecnologia, nesta etapa da educação básica. (CGPLI, anexo III, 2009, p.19)

Estão dadas as condições gerais para a aceitação de um determinado livro didático no PNLD e consequente distribuição pelas diversas regiões do país. Os editais do PNLD elevam

¹⁶² De acordo com o documento orientador para o Ensino Médio Inovador a escola seria entendida como um espaço “que não se limite ao interesse imediato, pragmático, utilitário. O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente de formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a articulação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação técnica geral e técnica instrumental”. (MEC, 2009, p.4). O interessante é que, o que se concebe como inovador é, na realidade, a adaptação dos eixos temáticos do PNLEM ao espaço escolar, o que, de certa forma, facilitaria a homogeneização do sistema de ensino nacional, assim como o aumento dos instrumentos de controle e vertebralização desse sistema. O conceito de cultura, assim como a noção de dicotomia formativa trazem a baila um outro elemento; a reorganização do discurso pedagógico sobre as funções e objetivos da educação escolar. Estes elementos, já se faziam presentes nos livros didáticos, principalmente pela necessidade de adequação da estrutura textual ao processo seletivo que se instalava no país e ao crescimento da importância do PNLD na manutenção material da indústria editorial..

o livro didático, e não poderia ser diferente, à condição de material didático por excelência, transformando-o em objeto de distinção e referenciação social. Neste ponto, o livro assume então uma nova dimensão, a de possibilitador de uma reorganização das formas de “ensinar e aprender a história escolar” (CGPLI, anexo III, 2009, p.27), ou seja, o livro didático passa a ser concebido, não apenas como um objeto de instrução, mas também como um objeto formativo e metodológico. A “História Escolar”, construída com a participação fundamental do livro didático, favoreceria a incorporação do aluno no meio social de forma “consciente e crítica”.

Entende-se assim, que a história escolar deve favorecer a que os estudantes analise a diferentes situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações, pelas quais seria possível estabelecer semelhanças e diferenças entre os contextos: identificar ruptura e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situar-se como sujeito da história, porque a compreende e nela intervém. Para tanto, a história escolar e, conseqüentemente, a obra didática, deve ensinar não só o conhecimento histórico, mas também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento, entendendo que os vestígios do passado fazem parte da memória social e, como tal, devem ser preservados como patrimônio da humanidade. (CGPLI, anexo III. 2009. p27)

Em que pese a profunda influência das terminologias utilizadas pela Escola dos Annales, o que se torna evidente nessa forma de conceber a “história escolar” e o livro didático é a explicitação do entendimento do livro como espaço de aquisição de saberes e distribuição de poder. Ao ser concebido como um meio através do qual o aluno vai conhecer e intervir no movimento temporal da história, o livro didático, a partir de suas construções textuais e imagéticas, além de possibilitar o conhecimento da “história escolar”, também dota o aluno de um poder de compreensão e transformação do espaço em que vive, só possível através da construção de um conhecimento que articule teoria e prática de forma racional e objetiva, portanto, científica. Seguindo essa tendência de pensamento os critérios para a exclusão/inclusão da obra no Guia reforçam ainda mais os argumentos apresentados.

Para o componente curricular História será observado se a obra:
 Orienta os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas da sociedade e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida e do seu tempo;
 Desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes com vistas a construção da cidadania;
 Estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social com respeito e interesse;
 Contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados.
 (CGPLI, anexo III, 2009, p. 30)

Os critérios avaliativos adotados revelam a posição estratégica ocupada pelo livro didático, pois, ao construir um discurso pedagógico que formula a ideia de atuação a partir do conhecimento obtido, transforma-se em instrumento de capacitação e referenciação não apenas para o aluno, mas também para o professor e para os familiares. O discurso que é dito ao aluno, através de um corpo textual bem construído e articulado com as referências sociais incorporadas, expande-se para o seu entorno atingindo, de imediato, os seus familiares e amigos mais próximos.

Em 2013, dando continuidade ao projeto de consolidação do sistema de nacional, são elaboradas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁶³ para a Educação Básica, onde estão expostas, de forma didática, a concepção de currículo que norteará as discussões a partir de então: a concepção de ensino médio, reforçando os princípios constantes no documento orientado para o Ensino Médio Inovador; e, principalmente, o detalhamento das medidas a serem adotadas para implementação dos programas governamentais a serem aplicados a partir daquele ano. Ainda em 2013 é elaborado um novo edital, direcionado ao ensino médio, para a composição do Guia para 2015. Apesar de articular-se sobre os mesmos princípios e terminologias do edital anterior, este edital traz, como já citado anteriormente, um novo instrumento de controle sobre a confecção dos livros didáticos, a limitação dos números de páginas (CGPLI, 2013, p. 3) para cada volume da coleção didática.

Embora esteja temporalmente fora do espaço em que se insere o objeto desta pesquisa, a citação desse edital serve para demonstrar que, sob o manto da organização institucional e da racionalização técnica de um sistema de ensino unificado, encontra-se a necessidade de uniformização de um discurso, fundamental para a construção de modelos interpretativos e narrativos que, além de definirem de forma pedagógica, como uma determinada formação social deve ser lida, definem, também, os modelos de sujeito, tempo, e ação a serem inculcados a partir do espaço escolar.

O Estado tornou-se, no decorrer da primeira e segunda década do séc. XXI, o principal comprador de livros didáticos e, por este motivo, passou a impor, à Indústria Editorial, as formas de confecção, os elementos constitutivos, os aspectos metodológicos e a qualidade do material a ser utilizado, sob pena de terem seus livros reprovados e retirarem-se de uma lucrativa e regular relação comercial com um parceiro tão importante, ou seja, ao contrário do

¹⁶³ Optou-se por abordar as DCN de 2013, embora fora do período delimitado na pesquisa, pelo fato das mesmas constituírem-se, na realidade, em uma síntese das DCN anteriores. As primeiras DCN eram publicadas por nível de ensino, ou seja, uma para cada nível, em 2013 o MEC reorganiza a apresentação das diretrizes para a educação básica, publicando em um único volume as DCN anteriores. Esta reorganização didática das DCN trouxe uma facilitação com relação ao acesso às informações e, por esse motivo optamos por utilizá-las.

pensamento comum de que o público alvo da Indústria de livros didáticos são os alunos das escolas públicas evidencia-se o contrário, o Estado, enquanto figura jurídica, é que ocupa esse lugar¹⁶⁴.

3.2 A Indústria Editorial e o PNLD

Segundo Choppin os livros didáticos formam uma rubrica específica (2009, p. 66), e esta rubrica corresponde a um mercado claramente delimitado, ou seja, apesar de fazer parte da indústria da edição, os livros não são de modo algum fruto das intenções isoladas dessa indústria, que concebe um público e, a seu bel prazer, produz uma mercadoria cujas regras e parâmetros se definem no próprio limite por ela estabelecido. Ao contrário, conforme nos coloca Choppin (2009), um livro didático participa de um espaço múltiplo definido a partir: dos programas escolares, das normas e planejamentos estabelecidos pelo Ministério da Educação Nacional, das formas de utilização nas salas de aula e dos objetivos e finalidades do sistema de ensino. Estes motivos levam a constatação de que a indústria editorial faz parte de um mercado, cujo funcionamento ocorre a partir de uma parceria regular e lucrativa com os organismos oficiais que operacionalizam o sistema de ensino e, que, em decorrência desta relação, transformam as formas de visibilidade do livro didático.

Considerar os livros didáticos imersos em uma relação de mercado, todavia, não nos deve levar a julgar que autores e mesmo equipes editoriais não possam ter ideais educativos e acreditar no que produzem como uma forma de melhorar a educação escolar. Significa apenas que, para os pesquisadores, é preciso ponderar que tais ideais estão condicionados, quer se admita ou não às relações de consumo, e essa dimensão precisa ser contemplada na análise. (MORENO, 2014, p. 50)

Conforme já apontava Freitag na década de 1990, o livro didático tem como uma de suas características o fato de ser uma mercadoria destinada a um público específico, obedecendo, portanto, as regras que se impõem ao sistema de produção e vendas, ou seja, as regras que se impõem à indústria da qual o mesmo faz parte. Mas o livro didático não é uma mera mercadoria, conforme já apontado anteriormente, o livro é também produto de um

¹⁶⁴ Segundo Eliecília Martins, et. al. “No que se refere ao consumidor, inicialmente é o MEC, por intermédio do FNDE, que, com sua avaliação e critérios bem definidos, recebe o maior número de editoras (concorrentes entre si) para a submissão dos “produtos”: os livros. Tendo em vista a posição privilegiada que esse impresso assume no mercado editorial, as editoras tendem a atender aos critérios do MEC, aplicando em seus livros as mesmas características dos anteriormente aprovados pelo PNLD (SOARES, 2001), ou seja, adequam o “produto” às exigências do consumidor. Depois da aprovação dos livros, as editoras passam a ter menor concorrência e seu público-alvo passa a ser o professor que, com base nos livros apresentados no Guia do Livro Didático, escolhe qual coleção irá adotar”. (MARTINS, et. al., 2009, p.19)

mundo específico, onde ocupa um lugar de destaque no estabelecimento das relações de convivência entre os diversos sujeitos sociais, é, pois, um produto cultural.

Enquanto mercadoria o livro agrega valores econômicos, enquanto objeto cultural o livro agrega valores simbólicos de referência, tais características permitem a construção de um sistema de valores que fazem do livro um objeto da indústria cultural, assumindo desta forma, todas as características dos produtos dessa indústria (FREITAG et. al., 1997, p. 60)¹⁶⁵.

O livro didático, enquanto produto da indústria cultural assume então as seguintes características:

Em primeiro lugar trata-se de uma produção em grandes quantidades, destinada a grandes massas; como segunda característica é importante salientar a padronização. Os críticos do livro didático são unânimes na constatação de que as diferenças entre um livro e outro, uma editora e outra, um autor e outro são mínimas; sua terceira característica é a efemeridade. A indústria cultural fabrica e produz produtos culturais efêmeros, programados para uma obsolescência rápida e para uma substituição imediata por novos produtos; Como quarta característica, cabe destacar o caráter ideológico do produto da indústria cultural. Um best-seller, um disco, um vídeo e todos os demais produtos da indústria cultural têm a função de ocupar espaços, preencher vazios, sugerir lazer e bem-estar, para impedir que os consumidores se deem conta das contradições materiais em que vivem e das relações de produção que prevalecem na sociedade de consumo, e essa também é uma das funções do livro didático. (FREITAG et. al., 1997, p. 60-63)

Sustentando as suas argumentações nas teses defendidas por Adorno e Horkheimer, sobre o significado e o papel da Indústria Cultural na sociedade contemporânea, as autoras traçam as características definidoras do livro didático enquanto produto de um mercado específico, o mercado editorial. Ainda hoje, as características elencadas aplicam-se aos livros didáticos, se observados do ponto de vista de sua produção e circulação. A indústria editorial organizada em torno do livro didático é hoje no Brasil uma das mais rentáveis, movimentando cifras na ordem dos bilhões¹⁶⁶ de reais anuais, transformando o livro didático em um produto estratégico para a manutenção da sobrevivência e para a posição de destaque alcançada por essa indústria.

Segundo dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL), em 2003, 54% dos livros vendidos no Brasil, considerando-se o faturamento, foram didáticos, 17% científicos, técnicos e profissionais, 8% religiosos e 21% obras gerais (OLIVEIRA,

¹⁶⁵ Embora produzido no final da década de 1980, tendo como fonte de análise os dados da própria década, o trabalho de Bárbara Freitag, Wanderly da Costa e Valéria Motta, “O livro didático em questão” ainda é tomado como referência para o estudo do livro didático, principalmente das relações do livro com a indústria cultural.

¹⁶⁶ Segundo dados da FIPE, de acordo com a CBL e o SNEL, para o ano de 2006 o mercado de livros didáticos no Brasil correspondeu a 60% do total de livros vendidos, ocasionando um faturamento total de 3 bilhões de reais, sendo que grande parte desse faturamento adveio das compras realizadas pelo governo através do PNLD e PNLEM. (FIPE. 2007).

2003). No país portanto o segmento de didáticos é o mais rentável do setor, ainda que tais livros não tenham prestígio promocional, pois são livros que tem vida útil atrelada ao ano escolar, não tendo status de literatura.

O segmento dos didáticos destaca-se, ainda, por ter a maior concentração do mercado editorial brasileiro, com o menor número de editoras. (CASSIANO, 2007, p.95)¹⁶⁷

Essa potencialidade adquire uma maior dimensão se levarmos em conta que, na maioria dos casos o livro didático, como já apontado anteriormente, consiste no único material didático disponível ao aluno e também, conforme nos apontou Kátia Abud (2007), em decorrência de sua maciça distribuição, o mesmo acaba por ocupar um lugar de destaque entre as plataformas de informação adquiridas pela família, aumentando ainda mais o seu valor simbólico.

Lembremos que, salvo raras exceções, praticamente todos os alunos matriculados na educação básica, tanto pública quanto privada, usam o livro didático, e isso justifica o impressionante volume desse produto que circula anualmente no país. Por isso nem um segmento no setor do livro tem um universo tão grande de leitores certos e regulares. (CASSIANO, 2007, p. 96)

O mercado do livro didático no Brasil e consequentemente a indústria editorial, conforme observado no início do capítulo, fazem parte de uma imbrincada rede de padronização, controle e organização do sistema de ensino brasileiro. A participação da indústria editorial nesta rede dar-se em dois momentos específicos: na organização de um sistema de produção responsável pela manutenção do volume exigido pelo governo; e na padronização do discurso contido nos livros didáticos. A necessidade de um parque gráfico, capaz de suprir as exigências crescentes de um cliente de grande envergadura, propiciou uma reorganização das Indústrias ligadas a este setor, fazendo com que um setor organizado praticamente por empresas de médio porte e com estruturas familiares se transformasse em um setor extremamente sofisticado controlado pelo grande capital e reduzido a um número pequeno de grandes editoras.

Notadamente a partir da década de 1990, com a consolidação do PNLD, as Editoras Saraiva, FTD, Nacional, do Brasil, Ática, Scipione, Moderna, atual e o IBEP, apesar de terem suas respectivas identidades como empresa, ao compartilharem o mercado brasileiro por meio da venda do mesmo tipo de produto, passaram a apresentar muitas características similares em suas práticas comerciais e, consequentemente,

¹⁶⁷ Os números referem-se aos dados estatísticos de 2002, porém se levarmos em conta a expansão de rede de ensino, os programas governamentais para aquisição do livro didático e a extensão do atendimento desses programas ao nível médio e a educação de jovens e adultos, aliados ao crescente número de matrículas nas escolas da rede pública, esses números tendem a um crescimento constante, ocasionando um aumento das diferenças entre a venda de livros didáticos e as demais modalidades de livros.

adquiriram um formato específico e homogêneo de se relacionar com as escolas públicas e particulares do país, assim como com o poder público. (CASSIANO, 2007, p. 166)¹⁶⁸

A relação Indústria Editorial e Estado, conforme observado, acarretou uma situação interessante, a venda de livros para o MEC, controlada por um pequeno número de editores, fez com que as disputas entre as editoras não se limitassem apenas às variações de preço, mas assumissem uma feição cada vez mais midiática, trazendo para o centro da discussão a necessidade de constituição de um forte e atuante setor de mídia e propaganda, aumentando a influência dessas editoras no processo de escolha do livro didático. Em decorrência dessa influência e do poder de barganha, principalmente econômica, das editoras, a relação de concorrência transformou-se em um confronto pelas melhores vendas, marcado pela distribuição de presentes, concessão de vantagens materiais, brindes, patrocínio de eventos escolares, entre outras atividades. Tal questão levou o MEC a baixar a portaria 2963 em 2005 e, em 2007, revogar essa portaria e baixar a portaria normativa nº 7, com itens muito mais rígidos detalhando, não só as proibições aos participantes do processo de venda dos livros didáticos, como também estabelecendo sanções punitivas aos descumpridores das normas estabelecidas a partir desta portaria:

Art. 3º A participação das instituições de que trata o artigo 2º implica na observância das obrigações e proibições de cada uma delas, conforme a seguir:

§ 3º Constituem proibições aos Titulares de Direitos Autorais, ou aos seus representantes, cujas obras inscritas forem selecionadas:

II- distribuir presentes ou brindes a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de escolha

IX- Realizar orientação pedagógica nas escolas ou secretarias de educação, após a publicação do resultado de publicação ou a divulgação dos Guias de escolha do livro didático;

XII- patrocinar com qualquer quantia, material de propaganda, ou qualquer outro benefício os eventos relativos ao programa do Livro, realizados pelas escolas ou secretarias de educação. (BRASIL, 2007)

Mais adiante no artigo 5º da mesma portaria são estabelecidas as sanções a que estarão submetidos os infratores de tais normas. As sanções deliberadas vão desde as tradicionais advertências, passando por multas, até a exclusão do titular do direito autoral do processo de

¹⁶⁸ A configuração do mercado editorial didático no Brasil configura-se da seguinte forma: Grupo Saraiva, editoras Saraiva, Scipione e Formato; Grupo Abril, formado pelas editoras Ática e Scipione; Editora Moderna, pertencente ao grupo espanhol Pisa, através da venda para o grupo Santillana. Participam também deste grupo: Editora Salamandra, selo Richmond e o Sistema Uno de Ensino; Grupo IBEP/Cia. Editora Nacional; FTD, proprietária também da Editora Quinteto; e o Grupo Positivo, formado também pela Editora Nova Didática, comercializando também, além de livros didáticos, computadores e sistemas de ensino. (CASSIANO, 2007, p. 153).

avaliação e inclusão do livro didático nos Guias. Vale lembrar que estas sanções só poderiam ser adotadas após um período de averiguações e constatações legais das infrações cometidas. O que se observa é que o Estado começa um lento processo de atrelamento das políticas editoriais às suas necessidades.

A intervenção do Estado em uma relação de concorrência revela que as estratégias adotadas pelas Editoras acabavam pondo em xeque o próprio processo de estruturação do sistema de ensino nacional, em pleno desenvolvimento no período. As editoras passaram então a ter que adequarem as suas formas de atuação e política editorial aos programas e imposições do Governo Federal, ou seja, sendo o Estado o maior comprador, as regras e determinações mercadológicas deveriam seguir as intenções explícitas do principal cliente. O primeiro passo neste sentido foi a adequação das Editoras participantes aos programas estabelecidos pelo MEC, reorganizando a política editorial e adaptando os livros às exigências dos programas.

Tendo o Estado como maior comprador de Livros Didáticos, as editoras passam a se organizar para esse programa, que, deixando de adquirir todos os livros apresentados pelas editoras, como era inicialmente, realiza a avaliação das obras sob novas normas e define critérios por disciplina para essas novas produções. As editoras, dessa forma, alinham seus produtos às exigências do MEC, mas continuam destacando-se na aprovação de títulos e quantitativo de vendas apenas os grupos maiores, já consolidados, das grandes editoras. Nessa disputa, pequenas editoras tentam se estabelecer, mas são absorvidas pelas dominantes, que, ao invés de lê-las como concorrentes, fazem a aquisição de seus selos e materiais. O que garante o monopólio dessas editoras é realmente o capital injetado nessas produções e nas reformulações exigidas pelo Ministério da Educação. (SANTOS, 2007, p. 38)

Até a década de 1990, como já citado, o Estado limitava-se ao papel de maior comprador dos livros didáticos produzidos, a partir do sistema de avaliação e da reorganização do PNLD, esta posição muda e o Estado, além de grande comprador, passa aos poucos a se tornar um cliente exigente e, por isso mesmo, a adotar o papel de avaliador e organizador dos parâmetros definidores, ao menos em linhas gerais, da produção didática nacional. A medida que essas exigências se intensificam as editoras vão sendo obrigadas a reorganizar as suas coleções didáticas, não apenas no aspecto visual, mas sobretudo nos aspectos teóricos e metodológicos. Observa-se a partir daí uma padronização paulatina das produções didáticas, se antes era comum – como nos aponta Kazumi Munakata em entrevista já citada no primeiro capítulo – a organização de coleções diferenciadas para o ensino público e privado, ficando o primeiro relegado ao campo das “obras mastigadinhas” (MUNAKATA, 1997, p. 151), enquanto ao segundo caberiam as obras de maior refinamento estético e

conceitual, a partir dos processos avaliativos esta relação se modifica e, em decorrência das exigências legais e do aumento constante das cifras envolvidas, o Estado passou a exigir mais critérios na elaboração dos livros destinados às escolas públicas.

Nesta perspectiva, o estabelecimento de critérios de análise pelo MEC e as novas regras dos editais voltadas para os PCN, fizeram com que as editoras, mesmo que inicialmente alterassem superficialmente os livros, nas avaliações seguintes apresentassem mudanças significativas, objetivando a manutenção desse mercado. Se, por um lado, realmente alguns livros apresentassem problemas conceituais, erros graves, ideologias e preconceitos, por outro lado alguns livros já eram produzidos com qualidade e aceito pelos professores nas escolas do país. (SANTOS, 2007, p.40)

A medida que alguns livros apresentados eram reprovados no processo de seleção, principalmente depois de 2004, com a instituição dos editais de inscrição para o processo avaliativo, as editoras foram reorganizando, não só os conteúdos contidos nos livros didáticos, mas também os próprios aspectos didáticos e metodológicos que embasavam as obras. A instituição desse processo não se deu sem tensões, principalmente por parte das editoras, que, no momento que viam os seus campeões de venda excluídos, passavam a pressionar o governo para a reorganização do próprio processo de avaliação, a título de exemplo podemos citar as tensões ocorridas durante a década de 1990, quando se inicia o modelo de avaliação didática realizado pelo Estado. Ao adotar como metodologia o modelo de recomendação distintiva, através da adoção do sistema de estrelas, vários autores consagrados que tiveram seus livros reprovados, passaram a criticar o processo e, mesmo os que tinham os seus livros aprovados, porém em situação diferente da desejada, entraram em choque com o MEC. Do ponto de vista das editoras, a estratégia de marketing adotada para manter os seus livros no topo da lista de mais vendidos para o Estado, consistia, conforme nos aponta Célia Cassiano, em uma inversão do resultado da avaliação, aumentando, sobremaneira, a tensão entre o Estado e a indústria editorial.

Desse modo, mesmo livros que haviam recebido apenas uma estrela, correspondente à categoria dos livros que foram recomendados com ressalva pela equipe de avaliadores do governo, muitas editoras pregavam que eram livros estrelados. De certa forma, esse recurso invertia o significado da avaliação, pois, descontextualizada, essa peça publicitária elevava o livro mal avaliado à categoria de obra estrelada, abstraindo o fato de que todas as obras que integram o Guia de Livros Didáticos eram, no início da avaliação feita pelo MEC, obrigatoriamente, estreladas, e a diferença entre as obras se dava pelo número de estrelas recebidas. (CASSIANO, 2007, p. 170)

A resolução das tensões sempre é conseguida de forma dupla, se por um lado o Estado reformula os seus pressupostos avaliativos, por outro as editoras reformulam as suas coleções visando a participação frequente no processo. O caso dos livros didáticos de História dos professores Nelson Piletti e Gilberto Cotrim, é um bom exemplo dessa questão, de obras mal avaliadas na primeira versão do Guia de Livros Didáticos, ocasionando a exclusão de alguns volumes das mesmas, passaram por reformulações e adaptações e voltaram a ser incluídas nas avaliações que se sucederam, passando a serem inclusas nos Guias posteriores.

Em 2005, com a implementação do PNLEM, estendendo o programa de distribuição de livros para o ensino médio, a indústria editorial teve que reorganizar boa parte dos seus livros, objetivando a manutenção deste filão comercial, de vital importância para a manutenção de seus lucros. No caso do ensino de história esta necessidade de reorganização dos livros didáticos ficou bem evidente, quando da elaboração do primeiro edital para inscrição dos livros no processo de avaliação e posterior inclusão nos Guias. Apoiado nas diretrizes do PCNEM e, advogando princípios conceituais e metodológicos a partir das concepções adotadas pelos Annales, esse processo avaliativo provocou um redirecionamento das perspectivas programáticas adotadas pelas editoras. A ideia de interdisciplinaridade, a concepção de processo e a opção pela perspectiva temática de análise e construção textual, ocasionou uma perda de espaço das obras que se estruturavam na perspectiva serial. Os próprios critérios de exclusão das obras demonstram essa substituição.

Especificamente para os conteúdos conceituais, no tópico “Correção dos conceitos e das informações básicas”, o edital do PNLEM destaca, dentro dos seus critérios eliminatórios, que a aplicação incorreta dos conceitos de “história, acontecimentos, sequência, encadeamento, períodos, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, identidade, semelhança e diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança”, implica em exclusão da obra. (SOUZA, 2012, p. 2)

O que se observa é a necessidade de definir de forma clara os conceitos considerados chave para um “bom livro didático de história” e, desta forma, possibilitar a entrada do mesmo no Guia de Livros Didáticos. Em 2005 os livros organizados em volume único e que adotavam a história integrada como perspectiva programática, estavam em alta no mercado, mais adaptados aos processos seletivos de então, estes livros traziam em um único volume conteúdos de História Geral e do Brasil, encadeados de forma cronológica, porém apresentados pelos divulgadores como uma inovação metodológica. Práticos e recheados de questões direcionadas aos mais variados processos seletivos do país, com destaque para as universidades de referência, principalmente do eixo Rio-São Paulo, estes livros rapidamente

foram absorvidos pelo mercado. O interessante é que coincidentemente vários desses autores que tinham optado por esta perspectiva programática traziam, ou acreditavam trazer, em suas obras os conceitos elencados pelo edital. De certa forma os livros que aparecem na portaria 907 de 2006, onde constam os livros avaliados no ano de 2005, em sua maioria adotam a história integrada, exceção feita aos livros “Brasil: História e Sociedade” de autoria de Francisco Teixeira e “História Moderna e Contemporânea” de Alceu Luiz Pazzinato e Maria Helena Senise, que adotam a perspectiva serial e do livro “Ciências Humanas e suas tecnologias” de autoria de Alice de Martini, Rogata Soares, Del Gáudio, João Bernardo e Carla Maria Anastácia, que, apesar de trazer um título de acordo com as denominações dos PCNEM, abrange apenas as disciplinas de História e Geografia.

O que se percebe com relação ao primeiro edital de avaliação do PNLEM é uma necessidade de adequar os princípios adotados pelos PCNEM à realidade editorial que se desenvolvia no Brasil para o ensino médio. Tal questão fica bem evidente ao analisarmos os critérios metodológicos adotados pelo edital.

No tópico “Coerência e adequações metodológicas”, o edital do PNLEM destaca alguns conceitos centrais para o conhecimento histórico: “tempo, espaço, história, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder trabalho, período, sequência, transformação, simultaneidade, duração que fazem parte das “questões metodológicas fundamentais” além da atualização historiográfica que evite “a identificação exclusiva da História a alguns heróis” e a “identificação exclusiva de datas e fatos” (SOUZA, 2012, p. 2)

Ao detalhar os tópicos do edital, Kleber de Souza, demonstra como os elaboradores, ainda que de forma inconsciente, promoveram uma equalização entre os princípios advogados pelos PCNEM e uma série de modificações conceituais e metodológicas que vinham acontecendo nos livros didáticos utilizados desde o início do séc. XXI, principalmente na rede particular de ensino. A partir de então esses livros seriam inseridos em um novo mercado: o mercado de livros didáticos direcionados à rede pública de ensino. Ao constarem no Guia de Livros Didáticos esses livros tornaram-se referência para as demais publicações direcionadas ao Ensino Médio.

A indústria editorial, a partir daí, passa a dar aos livros de ensino médio, destinados à rede pública, o mesmo tratamento que já vinha sendo dado aos livros do ensino fundamental. Duas características próprias da indústria cultural, a produção em massa e a padronização, ganhavam nos programas do governo direcionados ao livro didático de ensino médio, os instrumentos necessários de identificação com o livro didático no Brasil. À medida que o PNLD e o PNLEM vão definindo suas características e ampliando suas exigências em relação

a aceitação dos livros, nessa mesma medida a indústria editorial vai criando instrumentos de adequação e aplicação desses princípios exigidos, tanto no campo da produção de livros, quanto no campo do marketing e das estratégias de divulgação. As mudanças decorrentes do processo de adaptação entre a indústria editorial e as exigências do Estado, são, na realidade, fruto de um conjunto de mudanças de ambos os lados que buscam adaptar as obras às exigências de um público cada vez mais amplo e supostamente mais informado.

Se nas décadas de 1980 e 1990 o direcionamento da política editorial era fruto das demandas do mercado associadas às inovações teóricas e metodológicas de cada disciplina em cada período determinado, a partir da segunda metade da década de 1990 e, mais precisamente, do início do séc. XXI, para além destas questões devem ser observadas as necessidades inerentes do Estado. Mercadoria, o livro precisa adaptar-se às demandas (MUNAKATA, 2001, p. 274), logo, não basta que uma determinada modificação programática ou metodológica seja considerada progressista, inovadora, para que ela encontre espaço de aceitação frente a um determinado público, é preciso que além de inovadora, traga consigo instrumentos de adaptação à capacidade de decodificação e aceitação por parte deste público. Vejamos o exemplo da História Temática. Quando aconteceram os primeiros debates em relação à utilização da História Temática na educação básica, um certo modismo tomou conta do ensino de História, e em decorrência desse modismo, uma explosão de obras supostamente ligados à história Temática, os próprios PCN e PCNEM, para o ensino de História, estruturaram as suas colocações com o fito de propiciar uma abordagem da História por meio de temas previamente estabelecidos. Logo de início, como nos aponta Kazumi Munakata esta perspectiva esbarrou em um problema central, como romper com os conteúdos consagrados do ensino de história no Brasil? Apesar de uma diversidade de obras os conteúdos continuavam restritos aos temas canonizados do ensino de história.

Apesar dessa diversidade de ofertas e da inesgotabilidade de títulos que a abordagem temática propicia, o elenco de temas dessas coleções é consideravelmente restrito, mesmo porque muitas coleções lançam livros com temas similares aos dos concorrentes. Por exemplo, o tema da abolição da escravidão no Brasil é tratado, pelo menos pelas editoras: Moderna (abolição “Polêmica”); Atual (Reinventando a liberdade, coleção “Discutindo a História do Brasil”); FTD (13 de maio abolicionistas, coleção “O cotidiano da História”). Também se repetem temas como Primeira e Segunda Guerras Mundiais, Revolução Industrial, transição no Brasil (fim do período militar), queda do muro de Berlim (e assuntos correlatos), etc. (MUNAKATA, 2001, p. 286)

As informações de Munakata referem-se ao final da década de 1990, mas ainda hoje estão postas no mercado editorial brasileiro. Além de restrita a temas consagrados como

referenciais no ensino de história, a História Temática, ao menos no tocante ao texto didático, ficou restrita aos livros paradidáticos, em sua grande maioria, os autores de livros didáticos não se aventuram pela História Temática. O Manual do Professor do livro “História” de autoria dos professores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, professores do departamento de História da Universidade Federal Fluminense e apontados como referência para estudos de gênero, cotidiano, cultura e sociedade, a História Temática é colocada desta forma, quando direcionada ao ensino médio:

Parece-nos que seria mesmo impossível ou, ao menos, indesejável construir uma obra com perspectiva integrada deslocando o epicentro para outro espaço geográfico ou cultural, sob o risco de distorcer completamente o sentido global da História. Restaria, em tese, a opção pela perspectiva temática. Mas isso poderia ser um retrocesso pedagógico; um retorno à compartimentalização dos continentes sem garantia de superar o eurocentrismo. (VAINFAS et. al., 2010, p. 10)

Observa-se que, apesar das inúmeras tentativas do MEC, através dos PCN e PCNEM, de introduzir a História Temática na relação das obras didáticas publicadas e adicionadas ao PNLD, esta tentativa tem encontrado grandes obstáculos quanto a sua aplicação, tal fato pode ser constatado ao observarmos a relação de livros constantes nos dois Guias de Livros Didáticos analisados, 2008 e 2012¹⁶⁹. Nos dois Guias ocorre uma situação interessante, em 2008 o livro “Ciências Humanas e suas Tecnologias” publicado pela IBEP, tentando adaptar-se às exigências dos PCNEM, trazia um título que remetia à História Temática, mas que, segundo os avaliadores, não conseguia romper com as perspectivas programáticas tradicionais, segundo o Guia:

A partir de princípios construtivistas, a obra apresenta, nos dois primeiros volumes, os conteúdos de História do Brasil em suas relações e conexões de sentido com a História do Ocidente. O terceiro privilegia temas significativos para a compreensão das épocas moderna e contemporânea, com destaque para temas políticos, organizados em torno das revoluções que marcaram o período. A opção pelos recortes cronológicos adotados não colabora para a realização da intenção inicial de uma História conceitualmente renovada. Há, em muitas passagens, o desaparecimento do sujeito histórico. Não se verifica a presença da historiografia mais atualizada, assim como de alguns conceitos fundamentais da História. (BRASIL, 2007, p. 31)

¹⁶⁹ O objetivo central deste trabalho não é a análise dos guias produzidos pelo PNLD, mas os livros constantes nesses guias produzidos por professores universitários, logo a abordagem feita sobre duas publicações ligadas à História Temática, tem como objetivo a explicitação da não utilização em massa dessa perspectiva programática pela Indústria Editorial.

A própria avaliação da obra remete para os equívocos didáticos cometidos quando da aplicação da História Temática como perspectiva programática a ser adotada no ensino médio. No Guia de 2012 apenas o livro “História em Debate” de autoria dos professores Renato Mocellin e Rosiane de Camargo, publicado pela Editora do Brasil apresentam essa perspectiva, o que foi facilitado pela substituição dos livros de volume único pelas coleções didáticas de volume parcelado. Com uma avaliação bastante positiva esse livro didático assenta sua proposta metodológica nas formulações conceituais da História Temática, porém quando observado os dados estatísticos de 2012 por editora, o referido livro não figura entre os mais vendidos, não chegando ao total de 53.000 livros vendidos, considerando-se os três volumes, quantidade considerada baixa, se levarmos em conta que o livro “História das Cavernas ao terceiro Milênio” que adota a perspectiva integrada e de evolução cronológica vendeu somente para o primeiro ano do ensino médio 523.000 livros (dados estatísticos por editora. PNLD 2012).

O que se pode perceber é que as mudanças ocorridas no campo da História Acadêmica, nem sempre são bem absorvidas pela História Escolar. A indústria editorial, como qualquer indústria que tem por objetivo maior o lucro, adapta-se tanto às demandas do mercado, quanto às imposições estatais. A questão das demandas consiste, na realidade, em um aspecto de vinculação das determinações estatais ao mercado editorial, pois, assim como a indústria editorial tenta se adaptar às modificações teóricas e metodológicas impostas a partir de um planejamento adotado por uma intelectualidade que age na esfera do Estado, este tenta adaptar as suas determinações às capacidades interpretativas e ao conjunto valorativo de um público consumidor que está sob sua tutela, a saber, os alunos das escolas da rede pública de ensino.

O livro didático, enquanto produto dessa confluência de interesses, apresenta-se como uma mercadoria adaptada, ao mesmo tempo, às demandas sociais, às imposições estatais e às reformulações teóricas de cada disciplina. Desta forma as exigências do mercado, aliadas às reformulações de caráter teórico ocorrido no campo do conhecimento acadêmico e a legalização dessas reformulações por meio de imposições advindas das instituições estatais responsáveis pela montagem e manutenção do sistema de ensino, produz uma mercadoria marcada por um hibridismo, em que propostas de renovação curricular e do conhecimento, veem-se executadas a partir das perspectivas programáticas de caráter tradicional, caso específico da História Integrada. Para efetivar esta adaptação a indústria editorial põe em prática um conjunto de estratégias metodológicas que incidem sobre o projeto gráfico, a disposição capitular, o conteúdo imagético, o formato textual, etc., bem a critério das

determinações impostas pelo MEC. É esse intenso e sofisticado processo de padronização que, dentro da perspectiva mercadológica, possibilita uma penetração do livro didático no universo social do aluno.

O aspecto visual do livro é um recurso comercial fundamental. Capas, iconografia e diagramação são pensadas para causar impacto e, ao mesmo tempo, serem agradáveis proporcionando empatia na primeira vez que a obra é folheada pelo seu público consumidor. (MORENO, 2014, p. 47)

O livro didático, para ser comercializado, deve ter na conjunção das reformulações visual, metodológica e textual, o seu padrão comum de produção. As editoras passam, nesse sentido, a organizar as suas linhas de produção de forma bem similar, ou seja, observando-se os livros adotados pelo PNLD, observa-se a definição de um padrão produtivo que alia ao mesmo tempo, imagem gráfica e conteúdo textual. Seguindo esse padrão de homogeneização os livros adotam uma tendência textual marcada pela linguagem jornalística, mais concisa, marcada por assertivas e, principalmente, simplificadora. Apesar da variação de títulos apresentados e do imenso apelo imagético, observa-se que, do ponto de vista da liberdade criativa, os livros didáticos ampliam seus limites e reduzem desta forma, qualquer possibilidade de observações que estejam para além dos seus objetivos.

Desse modo, percebe-se nos livros aprovados, certa padronização de conteúdos, de atividades e de concepções, determinando um currículo rigidamente estabelecido pelo processo de seleção. Professores e alunos acabam tendo poucas opções, pois os livros parecem todos iguais. A escolha, nesse sentido, sai da dinâmica do processo, que é caracterizada como construção crítica e reflexiva, no sentido da participação social. (MARTINS et. al., 2009, p. 16)

Como produtos da indústria cultural, os livros didáticos, e, entre eles os livros de história, seguem uma dinâmica padronizada fazendo com que o olhar, a eles direcionados, tenha uma envergadura estritamente pontual, substituindo questões ligadas aos aspectos ideológicos, ou às tendências teóricas, por aspectos meramente práticos e funcionais dos livros didáticos, tais como: facilidade de apreensão dos conteúdos, cumprimento da programação curricular estabelecida, adequação ao ENEM, etc. O que está em voga é que a indústria editorial ciente do papel desempenhado pelo livro didático em uma sociedade com hábitos de leitura reduzidos investe de forma agressiva na transformação dos mesmos em objeto de pesquisa e informação, não apenas para os alunos, mas para toda família.

No Brasil esse livro é o único que a maioria da população brasileira conhece ao término da escola básica. Assim, esse livro se constitui, em relação aos outros, em poderosa ferramenta política, ideológica e cultural, pois reproduz e representa os valores da sociedade quanto à visão da ciência, da história, da interpretação de fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento. (MARTINS et. al., 2009, p.17)

Ao se tornar uma mercadoria de alto valor de mercado o livro didático acaba por inverter o processo avaliativo, quando da sua escolha enquanto produto a ser distribuído, essa inversão dar-se no momento da negociação entre as editoras e o MEC. Ao apontar o livro escolhido o professor deve sempre indicar entre duas coleções de editoras diferentes, ao contrário do que possa parecer a justificativa para tal atitude, não reside em qualquer motivo educacional, mas, principalmente, em motivos de mercado – que vão do preço até a capacidade de fornecimento do montante exigido pelo Estado.

No contexto econômico, o livro didático, no que se refere ao processo de aquisição, constitui-se apenas uma “mercadoria”, submetida às leis de mercado. No momento da negociação entre a editora e o FNDE, a avaliação pedagógica deixa de ser considerada; no entretanto, deveria ser prioritária, pois é com base nela que se define o que será trabalhado na escola. (MARTINS et. al., 2009, p. 20)

Conforme observado torna-se impossível a separação entre o aspecto pedagógico e cultural do livro didático, pois ao participar de uma relação tão complexa quanto a que se estabelece entre o Estado e a indústria editorial, nem sempre as características dominantes para um determinado aspecto são levadas em conta, principalmente no momento das tomadas de decisões, quer por um lado, quer por outro. Em uma relação que envolve grandes quantias e uma concorrência acirrada, ao final, sempre a característica mercadológica prevalece e o livro didático transforma-se, mais uma vez, em um instrumento estratégico, agora para a sobrevivência material de um determinado setor.

A partir do momento que o livro didático assume uma visibilidade cada vez maior e uma centralidade cada vez mais evidente, a indústria editorial vai buscando meios de transformar o que antes era visto como um produto de menor categorização dentro do mercado editorial, em um produto de referência e de intensas disputas. É neste sentido que outra questão passa a se tornar importante no processo de confecção dos livros didático; a questão da autoria do mesmo. Com o objetivo de agregar valores cada vez mais altos aos livros didáticos a indústria editorial adota estratégias que vão desde a substituição dos tipos de suporte material adotado (papel, CDs, CD-ROMs, DVDs, etc.), passando pela implementação da qualidade iconográfica (as editoras hoje, possuem bancos de fotos e imagens diversas a

serem utilizadas nos livros) e chegando a utilização de autores referenciados no meio acadêmico como forma de agregar valor simbólico ao livro.

A medida que o livro didático ganha mais e mais notoriedade, propiciando, inclusive o aumento do valor de consumo, as editoras vão buscando meios para agregar valores, não apenas econômicos, aos livros didáticos. Embora sendo fruto da ação de um verdadeiro exército composto por editores, revisores, designers e outros manufaturadores, o livro didático, justamente por ocupar um espaço intermediário, no campo da valoração simbólica, dentro do mercado editorial, tende a buscar formas de valorização que possam justificar, inclusive, o alto custo de sua produção e o alto preço estabelecido para o mercado consumidor. De uma produção de baixo custo na década de 1990, para uma produção de alto valor de consumo e de grande rentabilidade no séc. XXI, o livro didático transformou, inclusive, a forma de visualização de seus autores. Se nas décadas de 1980 e 1990 eram raros os livros de História produzidos por professores universitários esse número quase que dobrou no início do séc. XXI. Este fato decorreu não apenas pela possibilidade de adquirir uma renda extra, mas também da possibilidade de expansão do valor e do significado dos nomes dos autores que, através da adoção dos livros pelos professores da educação básica, viam seus nomes circulando em um espaço novo e muito mais dinâmico, o espaço escolar. A questão da autoria nos livros didáticos não pode ser tomada como algo fechado, pois, conforme nos aponta Kazumi Munakata. (1997, p. 5) existem outros agentes que interferem radicalmente na produção do livro didático, “esses agentes estão lá”.

No caso do livro didático a intervenção da equipe editorial é bastante ampla. Algumas vezes a produção do livro pode partir da própria editora que desenvolve um projeto e contrata um ou mais autores para ajudar a pô-lo em prática. Em boa parte das situações, contudo, os autores com o nome na capa são, de fato, os idealizadores da obra e responsáveis pela redação inicial do texto e, portanto, por um primeiro direcionamento. (MORENO, 2014, p.46)

Apesar de figurarem como autores dos livros, quer como idealizadores, ou como contratados das editoras para por em prática determinado projeto, esses profissionais, exclusivamente professores, têm de se submeter a uma equipe técnica, os “agentes da produção”, conforme define Munakata. A equipe técnica intervém e, por vezes, redireciona o próprio sentido geral da obra, esta intervenção dar-se em vários momentos da produção e, não apenas na revisão, ou editoração final.

A equipe técnica irá influir, em vários aspectos da produção final. Fundamentalmente a diagramação do livro, seu aspecto visual, decorre do projeto

gráfico definido pela editora. Mas variando o grau em cada situação, a equipe editorial poderá intervir decisivamente na escolha de imagens, na confecção da capa, na produção de atividades para o aluno, no encadeamento pedagógico, e sobre o texto escrito que passa por uma série de adequações a fim de atingir as metas pedagógicas e comerciais estabelecidas. (MORENO, 2014, p.46)

As editoras, não raras vezes, no intuito de aperfeiçoar o processo de produção, montam equipes de assessoramento pedagógico e profissional para os autores principais. Na prática essas equipes, não raras vezes, são responsáveis diretas pelos textos utilizados em diversos momentos do livro didático, o que não garante a elas a referência dos seus nomes na identificação do livro. A questão a ser apontada é a seguinte, qual o papel do nome próprio de um autor na capa do livro didático?

Desde a década de 1990 que os nomes dos autores trazem acoplados a eles as referências profissionais e formativas, ou seja, quanto maior for o nível de formação profissional (professor de ensino médio, professor universitário, professor universitário de um centro referência – USP, UNICAMP, UNESP, UFRJ, etc.) e o nível formação acadêmica (Graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado, etc.), mais valor é agregado ao livro. Tal questão parece simples, no entanto, é bem mais complexa do que aparenta a uma primeira vista. Ao divulgar o livro, as editoras, através de seus representantes, fazem questão de mencionar os autores, no intuito de agregar valor simbólico ao material divulgado. Portanto, quanto mais reconhecido e mais referenciado for o professor, principalmente no nível acadêmico, mais viável será a adoção do livro pelo professor, que, provavelmente, tem, ou teve algum contato com obras do referido professor em seu processo de formação profissional. Convém lembrar que esta regra se aplica tanto aos autores provenientes das universidades, quanto aos autores de livros didáticos considerados consagrados no meio escolar.

Como vemos o processo de autorização do livro didático, decorre de uma relação de interdependência estabelecida entre o Estado, os intelectuais ligados à área de ensino e, mais precisamente ao debate sobre o livro didático – em nosso caso o livro didático de história –, e a indústria editorial. Essa rede de distribuição de poderes é marcada por um intenso processo de imposições e negociações que envolvem, de forma direta, os três elementos mencionados, possibilitando a construção de um sofisticado jogo de imposições negociadas, em que as partes envolvidas atuam no sentido de construir um discurso consensual e articulado sobre determinadas visões de mundo e realidade sociais.

A cada imposição de qualquer das partes, Estado, intelectuais, indústria editorial, tem de haver uma intensa negociação para que o sistema de referências construído passe a abarcar

todos os envolvidos. Logo, se o Estado precisa impor condições para a adoção de uma determinada ação, ele busca no segmento dos intelectuais, não apenas a referência da mesma, mas a definição de que ação deve ser tomada. Os intelectuais, por sua vez, ao associarem-se ao Estado nessa tomada de decisão, passam a ver as suas concepções teóricas adotadas, também na esfera da legalidade. Por último está a indústria editorial que, ao participar do processo como operacionalizadora dessas ações, torna-se parte fundamental na difusão e concretização das mesmas, ganhando com isso a fatia material que lhe cabe: as pesadas somas financeiras.

É deste movimento de distribuição de poderes e apreensão de saberes que o livro didático, enquanto um produto específico da sociedade ocidental participa. Ao tornar-se o suporte estratégico para a disseminação e apreensão dos saberes construídos, o livro didático torna-se peça central na disseminação dos suportes culturais fundamentais no processo de socialização, no dizer de Chervel, fundamentais no processo de aculturação das novas gerações.

CAPÍTULO 4

IMPOSIÇÕES E NEGOCIAÇÕES:

Livro Didático, Conhecimento, Valores e Modelos Sociais

O livro didático, tal como o conhecemos, é algo extremamente novo e diretamente ligado aos padrões de interpretação e manutenção do modelo social dominante nos países ocidentais. Mesmo assim, segundo nos alerta Choppin, o livro não pode ser entendido como algo regional, ou então como algo cuja amplitude se encerra em finalidades pedagógicas direcionadas ao aspecto meramente instrucional, ao contrário, se há um consenso sobre as diversas formas de observação do livro didático é que o mesmo se constitui em um objeto de dimensões planetárias fazendo com que seja impossível pensar a sociedade contemporânea sem a observação do papel desempenhado pelo mesmo na montagem das narrativas modelares de explicação dessa sociedade.

Em última instância, o manual, sob suas diversas denominações é progressivamente um objeto planetário: ele se impôs ao mundo pelo viés da evangelização e da colonização, adotado pela maior parte dos países de sistemas educativos e de métodos de ensino inspirados no modelo ocidental. (CHOPPIN. 2009. P. 25)

Esta mundialização e esta “naturalização” do uso do livro didático legaram ao mesmo uma função estratégica, a disseminação de conceitos, imagens, teorias, estratégias de abordagem, sob a forma de conteúdo informativo objetivado, ou seja, ao participar do cotidiano escolar o livro didático assume a função de simular a transmissão de valores através de uma suposta simplificação do processo de transmissão do conhecimento.

Inicialmente, para os contemporâneos, alunos, pais ou, a fortiori, professores, os livros escolares participam do universo cotidiano: eles não apresentam nada de raro, exótico, singular; parecem mesmo intemporais, na medida em que transcendem a clivagem entre as gerações. (CHOPPIN. 2002, p. 6)

O livro didático (de história), do ponto de vista do senso comum, nada mais é do que um manual de transposição de conhecimentos, a partir do qual os alunos aprendem sobre si e sobre os demais. É esse mecanismo de desvio do foco que possibilita ao livro didático o cumprimento de uma tarefa de extrema importância: a disseminação, via simplificação textual, de um complexo sistema de valores em consonância com o espaço sócio histórico no

qual atua. Neste ponto o livro torna-se veículo de um conjunto de representações textuais¹⁷⁰ responsáveis pela decodificação e manutenção de um grupo de práticas dominantes em um determinado período. Numerosos textos têm por função anular-se como discurso e produzir, no estado prático, as condutas e comportamentos tidos como legítimos pelas normas sociais ou religiosas (CHARTIER 2004, p. 12). É neste ponto que o livro, do ponto de vista de sua materialidade, assume um valor simbólico e um significado que estão para além das intenções iniciais de seus fabricantes. Ao ser percebido como um espaço de construção de representações que se materializam através de práticas sociais dos mais diversos matizes, o livro didático ganha novo sentido, principalmente se levarmos em conta o público a que ele se destina e o espaço onde o mesmo opera.

Se há uma incorporação, uma internalização, das normas por meio da experiência imediata, é porque se utilizam os livros impressos; por um lado os tratados de boas maneiras, e por outro os manuais escolares, a fim de “impor” ditar regras de comportamento. (CHARTIER, 2001, p. 65)

Apesar de dirigidas ao livro impresso, de maneira geral, a citação de Chartier põe em evidência os impositivos imanentes ao livro didático e, mais precisamente ao livro didático de história. Estes dispositivos dizem respeito ao papel desempenhado pelo mesmo no processo de socialização dos indivíduos. Ao difundir conteúdos, adotados como consensuais e, ao definir estratégias de apreensão desses conteúdos, os livros didáticos acabam por internalizar normas comportamentais e concepções pessoais que atuam no sentido de valorar o livro e o portador do mesmo. Um país em que o letramento e a posse de livros, inclusive os didáticos, são vistas como uma forma de distinção, a ampliação do grau de interesse assumido pelos livros didáticos, é algo notório.

Com um público de origem extremamente diversificado e, direcionado a uma parcela da população componente das camadas médias e baixas da sociedade, em decorrência, principalmente, dos programas governamentais de distribuição de livros, os livros didáticos no Brasil ganham a cada ano um destaque cada vez mais evidente, fazendo com que o sentido de “portar um livro” torne-se sinônimo de distinção apenas pela própria presença do mesmo.

¹⁷⁰ O sentido de texto que adotamos para a construção das análises sobre os livros didáticos, não consiste na concepção gramatical, que o admite como um conjunto de frases articuladas, escritas sobre qualquer suporte, feitas de forma consciente e com objetivos pré-estabelecidos, para além desta concepção adotamos a concepção de Roger Chartier, quando pensa o texto como “um ajuste mais ou menos automático a uma situação dada” (CHARTIER, 1991, p. 174) Essa concepção abrangente de texto nos permite estabelecer conexões entre o texto escrito, em nosso caso o livro didático, e o sentido que perpassa de forma simulada, este texto.

Um bom exemplo é dado por Marcos Silva em sua dissertação “A formação leitora no livro didático de História”:

Para parcelas de alunos oriundos das camadas populares, a posse do livro associa-se a “status”, embora represente um ônus em seu parco orçamento como exemplifica a reação de um aluno à proposta da professora em não adotar o livro em um curso da periferia de São Paulo, valorizando a segurança que este material oferecia quando das “batidas” de policiais em ônibus ou ruas. A posse do livro garantia uma certa posição social privilegiada, a possibilidade de um tratamento diferenciado pelas autoridades policiais. (SILVA, 2009, p. 26)

Atualmente com a distribuição dos livros, tal como citado anteriormente, o impacto orçamentário de que fala o autor já não mais existe, ao menos de forma tão contundente. Mas o interessante desse caso, é a valoração construída a partir da posse do livro, ou seja, o fato da presença do livro didático, segundo o depoimento do aluno, trouxe ao mesmo uma distinção frente aos demais. Ainda que seja um caso específico, em uma sociedade com profundas clivagens sociais, a posse de um material didático tão evidente, como o livro, por si já possibilita a visualização do portador como um sujeito diferenciado, distinto, ao menos naquele momento específico.

Uma simbologia desta envergadura, só pode ser construída se o objeto em pauta, o livro didático, torna-se, não apenas para o portador, mas para todos que com ele interagem, ainda que de forma superficial, um objeto de referência, que pode ser descrita da seguinte forma: através da imagem gráfica do livro, que com o passar dos anos assumiu um refinamento e uma sofisticação imagética; a partir do volume quantitativo de páginas, transformando-o, do ponto de vista da imagem construída, em um depósito da totalidade de conhecimentos a serem adquiridos; através do volume de informações transmitidas de forma direta e simplificada e que podem ser acessadas cotidianamente; e através do valor econômico, uma vez que no mercado, os livros didáticos assumem valores bastante elevados.

Mas afinal o que são os livros? Existe uma resposta única para esta questão? Sua conceituação é variada, revelando a complexidade da qual se reveste o objeto que se pretende compreender. Os livros didáticos são tomados simultaneamente como: material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; materiais caracterizados pela seriação dos conteúdos; mercadoria; depositários de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico; portador de um sistema de valores. (GATTI JÚNIOR, 2005, p. 13)

Essa variedade de definições sobre o livro didático advém do caráter liminar assumido pelo mesmo no processo ensino/aprendizagem. Ao colocar-se como um manual fornecedor de

conhecimentos e estratégias de aprendizagem, ele passa a dotar-se de uma série de funções que vão desde o campo da aprendizagem até o campo da socialização dos indivíduos. É neste ponto que as ações adotadas pelo Estado, em relação a este tipo de material, ganham uma dimensão bastante abrangente.

Trata-se então de um saber orientador, de conteúdos nucleares da auto-compreensão dos grupos, da distribuição do poder, da interpretação das diferenças sociais, da compreensão das diferenças culturais, dos fundamentos normativos da vida em comum e, naturalmente, também da figuração da economia e das condições ambientais. Estas são todas questões com as quais diferentes interesses precisam se conformar. Elas são conflituosas e sempre precisam ser explicadas com base no consenso e no dissenso de sua interpretação. Este é especialmente o caso quando está em debate a legitimidade de Estados que se ocupam do sistema educacional por questões de conservação do poder e da manutenção da ordem. (RÜSEN, 2012, p. 167)

Os livros didáticos de história, apesar de apresentarem determinados conteúdos de forma explícita e com uma linguagem simplificadora, não são, de forma alguma, textos que podem ser tomados na sua literalidade, ao contrário, conforme nos aponta Rüsen, a cada conteúdo diretamente abordado, agregam-se uma gama de informações, que fazem dos mesmos, o ponto de partida para a inserção de um conjunto de valores e modelos responsáveis pela manutenção da ordem social em um determinado momento histórico. É através deste complexo jogo de imposições e objetivações que o consenso social é construído, quer sobre os conteúdos a serem transmitidos, quer sobre os princípios serem advogados.

É perceptível o fato de que nos livros didáticos apresentam-se os conteúdos disciplinares de forma explícita. Assim, estes conteúdos que constantemente mudam, são sempre uma seleção daquilo que deve ser trabalhado nas escolas. Este caráter seletivo é extremamente importante na compreensão dos livros didáticos. Como exemplo pode-se observar que em diferentes momentos, diferentes coleções didáticas destinadas para um determinado grau escolar apresentam conteúdos e textos bastante parecidos. Quais as razões disso? Provavelmente a existência de um consenso social em torno do ensino daqueles conteúdos e não de outros, ou seja, na sociedade cria-se uma variedade de determinações e imposições que não abre muito espaço para experiências alternativas. (GATTI JÚNIOR, 2005, p. 10)

O consenso social do qual nos fala Gatti Jr. Não se debruça somente sobre as escolhas dos conteúdos, mas também sobre as formas de transmissão dos mesmos, através da construção de textos escritos e imagéticos que possibilitem a difusão de saberes de forma ordenada e sequenciada. Esta tarefa consiste, de fato, na transformação da intersubjetividade do conhecimento em pressupostos “sólidos” do conhecimento científico. O saber construído, a partir dos conteúdos advogados de forma consensual, transforma-se, no espaço escolar, em

saber científico popularizado. A justificativa desta tarefa é feita pela eliminação do dissenso em torno dos conhecimentos a serem transmitidos e a formação de um consenso em torno das finalidades e funções práticas a serem desempenhadas pelos conteúdos advogados, vistos sempre como científicos e sólidos.

Os livros didáticos são submetidos a esses princípios da ciência na medida em que sempre têm a tarefa de transmitir um saber *sólido*. A solidez do saber consiste em ser fundamentalmente submetido aos princípios de autoridade que valem para a ciência. Em geral, trata-se de um saber muito simplificado para fins escolares e selecionado a partir do capital da respectiva ciência. O limite da sua simplificação é aplicado a fins pedagógicos é o ponto em que a racionalidade metódica que o fundamenta é ferida como princípio. (RÜSEN, 2012, p. 170)

O livro didático de história, seguindo essa lógica, apresenta, para cada argumento construído, um vasto quadro de características, fatores, consequências, articulações interpretativas e assertivas descritivas, um conjunto ordenado de frases e imagens e uma verificação de aprendizagem sempre referente aos argumentos estabelecidos. A finalidade destes quadros e testes é única; a construção de uma verdade pedagógica, tomada como verdade científica. Os fins pedagógicos que se imiscuem na obra, passam a ser observados como pressupostos fundamentais para solidificação dos princípios científicos da História, enquanto disciplina.

Ao apresentar os conteúdos estabelecidos como formas de construção de um saber cientificamente comprovado, os livros didáticos de história transformam as oposições interpretativas sobre determinados aspectos sociais em realidades concretas e consensuais sobre a mesma, ou seja, ao desempenhar uma tarefa desta envergadura, apaga-se o caráter cultural e submete-se todo o texto ao critério validativo da ciência. Convém lembrar que esta ação é meramente aparente, o que se dá, na realidade é a simulação das imposições culturais sob o manto da racionalidade científica.

A ciência pode aparecer como refugio das lutas por poder em torno da hegemonia das interpretações históricas da vida pública, confundindo-se frequentemente objetividade com neutralidade política. Mas o pensamento histórico não pode ser apreendido independentemente da política. Ele sempre é permeado e determinado por elementos políticos. Isso pode acontecer de maneira imperceptível, como, por exemplo, quando as estruturas de poder da vida política ganham validade nos processos de socialização dos indivíduos e se reproduzem: o sistema de domínio em que o processo de educação ocorre sempre se inscreve por meio desse processo também na subjetividade das alunas e alunos. (RÜSEN, 2012, p. 172-173)

Apesar de direcionado ao aspecto político o que se percebe é o movimento feito no discurso textual dos livros didáticos com o objetivo de transformar qualquer dissenso em consenso objetivado. Duas questões apresentam-se nesse ponto: a invisibilização do papel desempenhado pela cultura histórica e a consequente transferência desse papel para o âmbito do conhecimento científico; a elevação do conhecimento difundido a partir dos livros didáticos ao patamar de um conhecimento verificado e comprovado, portanto, capaz de ser decomposto e apresentado em parcelas objetiva e racionalmente estruturadas. É esse movimento que faz com que o conjunto de representações existentes nos livros seja tomado como a realidade concreta dos processos históricos passados. Essa substituição dar-se em dois momentos: na apresentação de um objeto ausente a partir de sua representação no presente; e na construção de uma homonímia entre representação e representado. (CHARTIER, 1990, p. 21)

A partir deste ponto as construções textuais existentes nos livros didáticos de história passam a apontar para uma outra questão, bem mais prática e bem mais de acordo com os interesses de construção das narrativas sobre os diversos Estados-Nação existentes, a inculcação de um determinado sentimento de pertencimento e diferenciação para com aquilo que está para além dos elementos e características modelares com as quais o aluno cria identidade.

Essa lógica consiste no fato de que a representação de pertencimento realizada pela consciência histórica (identidade individual e coletiva) significa sempre uma separação dos outros e uma definição do seu ser diferente. Essa diferença carrega, em geral, assimetricamente elementos valorativos: positivos no sistema de valores da própria identidade, negativa para com os outros. Uma vez que os outros, por sua vez, procedem de maneira semelhante, esconde-se em cada formação a identidade por meio de consciência histórica e de memória coletiva um potencial de conflito que necessita expressamente ser civilizado, para não despertar e manter mentalmente uma guerra mental de todos contra todos. (RÜSEN, 2012, p. 175)

É a partir da noção de identidade que os livros didáticos de história definem a sua função política e as estratégias de apresentação dos sujeitos nacionais, modelares para a construção e manutenção do Estado-Nação. A representação da sociedade e das formas de relação ideais para a manutenção desta, consiste, na realidade, no horizonte de expectativas, a partir das quais se constrói a narrativa lógica de convivência social. Uma análise dos livros didáticos de história para o nível médio, no Brasil, partindo-se dos pressupostos elencados acima, deve sempre levar em conta as formas impositivas com que o texto didático nacional é confeccionado (observando-se aí as determinações internas e externas de sua produção).

Para a realização dessa tarefa estruturaremos as nossas argumentações em dois níveis de análise: a análise oficial, realizada nos Guias do PNLEM e a análise dos sentidos existentes no texto didático com destaque para as formas de encadeamento textual e para as diversas concepções subjacentes ao texto didático. Nesse sentido aponta-se para o fato de que a análise realizada neste ponto, não seguirá uma tendência rígida, pois a dinâmica imposta a cada texto didático tornaria uma rigidez na determinação dos parâmetros interpretativos, limitada e repetitiva. Ao final do segundo nível de análise realizaremos um breve estudo de caso, onde serão levados em consideração três elementos fundamentais na construção da narrativa sobre a diversidade cultural e a observação dos suplementos sociais¹⁷¹. Convém lembrar que toda essa análise será balizada pelos diversos agentes externos – normas estatais, as concepções teóricas dominantes, tanto no campo da ciência de referência, quanto da pedagogia e as demandas advindas do mercado editorial – e internos – concepções de mundo, de ensino, de ensino de História, de metodologia de ensino, etc. – que interferem na construção do livro didático de história, já devidamente explanados nos capítulos anteriores.

Do ponto de vista prático a análise realizada será feita em dois blocos distintos, partindo-se da apresentação dos livros e de seus autores. Organizaremos o quadro analítico a partir dos pressupostos elencados acima, mas em dois momentos específicos: no primeiro momento apresentaremos as análises feitas pelos avaliadores dos Guias de Livros Didáticos de História, tanto para o ano de 2008, quanto para o ano de 2012, com ênfase para o primeiro Guia, uma vez que é dele que serão adotados os livros utilizados no biênio abordado; após essa breve verificação, será feita uma segunda análise, também apoiada nos mesmos pressupostos, porém realizada para além dos parâmetros que condicionaram a avaliação oficial. Para tanto, um passo inicial seria a apresentação detalhada dos livros e autores analisados.

4.1 Uma breve apresentação

Os livros analisados, conforme informado, fazem parte de uma tipologia gráfica conhecida como “volume único”, que surgiram no final da década de 1980 e, durante a década

¹⁷¹ O termo suplemento social serve para identificar o espaço que está para além da normalidade interpretativa do social, aquele espaço em que se articulam as identidades das diferenças, onde se constroem normas e discursos relativos às ações das minorias e que tencionam com o modelo narrativo e holístico da nação. Consiste em uma fronteira ameaçadora para a nação, uma vez que o mesmo se encontra em uma relação, ao mesmo tempo, subalterna e adjunta, impedindo qualquer visão monolítica e unitária dos grupos que estão para além do discurso pedagógico de sociedade, as minorias (BHABHA, 2003, p. 231-238)

de 1990¹⁷², rapidamente ganharam notoriedade no mercado editorial direcionado ao ensino médio. Propondo abarcar “todos” os conteúdos necessários para o bom desempenho dos alunos, estes livros – que não eram exclusividade da História e, nem tão pouco das Ciências Humanas – adotavam uma perspectiva programática de ensino de História que trabalhavam, ao mesmo tempo, a História Geral e a História do Brasil, rompendo com a tradicional visão serial que predominava no Brasil desde a década de 1960. Durante o transcorrer da década de 1990 até o início do séc. XXI esses livros ficaram restritos às escolas da rede particular de ensino, porém, com a criação do PNLEM, em 2005, eles chegam à rede pública. Supostamente mais adequados aos parâmetros estabelecidos pelos PCNEM, rapidamente difundiram-se entre os professores do ensino público, tanto que, na portaria 907/2006, já constituíam a maioria dos livros aprovados para inclusão no Guia de livros didáticos. Corroborando esta preferência, já constante no guia de livros didáticos, a própria relação de livros requisitados pelos professores, adquiridos pelo MEC, via PNLD, e enviados às escolas no ano de 2010 já evidenciava este domínio. Os dois únicos títulos que adotavam a perspectiva serial, quando somados, chegavam a um total de 9 467 livros, ou seja, apenas 644 livros a mais que o título menos requisitado de História Integrada¹⁷³.

A empatia entre esses livros didáticos e o público consumidor a que eles se destinavam proporcionou um redirecionamento da indústria editorial, conforme informado no capítulo anterior, e uma inclusão de novos autores no rol dos já consagrados autores de livros para o ensino médio. É nesse panorama de redirecionamento e abertura para novos autores que muitos profissionais advindos das Instituições Superiores de Ensino, passam a assinar as coleções didáticas de História. Estes profissionais eram professores que, em sua maioria, assinavam grandes obras de referência no meio acadêmico, mas que estendem o seu prestígio e confiabilidade aos livros didáticos produzidos. Dos dezenove livros didáticos disponibilizados para adoção no Guia do Livro Didático no ano de 2008 e adquiridos pelo governo no ano de 2010, dez títulos tinham como autores professores ligados às IES do Brasil, em 2012, já sob a vigência do novo Guia das dezenove obras treze eram de autoria de professores universitários¹⁷⁴.

¹⁷² A adoção da história integrada como forma de ensino surge, na realidade em torno das discussões sobre o ensino de história na década de 1980. Essas discussões foram organizadas em uma série da editora Cortez, denominada formação geral, direcionadas a todas as áreas da educação escolar, conforme informado no primeiro capítulo.

¹⁷³ Estes dados foram extraídos da tabela disponibilizada pelo FNDE/PNLD onde consta o total de valores negociados por título e as quantidades de cada título adquiridas para o ano de 2010.

¹⁷⁴ Dados extraídos dos Guias para adoção do Livro Didático de História para o ensino médio 2008 e 2012 e das tabelas disponibilizadas pelo FNDE/PNLD para o mesmo período.

Para realizar a análise proposta adotamos, então, oito livros do total de dezenove, sendo seis de autoria de professores universitários, 1 de professor do ensino médio e, conforme já explicitado na introdução, um livro de grande tiragem em 2005, mas que não consta na portaria 907/2006 e no Guia de 2012. Os livros adotados são os seguintes:

- 1- “História, das Cavernas ao Terceiro Milênio”, de autoria das professoras Patrícia Ramos Braick, professora da Fundação Antônio Carlos UNIPAC e Doutora em História pela UFMG; e Myriam Becho Mota, professora de ensino médio em Minas Gerais e Mestre em História das Sociedades Ibero-americanas pela PUC-RS; publicado pela Editora Moderna. Apresentado como uma proposta renovadora de ensino de história, o livro adota a perspectiva cronológica e evolucionista de tempo e centra as suas análises nas relações entre a Europa ocidental e o resto do mundo. A própria história do Brasil é abordada sempre em conexão com a História da Europa Ocidental. Com um profundo apelo imagético o livro transforma o aspecto visual em uma estratégia de construção da identidade com o público ao qual se direciona. As unidades didáticas organizadas apresentam títulos, a primeira vista, ligados às determinações da História Cultural e da História do Cotidiano, porém quando passamos às organizações capitulares, a disposição dos títulos e a própria nominação dos mesmos remete a uma perspectiva tradicional de organização do livro didático, ou seja, apesar de apresentar-se como uma obra “inovadora”, este livro assenta sua organização estrutural em duas noções centrais: a ideia de progresso social e a noção de evolução. Os próprios conteúdos dos capítulos seguem esta lógica. Outro aspecto a ser observado, é a ênfase dada à periodização tradicional e linear, vista em vários momentos do livro como a única forma capaz de possibilitar uma visão temporal “correta” dos processos históricos, conforme expressão utilizada pelas próprias autoras. A utilização de expressões chave – no sentido de chavões teóricos – é outra característica marcante. No que diz respeito à organização geral da obra percebe-se que a disposição das unidades e capítulos remete, diretamente, a um movimento circular de interpretação em que a narrativa histórica inicia-se e encerra-se nas formulações interpretativas que se dispõem sobre a formação da civilização ocidental, entendida aqui como sinônimo de Europa Ocidental. As demais narrativas históricas gravitam em torno desta perspectiva. No caso da História do Brasil, esta, tal como as demais, apresenta-se sempre em função da história europeia, ou seja, a cada movimento, a cada ocorrência apresentada, são sempre montadas conexões lineares de influencia, em que as ocorrências europeias determinam, ou influenciam as ocorrências nacionais.

- 2- “A Escrita da História”, de autoria dos professores Flávio de Campos, professor do departamento de História da USP e Doutor em História Social pela USP; e Renan Garcia de Miranda, professor do ensino médio em São Paulo e graduado em Jornalismo e História pela PUC-SP; publicado pela editora Escala Educacional. Apoiado, tal como o anterior em uma perspectiva cronológica e evolucionista de tempo, o livro apresenta como ponto forte um profundo apelo imagético e a organização dos assuntos a serem tratados em blocos, onde os títulos remetem sempre a publicações acadêmicas tal como “Idade Média, idade dos Homens”, que remete ao livro homônimo de autoria de Georges Duby e “A Era das Revoluções, Era dos Impérios e Era dos Extremos” remetendo à clássica coleção de Erick Hobsbawm. Esta forma de apresentação das unidades traz para o texto um problema teórico, a confusão entre análise e realidade concreta. O mais interessante é que, apesar de adotar tais terminologias os autores, nos subtítulos seguem a lógica das temáticas tradicionais adotadas no ensino de História. Quanto a organização geral da obra, o que se percebe é o predomínio da narrativa circular, que privilegia a interpretação dos fatos e processos ocorridos na Europa ocidental, vistos como desencadeadores das diversas narrativas sobre os demais acontecimentos sociais. A própria História do Brasil é observada dentro desta perspectiva, uma vez que sempre é vista como um resultado direto das ações desenvolvidas a partir das necessidades europeias. Outra característica marcante é a utilização de expressões de uso comum, como forma de identificação do livro às correntes de pensamento da disciplina História advogadas pelos PCNEM, como é o caso da História Cultural e da História do Cotidiano, porém essas expressões tem apelo meramente mercadológico, uma vez que na estrutura dos capítulos e unidades, prevalecem as formas de interpretações consagradas no ensino de História. Chama a atenção a proximidade dos títulos dos capítulos e com expressões de uso comum no campo jornalístico, ou mesmo a utilização de títulos de filmes consagrados para denominar os temas a serem trabalhados. Convém lembrar que essas denominações não alteram o sentido dos capítulos, ou seja, tanto na disposição quanto na explicitação dos conteúdos o livro segue a métrica tradicional de exposição.
- 3- “História do Mundo Ocidental”, de autoria dos professores Antônio Pedro Tota, Pós-Doutor em História pela PUC-SP e professor do Departamento de história da PUC-SP; Lizânias de Souza Lima, Mestre em História Social pela USP e professor do ensino médio em São Paulo; e Yone de Carvalho, Mestre em História Medieval pela PUC-SP e professora do ensino médio em São Paulo; publicado pela editora FTD. Marcado por

uma perspectiva extremamente tradicional de disponibilização dos conteúdos, inclusive na nominação dos capítulos e subcapítulos. Este livro enfatiza a história da Europa Ocidental, que é colocada no mesmo como o ponto de chegada das demais histórias da humanidade. Segundo os próprios autores enfatizam, na apresentação do livro, o ensino da história será realizado a partir da abordagem das relações entre a História da Europa Ocidental e as diversas partes do mundo. A diferença entre este livro e os demais, está na forma de abordagem da História do Brasil, observada como subcapítulos das unidades estruturadas. Não há como nos demais um forte apelo imagético, e as imagens são utilizadas de forma meramente ilustrativa, não havendo discussão sobre as mesmas, de forma a construir sentidos interpretativos. Seguindo uma disposição linear de tempo, o livro aponta para uma perspectiva evolucionista, com um apelo maior que no demais, os próprios autores, no primeiro capítulo, definem esta postura ao defender a supremacia da “revolução darwinista” sobre as demais revoluções sociais. Com relação aos conteúdos, o livro adota, tal como os outros, uma narrativa circular que se estrutura a partir e para a defesa dos modelos europeus de sociedade, sempre com um predomínio das narrativas econômicas e políticas. Ao organizar os conteúdos dos capítulos em torno das interpretações políticas e econômicas, promovem uma redução do social, transformando os outros níveis de organização como o social e o cultural, em simples reflexos dos dois primeiros. Este modelo narrativo se aplica também à História do Brasil, que sempre é vista em suas determinações econômicas e políticas.

- 4- “História”, dos professores Ronaldo Vainfas, Doutor em História Social pela USP; Sheila de Castro Faria, Doutora em História pela UFF; Jorge Ferreira, Doutor em História Social pela USP; e Georgina dos Santos, Doutora em História Social pela USP; publicado pela editora Saraiva. Dos livros analisados este é um dos únicos cujos autores são exclusivamente professores universitários, mais precisamente do Departamento de História da UFF. Lançado em 2010 o livro em questão foi rapidamente aceito pelo mercado consumidor formado pela rede particular, em 2012, mesmo sob a forma de coleção, já se colocava como um dos mais adotados pelas escolas públicas. Tal como os demais, adota uma perspectiva temporal linear e cronológica, porém, a distribuição dos capítulos, apesar de seguir a mesma ordem dos demais, aponta para a inserção de temas supostamente ligados às questões do cotidiano e da História Cultural na perspectiva dos Annales, o que evidencia uma necessidade de incorporar as determinações elaboradas pelos PCNEM, quanto ao

modelo de narrativa histórica “ideal”, e das DCN, como forma de aplicação das noções de ensino médio e educação escolar – não podemos afirmar que tal tendência consiste em uma sugestão dos autores ou do projeto gráfico da editora. O apelo imagético é forte a os capítulos são titulados sem a rigidez tradicional, tão comum aos livros didáticos. Ao contrário dos demais, não destaca um tópico para a observação do conceito de História e de seus instrumentos investigativos, isto é feito em cada tópico, em cada capítulo, de forma aplicada. Outro aspecto a ser destacado é a utilização maciça de pinturas e cenas de filmes como forma de iniciar uma unidade dada e estimular a análise a ser realizada. Mesmo com todos os aspectos abordados o livro não se distancia dos demais em relação à perspectiva programática, ao adotar a História Integrada acaba dando uma ênfase maior aos movimentos ocorridos na Europa Ocidental e as demais “histórias” acabam por ser vistas sempre como acontecimentos temporais que orbitam em torno da formação europeia, ou a ela se dirigem.

- 5- “Pelos Caminhos da História”, de autoria do professor Adhemar Marques, especialista em História Moderna e Contemporânea pela PUC-MG e professor de ensino médio em Belo Horizonte; publicado pela editora Positivo. A adoção desse livro deu-se em virtude do professor Adhemar Marques ser um dos nomes de grande visibilidade no ensino médio e que surgiu, enquanto autor de livro didático, após a reforma educacional ocorrida em Minas Gerais durante a década de 1980, mais precisamente com a coleção “História”, lançada pela editora Lê, em 1989, que trazia como estratégia de abordagem dos assuntos a utilização, em larga escala, de documentos de época e fragmentos de livros universitários, de autores renomados, tanto a nível nacional, quanto a nível internacional. A coleção “História” foi uma das primeiras a adotar a perspectiva programática da História Integrada para o ensino médio e, por este motivo, teve larga aceitação no mercado direcionado à rede particular de ensino. Contrariando a tendência textual da época, que assentava as interpretações em conteúdos e expressões fortemente influenciadas pelo pensamento marxista, a coleção “História” direcionava seus conteúdos e textos de aprofundamento em questões mais direcionadas às interpretações de natureza sociocultural. O livro “Pelos Caminhos da História” segue, em linhas gerais, as mesmas diretrizes da coleção “História”. Enquanto disposição capitular, a coleção História, de acordo com a concepção programática de então, estruturava os seus conteúdos a partir da crise do feudalismo, evidenciando, desta forma, o papel centralizante desempenhado por um modelo de

narrativa histórica direcionada à explicitação dos aspectos constitutivos da Europa Ocidental. Seguindo a mesma métrica o livro “Pelos Caminhos da História” apesar de iniciar os seus capítulos, assim como os demais, pela apresentação das “origens da humanidade”, destinada para o ensino das histórias, “Antiga e Medieval” 69 página, incluindo-se aí os exercícios de fixação, característica sintomática se levarmos em conta que o livro tem 731 páginas, ou seja, tal qual a coleção confeccionada em 1989, aqui também a história determinante para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem é a história da Europa Ocidental, mais precisamente a partir da “Idade Moderna”. A distribuição dos capítulos segue a ordem convencional, com títulos comuns aos textos dos livros didáticos e assim como outros livros transformando análise teórica em época histórica concreta, como no caso do capítulo 4 “A Era das Revoluções”. Apesar de utilizar uma terminologia dita tradicional, os capítulos trazem, nos seus enunciados, terminologias que remetem ora às perspectivas da História Social, ora às perspectivas da narrativa marxista. O que se destaca no livro é a forma como são observados assuntos relativos ao Brasil e à história da América e da África, estas sempre são vistas em relação de dependência interpretativa com a história da Europa ocidental moderna, espaço em que, segundo os autores, são geradas as ordens contemporâneas.

- 6- “Rumos da História: História Geral e do Brasil”, de autoria dos professores: Antônio Paulo Rezende, graduado em Direito pela UFPE e Pós-Doutor em História Social pela USP; e Maria Thereza Didier, Graduada em História pela UFPE, mestre em História pela PUC-SP e doutora em letras pela USP; publicado pela editora Atual. Ambos os professores do departamento de História da UFPE. O livro assim como o livro “História”, também tem como autores, professores que possuem vínculo institucional apenas com o ensino universitário, porém com formação e especialização acadêmica diversificada, ou seja, ao contrário dos outros livros, os autores graduaram-se ou especializaram-se em áreas diferentes da área de História. O primeiro é graduado em Direito e a segunda tem doutorado em Letras, mesmo assim o livro não difere dos outros com relação a sua organização textual ou a sua disposição capitular. O livro também adota como perspectiva temporal o tempo cronológico e evolutivo, porém os títulos das unidades apresentam expressões ligadas às terminologias utilizadas pela História Social dos Annales, tais como “Permanências”, “Rupturas” “Modernidade”, porém, os títulos dos capítulos de cada unidade, seguem a métrica tradicional, utilizando expressões comuns aos demais livros didáticos. Apesar de dirigir algumas

abordagens às questões culturais e do cotidiano, estas questões são sempre abordadas de forma superficial, ou como um apêndice das explicações políticas e econômicas. O apelo imagético é baixo e o encadeamento dos assuntos remete sempre à ideia do progresso social. Apesar de trazer inúmeras indicações filmográficas, algo que é comum nos livros didáticos do período, não há uma definição do papel a ser desempenhado pelos mesmos, algo que acontece também com as imagens utilizadas pelos autores.

- 7- “História Geral e do Brasil”, de autoria do professor Jose Geraldo Vinci de Moraes, Doutor em História Social pela USP e professor do departamento de História da USP; publicado pela editora Atual. O livro, ao adotar a perspectiva integrada, acaba por privilegiar a perspectiva de tempo cronológica e linear privilegiando o estudo da história europeia. A disposição das unidades e a disposição capitular seguem a lógica tradicional e as unidades e capítulos são sempre apresentadas em ordem cronológica. A História do Brasil é vista sempre em relação com a História Europeia, não cabendo, por isso uma unidade própria para tratar dos temas e assuntos relacionados às formações nacionais. Sempre os assuntos referentes à História do Brasil são apresentados distribuídos em unidades que tratam ao mesmo tempo dos movimentos ocorridos na Europa e dos reflexos que esses movimentos possuem na formação da sociedade brasileira, ou seja, a história do Brasil é vista sempre como uma decorrência da história europeia. A própria forma como são encadeadas as unidades direcionam muito mais o olhar para as questões ditas da “História Geral”, que para assuntos internos da formação nacional. No que diz respeito às temáticas utilizadas percebe-se que há uma forte influência da História Política e Econômica, as questões sociais e culturais são sempre vistas como apêndices das situações políticas e econômicas dadas. Um bom exemplo destas concepções é a exaustiva utilização de termos que remetem sempre às questões políticas e institucionais de formação do Estado. Conforme observamos, o livro também sustenta as suas análises na ideia de uma progressão social que tem como modelo as formações sociais e políticas europeias ocidentais.
- 8- “História Geral e Brasil: Trabalho, Cultura e Poder”, de autoria dos professores Luiz Koshiba, Doutor em História Social pela USP e Livre Docente pela UNESP, onde atuou como professor do curso de Ciências Sociais; e Denize Manzi Frayze Pereira, graduada em história pela USP e professora da educação básica de São Paulo; publicado pela editora Atual. Apesar de não constar da lista de livros aprovados pelo

PNLEM 2005, o livro traz como peculiaridade o fato de um dos seus autores, o professor Luiz Koshiba, ter participado da equipe da implantação do ENEM entre os anos de 1997 a 1999, atuando, desta forma, na elaboração do seu plano original, ou seja, atuando na criação e definição das linhas básicas de orientação do ENEM, as quais consistem em uma aplicação prática da divisão, por área de conhecimento, adotadas pelos PCN. Outro fator que levou a adoção do livro foi a grande tiragem atingida pelo mesmo nos anos de 2008 e 2009, com relação às vendas para as escolas particulares. O livro, assim como os anteriores, adota a perspectiva de tempo cronológica, porém com utilização das terminologias marxistas para a caracterização das eras históricas. As unidades programáticas estão dispostas de forma linear e as disposições capitulares remetem às formas tradicionais de organização do texto didático. Para definição dos títulos dos capítulos lança mão de terminologias marxistas e apresenta a “História da Sociedade Ocidental”, termo utilizado exaustivamente pelos autores, como uma sucessão de ocorrências de caráter econômico, das quais todos os outros aspectos são tributários, diferentemente dos demais observa a cultura como uma forma de identificação de classe, abordada de forma tradicional, sempre ao final de cada capítulo. Quanto a abordagem dos aspectos interpretativos da História do Brasil, esta é feita em unidades próprias destinadas à história nacional, o problema é que, na tentativa de construir uma suposta autonomia para a História do Brasil, promove, mesmo dentro do livro, uma atomização dos estudos relacionados ao Brasil. De forma geral podemos dizer que, apesar de adotar a perspectiva programática da História Integrada, o livro estrutura as unidades de História Geral e do Brasil sem conexão clara, remetendo, de certa forma, aos princípios norteadores da História Serial. Este problema promove a sensação da existência de dois livros em um único volume. O apelo imagético praticamente não existe e o texto escrito ocupa quase toda a extensão do livro, ocasionando uma primazia do texto escrito e a observação das imagens apenas como forma de ilustrar o início dos capítulos e unidades.

Ao observarmos a descrição prévia dos livros a serem analisados, podemos destacar o seguinte: os livros, em uma jogada clara de Marketing, trazem sempre como primeiro nome, no quadro de autores, aqueles mais referenciados no espaço acadêmico, proporcionando uma certa identidade com o professor que irá adotar o livro. Estes autores irão servir como elemento identificador do livro, ou seja, o nome do autor passa a cumprir, também, o nome de identificação do livro – “Livro do Vainfas”, “Livro do Antônio Pedro”, “Livro do Flávio de Campos”, etc. – aumentando, sobremaneira, o valor simbólico e material do mesmo.

Outra questão importante a ser abordada, é que, apesar da existência de temas comuns e da predominância de uma determinada visão de tempo e disposição dos conteúdos e capítulos, os livros apresentam variações, mesmo dentro de uma mesma unidade editorial – o que pode ser facilmente constatado ao observarmos os três livros da editora Atual utilizados para análise. Para além das variações internas de cada livro observa-se a preocupação em traduzir para o texto didático as prescrições advindas dos editais do PNLEM e PNLD, transformando os livros didáticos apresentados no Guia em formas de teorização dos conceitos apresentados como basilares pelo Estado. Estes livros passam a caracterizar-se: por um forte apelo imagético, com raras exceções, marcado pelo uso de imagens comuns a todos os livros; uma linguagem direta e simplificada, com a função de possibilitar a utilização de um volume maior de informações, principalmente em se tratando da adequação dos conteúdos às mudanças processadas na atualidade; o predomínio do modelo narrativo de sociedade assentado em princípios balizadores da sociedade europeia ocidental; e, em alguns casos, um projeto editorial com um objetivo claro de alinhamento com as determinações estatais.

Estes elementos, fundamentais para a caracterização do papel desempenhado pelos livros didáticos em um determinado contexto sócio-histórico, não são estranhos às observações e análises realizadas pelo Estado, mas não são tomados enquanto critérios avaliativos capazes de comprometer o processo de leitura e interpretação textual feitos pelos alunos, uma vez que não interferem nas diretrizes e normas adotadas pelo livro didático. Para melhor entendermos esta questão, ou seja, a definição dos critérios responsáveis pela inclusão ou não de um determinado livro didático no Guia, torna-se necessário o conhecimento dos conceitos centrais utilizados para abalizar a análise realizada pelos avaliadores do MEC, ou seja, antes de iniciarmos qualquer análise sobre os livros didáticos, é importante a observação dos critérios avaliativos adotados pelo Estado, para a definição da “qualidade” dos livros adquiridos pelo Estado e distribuídos na rede pública de ensino, mais especificamente no ensino médio.

4.2 A análise Oficial

Os livros apresentados, com exceção do livro “História Geral e do Brasil”, para chegarem às escolas públicas, passaram por critérios de avaliação estabelecidos a partir de editais previamente organizados, que tinham por objetivo a observação da aplicação prática

dos princípios norteadores dos PNC, PCNEM e DCN¹⁷⁵, em relação aos conceitos tidos como fundamentais para o ensino de história e para o cumprimento dos objetivos e finalidades da educação básica. Estes conceitos são vistos como instrumentos racionalizadores das ações pedagógicas, principalmente, no que diz respeito ao processo de inserção dos alunos em uma sociedade cada vez mais heterogênea e cada vez mais dinâmica. Segundo os parâmetros organizados pelo Estado, tal processo só seria concluído se para além dos objetivos instrucionais a educação intensificasse também o cumprimento de seus objetivos socializadores.

A educação, por meio da escolarização, consolidou-se nas sociedades modernas como um direito social, ainda que não tenha sido universalizada. Concebida como forma de socializar as pessoas de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais da sociedade e como meio de difundir de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade a educação escolar reflete um direito e representa componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais. (BRASIL, 2013, p. 150)

Ao adotar a visão da educação como um instrumento de socialização, o Estado não apenas rompe com os critérios tecnicistas que marcaram a concepção de educação durante boa parte do século XX, como também passa a postular, mais claramente, os princípios sobre os quais devem incidir as novas formas de desenvolvimento das estratégias e metodologias próprias do sistema de ensino. Adotar a perspectiva de uma educação socializadora, não significa que o Estado esteja rompendo com as suas finalidades estruturais, ao contrário, como bem especifica o texto das DCN, tal processo deve sempre levar em conta os padrões dominantes de civilidade e inclusão social. Civilidade, moralidade e sociabilidade, tornam-se características centrais para a construção do conceito central de todo o processo educacional: o conceito de cidadania.

A educação básica é direito universal e alicerce indispensável para exercer a plenitude do direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças, liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (BRASIL, 2013, p. 17)

¹⁷⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais utilizadas para a nossa análise foram publicadas pelo MEC no ano de 2013. A pesar de estar fora do período estudado, a utilização destas DCN, como instrumentos de pesquisa, tornou-se necessário pela reunião em um mesmo texto de todas as Diretrizes confeccionadas anteriormente, ou seja, ao invés de colocar-se como um instrumento diferenciado da Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que definia as DCN para o ensino médio (nível educacional no qual atuam os livros didáticos analisados), as DCN em pauta consistem em uma sintetização das DCN formuladas para os diversos níveis educacionais, incluindo-se aí o ensino médio.

A busca pela definição de um conceito de cidadania condizente com as aspirações de um sistema de ensino unificado, tornou-se o ponto inicial do sistema de avaliação dos livros didáticos adotados para o ensino médio. Para melhor explicitar esta necessidade as DCN apontam como referência central do conceito a própria Constituição Federal, a partir da qual são definidas as características do projeto educacional brasileiro; “construir uma sociedade livre, justa e solidária” (BRASIL, 2013, p. 16), tornou-se o elemento central, ao menos no plano das intenções, na construção do projeto nacional. Para organizar este projeto seria fundamental a definição de dois outros conceitos: a do modelo de sociedade sobre a qual as DCN vigorariam e a definição do ideário comum de ensino, sobre o qual se instituiriam essas normas.

Este “novo” modelo de sociedade caracterizado como “sociedade da informação” traz ao Estado duas tarefas imprescindíveis: a concepção clara de que tipos de sujeitos estão sendo absorvidos por um sistema de ensino universalizante e que se estrutura em torno do cumprimento de metas quantitativas e qualitativas¹⁷⁶ de acessibilidade ao ensino; e a definição clara do papel a ser desempenhado por cada nível da educação escolar, caso específico do ensino médio.

Entender o jovem do ensino médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamento, visões de mundo, interesses e necessidade singulares. Além disso, deve-se aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social. Destacam-se sua ansiedade em relação ao futuro, sua necessidade de se fazer ouvir, e sua valorização da sociabilidade. Além das vivências próprias da juventude, o jovem está inserido em processos que questionam e promovem sua preparação para assumir o papel de adulto, tanto no plano profissional, quanto no social e familiar. (BRASIL, 2013, p. 155)

O ensino médio cumpriria assim, uma dupla tarefa, sociabilizar os jovens que por ele passassem e possibilitar a ampliação do caráter formativo desses jovens, transferindo-os, via exames seletivos, ao ensino superior. Partindo dessa concepção de aluno do ensino médio e do entendimento de que a categoria aluno compreende, de fato, um conjunto diversificado e com profundas diferenças internas, é que o Estado passou a buscar através de suas instituições

¹⁷⁶ Conforme apontado por muitos pesquisadores, desde que o Brasil passou a integrar o plano mundial de Educação para Todos, foram impostas ao país por organismos internacionais como a UNESCO, o PNUD, a UNICEF e o Banco Mundial, metas de escolarização que iam desde o aumento do acesso de uma parcela cada vez mais abrangente da população ao sistema de ensino até o estabelecimento de índices instrucionais para cada nível da educação básica, determinados por estes organismos internacionais e aplicado no Brasil a partir da instituição dos Planos decenais de Educação, iniciados em 1993.

e programas meios para instrumentalizar esse jovem possibilitando, dessa forma, o cumprimento das metas estabelecidas e dos objetivos determinados ao sistema de ensino.

Esta instrumentalização, fundamental para o cumprimento de uma tarefa desta envergadura, deveria ser feita, então, através do estabelecimento de normas e modelos responsáveis por uma padronização dos materiais, conteúdos e metodologias de vital importância para o cumprimento dos objetivos gerais do sistema de ensino nacional. Esta padronização seria conseguida através da ação racional, planejada e meticulosa de um corpo de intelectuais responsáveis diretamente pela definição e execução das ações sobre as quais os instrumentos de inserção destes materiais agiriam, como no caso dos editais que incidem sobre as formas e os conteúdos adotados pelos livros didáticos a serem utilizados nas escolas de ensino médio da rede pública.

É partindo deste ponto que os critérios de exclusão/inclusão dos livros didáticos de História serão estabelecidos e verificados em cada nível e espaço de aplicabilidade. Os editais de convocação para inscrição das obras a serem avaliadas e, posteriormente, incluídas no Guia de Livros Didáticos distribuídos nas escolas públicas assentam suas determinações em vários critérios que vão desde o aspecto metodológico até o aspecto socializador de cada disciplina. Para o nosso caso serão observados apenas os critérios referentes aos objetivos da disciplina e às formas de aplicação desses objetivos pelos livros didáticos.

Objetivando adequar os princípios educativos advogados pelo Estado e as demandas crescentes por especialização e capacitação dos alunos provenientes do ensino médio, os editais passaram a reproduzir no seu texto as determinações advindas dos PCNEM e das DCN e também advogar uma concepção de livro didático que esteja de acordo com estas determinações e com as demandas sociais existentes.

É neste contexto que se insere o livro didático para o ensino médio, constituindo-se como mais uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo, com vistas a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da educação básica. (CGPLI, 2009, p. 19)

Observa-se a relação feita entre os aspectos cognitivos e socializadores, ao admitir a dupla função do livro didático, o Estado, através dos editais da CGPLI, traz de maneira bastante clara, os pontos que servirão de base para as avaliações realizadas, quais sejam, a necessidade de acompanhar os debates existentes no campo da ciência, entendida aqui como a disciplina de referência, e a difusão de princípios culturais de identidade e convivência, responsáveis pela inserção do aluno no mundo do trabalho e em uma “sociedade tecnológica”.

Com relação aos livros didáticos de História, esta tarefa seria cumprida com a retratação, de forma adequada da diversidade étnica da população brasileira e da pluralidade sociocultural do país¹⁷⁷ (CGPLI, 2009, p. 21).

De forma mais específica para o ensino de História os editais também apresentam, como exigência para a adoção de um determinado livro didático, o estabelecimento das conexões entre os objetivos próprios da área de História e os objetivos socializadores da educação escolar como forma de capacitar o aluno, não apenas a se inserir no modelo de sociedade apresentado, mas também atuar na concretização do projeto de Estado-Nação planejado.

Para o componente curricular História será observado se:

4- orienta os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais de sua vida cotidiana e de seu tempo

7- desperta o aluno para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista a construção da cidadania.

9- estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência histórica e a pluralidade social com respeito e interesse. (CGPLI, Anexo III, 2009 p. 30)

Note-se que os itens relacionados sempre entrecruzam elementos cognitivos e socializadores. Esse cruzamento tem por base, intercalar conceitos específicos da História como área de conhecimentos, e as determinações estatais no que diz respeito ao modelo de socialização e cidadania desejadas. A relação entre o conhecimento histórico e as atitudes a serem adotadas pelos alunos, tal como exposto, torna-se então a metodologia central do livro didático, nesse sentido cabe aos elaboradores a conexão entre as formas de conceber o conhecimento histórico no meio escolar e o conjunto de ações desejadas por parte dos leitores. Se, na elaboração de um livro, de forma explícita, tal como nos aponta Chartier (2001, p. 60), os autores sempre idealizam o seu público, na elaboração de um livro didático, devido as suas especificidades, também de forma explícita, os autores além de idealizar o seu público (alunos do ensino médio), idealizam também o conjunto de atitudes a serem adotadas cotidianamente pelos mesmos. As estratégias adotadas para apresentar em um mesmo corpo textual elementos tão diversos, tornam-se as características definidoras da individualidade de cada livro didático.

¹⁷⁷ O item citado diz respeito ao 2.1.6 do edital, em que são tratados os aspectos referentes a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico do livro aos objetivos didático-pedagógicos da obra, mais especificamente no tópico em que são trabalhados os pontos de avaliação do conteúdo imagético do livro. Porém, mesmo direcionado às imagens utilizadas, este aspecto é levado em conta também na construção do texto.

Os Guias de livros Didáticos para o Ensino Médio, tanto em 2008 e 2012¹⁷⁸, de maneira geral, são divididos em três partes: uma parte inicial onde são apresentados os princípios, critérios comuns de avaliação, orientação didática para a escolha dos livros apresentados e os parâmetros norteadores dos guias; uma segunda parte onde constam a relação das obras aprovadas e uma síntese avaliativa das obras compostas de: uma apresentação do sumário da obra, uma análise direcionada ao texto, as atividades e as imagens, e as recomendações ao professor para utilização do livro em sala de aula; e um anexo composto pelas fichas de avaliação utilizadas na elaboração do Guia. No guia de 2012 dois tópicos são inseridos em relação ao anterior: um quadro síntese referente às avaliações realizadas, especificando quais tiveram mais pontos positivos e/ou negativos e um tópico referente ao uso didático da internet no ensino de História. Para referenciar e legitimar, frente aos professores da rede pública de ensino da educação básica, as determinações contidas nos Guias, é apresentada a relação da equipe de avaliação composta, em sua maioria, por professores ligados às IES nacionais¹⁷⁹.

Mesmo sendo um documento proveniente dos programas e planejamentos estatais, observa-se que o Guia não se restringe à mera exposição das obras aprovadas, uma vez que, para justificar e dar solidez ao processo de avaliação é apresentado, também, a concepção de professor e aluno que norteará as decisões tomadas pela equipe de avaliação e elaboração do Guia. Sendo um instrumento destinado ao professor, o Guia na sua apresentação, já expõe a concepção de professor que norteará toda elaboração do Guia. Ao indagar sobre as formas de escolha de um livro didático e, ao apresentá-lo como uma ferramenta auxiliar nesse processo é exposto o seguinte:

Essa avaliação foi realizada por uma equipe de especialistas das mais variadas áreas da História e da pesquisa no ensino dessa disciplina, provenientes de universidades públicas de várias regiões do Brasil. A análise teve como instrumento a Ficha de Avaliação, reproduzida neste catálogo. Na Ficha de Avaliação, você poderá conferir os critérios que foram usados para avaliar os aspectos conceituais, éticos e metodológicos das obras didáticas. A partir da análise e do preenchimento da ficha, foi elaborada uma resenha para cada obra selecionada. Para a avaliação das

¹⁷⁸ As obras de volume único, tal como as utilizadas para a nossa análise, constam apenas do Gui de 2008, uma vez que para o Guia de 2012 o MEC adotou a concepção de Coleção Didática. Logo as análises realizadas, conforme explicitado na introdução serão direcionadas prioritariamente ao Guia de 2008.

¹⁷⁹ No Guia de 2008 a equipe de avaliadores vem apresentada antes das resenhas das obras e apesar de não serem explicitadas as vinculações institucionais, fica evidente a presença maciça de professores universitários, principalmente de universidades públicas, dos 33 avaliadores apresentados, 18 são referência nos debates sobre livro didático. No Guia de 2012, a relação vem logo nas primeiras páginas a cada nome apresentado segue-se a sua vinculação institucional, dois pontos merecem destaque: a presença de avaliadores constantes do guia anterior e a predominância explícita de professores do ensino superior, em um total de 43 componentes, apenas 3 pertenciam a instituições de ensino ligadas a educação básica, e apenas no item referente a leitura crítica dos pareceres.

resenhas, nada melhor do que contar com a colaboração dos próprios professores do Ensino Médio. Cada resenha foi cuidadosamente analisada por professores com larga experiência nesse nível do ensino, para que, finalmente, pudéssemos chegar à versão que você tem agora nas mãos.

Ao analisar as resenhas, note que as obras apresentadas por este catálogo têm propostas e formatos bastante diversificados e que cada uma possui pontos fortes e alguns pontos mais fracos. A ordem em que as resenhas são apresentadas no catálogo é aleatória, não refletindo qualquer critério de organização ou de qualidade. Isso porque o julgamento sobre a qualidade das obras recomendadas cabe a você, professora ou professor. Uma breve apresentação da estrutura das resenhas certamente facilitará sua escolha. Vamos, pois, a ela! (BRASIL, 2007 p. 7- 8)

Ao demonstrar a importância do processo de avaliação dos livros didáticos, os elaboradores do Guia deixam evidentes três questões importantes: ao apresentar o guia para os professores que dele farão uso, destacam a formação e a profundidade interpretativa dos avaliadores, assim como o papel de referência teórica que todos exercem no ensino universitário, com destaque para a área de ensino de História; ao citar o papel desempenhado por professores da educação básica na confecção do guia, utilizam a expressão “colaboradores na avaliação das resenhas”, ou seja, participes apenas de uma das fases da elaboração do Guia; e, por último, ao apontar que ação deveria ser adotada pelo professor diante das obras expostas, dão ao mesmo a ideia de autonomia de escolha, ao dirigirem-se ao mesmo como o elo final na cadeia de escolha dos livros didáticos. O problema é que, o suposto “julgamento sobre a qualidade das obras” está limitado quer pelo reduzido número de livros apresentados, quer pelo peso referencial que o avaliador inicial imprima sobre as obras escolhidas.

Observa-se neste primeiro momento a necessidade de estabelecimento de um controle sobre o processo de difusão dos livros didáticos por toda a rede pública de ensino. Esse controle, não deve ser visto como uma ação articulada de forma simples e linear, ou seja, como uma atitude explícita de um Estado controlador, cujo único objetivo seria o de manter os indivíduos sob uma vigilância forçada e autoritária. Ao contrário, esse controle, tal como apontado anteriormente, faz parte da montagem de uma rede de distribuição do poder, de apreensão de saberes e de disciplinarização social, organizado, de certa forma, com a participação dos diversos grupos que atuam em um determinado espaço social.

Dentro deste mesmo contexto interpretativo, o próprio livro didático é apontado como um instrumento na construção desta rede de distribuição de poderes e apreensão de saberes, pois, ao ser tomado como um direcionador e proporcionador da ampliação dos conhecimentos e das práticas pedagógicas do professor, tal como nos mostra o Guia, acaba por tornar-se instrumento de construção do próprio referencial teórico do professor.

No âmbito do PNLEM, a avaliação das obras didáticas baseia-se, portanto, na premissa de que a obra deve auxiliar os professores na busca por caminhos possíveis para sua prática pedagógica. Esses caminhos não são únicos, uma vez que o universo de referências não se pode esgotar no restrito espaço da sala de aula ou da obra didática; atuam, contudo, como uma orientação importante para que os professores busquem, de forma autônoma, outras fontes e experiências para complementar seu trabalho em sala de aula.

A obra didática deve considerar, em sua proposta científico-pedagógica, o perfil do aluno e dos professores visados, as características gerais da escola pública e as situações mais típicas e frequentes de interação professor-aluno, especialmente em sala de aula. Além disso, nos conteúdos e procedimentos que mobiliza, deve apresentar-se como compatível e atualizada, seja em relação aos conhecimentos correspondentes nas ciências e saberes de referência, seja no que diz respeito às orientações curriculares oficiais. (BRASIL, 2007 p. 11)

O livro didático é colocado, pois, como um objeto de múltiplas funções e objetivos que articula, ao mesmo tempo, os objetivos instrucionais da disciplina e metodológicos com relação ao processo ensino/aprendizagem. Para além da função instrucional inerente ao próprio livro didático o que se observa é: de um lado a adoção do mesmo como suporte para a construção do referencial teórico do professor e do conhecimento do aluno, a partir da adequação do texto didático (tanto escrito quanto imagético) ao perfil definido como ideal de professor e aluno da educação pública; e de outro, a adequação dos conteúdos e metodologias às determinações oficiais, passo fundamental para a estruturação de um sistema de ensino nacional.

Dessa forma, as obras didáticas não podem, seja sob a forma de texto ou ilustração: veicular preconceitos de qualquer espécie, ignorar as discussões atuais das teorias e práticas pedagógicas, repetir estereótipos, conter informações e conceitos errados ou análises equivocadas, ou ainda, contrariar a legislação vigente. Do mesmo modo, não podem ser concebidas como apostilas, com informações, regras e recomendações que visem apenas à preparação do aluno para um exercício profissional específico ou para o ingresso no ensino superior. Devem, ao contrário, favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a conhecimentos adequados e relevantes para o crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo. (BRASIL, 2007, p. 12)

Os livros didáticos, segundo o exposto acima, devem buscar sempre uma adequação dos seus elementos organizacionais, como escrita, imagens, atividades, projeto editorial, etc. aos interesses do Estado e às necessidades dos professores e alunos. Ao se tornar elemento portador de um código de conduta, “favorecendo o diálogo, o respeito e a convivência” professor-aluno, o livro ganha uma nova dimensão: organizador dos espaços de convivência dentro da sala de aula, pois, segundo nos coloca o Guia, para além de instruir o livro deve também formar, especializar e principalmente disciplinar, tanto professores quanto alunos.

Logo o que se observa é que para além das finalidades explícitas, o livro didático cumpre também finalidades implícitas, caracterizadas pela imposição e inculcação de um determinado modelo de convivência e socialização.

Para afirmar a importância da escolha prévia, tal como apontada anteriormente, o Guia define, então, como é concebido o objeto central de sua ação o professor. Ao especificar as orientações para a escolha dos livros o guia expõe sucintamente como entende a relação entre o professor o aluno e o livro didático.

O livro destinado ao Ensino Médio tem múltiplos papéis, entre os quais se destacam: (i) favorecer a ampliação dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental; (ii) oferecer informações capazes de contribuir para a inserção dos alunos no mercado de trabalho, o que implica a capacidade de buscar novos conhecimentos de forma autônoma e reflexiva; e (iii) oferecer informações atualizadas, de forma a apoiar a formação continuada do professores, na maioria das vezes impossibilitados, pela demanda de trabalho, de atualizar-se em sua área específica. Dessa forma, a escolha do livro deve ser criteriosa e afinada com as características da escola, dos alunos e com o contexto educacional em que estão inseridos. (BRASIL, 2007, p. 17)

Concebido então como instrumento de socialização, o livro didático atua no sentido de possibilitar uma “autonomia” do aluno, observado, neste ponto, como um sujeito social carente de instrumentos e direcionamentos que possibilitem a sua inclusão, de forma produtiva, em uma sociedade disciplinar e marcada por profundas clivagens sociais. A observação do professor, também não foge a esta caracterização, já que o mesmo é idealizado como um sujeito carente de instrumentos de “adequação” às renovações teóricas e metodológicas que frequentemente ocorrem na sua área de referência, cabendo ao livro didático possibilitar, de forma prática, essa adequação. Ao sugerir debates, rodas de discussão, leitura silenciosa e em conjunto, anotações dos pontos positivos e negativos dos livros constantes no Guia a partir da leitura das resenhas, essa visão de professor amplia-se ainda mais, transformando a ação do mesmo em uma ação limitada e controlada. Lembrando que esse processo ocorre mediante a simulação de um sofisticado instrumento de controle e distribuição de poderes em um suposto mecanismo de autonomização do professor e de ampliação do seu referencial teórico¹⁸⁰.

¹⁸⁰ Tanto o Guia de 2008, quanto o Guia de 2012, trazem estas mesmas definições, a diferença entre ambos, na defesa das visões de aluno, professor e processo ensino/aprendizagem, reside apenas em uma opção metodológica do Guia de 2012, pois este tem como referência um edital mais detalhado e mais articulado com os eixos temáticos que definem as áreas de conhecimento, uma vez que o referido edital é elaborado no mesmo ano em que o ENEM torna-se forma de entrada nas universidades públicas federais. Este fato trouxe como consequência a reorganização da tipologia do livro didático, substituindo-se o Volume Único pelas coleções didáticas que eram distribuídas para as três séries do ensino médio e um detalhamento ainda maior do processo

Partindo da visão de aluno, professor, livro didático e processo ensino/aprendizagem, o Guia constrói uma análise articulada e embasada das obras apresentadas. Para a nossa análise nos deteremos apenas na explicitação de dois pontos de abordagem, a questão da cidadania e a adequação dos pressupostos teóricos e metodológicos das obras aos princípios elencados nos PCNEM.

As resenhas elaboradas visam, então, possibilitar ao professor um conhecimento pormenorizado dos livros didáticos selecionados previamente para a escolha do professor. Os livros apresentados seguem uma ordem aleatória, como indicado pelo próprio guia, e o objetivo maior destas resenhas é possibilitar uma observação dos livros, considerados enquanto unidades interpretativas, em seus aspectos teórico-metodológicos e socializador, além de verificar a sintonia entre a obra apresentada, os PCNEM e as DCN para o ensino médio.

Um bom exemplo está na forma de apresentação do livro “História das Cavernas ao terceiro Milênio”, quando o avaliador chama a atenção para a utilização da História integrada como uma perspectiva programática articulada e na sintonia que o mesmo possui com as definições dos PCNEM.

A coleção trata de conteúdos da chamada História Geral de modo integrado à História do Brasil, abordando a experiência histórica da Pré-História ao mundo contemporâneo. A proposta valoriza a relação passado-presente como recurso para a reflexão acerca da História. Apóia-se em documentação rica e diversificada, que incentiva o aluno a perceber a História como trabalho de construção contínua. A proposta de ensino-aprendizagem está em sintonia com as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, além de incorporar as inovações historiográficas em sua metodologia histórica. As atividades propostas respeitam as competências dos alunos, bem como valorizam o uso de documentos na produção do saber histórico em sala de aula. (BRASIL, 2007, p. 55)

Observa-se que a descrição do livro aponta para três pontos específicos: a valorização da perspectiva programática apontada e da inclusão de temas ligados às “inovações historiográficas”, com ênfase para as atividades propostas e para a articulação entre História Geral e História do Brasil, visto aqui como um meio de possibilitar uma visão articulada dos processos históricos apresentados; a adequação da obra aos pressupostos metodológicos advogados pelos PCNEM, considerado um elemento fundamental para o cumprimento dos objetivos do sistema de ensino nacional; e a observação da progressão histórica como uma forma de apresentação e análise das diversas experiências históricas da humanidade. Do ponto

de avaliação e das concepções técnicas sobre a tipologia dos livros adotados. Quanto aos demais conceitos apresentados o Guia optou por reproduzir as definições adotadas no edital para a inscrição e avaliação dos livros para o PNLD 2012.

de vista da socialização dos alunos, as análises remetem sempre a forma como os livros didáticos tratam a “construção da cidadania”, visto, no âmbito do Estado, como o elemento central neste processo. Na mesma resenha o avaliador demonstra o caráter central deste conceito

Há, em toda a obra, a preocupação de despertar a atenção dos alunos para questões atuais, relacionando-se conteúdos e dando-se ênfase à construção da **cidadania**. A proposta da obra procura desenvolver o potencial crítico dos estudantes e a formulação de posturas éticas. Vários assuntos relevantes para a sociedade brasileira, em particular, e mundial, em geral, são destacados tanto no texto didático, quanto nos textos complementares e nas atividades propostas. São sugeridos debates e pesquisas que promovem a articulação dos conteúdos ministrados com questões atuais, como o desemprego, a destruição do meio ambiente, a persistência do trabalho infantil, o preconceito racial e a questão indígena. A importância dada à análise do presente estimula a valorização da cidadania. (BRASIL, 2007, p. 59)

A relação com o processo de socialização, tal como entendido pelo Estado, é apontado na medida em que, segundo os avaliadores, o livro possibilita através de seus textos e imagens a articulação entre a realidade do aluno, os conhecimentos históricos e as problemáticas sociais contemporâneas. O mais interessante é que estes aspectos são apresentados abalizados nas exigências estatais de introdução de determinadas temáticas, principalmente por meios legais. Outra questão que torna-se bem evidenciada é a relação entre os conceitos de cidadania, de ética social, e de sociedade do trabalho, tripé basilar na definição dos objetivos do ensino médio advogados pelos PCNEM.

As questões apresentadas em todas as resenhas remetem, sempre, a uma valorização das obras adotadas pelo guia, ainda que consideradas se forma diferenciadas umas das outras. A avaliação do livro “História do Mundo Ocidental”, esclarece bem esta tentativa de observar nas obras apresentadas aspectos positivadores, ainda que sérias restrições tenham sido apontadas na apresentação do livro didático. Ao apresentar o livro em questão como uma obra conservadora e simplificadora, os avaliadores enfatizam o fato de não haver conexões entre o livro e as renovações historiográficas, porém, quando analisam o texto didático expõem o seguinte:

O **texto didático** apresenta linguagem clara. Há preocupação explícita com a interdisciplinaridade, ou seja, com a relação entre a História e outros campos do saber humano, que se traduz na criação de treze seções de textos complementares, os quais oferecem ao aluno a oportunidade de entrar em contato com autores consagrados, despertando o interesse para novas leituras. Textos complementares também permitem diálogos, preferencialmente com a Economia, a Geografia e a Antropologia. No entanto, a utilização de alguns documentos e textos acadêmicos longos, de difícil compreensão e com vocabulário especializado que não é explicado

no glossário pode desestimular o aluno para a leitura. Além disso, poucas vezes se investe na problematização passado-presente. (BRASIL, 2007, p. 63)

Apesar de iniciar a descrição do livro didático, apontando-o como desarticulado em relação às “renovações historiográficas”, no tópico sobre o texto didático, o mesmo avaliador aponta para uma preocupação dos autores com a interdisciplinaridade e com a valorização dos diálogos, principalmente nos textos complementares, entre a História e outras disciplinas da área das ciências humanas. Partindo do pressuposto que a interdisciplinaridade é uma das linhas mestras dos Annales e que a mesma é algo apregoado pelos PCNEM, as colocações iniciais relativizam-se, tal questão demonstra a necessidade de adequação da obra com a concepção de História e ensino de História considerada ideal pelo Estado. Na observação da forma como é tratado o conceito de cidadania estes elementos tornam-se ainda mais evidentes.

No Manual do Professor, define-se que **cidadania** é uma relação entre o cidadão e o Estado, relação essa regulamentada pelas leis vigentes em cada país. Os textos da seção *História e cidadania*, que versam principalmente sobre a questão dos direitos humanos, procuram favorecer a percepção de que o conceito de cidadania é definido como construção histórica. Partindo-se de um conceito tão restrito de cidadania, torna-se difícil perceber as diferenças da condição de cidadão ao longo do tempo. Dá-se pouca ênfase, na obra, à historicidade das experiências sociais.

Além disso, não se valoriza a percepção de conflitos e diferenças com o intuito de trabalhar conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania. Há, contudo, maior preocupação em abordar alguns conteúdos na sua especificidade temporal (como a democracia na Grécia, o *macarthismo*, a mulher nas sociedades muçulmanas, o *apartheid*, o racismo nos Estados Unidos), do que em utilizá-los na reflexão sobre o presente. (BRASIL, 2007, p. 65)

Ao adotar um conceito de cidadania que não se enquadra nos pressupostos defendidos pelo Estado, o livro passa a ser apresentado como uma obra em “desacordo” com as definições adequadas para a “inserção do aluno de forma crítica e consciente” na sociedade. O interessante é que a abordagem feita pelos avaliadores desconsidera elementos fundamentais para uma apresentação condizente de um conceito tão abstrato e tão vasto, como o conceito de cidadania. Para justificar o ponto de vista adotado, são utilizados conceitos como: “diferença”, “habilidade cognitiva”, “conflito” e “experiência social”, no intuito de demonstrar a necessidade de adoção do conceito dentro das normas estabelecidas pelo Estado.

Apesar do livro inserir elementos advindos da História Cultural, por não aplicá-los à realidade brasileira como forma de definir os espaços sociais a serem ocupados por cada grupo, a avaliação realizada também restringe o valor das análises apresentadas. Estes aspectos evidenciam a ideia do livro didático como um código de conduta social.

No livro “A Escrita da História” ocorre um movimento diferente, ao iniciar a descrição da obra os avaliadores elogiam as formas textuais e os encadeamentos capitulares, dando ênfase para a valorização de “atitudes próprias do procedimento histórico”, mesmo sem explicitar quais seriam essas atitudes, abordam a construção do texto didático como um texto direto e acessível ao aluno, porém a análise direcionada aos conceitos apresentados deixa clara a opção por terminologias próprias da Escola dos Annales, diminuindo, inclusive, o valor teórico que as concepções de outras tendências do conhecimento histórico merecem.

No tocante à abordagem dos **conceitos** históricos fundamentais, observam-se problemas com relação ao tratamento dos conceitos de cultura e de tempo e da relação entre espaço e natureza. Pouco se trata das noções de sucessão, simultaneidade, duração, ritmos, transformações e rupturas, embora essas sejam algumas das questões mais complexas sob o ponto de vista da compreensão do tempo histórico pelos jovens. A pouca atenção dada à diversidade social decorre da opção por uma História política, que tem como meta a tomada de poder. Sob essa perspectiva, a ação que emerge dos sujeitos históricos múltiplos, para além do Estado, não é contemplada. Tampouco se efetiva a intenção expressa de valorizar a cultura para além da ideia de erudição. A proposição de privilegiar a História cultural, como abordagem metodológica, não se verifica, e todos os aspectos essenciais vinculados à discussão dos processos de produção, recepção, apropriação e circularidade cultural não são abordados adequadamente. Embora o texto esteja estruturado formalmente de acordo com parâmetros de uma cronologia linear, evita-se estabelecer a identificação da História com uma simples narração de fatos e datas. A questão ambiental ao longo do tempo não é abordada, nem mesmo em circunstâncias mobilizadoras dessa reflexão. A incorporação da historiografia à análise e à explicação histórica empreendidas na obra dá-se de modo eclético, isto é, vinculada a algumas temáticas específicas; não é, portanto, generalizada. (BRASIL, 2007, p. 24)

Como podemos observar a adoção de uma perspectiva de construção assentada em pressupostos da História Política e Econômica, que aborda todos os demais campos do conhecimento enquanto decorrentes destes dois primeiros, é apontada como o ponto frágil da obra, uma vez que ao realizar tal opção metodológica, os autores afastam-se dos conceitos definidos como essenciais, tanto nos PCNEM, quanto nos editais de convocação, evidenciando, então, a necessidade de alinhamento do livro abordado com os princípios teóricos e metodológicos defendidos pelo Estado. Mais uma vez evidencia-se a perspectiva padronizadora a ser adotada pelos Guias do MEC/PNLEM, para a confecção dos livros didáticos a serem adotados pela rede pública de ensino. A não adoção, segundo os avaliadores, da perspectiva de tempo múltiplo, tal como definida por Braudel, falta de elementos e conceitos advindos da História Cultural, e a não preocupação com questões como meio ambiente e a diversidade social, tornam o livro adotado em um espaço de discussão restrito e limitado quanto ao “crescimento intelectual” do aluno. Um aspecto chama atenção, a

utilização, na resenha, do termo “circularidade cultural” como parâmetro de análise, já que essa expressão não consta das expressões centrais utilizadas para a análise das obras inscritas nos Guias.

Ainda na avaliação do mesmo livro, no tocante ao aspecto socializador da obra, a forma de observar a aplicação prática do conceito de cidadania, demonstra a preocupação com uma tendência localista de utilização do termo, algo comum, em se tratando da montagem de um sistema de ensino que privilegie as questões modelares gerais da sociedade brasileira.

Quanto ao tema **cidadania**, não se observa preocupação explícita e contínua com o tratamento dos conflitos e das diferenças que ultrapassem a dimensão estritamente econômica e política. Há certo abuso desnecessário em relação a exemplos e análises da realidade paulista. Para alguns temas específicos, poderiam ser resgatados outros recortes regionais. (BRASIL, 2007, p. 24)

Ao adotar a realidade paulista como modelo e exemplo da análise das realidades sociais, o livro afasta-se, mais uma vez, dos princípios advogados pelas instituições responsáveis pela elaboração do Guia, mas como tal questão não consiste em um critério eliminatório, os avaliadores limitam-se a apontar diretrizes para a superação desta limitação da obra. O que se percebe é a intenção, sempre presente, de, em todos os aspectos analisados, apontar a conexão ou não com as diretrizes e os conceitos adotados pelos elaboradores inseridos, que estão, na esfera de domínio do Estado.

Na análise do livro “A escrita da História” no tópico em que são levados em consideração os aspectos socializadores da obra observa-se claramente a concepção de livro didático enquanto um manual referente ao direcionamento das condutas adotadas pelos alunos tanto na sala de aula quanto no meio social em que está inserido. Ao tratar da forma como os autores concebem a questão da formação para a cidadania expõem o seguinte:

Não se observa um cuidado explícito com a questão da **cidadania**, o que só é alcançado de modo indireto, mediante a interpretação, a discussão e a análise de textos e documentos. Espera-se que tais procedimentos estimulem a criação de hábitos e atitudes para a construção da cidadania, como o saber ouvir e o saber respeitar as opiniões contrárias. Desse ponto de vista, o confronto de opiniões distintas seria condição suficiente para o estímulo à construção da cidadania, mas isso nem sempre ocorre. A historicidade das experiências sociais, incluindo os conflitos e as diferenças, é uma constante. Pode-se mesmo afirmar que, na obra, é adotada uma interpretação da história calcada nos conflitos entre os distintos grupos sociais. Ressalte-se ainda que os aspectos da vida característicos dos meios urbanos se encontram presentes com uma frequência maior do que os do meio rural. (BRASIL, 2007, p. 113)

Ao apontar a necessidade de trabalhar procedimentos fundamentais para a “construção da cidadania” e ao definir a importância da adoção de hábitos e atitudes que embasem tais procedimentos como, “saber ouvir, saber respeitar as opiniões” os elaboradores do guia dotam o livro de uma dimensão que vai muito além do caráter meramente instrucional, ou seja, transformam o livro em um instrumento de operacionalização de ações ideais par a convivência social. Esta transformação pode ser bem observada quando os avaliadores definem a perspectiva de conflito e confronto, como algo reduzido ao campo das ideias. Esta observação vem demonstrar, na prática, um dos suportes adotados pelo Guia para a avaliação dos livros didáticos, qual seja, a definição de um objetivo atitudinal explícito para o livro didático de ensino médio baseado na defesa de uma atitude “crítica e atuante”, porém dentro dos limites convencionados como fundamentais para a manutenção da ordem social.

Como último exemplo das aplicações dos princípios defendidos pelos elaboradores dos parâmetros definidores e estruturadores do sistema de ensino nacional, via “Guia dos Livros Didáticos”, observemos a análise realizada a respeito do tratamento dado pelo livro “Rumos da História”, às questões referentes à formação da cidadania. Ao trabalhar estes aspectos os avaliadores destacam a forma adequada de possibilitar o desenvolvimento de uma “cidadania ativa”, trabalhada pelo livro, ou seja, apesar das críticas aos aspectos teóricos e metodológicos desenvolvidos na obra e ao projeto gráfico da mesma, ao abordarem a dimensão socializadora do livro em análise, destacam a conexão do mesmo com os princípios norteadores dos diversos documentos oficiais destinados ao sistema escolar brasileiro, segundo o Guia:

A noção de **cidadania** não é discutida de forma explícita. No entanto, a obra contém elementos que contribuem para a compreensão das experiências sociais nas suas particularidades e historicidade. A denúncia da violência associada ao etnocentrismo e a valorização do papel e da cultura de índios, negros e, mais pontualmente, das mulheres contribuem para a crítica de preconceitos e discriminações de qualquer natureza. Apresentar a História como construção coletiva também favorece a perspectiva de uma cidadania ativa. No caso dos conteúdos de História do Brasil, a abordagem adotada privilegia processos que tiveram lugar no Sudeste, sem que isso implique, entretanto, viés discriminatório em relação a qualquer região do país. (BRASIL, 2007, p. 123)

A avaliação cita a referência às experiências sociais, a abordagem das questões relacionadas com o racismo, o preconceito e a violência contra a mulher, além de apontar a utilização de elementos modelares para o estabelecimento das narrativas realizadas sobre a realidade brasileira. Outro aspecto destacado na construção da resenha é a valorização dada pela obra ao aspecto cultural enquanto elemento constitutivo das categorias de análise da

história, possibilitando a observação das realidades internas de cada grupo, além da diversidade das experiências históricas abordadas.

A demonstração das formas analíticas adotadas por intelectuais que atuam em conjunto com o Estado, na tentativa de definir a fisionomia geral do sistema de ensino nacional, em consonância com a “nova” realidade social para qual se direcionam os alunos egressos do ensino médio, consiste, na realidade, em um meio para observação dos sentidos e significados que se instituem sobre o livro didático. Mesmo concebido como um texto direto, com linguagem simplificada e simplificadora, com imagens padronizadas e com poucas alterações entre os diversos títulos apresentados, o livro didático constitui-se em um instrumento de difusão e inculcação de valores tidos como essenciais para a manutenção de uma determinada ordem sociocultural. Ciente disto, o Estado, em conjunto com um corpo de intelectuais ligados diretamente a área de ensino, organiza uma série de conceitos, objetivos e metodologias, responsáveis pelo estabelecimento de um sofisticado instrumento de controle assentado em uma tripla definição: de professor e aluno, enquanto sujeitos integrantes do ensino médio; de processo ensino/aprendizagem, através do qual se estabelecem os princípios gerais de organização do sistema de ensino; e de livro didático, tomado como um instrumento de referência instrucional e comportamental.

A partir destas observações podemos, então, definir os elementos centrais da análise realizada em cada título didático, a qual denominamos de análise dos sentidos, uma vez que neste tópico serão levados em consideração os objetivos socializadores e aculturadores desempenhados pelos livros didáticos de História do ensino médio em sua configuração de “Volume Único”.

4.3 A Análise dos Sentidos

Analisar livros didáticos de História direcionados ao ensino médio e adotados, em sua grande maioria, pelas escolas públicas, através de programas elaborados pelo Estado, requer a adoção de uma série de definições e de uma metodologia que possam direcionar o foco das interpretações realizadas para além do foco estabelecido pelas determinações estatais. A primeira definição partiria da constatação de que o sistema de aquisição dos livros didáticos pelo Estado, faz-se mediante a estruturação de um rígido e sofisticado processo de avaliação apoiado na definição de conceitos, metodologias e objetivos organizados previamente e com funções determinadas dentro do processo avaliativo. Nesse sentido, a análise de um objeto tão complexo e tão estratégico deve tomar como ponto de partida a definição clara de que aspecto

será levado na realização dessa tarefa. Para o nosso intento, será levado em consideração o aspecto socializador do livro, tal como demonstrado no decorrer do trabalho.

Privilegiar o aspecto socializador do livro, não significa anular os aspectos didáticos-pedagógicos, mas apontar um direcionamento claro para o conjunto de concepções a serem construídas na realização das análises empreendidas. Ao adotarmos este critério inicial para a avaliação, estamos direcionando as nossas observações para uma função estratégica desenvolvida pelo livro didático no espaço escolar; a instrumentalização do aluno com vistas a definir os espaços de convivência e o modelo idealizado de formação sociocultural a ser reproduzido pelos mesmos.

Após a adoção do aspecto e da função socializadora do livro como pontos referenciais iniciais das análises realizadas, o segundo ponto seria, pois, a adoção dos elementos através dos quais o aspecto e a função adotados como referenciais apareceriam de forma concreta. Para esta elaboração optou-se por três pontos referenciais intermediários: a noção que cada livro traz de História e de conhecimento histórico, a explicitação das concepções de tempo e sociedade e, por fim, atrelado a estes conceitos iniciais, a percepção de como os livros trabalham com as noções de diversidade, alteridade, multiplicidade e identidade social, mais precisamente como estas noções possibilitam a inculcação de um conjunto de valores sociais responsáveis pela manutenção e reprodução de uma série de normas e condutas representacionais.

O centro das análises seria a definição do papel social desempenhado pelos livros didáticos, ou seja, da definição dos mecanismos de construção das narrativas modelares sobre uma determinada formação sociocultural. Portadores de um extenso conjunto de informações; estruturados a partir de um texto didático (quer imagético, quer escrito) afirmativo, simplificador e edificador; ocupando um espaço liminar em que se entrecruzam as determinações pedagógicas e as orientações teóricas próprias de cada disciplina; e utilizado como fonte referencial de distinção e representação social, o livro didático de história consiste em um importante espaço de pesquisa sobre os papéis socializadores desempenhados pela educação escolar.

Do ponto de vista prático a análise inicial se faria a partir das apresentações dos livros, uma vez que ao apresentarem as obras os autores determinam, de forma geral, os princípios norteadores de suas argumentações, para a partir destas definições, trabalhar os demais elementos abalizadores.

a-História das cavernas ao terceiro milênio.

Autoras: Patricia Ramos Brayck e Myriam Becho Mota

Editora: Moderna. Ano: 2012.

Apoiado, em um excelente projeto editorial as autoras apresentam a obra como um instrumento de socialização dos alunos por intermédio do conhecimento histórico. Utilizando-se de uma citação de Maria Tereza Nidelcoff, adotam a concepção de que toda e qualquer explicação do social só poderia ser realizada se levado em consideração o conhecimento profundo da História, vista aqui enquanto disciplina. Partindo desta colocação apresentam a obra que é vista pelas autoras como:

Uma obra que mantém a proposta de construir um saber histórico que contribua para o aluno refletir sobre as principais questões da atualidade e formar-se para a prática da cidadania. Para tanto utilizamos uma metodologia que transforma o processo ensino-aprendizagem em uma experiência significativa, que parte de referências contemporâneas, capazes de ativar o interesse do aluno em compreender, estabelecer associações e problematizar o conhecimento histórico. [...] Com esta obra esperamos desenvolver as competências e as habilidades esperadas para o ensino médio e contribuir para formar indivíduos reflexivos, críticos, participativos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo, tolerante e sustentável. (MOTA, BRAYCK, 2012, p. 1)

Na apresentação esclarece-se a função socializadora do livro didático, assentada na formulação de uma consciência histórica crítica e reflexiva, que parta da observação da própria vivência presente do aluno. Para as autoras, esta vivência será analisada a partir do estabelecimento de conexões interpretativas (estruturadas a partir da comparação sistemática entre o seu presente e as diversas realidades sociais apresentadas pelo livro), através das quais o aluno tornar-se-á um cidadão, um sujeito crítico, porém consciencioso de suas obrigações para com a ordem social e a sustentabilidade mundial. Estes encargos idealizados para os alunos cumprem uma função central, a percepção de uma diversidade social devidamente espaçada e previamente organizada.

A realização da tarefa de inserir o aluno em um determinado contexto social, pelo livro didático, viria amparada em instrumentos metodológicos e referências conceituais apresentados no decorrer das unidades e capítulos, três destes são bem sintomáticos: a existência de um glossário explicativo direcionado aos termos considerados mais complexos; a organização de uma biblioteca do estudante organizada em um DVD que acompanha a obra, agregando um valor simbólico e material ao livro didático; e a utilização de textos de aprofundamento identificados como a “visão do especialista”. Esses elementos constroem

sobre a obra uma ideia de totalidade, no que se refere ao conhecimento histórico e às formas de abordagem do mesmo.

Mais adiante, ao tratar do conceito de História e conhecimento histórico percebe-se que os mesmos são apresentados com o objetivo de corroborar as intenções iniciais planejadas para a obra. Para definir História e conhecimento histórico é dada uma ênfase ao papel desempenhado pelo passado e pelas fontes históricas.

Podemos concluir que história é o estudo que os pesquisadores fazem dos homens do passado. É importante deixar claro que a história não é a soma dos acontecimentos do passado, mas o resultado das várias pesquisas feitas sobre esse passado. Em outras palavras o esforço intelectual para compreender e explicar como era a vida em outros tempos.

O trabalho do historiador consiste em interpretar os fatos históricos ou as experiências humanas por meio da análise de registro que foram deixados por uma sociedade em determinado tempo e local. (MOTA; BRAYCK, 2012, p. 19-20)

O conceito de história, passa a ser apresentado, articulado a duas noções centrais, a noção de passado e a noção de tempo, ambos observados a partir de suas conexões com as funções desempenhadas pelo conhecimento histórico no presente. Este tipo de argumentação tem por função demonstrar o aspecto evolutivo das sociedades e o papel desempenhado pelo entendimento das mesmas na instrumentalização das ações a serem adotadas pelos alunos.

Ao apresentar a noção de tempo que embasa a obra, a perspectiva evolutiva, linear e progressista das formações sociais fica ainda mais evidente. Tentando diferenciar tempo cronológico e tempo social, a partir da caracterização geral de cada concepção de tempo existente, as autoras utilizam a relação do tempo com a tradição, a mentalidade e o ritmo, como forma de construir o entendimento dos alunos sobre o tema apresentado. Ocorre porém, que, ao fazer isso na prática, acabam por transformar o conceito de tempo em um sinônimo de evolução social, movimento observado, principalmente, quando os conceitos de comunidades tradicionais e sociedade atual são abordados como caracterizadores de tempos e espaços diferenciados.

Há sociedades que mantem uma relação intensa com o território, a cultura e as tradições dos seus ancestrais, por isso são chamadas de populações ou comunidades tradicionais. [...] Os povos tradicionais tendem a preservar a língua, as técnicas, as crenças e outras tradições de seus antepassados. [...] Os povos indígenas, os quilombolas, os pescadores artesanais e as populações ribeirinhas são exemplo de comunidades tradicionais no Brasil.

Na sociedade atual as culturas tradicionais coexistem com o modo de vida urbano e industrial, no qual nos inserimos, em que a produção está voltada para o mercado e o lucro, as relações de trabalho predominantes são assalariadas e o cotidiano das

peças se transformam continuamente com os avanços da ciência e da tecnologia. (MOTA; BRAYCK, 2012, p. 25)

Ao apresentar as características das duas formas de organização social e, ao colocá-las em um mesmo espaço geográfico, o livro didático promove um movimento interpretativo estratégico para a construção da narrativa modelar de sociedade; toma as “comunidades tradicionais” como um todo orgânico e monolítico e apresenta as duas como estágios da formação social que podem coexistir, evidenciando a perspectiva harmônica e especializada da convivência social. Tal aspecto interpretativo, torna-se ainda mais evidente pela falta de textos explicativos que demonstrem o caráter conflitivo e por vezes violento desta convivência. Chama atenção, a predominância de uma régua do tempo que perpassa todo o capítulo e o fechamento do mesmo com a apresentação da tradicional divisão da História Escolar. Estes dois elementos apresentados ratificam, de forma quase imperceptível, para o aluno, as visões de tempo e sociedade assentadas em critérios interpretativos linearizantes e modelares.

Ao observarmos a organização estrutural do livro nota-se que toda a disposição das unidades e capítulos cumprem, a função de confirmar o ponto de vista evolutivo que perpassa todo o texto didático. As duas primeiras unidades apresentam-se como pontos de partida e chegada para a visão de sociedade que ampara os argumentos apresentados nos demais capítulos. A primeira unidade intitula-se “Dos primeiros humanos ao legado cultural do helenismo” e a segunda unidade “A construção dos sentidos”. A utilização de expressões como “legado cultural” e “construção dos sentidos” torna evidente a construção de um texto didático direcionado para a explicitação do modelo europeu ocidental de sociedade, como o modelo idealizado de sociedade pretendida, ou seja, do ponto de vista metodológico as duas primeiras unidades teriam por função a formação e manutenção de elementos que pudessem servir de suporte para a construção da realidade sociocultural europeia, a partir da qual seriam organizadas as demais configurações sociais.

Essa constatação serve também quando observamos a abordagem realizada sobre a História do Brasil. Seguindo a métrica tradicional de construção da narrativa sobre a história do Brasil, o livro organiza os seus argumentos adotando uma perspectiva política e econômica de apresentação da história nacional, bem observada na titulação da unidade “Uma casa portuguesa com certeza” e na distribuição da ordem e dos temas dos capítulos apresentados. Ao utilizar uma expressão retirada do refrão de uma música popular portuguesa, as autoras, ao tentar romper com a austeridade nominativa que marca os títulos tradicionalmente adotados,

terminam realizando outro movimento, mais imperceptível e bem mais eficaz, a construção de uma narrativa textual tomando como elemento central a noção de filiação.

Na organização dos capítulos da unidade sobre o Brasil colonial, a noção de filiação aparece em todo momento, principalmente no tópico referente à ocupação holandesa no Brasil, onde, ao abordar as ações de Maurício de Nassau em Pernambuco, evidenciando o caráter civilizatório de suas ações e a visão de estrategista, expõem o seguinte:

Para contornar as sucessivas crises de abastecimento, Nassau obrigou os proprietários de terras a cultivar mandioca, na proporção do número de pessoas que teriam de alimentar dentro de seus engenhos. Instituiu um regime de liberdade relativa no comércio, ou seja, de livre comércio para os moradores das capitanias conquistadas que tivessem capital investidos em engenhos e, procurou, com habilidade, conciliar os interesses dos diferentes grupos sociais, étnicos e religiosos que conviviam em Recife: colonos nascidos no território, portugueses, holandeses, franceses e ingleses, católicos, calvinistas e judeus, índios e negros escravos. (MOTA; BRAYCK, 2012, p. 261)

O fragmento exposto aponta para algumas questões relacionadas diretamente com a perspectiva de filiação. Ao expor as ações adotadas por Nassau em Pernambuco, apresentado ao mesmo tempo como “soldado e humanista”, as ditas ações são apresentadas como fruto de uma decisão civilizatória, fundamental para o “progresso” da região observada. A “reorganização” dos parâmetros da produção, a “conciliação” das divergências sociais, a “permissão” para a presença de grupos tão diversificados e a apresentação ao final do capítulo de uma foto paisagística da Recife atual (foto de 2004), com sua monumentalidade, tentando localizar a cidade maurícia, perpassa, de forma sub-reptícia, a ideia de constituição da sociedade brasileira de forma equacionada e a partir de projetos externos de civilização apresentados ao Brasil como meio para garantir o “progresso da colônia” na busca por sua “identidade autônoma”. Outro ponto que se destaca a apresentação dos diversos grupos sociais que compunham a sociedade da época como grupos fechados com interesses unificados, sem a especificação das divisões internas de cada grupo.

Outro ponto a ser abordado, ao observarmos os demais capítulos da unidade, é a predominância da interpretação da sociedade brasileira apoiada em aspectos políticos e econômicos. Abordada ao final da unidade e em conjunto com a religião, a sociedade colonial mostra-se como um porto de partida para a constituição da sociedade atual, para tanto, torna-se necessário a adequação os elementos característicos existentes no período aos elementos constitutivos da sociedade atual. Esta perspectiva de organização prevalece em toda a narrativa social sobre a sociedade brasileira, sempre com tendências a demonstrar a evolução

marcante que acompanhou a formação dos segmentos sociais e o desembocar dessa sociedade em uma formação social mais diversa, porém mais “solidária”.

Ao construir a narrativa sobre o Brasil independente, a perspectiva de observação esboçada na apresentação da obra amplifica-se, principalmente se levarmos em questão que a História do Brasil passa a ser vista em dois prismas principais, sendo o primeiro direcionado à demonstração do “espaço do Brasil no mundo” e o segundo ao processo de “evolução social nacional”. A narrativa sobre o Brasil no séc. XIX é realizada situando as interpretações em um contexto de transição, ou seja, o título da unidade, sugestivamente apresentado, é “A transição para o século XX”. Esta característica é reforçada a todo momento, principalmente nas atividades propostas ao fim de cada tópico, como no caso da atividade proposta sobre a análise da constituição de 1824 (página 385), onde é sugerido a montagem de um quadro comparativo entre a constituição de 1824 e 1988, em que um dos aspectos a ser observado é a existência ou não de direitos relativos às crianças, aos adolescentes e aos idosos nas duas constituições. Mais uma vez o caráter terminativo e ideal, da sociedade atual, se apresenta, principalmente se levarmos em conta a presença desses direitos na constituição atual.

Na descrição da sociedade imperial, ao final do capítulo, mais um exemplo das questões levantadas. Ao relatar sobre as transformações ocorridas no final do século XIX, percebe-se a adoção de características da sociedade contemporânea para classificar os diversos espaços sociais, como no caso da descrição das camadas médias urbanas. Porém o ponto em que a lógica evolutiva aparece de forma mais evidente é na análise das formas de lazer da sociedade, quando, ao fazer uma ressalva sobre o papel integrativo desempenhado pelo carnaval expõem o seguinte.

Mas, naturalmente, nem tudo era festa. Havia de um lado, a violência estrutural da escravidão, às vezes agravadas por torturas e outros castigos físicos. De outro lado o abandono das crianças, a exploração de menores, a miséria e a fome eram comuns aos grupos excluídos, que não eram “objetos valiosos” como os escravos. (MOTA; BRAYCK, 2012, p. 394)

A forma como são elencados os termos constitutivos do texto e o caráter assertivo das colocações estabelecidas ao final de todo um tópico, demonstram, de um lado a inclusão de expressões contemporâneas como elementos distintivos da sociedade analisada, de outro a apresentação da noção de grupo como algo genérico e descontextualizado, bem observado na apresentação do papel desempenhado pelos menores na sociedade analisada, ou seja, na tentativa de estabelecer uma conexão constante entre “passado e presente”, muitas afirmações

acabam por descontextualizar termos fundamentais para a observação das formações sociais atuais.

Quanto à apresentação das diversidades formativas, ou seja, a “visão do outro”, algumas questões merecem destaque, entre elas a necessidade de adequação do texto didático às normas e determinações legais, como no caso da História da África e das populações indígenas. Outra questão diz respeito ao tratamento dado no texto às questões de gênero, pouco abordadas ou silenciadas, como no caso da apresentação da “luta das mulheres pelo mundo” (páginas 348 e 349), utilizadas apenas no capítulo sobre os movimentos sociais e, assim como os demais temas, de forma progressiva e linearizada. A figura feminina é observada apenas enquanto “movimento social organizado” e em sequência cronológica, finalizando-se no século XX.

Quanto aos movimentos sociais o que se observa é a construção de uma narrativa escalonada, onde os movimentos restritos ao âmbito do controle do Estado são apresentados de forma positiva e os movimentos de cunho identitário são apresentados de forma pontual, ou como no caso da Balaiada, não são apresentados. Ao fazer um registro dos movimentos reivindicatórios do período regencial as autoras escalonam os movimentos em dois grupos: o primeiro em que se enquadram a Cabanagem e a Farroupilha, apresentados como movimentos com tendências revolucionárias e democráticas; e o segundo grupo composto por movimentos sociais, onde é apresentado somente a Revolta dos Malês na Bahia, porém ao encerrar o tópico sobre o referido movimento, ao explicar os objetivos, expõem o seguinte

Os objetivos da Revolta dos Malês ainda não foram esclarecidos. Segundo as autoridades da época, os rebeldes pretendiam exterminar a população Branca e os Católicos, versão que não foi confirmada pelos registros conhecidos até então. (MOTA; BRAYCK, 2012, p. 382)

Sendo apresentado como um movimento de características marcadamente islâmicas, ao finalizar o tópico com uma afirmação sobre a visão oficial, sem a apresentação de outra perspectiva interpretativa, impõe-se, de maneira simulada a ideia de um movimento identitário, violento e discriminatório. O interessante é que nos demais capítulos, os movimentos de caráter social são sempre abordados ou na perspectiva econômica, caso do Contestado, ou na perspectiva política, como no caso do movimento de Canudos, onde é evidenciado apenas o caráter da Guerra (ao final a atividade (página 445) faz uma relação entre a abordagem de Euclides da Cunha sobre o Movimento de Canudos e as coberturas jornalísticas das Guerras atuais). Além da redução dos significados destes movimentos o livro

apresenta-os sempre como movimentos rurais, onde a questão central seria a conquista de direitos civis, tal como nas reivindicações atuais.

Nas três primeiras décadas da república, o Brasil era um país tipicamente agrário. A maioria dos trabalhadores rurais não era proprietária de terra ou vivia da pequena lavoura de subsistência, não tendo acesso à assistência médica e à educação. (MOTA; BRAYCK, 2012, p. 444)

As expressões “trabalhadores rurais” e “assistência médica” demonstram, mais uma vez, a observação das formações sócio-históricas a partir de concepções práticas de observação e análise das sociedades contemporânea. Além dos movimentos citados o “cangaço”, também observado como um movimento decorrente da falta de acesso a direitos civis, consagrados na atual constituição, compõe o grupo dos movimentos rurais. A análise realizada sobre o cangaço expõe a visão hierarquizada e redutiva destes movimentos, ao final do texto estas interpretações são confirmadas, quando explicitam os motivos do desaparecimento desse fenômeno social.

Lampião, sua companheira, Maria Bonita, e outros cangaceiros morreram numa emboscada em 1938. O cangaço perdeu força da década seguinte, quando o governo federal organizou melhor a repressão e o crescimento das indústrias no sudeste passou a atrair grandes levas de mão de obra nordestina. Ao criar novas oportunidades de trabalho as fábricas atraíram sertanejos que deixaram de ver no cangaço um meio de sobrevivência. (MOTA; BRAYCK, 2012, p. 447)

Evidencia-se uma narrativa assentada no caráter salvacionista da sociedade do trabalho, além de apontar para o papel do Estado no controle de movimentos desorganizadores da ordem, a utilização dos termos “organizar melhor a repressão”, ao invés da tradicional “intensificar”, não deixa de apontar para um ponto de vista marcado pela visão utilitarista das explicações históricas. Ao formular um texto apoiado na utilização de terminologias descontextualizadas, o livro didático analisado propõe ao aluno uma visão de mundo inserida na observação da sociedade em que ele se insere como um espaço diversificado e heterogêneo, porém com espaços e relações sociais devidamente definidas e estruturadas, resultado direto do processo evolutivo da sociedade brasileira.

b-A Escrita da História.

Autores: Flávio de campos e Renan Garcia de Miranda

Editora: Escala Educacional.

Ano: 2005.

Seguindo a perspectiva programática da História Integrada o livro é apresentado como uma obra que se pretende crítica e, em certos aspectos, com múltiplas significações. Os próprios autores na apresentação do livro apontam para uma tentativa de pensar o texto didático enquanto um espaço de construção de sentidos, onde todo o processo interpretativo é fruto da relação do leitor, no caso o aluno, com o texto, no caso o livro didático.

Esta é uma obra em parceria. Os autores se conheceram a mais de vinte anos [...] e imaginaram um livro no qual se expunham divergências, deixando as nervuras à mostra. Propõem um livro didático que não se apresente como um “pacote de viagem”, com paradas predeterminadas, objetivos fixos e meios de transporte programados. Algo mais próximo de uma viagem de mochila nas costas em direção à História. De trajetos múltiplos, de inumeráveis possibilidades de reflexão e crítica, de observações que escapam até mesmo às observações dos autores. Nessa íntima relação entre o passado e o presente, de entradas diversas e saídas provisórias. (CAMPOS MIRANDA, 2005, p. 3)

Apesar de apresentar o livro como um espaço de construção de significações múltiplas os autores iniciam as explicações com a organização de um mapa para leitura do livro (páginas 8 e 9), onde é explicado, para os alunos, o papel desempenhado por cada unidade textual e por cada tipo de texto a ser utilizado como leitura complementar, e logo a seguir, seguindo a mesma lógica das explicações relativas aos textos escritos, um tópico específico para “auxiliar” na observação e interpretação das imagens e mapas contidos no livro (páginas 10 e 11), assim como os critérios a serem adotados para a construção do sentido de cada imagem e mapa. Ou seja, para uma obra que propõe trabalhar com o leitor a possibilidade de construção de sentidos variados e por vezes conflitantes, a estruturação de quadros direcionadores e de critérios balizadores para as interpretações a serem realizadas já impõe um limite à multiplicidade de interpretações.

A organização geral do livro, assim como os quadros de procedimentos, remete a uma visão do processo histórico assentado na transformação de análises subjetivas em realidades concretas de nominação dos períodos e épocas históricas. A utilização de jargões interpretativos para nominar as unidades didáticas e para caracterizar os períodos da história apresentados, promove uma observação da narrativa histórica como produto de identificação da sociedade europeia ocidental. Assim os títulos das unidades sempre remetem a um título de livro, de filme, como por exemplo: “Idade Média, Idade dos Homens” de Georges Duby; “A Era dos Extremos” de Eric Hobsbawm; “Moscou contra 007”, de Yan Fleming; “Aldeia Global” de Emir Sader, etc. (os exemplos se sucedem também na nominação dos capítulos e subcapítulos). Ao utilizar-se desse mecanismo, na tentativa de criar uma empatia entre o texto

e o leitor, os autores transformam terminologias interpretativas da sociedade ocidental contemporânea em períodos delimitados de forma espacial e temporal.

No início do primeiro capítulo os autores ao identificar o que entendem por processo histórico apontam diretamente para a ideia de história e de tempo histórico que norteará o livro didático. Ao explicar a relação entre o filme de Stanley Kubrick “2001, Uma Odisseia no espaço” os autores, mais uma vez, expõem o objetivo geral do livro.

Na trajetória deste livro, que vai do osso a nave espacial, a primeira pergunta a fazer é: de onde viemos? Como surgiu a civilização? Tal como a concebemos hoje, ela não foi uma evolução inevitável, mas sim um ato de criação humana. Analisar a pré-história é observar um percurso que vai girando, girando e desemboca nas cidades, no Estado, na guerra, na escrita e nas artes. E este percurso, que vai distinguindo cada vez mais os seres humanos de outras espécies, está diretamente ligado à produção de ferramentas. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 15)

Duas questões destacam-se no fragmento apresentado: a perspectiva evolucionista, comum dos textos didáticos e a valorização da sociedade do trabalho como forma de distinção, não apenas dos homens, mas como forma de distinção entre os diversos estágios da evolução social. Ao apresentar estas duas perspectivas interpretativas como os elementos que direcionarão o texto didático, os autores estão indiretamente apresentando um conceito de História, estruturado a partir da observação dos processos de formação e organização das sociedades em direção a construção da civilização, responsáveis pelo bem estar dos homens e tida como ponto de chegada deste processo. Estas observações são corroboradas na apresentação ao final do primeiro capítulo de um texto de aprofundamento denominado “Nomadismo e telefonia celular”. No texto os autores utilizam-se de uma determinação do governo sueco para demonstrar ao mesmo tempo a convivência de diversidades em um mesmo momento histórico e o predomínio do trabalho como forma de buscar o bem estar social.

O nomadismo ainda sobrevive entre nós: os lapões do extremo norte da Escandinávia vivem acompanhando os rebanhos de renas selvagens. [...] Recentemente eles ganharam uma nova ferramenta: um telefone celular. O parlamento sueco determinou que todos os cidadãos suecos tem direito a um telefone e ponto final. [...] Então a empresa Ericsson propôs ao governo desenvolver uma tecnologia celular adaptada ao nomadismo lapão. Estava sendo inventado o telefone celular, que hoje serve trabalhadores em trânsito no mundo inteiro. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 18)

O texto apresentado pelos autores aponta para duas questões centrais na narrativa da história: a descrição da relação entre o Estado, enquanto dimensão política da sociedade, e os

setores produtivos da sociedade, representantes do nível econômico; e a utilização do trabalho como forma de atingir prazer e realização pessoal. Apresentam desta forma, a sociedade contemporânea como uma construção humana, mas que equaciona os espaços entre as comunidades “primitivas” e as civilizações contemporâneas”. Ao determinar estes dois níveis como os níveis fundamentais de construção das interpretações históricas passam a observar os demais níveis – o econômico e o social – como reflexos que interagem com os níveis principais, assim a ideia predominante de cultura sustenta-se na perspectiva de cultura material e de sociedade como fruto direto das determinações políticas e econômicas.

A lógica é estabelecida também para o conceito de tempo, observado através da apresentação do processo de formação das sociedades. Para os autores o tempo é visto como um movimento evolutivo e progressivo. Esta concepção pode ser observada na própria organização estrutural do livro que organiza o seu texto “dos primeiros seres humanos” (página 17) ao “admirável mundo novo, a Globalização” (página 629). Característica encontrada em todos os livros didáticos, mas, este assume uma feição diferenciada, uma vez que, para os autores, esse tempo evolutivo é um elemento essencial no surgimento e formação das civilizações, ou seja, a ideia de tempo para os autores também está ligada a ideia de trabalho e de organização institucional das sociedades, mais precisamente a formação do Estado.

As sociedades humanas cresciam, adquiriam maior complexidade, surgiam Estados organizados para a atividade militar, para projetos que demandassem trabalho conjunto (como canais de irrigação, portos, templos, pirâmides, etc.). Estava em curso um processo que levaria a formação das civilizações. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 23)

“Tempo”, “processo” e “evolução” tornam-se expressões complementares no texto didático apresentado. A evolução do tempo apresentada pelos autores não segue, pois a mesma dinâmica do livro anterior, o elemento diferenciador apresentado seria a observação do processo evolutivo através das características gerais de cada época, sempre em estreita conexão como processo produtivo e com as formas de “divisão social do trabalho” (expressão comum na maioria dos capítulos do livro). A narrativa adotada é bem explícita; a história resume-se em uma disputa constante entre dois blocos monolíticos – dominadores e dominados – pela tomada do poder e controle dos processos produtivos. O parágrafo final do livro torna evidente essa colocação. Ao citar o fórum Econômico Mundial de Davos e o Fórum Social Mundial em Porto Alegre, para explicar o sentido da globalização e o papel da tecnologia nas sociedades contemporâneas, os autores citam o seguinte:

Em janeiro de 2001 dois eventos paralelos e ideologicamente opostos ocuparam a mídia global. Na cidade de Davos, o Fórum Econômico Mundial reunia empresários, banqueiros, representantes das principais instituições mundiais e diversos governantes. A 11 mil quilômetros dali, em Porto Alegre, o primeiro Fórum Social Mundial reunia diversas entidades civis de todo o mundo para discutir propostas contrárias a globalização em curso. Via satélite pode-se assistir a um debate entre representante dos dois fóruns. [...] Apesar das nítidas divergências entre os representantes dos dois lados, vários representantes de Davos admitiram publicamente o aumento da concentração de riqueza no mundo. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 638)

Ao finalizar o livro com a apresentação de um debate entre os que detêm o controle das riquezas através do controle do processo produtivo e as forças da “sociedade civil organizada”, os autores deixam evidente a concepção modelar de sociedade defendida e as estratégias textuais utilizadas para a confirmação do seu ponto de vista. Ao utilizar a expressão “lados” e ao finalizar o texto com a admissão, por parte do “lado mais poderoso” dos males advindos da globalização, o livro didático impõe ao aluno a construção de uma interpretação social sustentada na dicotomização da sociedade e na disputa pelo controle do Estado e dos meios de produção existentes, este é o mecanismo que sustenta todas as argumentações existentes no livro, inclusive as que se dirigem para a análise da sociedade brasileira. Para os autores as divisões sociais existentes seguem sempre a lógica vertical, onde as chamadas minorias são entendidas dentro da esfera clássica de caracterização destes grupos, ou seja, sob a genérica titulação de Trabalhadores.

A narrativa sobre o Brasil, desde a colônia até os dias atuais segue esta lógica. A própria forma como é montada a interpretação sobre o Brasil colonial deixa claro esse aspecto. Com uma narrativa sustentada em parâmetros políticos e econômicos os autores desenham um país que se movimenta apenas e tão somente em torno de suas necessidades administrativas e do controle exercido sobre a força de trabalho utilizada. Esta narrativa é bem observada quando os autores expõem o motivo do fracasso do sistema de capitânias hereditárias.

O sistema de capitânias não garantiu aos portugueses o domínio das novas terras. Conflitos com as tribos indígenas e certo desinteresse demonstrado por alguns donatários, provocaram o fracasso da experiência colonizadora. Mas a principal dificuldade estava em estabelecer uma atividade econômica estável que sustentasse a ocupação e o povoamento. Muitos donatários também não conseguiram administrar suas capitânias. A extração do pau-brasil dependia da disposição do indígena. Apenas as capitânias de Pernambuco e São Vicente tiveram desempenho satisfatório, resultado da implementação mais sistemática do cultivo da cana-de-açúcar. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 197-198)

A redução narrativa não está apenas na adequação da interpretação aos aspectos políticos e econômicos, mas ao fato de que os autores não ampliam a análise para a observação das formas de organização social e da identidade no universo colonial, que não estejam inseridas nestes parâmetros. A própria interpretação da sociedade segue esta mesma métrica, por exemplo, quando abordado o processo de formação da sociedade colonial ibérica (página 200) as características remetem diretamente ao controle dos postos de comando e ao controle do meio de produção existente, a terra. A própria caracterização dos grupos sociais que ocuparam a colônia não foge desta lógica, como no caso da narrativa sobre os judeus portugueses, sempre que tentam apontar as causas da vinda para a colônia os autores estabelecem, de imediato, conexões com o comércio do açúcar, tornando-os responsáveis direta ou indiretamente pelo incremento e manutenção desse comércio, na colônia e na Europa (página 211).

A redução das narrativas aos temas relacionados com a construção da identidade administrativa e às transformações econômicas ocorridas na colônia, aparecem, também, ao observarem as revoltas nativistas, além de considerar como modelo para estas explicações, apenas as revoltas ocorridas em áreas economicamente visíveis, imprimem como marca a ideia de que estas revoltas, quando expressam a vontade dos grupos dominados, sempre terminam por obter êxito, assim é feito na narração da “Revolta do Maneta”.

Em 1711, uma outra revolta foi desencadeada em salvador, devido ao estabelecimento de novos tributos e do aumento de 50% no preço do sal. Nessa revolta, liderada por um comerciante conhecido como Maneta, tomaram parte soldados, homens livres e pequenos comerciantes que assaltaram as residências dos grandes comerciantes de Sal. Diante da pressão o governador da Bahia voltou atrás na implementação dessas medidas impopulares. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 255)

Nota-se que as estratégias narrativas adotadas pelos autores consistem sempre em apresentar a sociedade posterior como resultado direto das lutas ocorridas nas formações sociais anteriores. No caso da revolta do Maneta, evidencia-se um grande esforço em transformar uma reivindicação econômica em um “movimento de classe contrário às atitudes autoritárias dos governantes”. Os tradicionalmente conhecidos movimentos nativistas, ganham, aqui outra conotação, a de movimentos em busca da construção da identidade do Brasil, enquanto Estado, a própria noção de povo adotada remete a essa narrativa. Outro exemplo significativo está na interpretação feita sobre a “Revolta dos Malês”, ocorrida no período regencial, considerada pelos autores como uma tomada de consciência dos rebeldes africanos de que “as rupturas institucionais e as divisões entre brasileiros livres poderiam

proporcionar-lhes o aceso revolucionário” (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 348). A narrativa adotada, mais uma vez, segue a estratégia de apresentar os movimentos sociais como resultado da luta consciente pela tomada do poder e pelo controle do processo produtivo. Exemplo que pode ser estendido também, a análise da Cabanagem, apresentada como vitoriosa e bem-sucedida, em decorrência da “ocupação do poder pelas classes dominadas representadas”, segundo os autores, “por índios, escravos e mestiços” (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 350).

O livro didático analisado divide a narrativa sobre os movimentos nacionais em dois blocos: os movimentos políticos, organizados, em sua maioria, por setores das elites provinciais, geralmente em conflito entre si ou com Estado – Balaiada, Sabinada, Farroupilha – e os movimentos sociais organizados – Cabanagem, Malês.

Ao construir a imagem da República esta ótica não muda, ratificando ainda mais esse ponto de vista. Os movimentos abordados pelos autores sempre estão direcionados para a mesma perspectiva, a apresentação das denúncias contemporâneas e a modificação das relações de controle político e/ou econômico através do impacto ocasionado pelos movimentos de contestação; essa interpretação ocorre ao abordar o movimento de canudos, a guerra do contestado, a revolta da chibata, o tenentismo, etc. Sempre ao final da apresentação dos movimentos existe um comentário que remete às condições atuais do Brasil, não como resultados positivos desses movimentos, mas como denúncia das situações presentes, como no final da análise sobre Canudos, ao relatarem as festividades ocorridas na capital federal por conta do final da guerra.

No Rio de Janeiro o clima de comemoração foi interrompido por um fracassado atentado ao presidente Prudente de Moraes. Em canudos a destruição foi completa. Mesmo assim, 12 anos depois, alguns seguidores do conselheiro voltaram a habitar a região. O nome do beato permanece, até hoje, carregado por lendas milagrosas, no imaginário popular nordestino. E a questão da terra no Brasil permanece em aberto. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 414)

Em um mesmo parágrafo quatro noções são apresentadas: de controle político, de relação de classe, de resistência e de desigualdade social perpetuada. A sociedade atual, para os autores só mudaria de configuração se houvesse uma atuação consciente e em conjunto dos segmentos sociais dominados, de forma organizada e em torno de um projeto próprio, esse exemplo é dado quando da análise da formação do movimento operário no Brasil na primeira república, no tópico denominado “Proletariado”.

Em 1906 foi fundada a Confederação Operária Brasileira (COB), a primeira central geral de sindicato de trabalhadores no Brasil, sob a direção dos anarco-sindicalistas. Foi dela a iniciativa de organizar a primeira greve geral do país, que paralisou a cidade de São Paulo durante uma semana, em julho de 1917. Entre os 70 mil grevistas, as bandeiras pretas, cor dos anarquistas suplantavam as bandeiras vermelhas, dos socialistas. Ao final da greve vitória parcial do movimento; 20% de aumento salarial sem demissões de grevistas. As oligarquias foram obrigadas a ouvir as ruidosas palavras de ordem da classe operária. (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p. 424)

Além de direcionar o texto para a valorização da necessidade de organização dos movimentos sociais em torno das tradicionais formas de racionalização e direcionamento dos movimentos reivindicatórios, ou autores demonstram, de forma bem destacada, o aspecto positivo deste tipo de ação ao expor o seguinte: “As oligarquias foram obrigadas a ouvir as ruidosas palavras de ordem da classe operária!”.

A supervalorização do aspecto sociopolítico de organização social trouxe para o texto didático um limite: a observação das minorias, como demonstrado, dentro de um padrão formal de observação. Este limite torna-se evidente ao observar a forma como o texto didático trata a imagem do negro, visto apenas enquanto escravo, ou força de trabalho subvalorizada, não há abordagens que evidenciem as questões de identidade, ou diversidade. No caso da abordagem sobre os índios a questão ainda é mais radical; os índios são apresentados no capítulo introdutório ou em rápidas passagens como integrantes periféricos de determinados movimentos reivindicatórios. A questão de gênero, em uma obra que adota o viés político e econômico como forma de construir a narrativa textual, passa ao largo, as rápidas apresentações de mulheres no texto dão-se apenas nas reivindicações por direitos políticos e na apresentação das figuras canonizadas da História do Brasil, porém, sempre no desempenho de funções masculinas, principalmente em cargos políticos e administrativos, criando uma narrativa sobre a mulher que transporta para o texto didático, concepções dominantes tanto no senso comum quanto nas escritas consideradas conservadoras.

c-História do Mundo Ocidental.

Autores: Antônio Pedro Tota, Lizânias de Souza Lima e Yone de Carvalho.

Editora: FTD.

Ano: 2005.

Este livro possui um aspecto diferenciado dos demais livros adotados pelo PNLD, considerado um livro que segue a metodologia mais tradicional, apresenta-se claramente como um objeto de conhecimento e análise da sociedade ocidental, entendida como a sociedade europeia. Para os autores, a formação do mundo contemporâneo é uma

consequência das formas de organização e expansão europeias, portanto, o estudo de qualquer sociedade só pode ser realizado a contento, se tomar por base as relações de dependência e filiação que estas sociedades têm com a Europa. A própria apresentação do livro deixa clara esta intenção.

A civilização europeia acabou por realizar uma notável expansão. A constituição e evolução do capitalismo, um fenômeno de berço europeu, confundem-se com a própria expansão europeia. Valores, religião, línguas, formas de organização da produção, sistemas políticos europeus foram levados para os quatro cantos do mundo. Essa expansão foi acompanhada por uma transformação tecnológica, que pode ser considerada fator e resultado do predomínio europeu. Atualmente vários povos e regiões do mundo estão interligados pelo mercado, pelas comunicações e pelas instituições de caráter mundial. Os estudiosos voltaram a sua atenção para esse fenômeno sem precedentes: a tendência a uma padronização global da produção, dos estilos de vida, dos valores, da cultura, enfim. Este livro não é portanto um livro de História Geral. É um livro de História do mundo ocidental e de sua globalização com a expansão capitalista. (TOTA et. al., 2005, p.3)

Na apresentação, os autores demonstram a forma de abordagem que predominará na construção do texto didático. Conforme afirmam os próprios autores, a narrativa construída terá por objetivo a explicitação das formas de organização e expansão europeias. Para realizar tal tarefa, o livro será estruturado de maneira a apresentar a sociedade europeia como modelo de organização em todos os níveis de interpretação social, os hábitos, as formas de trabalho, as relações sociais, as condições de classe, as produções culturais, a organização do Estado, adotados pelas sociedades europeias ocidentais servirão de parâmetros para a construção das análises sobre as demais realidades, mais especificamente a brasileira.

Para ratificar estas perspectivas interpretativas as unidades didáticas e os capítulos, foram estruturados em dois grandes blocos: no primeiro, onde estão situadas as interpretações sobre a antiguidade e a medievalidade, são apresentados os elementos essenciais para a formação da identidade europeia ocidental; no segundo encontram-se as interpretações direcionadas às formas de organização desta sociedade e os mecanismos utilizados para a expansão deste modelo para as demais regiões do planeta, com destaque para o Brasil. As formas de observação e as análises construídas estruturam-se a partir de um conceito de História profundamente marcado pela influência da antropologia estruturalista. Noções como evolução, identidade, cultura, formação social, são tomadas de empréstimo da própria antropologia. A explicação desta dependência está na forma como os autores apresentam, no primeiro capítulo, as concepções de evolução humana e cultura.

Desde o momento em que o homem passou a confeccionar instrumentos e desenvolver uma linguagem articulada, ele se distinguiu dos outros animais e criou o mundo da cultura. Transformar a natureza e a si próprio por meio do trabalho passou a ser característica essencial da espécie humana. Dessa forma a evolução biológica, a partir de um determinado ponto, ocorre simultaneamente, à evolução cultural, confundindo-se com ela. O fato é que a nossa capacidade de produzir cultura está baseada tanto na herança propriamente cultural que recebemos do passado como nas características físicas que adquirimos na evolução biológica. (TOTA, et. al. 2005. p13)

Os autores adotam o conceito de evolução para explicar as transformações ocorridas durante a passagem das comunidades primitivas para as civilizações, fato que consideram como o ponto inicial para a narrativa dos processos históricos. Seguindo esta direção, eles apontam um conceito de cultura ligado ao trabalho manual como forma de distinção entre os homens e as outras formas de vida e, entre as diversas “sociedades humanas” (página 15). O que se percebe é que, a definição de História para os autores está diretamente ligada aos conceitos de evolução e cultura. Ao adotar esta dupla conceitual, os autores remetem a discussão sobre o processo histórico à capacidade criativa do homem, apontado como ponto central de todas as interpretações textuais. Como exemplo, podemos citar a atenção dada à descrição da fisionomia humana no capítulo denominado pré-história. Os autores realizam essa tarefa da página 12 a página 15, atitude sintomática, em se tratando de um livro didático de volume único. A concepção de tempo, também, segue a dupla conceitual apontada e os períodos históricos, seguindo a métrica da antropologia estruturalista, são vistos a partir das análises de modelos conceituais interpretativos devidamente organizados. Para ratificar esta posição, as comparações sugeridas limitam-se aos períodos descritos nas unidades, só havendo paralelos entre formações contemporâneas ou evoluções localizadas no mesmo período analisado. As atividades propostas sempre remetem a ideia de progresso ou a ideia de observação das transformações sociais a partir da evolução social e biológica do homem. Ao final da primeira unidade um texto de Lévi-Strauss (página 23) reforça a adoção desse critério de análise

Quanto à concepção de tempo os autores remetem sempre ao tempo evolutivo, onde as caracterizações são dadas através da existência de marcas produtivas que sirvam de exemplo para observação das épocas estudadas. Esta abordagem, tal como descrita acima, está contida na análise feita sobre o surgimento das civilizações.

No final do neolítico (5000-4000 a.C.), o homem passou a usar também metais nobres, como cobre, para fabricar instrumentos. Esse metal podia ser trabalhado e facilitava a produção de instrumentos mais duráveis que os ossos ou pedras. Começou aí a Idade dos Metais. Quase simultaneamente, no Egito e na

Mesopotâmia surgiram os primeiros registros escritos e as primeiras cidades. Estava nascendo a civilização. (TOTA, et. al. 2005. p17)

Como observamos, a noção de tempo utilizado parte do pressuposto da evolução e tem como finalidade conduzir a interpretação em direção à ideia de progresso, pensado pelo lado técnico. Ao imprimir estas características textuais, constroem um texto didático que se assenta na ideia de mito fundador, neste caso do bom selvagem. A noção de cultura passa a acompanhar essas afirmações e tem como finalidade, neste momento, a apresentação de uma noção de tempo linear e constante, onde as transformações são apresentadas como atributos exclusivos da vontade humana.

Os demais capítulos seguem o modelo quadripartite europeu e a ênfase textual é sempre na apresentação de características e elementos que tenham servido de suporte para a formação da “Europa Ocidental Moderna”, como na descrição da cultura grega:

A civilização grega antiga foi uma civilização brilhante sob vários pontos de vista: politicamente, permitiu a participação do cidadão no poder pela democracia; culturalmente, forneceu as bases para o pensamento filosófico ocidental, para o teatro e vários outros ramos das manifestações artísticas. Toda essa pujança se conseguiu graças ao sistema escravista, que liberava o homem do trabalho direto e manual. (TOTA, et. al. 2005, p. 63)

A apresentação da Grécia no texto didático, deixa bem explícita a forma de abordar os conhecimentos históricos pelos autores. Ao utilizar a expressão “brilhante” para a descrição da civilização grega (expressão utilizada pela primeira vez com esta conotação, não constando da descrição das demais civilizações da antiguidade abordadas antes do estudo da Grécia) o sentido de contributo e, mais ainda de modelo, já se encontra subjacente ao texto, mais adiante a caracterização da “democracia grega” remete às formas de interpretação do modelo de Estado adotado no ocidente, principalmente se observarmos a forma como os autores induzem a caracterização do termo “cidadão” utilizado na Grécia, porém em termos bem diferentes dos adotados hoje.

Ao apontar a “supremacia cultural grega” o movimento se inverte, ou seja, ao invés de basear-se em conceitos atuais aplicados às análises sobre as formações clássicas, os autores utilizam essas formações para justificar a existência dos modelos atuais. Ao apontar a contribuição dos gregos para a formação do pensamento ocidental, transformam o modelo narrativo grego no modelo fundador da narrativa sobre a sociedade moderna. Observe-se a questão da escravidão; apesar de, nos capítulos referentes ao Brasil, a escravidão ser observada como algo “nefasto”, na Grécia essa observação se relativiza, ao contrário do

ocorrido no Brasil, para os autores, a escravidão grega possibilitou a formação de uma civilização fundamental para a existência do mundo contemporâneo, atuando de forma a contribuir para a evolução das sociedades.

A narrativa sobre o Brasil, como já exposto segue a mesma métrica discursiva que as demais narrativas. Abordada como uma evolução da expansão marítima portuguesa, a análise sobre o Brasil estrutura suas argumentações textuais em aspectos econômicos e políticos, construindo um texto didático em que os demais aspectos da formação social brasileira são apresentados como resultado direto dos aspectos elencados acima. A utilização dos modelos interpretativos europeus como forma de caracterização, aparece logo no capítulo sobre o povoamento, mais precisamente ao final do capítulo quando fazem referência às características dos nativos brasileiros a partir de uma citação da obra de Claude D'Abeville, sugestivamente intitulada no livro de "Atenienses brasileiros". No texto o autor descreve assim os índios brasileiros:

São extremamente discretos, muito compreensivos a tudo que lhes deseja explicar; capazes de conhecer com rapidez tudo que lhes ensinam. Mostram-se muito felizes em aprender e muito hábeis em imitar tudo o que veem fazer.
São muito lógicos e só se deixam levar pela razão e nunca sem conhecimento de causa. Analisam tudo o que dizem e seus argumentos são sempre baseados na razão. Por isso mesmo querem que lhe retribuam na mesma moeda. (D'ABEVILLE, apud: TOTA et. al. 2005, p. 185)

Algumas questões chamam atenção quando da utilização do fragmento textual: primeiramente, ao final do texto não há referências sobre o período e as funções desempenhadas pelo autor no momento da sua confecção, sendo o mesmo utilizado como parágrafo de encerramento de capítulo; em segundo plano destacam-se as tendências de fazer prevalecer o mito bom selvagem, corrompido pelas forças externas ao seu processo evolutivo; e, por último o enquadramento do texto citado em padrões de identificação da "maravilhosa Grécia". Em uma visão rudimentar do método da Antropologia Estruturalista, passam a aplicar os parâmetros de análise direcionados à história da Grécia, a outras realidades analisadas. O próprio título do tópico é obra dos autores e não do autor do texto.

A narrativa sobre a história do Brasil segue, então, a mesma disposição das narrativas adotadas nos textos didáticos do ensino médio. Analisado em suas perspectivas administrativas e a partir das relações estabelecidas com a Europa, a própria sociedade colonial brasileira passa a ser observada como resultado direto das ações administrativas e das relações de dependência com a Europa Ocidental.

A sociedade brasileira sofreu poucas modificações estruturais ao longo dos seus trezentos anos. Quais as razões dessa imutabilidade? Nesse largo período a forma de produção da riqueza da sociedade como um todo manteve-se baseada no trabalho escravo. Em outras palavras, as condições sociais foram determinadas pela forma de trabalho, que praticamente não se modificou até a segunda metade do século XIX. (TOTA et al. 2005, p. 193)

Ao caracterizar a sociedade colonial como resultado direto das formações econômicas, o texto transforma os múltiplos elementos de observação da sociedade em blocos fechados que, grosso modo, serão mantidos para todas as análises realizadas, inclusive as análises direcionadas à sociedade contemporânea. Ao definir a análise do Brasil em blocos, os autores deslocam a base das análises para um único prisma, qual seja, o prisma econômico, mais precisamente da organização das forças produtivas. Os movimentos ocorridos durante o período são analisados, pois, com base nessas argumentações, assim o movimento de Beckman, o Quilombo de Palmares, O processo de expansão, a Guerra dos Mascates, etc. a resolução, ou a consequência dos conflitos a ações ocorridas sempre são vistos de forma pacífica e a análise dos conflitos (comum em muitas narrativas didáticas) é praticamente invisibilizada. Tomemos por exemplo a análise da Revolta de Beckman, ao abordar o final do movimento, os autores citam o seguinte:

Em maio de 1685, Portugal enviou um novo governador, que começou a atender parte das reivindicações dos colonos. Serenados os ânimos, a Coroa, a título de exemplo, prendeu alguns rebeldes e enforcou dois deles, um dos quais Manuel Beckman. (TOTA, et. al. 2005, p. 212)

Conforme observamos, a abordagem das formas de repressão e controle é feita com base na descaracterização do caráter de violência empregado nessas medidas, desqualificando inclusive, os próprios integrantes dos movimentos analisados. Para ratificar a posição de superioridade com que são apresentados os elementos de caracterização da realidade europeia e a necessidade de utilização dos mesmos para construir a interpretação sobre o Brasil, os autores enfatizam o aspecto político e o papel desempenhado pelos administradores, como formas de interpretar todas as dimensões da formação nacional. Sendo assim, a ideia de identidade do Brasil permanece atrelada às determinações externas, ou seja, a sociedade brasileira, mesmo no pós-independência, ainda tem a sua interpretação amparada nos mesmos elementos citados para a análise realizada na colônia.

A observação da concepção de cultura é um bom exemplo destas afirmações. Ao reduzir o conceito de cultura às questões materiais, mesmo quando direcionada ao campo

artístico e literário, utilizam-se de conceitos gerais adotados com objetivo de situar o país nos limites do controle europeu, nesse sentido: a cultura colonial estava vinculada à cultura portuguesa (página 222); foi D João o responsável pelo incremento cultural do Brasil (página 273); a cultura do segundo reinado imitava a cultura europeia (página 345); e até o modernismo, tradicionalmente, apresentado como, uma produção cultural predominantemente nacional, segue esta tendência.

A Semana de Arte Moderna representou a inauguração “oficial” de uma nova sensibilidade artística no Brasil: o Modernismo. A chegada da modernidade levava os modernistas ao desejo e à tentativa de expressá-la através da arte. Ao mesmo tempo na Europa, a arte e o pensamento passavam por uma revolução. Os cubistas, futuristas, expressionista e outros mais pesquisavam a possibilidade de uma arte que não fosse realista, que não procurasse espelhar a realidade, mas antes expressá-la em toda a sua complexidade, simultaneidade, velocidade e ângulos. Jovens artistas, como Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Anita Malfati, tomavam contato com alguns integrantes desses movimentos, e traziam as suas lições para o cenário cultural brasileiro. (TOTA et al. 2005, p. 368)

As colocações realizadas pelos autores são ratificadas pela forma de abordagem do “nacionalismo modernista”, onde, além de apresentar as obras nacionais como releituras ou adequações dos movimentos artísticos europeus, inserem a ideia de modernidade como algo ligado diretamente às transformações materiais. Mais sintomáticas ainda são essas colocações se observarmos que os tópicos relacionados à discussão cultural, são sempre apresentados ao final dos capítulos e iniciam as abordagens sempre com referências ao papel desempenhado pelas mudanças ocorridas na base material de cada sociedade.

O livro “História da Civilização Ocidental” apresenta um Brasil resultante das formas e articulações adotadas no continente europeu e expandidas para áreas consideradas “periféricas e dependentes”. Para realizar esse objetivo lançam mão, de forma rudimentar, de técnicas e métodos da antropologia estrutural, onde os sujeitos são substituídos pelos espaços e relações. Nesse sentido, abordagens sobre sujeitos para além dessas observações praticamente não existem, ou são limitadas por uma visão estática de sociedade e relação social. O negro é observado apenas na condição de escravo, o índio na condição de “bom selvagem”, e os movimentos sociais como resultado direto dos problemas econômicos existentes.

d- História.

Autores: Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos.

Editora: Saraiva.

Ano: 2010

Publicado pela primeira vez em 2010, este livro apresenta um projeto editorial estruturado a partir das determinações dos PCNEM e adota como perspectiva interpretativa a visão interdisciplinar da História. Nessa direção, aponta para a construção de um texto que se estrutura sobre dois suportes: a conexão entre passado e presente como meio de entendimento das diversidades formativas de cada sociedade; e a articulação da História, enquanto disciplina, com as demais áreas das ciências humanas, como meio de ampliar as formas de conhecimento dos alunos e embasar as explicações sobre os temas abordados.

Na apresentação os autores remetem diretamente ao papel da História e às formas como serão encadeados os assuntos abordados no decorrer do livro. Ao abordar o papel da História na construção do conhecimento e na aquisição das informações necessárias à inclusão consciente do aluno na sociedade da qual faz parte, os autores expõem o seguinte:

A História pode ajudar, sim, a compreender melhor o presente, a avaliar criticamente sociedade e o mundo no qual a cidade, a região e o país em que vivemos estão inseridos. Mas o valor da História, como conhecimento, não é somente esse. ele permite, sobretudo, conhecer o passado – outros tempos, outros modos de vida, outras sociedades. (VAINFAS, et al. 2010, p. 3)

As colocações acima traduzem, de certa forma, as pretensões em transformar o livro didático em um código de conduta direcionado aos alunos, objetivando a construção de uma consciência crítica no aluno, passo inicial para a formação da cidadania, tal como constante nos editais do PNLD. Mais adiante, também na apresentação, os autores, na tentativa de demonstrar, ainda mais a vinculação do livro com os editais, inserem um novo elemento na concepção de História adotada, a narrativa sobre os diversos sujeitos componentes da sociedade contemporânea.

A configuração do livro e a estruturação dos capítulos, assim como a divisão das unidades, seguem a lógica cronológica, porém, alguns elementos devem ser observados, entre eles a constante conexão feita pelos autores entre os temas abordados e a realidade contemporânea ao aluno, bem de acordo com as perspectivas apontadas nos PCNEM. A cada capítulo, a cada tema abordado, sempre é evidenciado a necessidade contemporânea em que cada conhecimento é produzido. No capítulo inicial ao tratar do aparecimento do homem e da evolução do mesmo, a conexão entre passado e presente é colocada de forma bem explícita.

Essa longa evolução não foi totalmente linear. Em outras palavras, chegaram a conviver, no mesmo espaço e tempo, hominídeos de diferentes espécies, ocorrendo o que Darwin chamou de seleção natural. Muitas das conquistas tecnológicas nesse processo de formação da humanidade foram feitas ainda “aos solavancos”, isto é,

algumas descobertas foram perdidas ou foram esquecidas, às vezes por milhares de anos, até serem redescobertas, como aconteceu com o controle do fogo. (VAINFAS, et. al. 2010, p. 13)

Ao explicar a “formação da humanidade” os autores constroem uma narrativa que privilegia nas construções textuais o sentido de alteridade e simultaneidade, porém uma observação mais detalhada do capítulo citado, observa-se a presença de uma régua do tempo, apontada pelos autores como uma forma de situar os leitores frente às diversas explicações, mas, ao ser exposta como elemento de base dos capítulos (esse procedimento segue por todo o livro) acaba por proporcionar um predomínio da visão de tempo cronológico e linear, marcado pela explicitação das principais ocorrências de cada período. A prevalência da abordagem linear proporciona o direcionamento do texto para outra abordagem, a evolutiva e, nesse sentido, os autores tendem a agrupar na mesma unidade, narrativas sobre períodos considerados em um mesmo estágio evolutivo.

Nos demais capítulos que abordam a antiguidade, a sequência cronológica se repete e conduz a uma predominância da narrativa tradicional onde a História da Europa Ocidental aparece como elemento modelar para a construção das explicações sobre as demais sociedades. Um bom exemplo dessa perspectiva está no capítulo três, quando na tentativa de caracterizar o Estado egípcio utilizam a expressão “Despotismo oriental” (página 28), ou seja, usam uma expressão utilizada para caracterização de determinadas formas de organização do Estado na Europa e aplicam à narrativa construída sobre o Estado egípcio. Na tentativa de apresentar olhares diversificados para uma mesma abordagem, os autores, ainda que de forma indireta, terminam por adotar modelos interpretativos gerais para a caracterização de sociedades externas ao campo de aplicação do conceito utilizado. Na abordagem da Democracia grega os autores demonstram essa abordagem ao caracterizar a forma administrativa adotada.

Considerado o “pai da democracia grega”, Clístenes empreendeu grande reforma. [...] Apesar de incentivar a ampliação da cidadania em Atenas, Clístenes reforçou o poder da *Bulê*, controlada pelos cidadãos mais ricos, cujo poder rivalizava com o da assembleia popular. O regime ateniense combinava, assim, a democracia direta (participação de todos os cidadãos na *Eclésia*) com a democracia representativa (onde prevalecia o poder dos cidadãos mais ricos através da *Bulê*). (VAINFAS, et. al., 2010, p.46)

A adequação de termos próprios da interpretação das funções do Estado na atualidade, às interpretações realizadas pelos autores, conduz a ideia de que expressões próprias da sociedade contemporânea possam ser aplicadas de forma modelar para a construção de

interpretações em períodos e espaços diferenciados. A utilização desse mecanismo narrativo, decorre da necessidade de estabelecer ligações constantes entre os períodos interpretados e a realidade vivida pelo leitor (aluno). Nas narrativas construídas sobre a antiguidade e a medievalidade os exemplos de utilização conceitual de forma modelar se sucedem frequentemente.

Esse procedimento vai sendo aprofundado à medida que a narrativa vai se desenvolvendo. Constrói-se então, uma conexão interpretativa que toma por base a visão tradicional e quadripartite da História, direcionando as explicações para a interpretação da realidade europeia. A abordagem do aspecto cultural é um bom exemplo desta tendência, ao trabalhar a noção de cultura dentro dos limites da produção material e da noção de legado, os autores direcionam a interpretação para a noção de filiação. Disto decorre uma questão: a construção da narrativa social contemporânea como uma narrativa de diversidades e multiplicidades que, devidamente estruturadas, contribuem para a observação dos diversos sujeitos sociais, tal como preconizados nos editais de convocação do PNLD.

O texto didático vai aos poucos aproximando as formas e observações utilizadas na construção da narrativa, às formas e observações advindas do modelo de narrativa europeia, pensado aqui enquanto formas de articulações das visões de mundo e das concepções de sujeito em um determinado contexto sócio-histórico. No capítulo que trata da expansão mulçumana tem-se uma percepção clara dessa aproximação.

Porém a grande expansão do Islã ocorreu após a morte de Maomé, em 632. Embora não fossem dotados de grande experiência militar, os mulçumanos se destacavam pelo entusiasmo no combate, adaptando as táticas de ataques que os beduínos costumavam usar em suas pilhagens. Os exércitos islâmicos eram enormes e lutavam com determinação, guiados pelo espírito de defesa e irradiação de sua fé. (VAINFAS, et al., 2010, p. 101)

A utilização das expressões “entusiasmo”, “determinação”, e “irradiação da fé”, vinculadas às práticas de guerra, para explicar as razões da expansão do islã após a morte de Maomé, deixam claras as influências interpretativas advindas da concepção ocidental dos sujeitos externos a sua formação. E este argumento se radicaliza, ainda mais, principalmente se levarmos em conta a existência de uma visão belicosa dos mulçumanos corrente no senso comum contemporâneo. Essa visão do outro torna-se, pois, um mecanismo de construção de narrativas hierarquizantes e distintivas, direcionadas aos diversos sujeitos sociais. Como exemplo, podemos citar a narrativa construída sobre a mulher mulçumana, no capítulo sobre a sociedade e a cultura:

Alguns historiadores afirmam que o corão apresenta diversas disposições favoráveis as mulheres. [...] Também é certo que Maomé tratava bem as mulheres. No entanto o mesmo corão estabelece que os homens são superiores às mulheres; que eles deviam encarcerar para sempre as mulheres adúlteras; que podiam impedir que suas esposas se enfeitassem como pagãs. No mundo islâmico a mulher não chegava a ser uma propriedade do marido, do ponto de vista legal, mas era mantida num estado de menoridade durante toda sua vida. (VAINFAS, et. al., 2010, p. 104)

Mais uma vez tem-se a adoção de concepções contemporâneas para explicar realidade passadas externas ao modo de vida ocidental. A existência de textos diretos, formados por assertivas, próprios do projeto editorial em que se insere o livro, e a constante necessidade de dotar o aluno de “uma consciência crítica que contribua para a formação da cidadania”, proporcionam, vez por outra, a construção de uma narrativa que observa o outro pelo olhar do estranhamento. No exemplo citado acima, temos a aplicação de juízos valorativos contemporâneos à explicação de uma cultura situada historicamente no período medieval.

No capítulo destinado à interpretação da África, mais uma vez a noção de distinção e legado fazem-se presentes. Ao apresentar o capítulo, os autores definem a necessidade de conhecimento da história do continente apenas como forma de distinguir as diversas nações que contribuíram para a estruturação e manutenção do tráfico de escravos e para a formação das sociedades americanas, com destaque para o Brasil (página 154). A descrição dos povos e reinos que compunham a África no período que antecede a expansão marítima europeia segue, com relação aos dominados, uma lógica que associa duas realidades próprias do mundo ocidental: a valorização do comércio e a utilização do dominado como mercadoria vendável, escravo. A maneira como são expostos os textos e as argumentações interpretativas conduzem à ideia de que, o comércio atlântico de escravos consistiu, de fato, em uma expansão, a nível global, de um comércio que se desenvolvia a nível regional.

A narrativa construída sobre história do Brasil, ao contrário do que ocorre com a narrativa sobre a história da Europa, não apresenta grandes alterações, a formação brasileira, é explicada através da tradicional visão dicotômica de sociedade onde o privilégio interpretativo é dado aos movimentos contestatórios e às mudanças ocorridas na administração. Há uma ênfase nos movimentos de resistência escrava e indígena, com destaque para dois movimentos “A Santidade Indígena” (página 254) e a formação do quilombo de palmares (página 264). Ao propor uma narrativa que privilegie a resistência contra a “opressão dos governantes”, redirecionam o sentido interpretativo de diversos movimentos coloniais em que índios ou escravos apareciam como elementos de litígio, é o caso do movimento de Beckman, observado como um movimento condicionado por disputas pela mão de obra indígena.

Liderada pelos irmãos Manuel e Thomas Beckman, a revolta explodiu no Maranhão no século XVI, sobretudo em virtude da proibição da escravização dos indígenas, por lei decretada em 1680. Essa foi mais uma lei em favor da liberdade indígena, desta vez influenciada pelo jesuíta Antônio Vieira. Por outro lado, para resolver o problema da mão de obra indígena a coroa criou a Companhia de Comércio do Maranhão, em 1684, encarregada principalmente de fornecer escravos africanos para os senhores locais. Como os senhores se recusaram a aceitar as novas imposições, sobretudo porque os africanos eram escravos muito mais caros que os indígenas, os Beckman depuseram o governado e aboliram a companhia de comércio. (VAINFAS, et al., 2010, p. 255)

A observação da formação do Brasil através de seus movimentos reivindicatórios de cunho social, torna-se uma característica marcante da narrativa construída pelos autores, a ênfase é tão evidente que na narrativa dos movimentos ocorridos no período regencial, as abordagens sobre a “Cabanagem”, (páginas 453, 454) e a “Balaiada” (página 455) ganham mais destaque que a abordagem feita sobre a “Farroupilha” (página 456), ainda no período regencial há uma ênfase às revoltas escravas (página 457). O interessante é que as observações sobre as mulheres, a arquitetura, as minorias sociais diversificadas, constantemente abordadas nas narrativas direcionadas à história europeia, desaparecem na narrativa da história brasileira e somente os movimentos sociais de resistência, do ponto de vista tradicional (como revoltas ou sublevações) passam a ocupar lugar nos boxes de aprofundamento dos temas.

Com uma narrativa que segue as questões relacionadas aos planos econômicos e sociais o livro analisado, tenta, a todo momento, organizar seus argumentos para adequar o texto didático às imposições advindas dos editais do PNLD, incluindo-se aí a adequação ao ENEM. Porém, ao realizar esta manobra discursiva, os autores, na tentativa de atender a todos os requisitos exigidos, acabam seguindo a ótica tradicional de narrativa sobre o Brasil, ou seja valorizando a História Política e descrevendo um país que constrói a sua identidade sobre valores modelares socialmente engajados e culturalmente influenciados pelos movimentos ocorridos no continente europeu. As poucas inserções sobre a dimensão cultural são feitas tomando por base a dimensão política da cultura ou a dimensão material da mesma. Como exemplo, podemos citar a análise feita sobre os movimentos culturais das décadas de 1950 e 1960 (página 794) onde os movimentos culturais apresentados estão, via de regra, condicionados pelos movimentos sociais e reivindicatórios de então.

O que se observa é que a pluralidade interpretativa, como a observação da condição feminina, a análise do racismo para além das questões tradicionais, a valorização da cultura como instrumento de identificação, aparecem mais intensamente nas interpretações sobre as formações europeias e estado-unidense. Um bom exemplo está na abordagem do tema

cidadania onde a abordagem é restrita ao acesso ao voto ou a conquista de direitos políticos e trabalhistas.

Entre 1930 e 1945 os direitos de cidadania no Brasil passaram por avanços e recuos. Nos quatro anos iniciais, durante o período do governo provisório, a maior parte da legislação trabalhista foi promulgada. [...] O voto tornou-se secreto, permitindo eleições mais representativas e evitando-se as fraudes. Outro importante avanço foi a extensão do voto às mulheres. (VAINFAS, et. al., 2010, p. 691)

Ainda seguindo a temática da cidadania, mas, aplicando-a a interpretação das décadas que antecederam o golpe de 1964.

O sociólogo Gláucio Soares, ao avaliar o período democrático que começou em 1945 e terminou em 1964, chega a imagem de um progresso desigual. Na economia ocorreu uma extraordinária taxa de crescimento, particularmente industrial; na política um claro e seguro progresso; na área social o desenvolvimento foi mais lento. Em sua avaliação o “crescimento econômico existiu e foi acelerado”. Mas “o principal êxito do período foi ampliar a cidadania – sobretudo o direito de votar e muito teoricamente, o direito de ser eleito – às classes médias e à classe trabalhadora”. (SOARES apud. VAINFAS, et al., 2010, p. 775)

Nas duas citações fica explícito que a noção de cidadania apresentada situa-se nos limites dos direitos políticos. Mesmo quando são apresentadas as conquistas femininas, estas restringem-se ao campo dos direitos políticos, não havendo, pois, uma abordagem relacionada à valorização da mulher como sujeito, ou a ampliação dos direitos civis das minorias sociais, pensadas aqui enquanto sujeitos de uma complexa e diversificada formação social.

Ao tentar uma adequação à linha de pensamento dominante nos PCNEM e às diretrizes estipuladas nos editais do PNLD, o livro analisado acaba por construir a sua narrativa sobre uma perspectiva de História enquanto um conhecimento cotidianamente construído e em estreita ligação com as demais áreas do conhecimento. Porém, do ponto de vista da construção de uma narrativa sobre o social, o livro não consegue romper com a visão modelar de sociedade empregada nas análises realizadas e nem com a perspectiva do estranhamento na observação dos sujeitos que estão para além da perspectiva europeizante de interpretação.

e-Pelos Caminhos da História.

Autor: Adhemar Marques.

Editora: Positivo.

Ano: 2006.

Confeccionado em 2006 o livro “Pelos Caminhos da História” apresenta uma proposta de texto didático apoiado em referenciais teóricos e metodológicos do ensino de História advindos da década de 1980, mais precisamente de referenciais defendidos nas diversas reformas curriculares ocorridas durante o período (caso específico da reforma ocorrida em Minas Gerais). No final da década de 1980, Adhemar Marques, juntamente com outros autores publica, pela editora Lê, a coleção “História”. Considerada uma obra inovadora para o período, o livro apoiava as suas argumentações em três eixos: a construção de um discurso textual sustentado em modelos interpretativos aplicados especificamente à análise da realidade europeia, construindo uma cadeia explicativa que se definia em torno da abordagem dos fenômenos e acontecimentos europeus; a adoção de um conceito de História assentado em terminologias utilizadas tanto pelo marxismo, quanto pela escola dos Annales; e a adoção da perspectiva interdisciplinar da História, privilegiando o contato da mesma com áreas como a economia, a geografia e a sociologia. Esses pontos referenciais estão presentes, também, no livro analisado, uma vez que a forma de organização do livro e as estratégias utilizadas para a transmissão dos conteúdos remetem diretamente aos mesmos procedimentos existentes na coleção “História”.

O autor, já na apresentação do livro, aponta para a necessidade de construção do conhecimento histórico assentado em uma relação constante entre as narrativas do passado e as experiências presentes dos leitores (alunos). Para tanto, adota a perspectiva de que o conhecimento do passado consiste em uma forma de possibilitar uma intervenção no presente.

A preocupação com o sentido do conhecimento histórico – que pressupõe as múltiplas possibilidades de explicar o universo social – não exclui, evidentemente o domínio de determinados conteúdos, que são elementos constituidores e constituintes de uma “cultura histórica”. (MARQUES, 2006, p.3)

O que o autor denomina como sentido do conhecimento histórico, ou formação de uma cultura histórica, é deduzido no transcorrer da obra, quando, ao organizar as unidades e capítulos, o autor impõe uma visão de História assentada na interpretação da formação e expansão da civilização ocidental contemporânea, ou seja, para o autor o conhecimento histórico e a cultura histórica definem-se como o conhecimento das formas de articulação das diversas sociedades e civilizações, não havendo, pois, uma discussão destes conceitos de forma articulada e explícita.

O texto em si inicia-se com a abordagem dos primeiros Estados organizados, invisibilizando toda e qualquer observação histórica anterior à existência desses Estados. A

partir deste início de abordagem, a História antiga e medieval, passam a ser vistas como suportes para a construção das explicações sobre a história ocidental contemporânea. A história da antiguidade é observada na forma de características gerais, em que todas as civilizações e povos são apresentados como uma unidade interpretativa e desta unidade decorrem todas as outras interpretações. Ao iniciar o capítulo o autor já deixa subentendido uma determinada visão de História.

As primeiras civilizações desenvolveram-se em um período conhecido tradicionalmente como História Antiga. Esse período histórico engloba a antiguidade oriental e a antiguidade ocidental. Durante a antiguidade oriental desenvolveram-se as sociedades que, de acordo com uma determinada visão historiográfica, são consideradas “históricas”, uma vez que já dominavam a escrita. (MARQUES, 2006, p.10)

A citação torna-se mais sintomática se levarmos em conta que, apesar de atentar para a existência de outras visões historiográficas, as mesmas não são apresentadas no livro, ao menos neste capítulo. Mais adiante a adequação de formas interpretativas utilizadas para classificar as relações na Europa ocidental, torna-se elemento comum na classificação das características apresentadas no capítulo referido. Ao descrever as características gerais das civilizações na antiguidade, o autor cita o seguinte:

Nas civilizações da antiguidade algumas características podem ser observadas: Crescente divisão do trabalho e início da exploração social, uma vez que alguns homens passaram a se apropriar permanentemente dos excedentes produzidos; Centralização político-administrativa, que culminou com a constituição do Estado, no qual o poder encontrava-se institucionalizado e era exercido sobre o conjunto da sociedade em um determinado território. Essa institucionalização foi importante para mobilização de numerosos contingentes de trabalhadores indispensáveis à realização de obras de drenagem e irrigação. (MARQUES, 2006, p.13-14)

Os pontos apresentados fazem parte de um rol de características das sociedades da antiguidade oriental, que, segundo o autor, serviriam para diferenciar estas sociedades das demais apresentadas em outros capítulos do livro. O problema é que, ao fazer tal apresentação, o autor remete diretamente à ideia de uma sociedade monolítica e fechada, caracterizada através de expressões e conceitos tomados sob a perspectiva atemporal, própria das análises estruturalistas. A observação da relação entre a “divisão do trabalho” e o “início da exploração social”, associadas às características gerais do Estado na antiguidade oriental, explicitam bem esta questão. Ao adotar essas duas expressões e, ao final do rol de características, apresentar uma conceituação de Estado, nos moldes dos Estados ocidentais, o

autor constrói uma perspectiva de interpretação assentadas em conceitos aplicados de formas modelares, sem a percepção das divisões internas e das historicidades de cada sociedade. Mais adiante, no fechamento do capítulo, na tentativa de contrapor o modelo de sociedade da antiguidade oriental ao modelo apresentado de “antiguidade ocidental”, uma nova generalização atemporal é realizada, ao especificar a visão de mundo dominante nas duas civilizações. Segundo o autor, a civilização da antiguidade oriental seria marcadamente mítica (página 21), em contraposição ao racionalismo da sociedade ocidental (página 27), mais especificamente gregos e romanos.

Das colocações iniciais decorrem todas as argumentações construídas no livro, como por exemplo, a defesa de um ponto de vista eminentemente econômico e político da História e a utilização de autores ligados ao marxismo como forma de aprofundamento dos textos construídos. As interpretações reduzem a observação do social à dicotomia clássica entre dominadores e dominados; e aos aspectos econômicos de organização das sociedades.

A noção de tempo construída pelo autor também segue a lógica da aplicação de modelos interpretativos como meio de explicação dos processos temporais apresentados, tomando por base a noção de filiação social. Para o autor a concepção de tempo está atrelada à noção de “transição social”, em substituição à noção de transformação temporal. Apoiadas em uma visão linear de tempo e de progresso, as explicações didáticas conduzem a uma ideia de transformação social por filiação, em que a sociedade existente é sempre observada como resultado da dissolução da sociedade anterior, após um momento de crise geral, decorrente, sempre, das transformações de caráter econômico, apresentando a sociedade nascente em um estágio da evolução histórica. Esse ponto de vista é bem observado na apresentação da “formação do feudalismo”.

Esse processo de formação do feudalismo foi construído pela transição de uma sociedade baseada no uso da mão-de-obra escrava – o Império Romano – para uma baseada nas relações servis de produção. Essa foi uma das principais características do sistema feudal e implicava na subordinação jurídica da população rural em relação aos senhores feudais. (MARQUES, 2006, p.51)

Observa-se a redução da noção de tempo à tipificação das diversas formas de vinculação do trabalho. De forma mais específica, o autor do livro adota como metodologia a apresentação das transformações temporais tomando por base os movimentos sociais – observados em seus aspectos econômicos – e o resultado direto das ações conflitivas por eles desenvolvidas. Para as análises de cada período histórico a noção de tempo utilizada sempre

se baseia nas articulações das estruturas sociais e econômicas, abordadas de forma generalizante.

Na segunda unidade ao iniciar o estudo sobre os tempos modernos, a noção de filiação temporal e social aparece de forma mais marcante. Ao abordar o início dos tempos modernos como resultado direto das necessidades sociais e econômicas da Europa, o autor insere um novo elemento, a ideia de evolução tecnológica, não como base, mas como resultado de um processo de transição e em função das determinações econômicas. Ao explicar as razões do pioneirismo europeu expõe o seguinte:

A expansão ultramarina foi uma das “soluções” encontradas pela sociedade da Europa Ocidental para fazer frente aos graves problemas gerados pela crise do sistema feudal. A necessidade de encontrar novas fontes de metais preciosos, de controlar novas regiões produtoras de alimentos, principalmente trigo, e de estabelecer o domínio sobre populações não europeias foram fatores decisivos para o desencadeamento do processo expansionista. (MARQUES, 2006, p.84)

Duas questões se sobressaem no fragmento acima: a submissão de todo um processo de formação e transformação social a um conjunto de necessidades econômicas, decorrentes dos efeitos de uma crise geral; e a ideia de projeção antecipada, caracterizada na “busca de soluções” pela “sociedade europeia”. As duas questões apontam para uma concepção de formação social como resultado direto de um conjunto de planos antecipados de domínio e controle, arquitetado por “grupos dominantes” que ascendem após um período de desestruturação dos “grupos dominantes” antecessores. Outra questão que perpassa todo o livro didático é a constante necessidade de apresentação das relações de dominação social como elemento central da interpretação histórica, próprio das terminologias marxistas de análise social.

No tocante às interpretações sobre o Brasil observa-se que o texto didático segue uma lógica apoiada em uma linearidade interpretativa, onde a história do Brasil é observada como resultado direto das ações ocorridas no universo europeu e os períodos históricos são observados como etapas da construção da identidade nacional. O importante é que para o autor, esta identidade só pode ser entendida após a explicitação de vários acontecimentos, uma vez que a mesma, segundo observamos no fragmento sobre a expansão europeia, é fruto das necessidades de domínio e controle por parte dos Estados Nação europeus.

Do ponto de vista didático as interpretações sobre o Brasil iniciam-se com a abordagem das formações econômicas, e desta análise, decorrem todas as outras. Sempre que a análise de um período da história do Brasil é iniciada, observa-se o seguinte movimento

metodológico: em primeiro plano, apresentam-se as necessidades econômicas, quase sempre decorrentes da conjunção de interesses europeus – dominantes – e brasileiros – dominados; em segundo plano, apresentam-se as formações sociais sempre em relação de dependência com o plano econômico; e por último, como decorrente das questões materiais, algumas poucas noções de cultura, observada na perspectiva meramente ilustrativa.

Como ponto inicial, já no capítulo sobre o sentido da colonização, encontra-se um extenso quadro da formação econômica do Brasil – utilizando-se para isso a obra homônima de Caio Prado – onde são apresentados quadros produtivos e uma sequência temporal apoiada na noção de ciclos econômicos, como etapas da formação nacional. Ao abordar as características gerais da colonização enfatiza-se a noção de modelo e generalização:

O modelo colonizador implantado no Brasil apresentava as seguintes características: O caráter de complementariedade, uma vez que, assim como na América espanhola, a produção tanto de metais como de gêneros tropicais, destinava-se à metrópole e ao mercado europeu; O caráter monocultor da agricultura de exportação, dependente de investimentos e financiamentos externos. Essa característica inviabilizou, inclusive, a montagem de um sistema colonial baseado em pequenas e médias propriedades e no trabalho assalariado ou familiar, pois tais aspectos levariam à dinamização do mercado interno e à distribuição de rendas na colônia, fatores contraditórios em relação à dinâmica do sistema colonial mercantilista. (MARQUES, 2006, p. 175)

O interessante do fragmento acima é a metodologia utilizada para tipificar a dimensão econômica do Brasil colonial. Iniciando pela primeira afirmação, nota-se que há uma tipificação da colônia como um todo homogêneo, característica reforçada pela não abordagem de outras configurações existentes. O segundo ponto relaciona-se com a aplicação direta de modelos interpretativos tomados de forma universalizante e atemporal. Ao utilizar as expressões: “trabalho assalariado”, “mercado interno” e “distribuição de rendas”, o autor desloca essas expressões para a análise de um universo ao qual a adequação deve ser bastante relativizada, porém como são utilizadas de formas afirmativas e sem limites, impõem a ideia de descrição de um resultado positivo de uma ação concreta.

No capítulo posterior, ao analisar a formação da sociedade brasileira essas generalizações conduzem à descrição de uma sociedade como um conjunto resultante da integração de três grupos fechados, tomados como células homogêneas, proporcionando uma divisão social apenas no aspecto vertical.

A sociedade que veio a se constituir no Brasil Colônia foi marcada essencialmente pela mestiçagem entre três grupos étnicos:

Branco – formavam um grupo étnico originário de Portugal e muito homogêneo, inclusive do ponto de vista cultural e religioso;
 Índios – formavam a população nativa, bastante diversificada nos aspectos étnicos e culturais;
 Negros – também entre os africanos trazidos para a América portuguesa a diversidade cultural era enorme. No contexto dessa diversidade acentuavam-se dois grandes grupos os sudaneses e os Bantos. (MARQUES, 2006, p.202)

A noção apresentada de sociedade aponta algumas considerações interessantes para a interpretação da sociedade atual. Ao apresentar a sociedade como resultado de um processo de mestiçagem de grupos fechados, impede a observação de outros atores e condições sociais. Embora utilizem a expressão “diversificados”, para índios e africanos, no decorrer do capítulo esses aspectos não são abordados, ou seja, apesar de apontar para a existência de diversidades internas, as mesmas são apresentadas apenas como resultado das divisões tribais de cada grupo, não merecendo uma análise mais apurada. Com relação ao elemento Branco, a observação é ainda mais sintomática, pois os mesmos são apresentados como um grupo organizado e que defendiam projetos unificados. A partir dessas apresentações a história do Brasil passa a ser restrita a uma visão dicotômica entre o colonizador e o colonizado – observando-se nesse grupo os escravos –, observados sempre a partir da perspectiva da luta de classe. Outros sujeitos sociais, como as mulheres, ou os homens livres pobres, passam ao largo do texto construído.

Nos capítulos referentes ao Brasil independente, dois outros aspectos metodológicos são apresentados: primeiro a organização dos capítulos sobre o Brasil de forma esparsa, somente após longas e extensas abordagens sobre a realidade europeia; e segundo, a História passa a ser construída por etapas de desenvolvimento, ocorridas sempre após a deflagração de algum movimento ou crise europeia. Ao abordar as exigências da elite latifundiária durante o primeiro reinado esta visão fica bem evidente:

Para as elites agrárias que aceitaram o compromisso pela independência, algumas questões deveriam se impor. Esta deveria ocorrer preservando-se determinados interesses:
 Manutenção da estrutura fundiária;
 Preservação do trabalho escravo;
 Garantia de continuidade dos interesses ingleses;
 Manutenção de vantagens, inclusive no comércio, para portugueses radicados no Brasil;
 Exclusão política das camadas populares. (MARQUES, 2006, p. 400)

O fragmento apresentado demonstra a constante necessidade de reduzir a descrição da sociedade brasileira – tendência metodológica que se mantém na análise do período

republicano – a uma constante “luta de classe”, adotada como modelo geral de análise da sociedade nacional. Um bom exemplo está na análise realizada sobre o movimento de canudos, também observado sob a ótica de um movimento social “com forte conteúdo ideológico de classe”.

Um dos mais significativos movimentos sociais rurais ocorreu no sertão da Bahia, entre 1893 e 1897. Conhecido como Revolta de Canudos, tratou-se de um movimento messiânico, entendendo-se o messianismo como “combustível ideológico” que alimentou a reação sertaneja, sob a liderança de Antônio Conselheiro, organizando uma resistência dramática e desesperada contra a estrutura agrária do sertão. (MARQUES, 2006, p. 552)

Ao reduzir a interpretação do movimento de Canudos ao aspecto da “luta de classe”, mais uma vez observa-se a aplicação de modelos interpretativos adotados de forma atemporal e, mais especificamente nesse caso, de forma descontextualizada, inclusive com a redução do conceito de messianismo ao de articulação de classe com projeto definido. Dessa forma, a interpretação do período republicano segue, com um privilégio explícito à dimensão econômica de interpretação e com a observação da sociedade enquanto um resultado dessas articulações, concretizadas pela ação sistemática e meticulosa do Estado. Como observado na interpretação do sentido do Golpe Militar de 1964.

Os artífices do movimento que depôs Goulart não pensavam, evidentemente, em uma revolução, no sentido de romper com as estruturas socioeconômicas vigentes no país. O objetivo era uma modernização conservadora, dentro dos quadros do capitalismo internacional, mantendo-se a dependência crônica da economia brasileira. No plano político, o que importava era o afastamento das massas do processo, garantindo-se a hegemonia das elites. (MARQUES, 2006, p. 698-699)

A utilização das expressões “modernização conservadora”, “afastamento das massas do processo” e “hegemonia das elites”, demonstram a forma como está sendo construída a interpretação do Estado, como um agente de classe, com um objetivo determinado, manter sob controle, através de seus aparelhos institucionais, as classes populares. A noção de massa, utilizada no texto, remete diretamente à noção de classe social sem fissuras ou divergências internas. Nesse aspecto, o Estado passa a ser visto como um agente da dominação de classe e da perpetuação dos interesses econômicos mundiais existentes no Brasil, o que é evidenciado na utilização da expressão “dependência crônica”.

Nas análises sobre o período republicano, assim como nas análises sobre os períodos anteriores, a observação da dimensão cultural apresentou-se de forma bastante reduzida, apenas nas seções destinadas ao aprofundamento das leituras, o problema é que, as leituras a

serem aprofundadas não se apresentavam no texto principal, sempre restrito às análises apontadas acima.

f- Rumos da História. História Geral e do Brasil.

Autores: Antônio Paulo Rezende e Maria Thereza Didier.

Editora: Atual.

Ano: 2005.

Publicado em 2005 – 2ª edição – o livro “Rumos da História” apresenta-se como uma obra didática que pretende atuar na construção da identidade crítica do aluno, oferecendo, o que os autores chamam de subsídio para a construção de um saber histórico que articula passado e presente em uma relação de interferências constantes. Partindo dessa premissa e da perspectiva da relatividade do conhecimento histórico, os autores, já na apresentação do livro, expõem a noção que embasará todo o texto construído no livro didático.

Por mais que a pesquisa histórica se aprofunde, o historiador não pode contar tudo o que aconteceu no passado, tampouco estabelecer sobre ele uma verdade inquestionável. Por exemplo, a maneira como hoje interpretamos os acontecimentos e as relações sociais de outros tempos está articulada com as dificuldades e indagações da realidade. O trabalho do historiador é, sobretudo, interpretar o que aconteceu, tendo como ponto de partida sua concepção de História e sua pesquisa. (DIDIER; REZENDE, 2005, p. 3)

Ao apontar para as conexões entre as informações apresentadas e o interesse do historiador, os autores, remetem à concepção de História Problema, tal como apresentado pela Escola dos Annales. Ao adotar essa perspectiva para o conhecimento histórico, passam a conceber o livro como um suporte para as ações a serem desenvolvidas pelos alunos. Ao adotarem a noção de localidade para o livro didático, passam a inserir no texto construído outra noção, a de código de conduta, tal como instituem os editais de convocação para o PNLD.

O livro didático de História revela concepções de mundo, busca organizá-las e trazer reflexões para que o leitor conheça melhor sua sociedade e seu cotidiano. Mas se por um lado deve sistematizar informações, por outro é preciso que promova o debate, pois todos somos sujeitos da História¹⁸¹; ela é uma construção coletiva, uma invenção humana, e ter consciência dos problemas que ela envolve nos ajuda a pensar em mudanças que possam superá-los. [...] Nossa intenção, quando

¹⁸¹ Em todo o texto didático, sempre que os autores utilizam a expressão História, ela é apresentada com “H” maiúsculo e tal procedimento traz uma confusão interpretativa, principalmente nos primeiros capítulos, ou seja, a utilização do termo “História” sempre com a mesma grafia não nos permite indicar quando os autores estão falando da mesma como disciplina ou como processo.

escrevemos este livro foi contribuir para a formação de cidadãos críticos e atuantes, que se envolvam com o mundo em que vivem, sintam que a História é sua própria vida e que não há como fugir desse envolvimento. (DIDIER; REZENDE, 2005, p. 3)

Apesar de fazer todo um apanhado crítico a respeito das limitações do conhecimento histórico e de embasar as suas argumentações iniciais em princípios advogados pelos Annales, a organização estrutural do livro não consegue por em prática estas concepções. Tal questão decorre do fato de que, por se constituir em um texto estruturado a partir de afirmativas sintéticas e generalizantes, por mais que haja um estímulo a adoção da ideia de multiplicidade interpretativa do conhecimento, a dinâmica interna do livro didático acaba por impor, quase sempre uma visão linear e fechada dos tópicos abordados.

Os autores apontam para a utilização de uma noção de História assentada na análise do cotidiano e nas diversas visões de mundo, assinalando para a existência de sujeitos múltiplos que desempenham um papel fundamental na produção do conhecimento histórico. Esses sujeitos teriam sua temporalidade e sua espacialidade e, através de uma atuação frequente e paulatina, possibilitariam a formação de vestígios demarcadores, chamados de memória coletiva, de grande importância para a construção da História. Porém ao direcionar para essa relação, os autores, na tentativa de tornar clara a argumentação apresentada, reduzem a descrição do social ao binômio dominador/dominado.

A questão da memória coletiva e de sua preservação é, portanto, de grande complexidade. Ainda na opinião de Le Goff, “a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção”. Daí vem a ideia de que o controle dos acervos documentais é de fundamental importância para estruturar determinada maneira de pensar a História e fazê-la hegemônica. (DIDIER; REZENDE, 2005, p. 12)

Ao analisar a relação entre a memória coletiva e a História e, utilizarem-se, para este fim, das argumentações de Jacques Le Goff, os autores, estão tentando demonstrar aos leitores (alunos) a complexidade das análises históricas, porém, a forma sintética do texto, aliada a utilização de expressões sem o devido esclarecimento, conduz a uma redução da interpretação social, que passa a ser observada em torno da dicotomia dominante/dominado, em que esses dois segmentos sociais são observados como conjuntos fechados e sem subdivisões internas.

Seguindo a lógica adotada para a análise do conceito de História e do papel a ser desempenhado pelo livro didático, a noção de tempo é apresentada, com suas limitações, sua complexidade e multiplicidade. Os autores, ao utilizarem-se dessa perspectiva metodológica,

têm como intenção justificar a predileção da obra pelo tempo cronológico (página 13) e pela periodização tradicional da história. Este procedimento acarreta outra questão, o predomínio em todo o livro de uma visão de processo histórico linear e fechado, situando as análises no âmbito das visões tradicionais de tempo, História e sujeito histórico. A própria organização estrutural do livro aponta para uma distância considerável entre as intenções dos autores e as utilizações práticas dos conceitos apresentados no transcorrer da obra.

A observação dos conceitos de sociedade e cultura demonstra bem esta distância entre as argumentações iniciais e o desenvolvimento da obra. Ao apontar as características da sociedade para explicar o papel da cultura e do Estado os autores expõem o seguinte:

A vida em sociedade pressupõe elementos de coesão, mas ela não evita a existência de conflitos nem o estabelecimento de relações de poder. Os homens são animais sociais, buscam coletivamente meios para construir sua cultura. A vida em sociedade requer o estabelecimento de regras, limites, mecanismos de controle. Criam-se também relações de poder, hierarquias. A propriedade privada dos meios de produção não surge magicamente. Ela é o resultado da acumulação de riqueza nas mãos de uma minoria. Concentração de riqueza, historicamente, relaciona-se [...] com a formação de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela divisão social do trabalho. Essas desigualdades causam conflitos, fazem com que os donos do poder reforcem os aparelhos repressivos. Dessa situação de muitas sociedades, decorreu o aparecimento do Estado. (DIDIER; REZENDE, 2005, p. 24)

O interessante das colocações acima é a utilização de conceitos com conotações nitidamente marxistas para construção de uma argumentação que tem por objetivo, a apresentação da multiplicidade constitutiva das realidades históricas, tal como apresentado no primeiro capítulo. A utilização de expressões como “meios de produção” “divisão social do trabalho” e “donos do poder” de forma direta e sem uma explicação da utilização das mesmas, proporciona uma observação das formações sociais do ponto de vista da dicotomização e das dualidades formativas. A própria noção de cultura, observada do ponto de vista da produção, remete, assim como as expressões citadas, a noção de observação da sociedade apenas na sua dimensão material.

Nos capítulos referentes à história do Brasil, duas questões chamam atenção de forma imediata: a inserção de assuntos referentes aos índios e aos negros de forma tradicional, ou seja, a apresentação do índio em um capítulo anterior à colonização europeia, invisibilizando-se no restante da obra, e a abordagem sobre os negros, apenas enquanto escravos, ou de forma pontual, enquanto participantes de revoltas em momentos determinados; outra questão remete à construção das argumentações assentadas nas dimensões política e econômica da formação brasileira, fazendo com que a própria noção de identidade social fosse restrita a essas

dimensões. No capítulo referente à colônia essa redução interpretativa explicita-se no tópico em que é analisada a formação social colonial.

O engenho era o núcleo da sociedade ligada a produção açucareira. Na grande propriedade rural que o constituía, havia, além da casa grande do senhor, a senzala, para abrigar os escravos, a casa da moenda e a capela. [...] Implantada sob o signo da escravidão, a sociedade colonial criou diferenças sociais intransponíveis e preconceitos marcantes contra o trabalho manual. [...] A presença da igreja foi marcante ao longo do processo de colonização, [...] como instituição a igreja católica fechou os olhos para a violência e para os maus-tratos praticados contra escravos, favorecendo, assim, a implantação da escravidão negra nas colônias da América. (DIDIER; REZENDE, 2005, p. 192)

Além de construir uma interpretação sobre o social como decorrente das organizações produtivas da colônia, o texto aponta para a noção de “aparelho de Estado” ao apresentar a igreja como peça fundamental para a manutenção da escravidão. O limite dessa forma de interpretação não está na apresentação desses elementos, mas na inexistência de outros elementos constituintes das análises realizadas, como é o caso da imagem da mulher e dos homens livres da colônia. A construção de um quadro analítico em que a predominância das análises econômicas e políticas tornam-se os elementos principais de interpretação, acontece em todo o texto didático. Apesar das referências feitas ao cotidiano e à cultura, essas dimensões aparecem apenas ao final de cada capítulo e reduzidas às atividades artísticas e literárias. Na análise sobre a cultura colonial os autores esboçam o seguinte:

Na cultura produzida na colônia há uma releitura, uma adaptação aos desejos e sonhos que por aqui existiam. A produção cultural mostra bem que a colônia não absorvia passivamente as ordens e as ideias vindas da metrópole. A reflexão de que somente nas rebeliões políticas podem ser percebidas as insatisfações dos colonizados constrói uma memória unilateral, obscurecendo a diversidade e fazendo parecer que a produção artística e literária de um povo é um momento secundário de sua história. O poeta Tomás Antônio Gonzaga usou seus versos para expressar o descontentamento com as injustiças e os desmandos da metrópole, e Basílio da Gama, no poema épico *O Uruguai*, reclama da situação dos indígenas. (DIDIER; REZENDE, 2005, p. 256)

Ao ser apresentada ao final do capítulo sobre a mineração colonial e com o título “A construção da memória: o ouro e a cultura”, o livro, além de reduzir a cultura às dimensões artísticas e literárias, atrela o conceito de cultura às questões materiais e econômicas. Outro ponto a ser abordado é a noção de modelo, uma vez que a abordagem da dimensão cultural foi realizada apenas ao final do capítulo sobre a mineração e caracterizada por elementos ligados diretamente à realidade da sociedade mineradora. A perspectiva modelar dar-se no momento

em que as características da produção artística e literária da região mineradora são apresentadas como sendo de toda a cultura colonial.

No capítulo sobre o período imperial, o modelo de análise adotado se mantém, ou seja, a apresentação de uma interpretação ancorada nas dimensões políticas e econômicas como forma de analisar a realidade brasileira. Seguindo esta tendência as análises referentes à sociedade praticamente desaparecem e os movimentos sociais do período imperial passam a ser observados apenas em suas características políticas.

A observação da realidade brasileira passa a ser realizada em blocos homogêneos, integrados e em sentido evolutivo; um bom exemplo pode ser observado nos títulos dos capítulos 34 – Abolicionismo e Republicanismo: os caminhos da modernização no Brasil – e 35 – A Década de 20: Outro Brasil? – em que o período republicano é reduzido às características políticas e econômicas. Essas características, por sua vez são apresentadas de forma escalonada demarcando as fases de passagem de “um Brasil arcaico para um Brasil moderno”.

Dentre dessa perspectiva a década de 1920 foi muito importante, por que representou um momento significativo de reflexão sobre o nosso passado e nossa identidade histórica. Apesar do autoritarismo o povo não assistiu passivamente à ação de seus governantes; não se submeteu a uma apatia desmobilizante nem se submeteu à vontade quase imperial dos coronéis. As inquietações da década de 1920 não surgiram do nada. [...] O Brasil se modificava, e aqueles que percebiam as trilhas dessa mudança faziam reivindicações. [...] Resta saber que caminhos foram seguidos, pois a História como falamos não é feita apenas pela vontade dos dominantes, mas também pela luta dos que contestam a ordem existente e propõem mudanças. (DIDIER; REZENDE, 2005, p. 495)

Como vemos, os autores apresentam os períodos da história do Brasil como fases de um processo evolutivo em que as movimentações acontecem como resultado de uma luta constante pelo controle do poder entre dominadores e dominados, caracterizando o que chamamos de análise dos movimentos e processo históricos a partir da luta de classe. O ponto culminante dessa transformação para um Brasil moderno foi, segundo os autores, o movimento modernista de 1922 (página 504). Fruto de uma arte engajada, esse movimento consistiu em um resultado direto das agitações sociais e políticas que atingiram o Brasil no final da década de 1920. Ao realizar esta análise, os autores abandonam toda e qualquer característica que não acompanhe essa lógica interpretativa. A noção de diversidade, de pluralidade e de relatividade do conhecimento é abandonada a partir deste ponto.

O que se observa ao analisar o livro “Rumos da História” é que a pretensão inicial dos autores é abortada pelas características formativas do livro didático. A visão de Brasil e de

sociedade brasileira é um bom exemplo desta situação, apesar de atentarem para o caráter partidário do conhecimento histórico e para a necessidade de rompimento com as perspectivas tradicionalistas de interpretação, não conseguem romper com os temas tradicionais da História do Brasil e com a temporalidade linear que apresenta a formação social em blocos políticos, e decorrentes das necessidades materiais de produção e do controle do poder político nacional.

g-História Geral e Brasil¹⁸².

Autor: José Geraldo Vinci de Moraes.

Editora: Atual. Ano: 2005.

Publicado pela primeira vez em 1998 e reorganizado em 2005 para atender aos pré-requisitos dos PCNEM, com um projeto editorial que baseava as alterações apenas na inclusão dos temas referente à História da África e à História Indígena, o livro em pauta caracteriza-se por uma estrutura tradicional, em que os conteúdos são apresentados em blocos evolutivos e articulados a partir das interpretações da sociedade europeia ocidental. A apresentação segue a dinâmica dos editais do PNLEM, com destaque para a noção de cidadania, que, segundo o autor do livro, consistiria em um dos objetivos centrais da obra, porém, o que se percebe é que, no decorrer do texto, a noção de cidadania dilui-se e pouco aparece, principalmente devido ao predomínio de um texto descritivo e demasiadamente sintético, provocando um predomínio dos aspectos técnicos e funcionais do livro didático. Com uma estrutura textual extremamente técnica a apresentação do livro direciona-se unicamente para o trabalho a ser realizado por alunos e professores, não havendo discussão sobre o sentido do livro e da História enquanto disciplina.

Os capítulos são articulados com objetivo de apresentar a civilização ocidental como centro das análises realizadas, ou seja, apesar da abordagem de outras sociedades, como a asiática e a africana, estas são vistas apenas em função da formação ocidental. A própria noção de História e de tempo remete a essas conexões. O ponto de partida seria a noção de

¹⁸² O livro História Geral e do Brasil apresenta-se como um projeto editorial construído dentro dos limites estabelecidos pelos editais do PNLD, por este motivo apresenta uma configuração bem mais sintética que os demais e uma abordagem mais sucinta, desta opção decorrem dois problemas: as análises são realizadas de forma extremamente genérica, direcionando as especificidades para textos de aprofundamento apresentados ao final de cada capítulo, porém apenas um único texto é visto por cada capítulo; e os conceitos utilizados não seguem um padrão teórico, havendo por vezes em um mesmo tópico a utilização de terminologias marxistas, dos Annales, e positivistas, sem uma justificativa da utilização das mesmas. Como estas questões não fazem parte da análise realizadas serão abordadas apenas neste momento.

que o conhecimento apresentado pelo livro, assim como a História, não consistem em interpretações únicas e totais, mas sim em uma das muitas formas de observação das sociedades (página 3).

A concepção de História adotada, segue a perspectiva dos *Annales* da história problema, que intercala conhecimento do passado e atuação presente, porém os fundamentos utilizados para ratificar tal posição consistem em uma mistura de conceitos advindos do Marxismo e da perspectiva rankeana. Esta “miscigenação teórica” pode ser observada na justificação da necessidade da utilização da periodização clássica. Segundo o autor, a concepção de tempo é uma das mais complexas definições existentes na História, decorrendo, quase sempre da perspectiva interpretativa adotada pelo historiador, porém, ao apresentar a concepção de tempo baseada no tempo cronológico expõe o seguinte:

Ao longo desse livro você deverá encontrar referências às periodizações, com a intenção de demonstrar que se trata de processo histórico real e do mesmo objeto de estudo, ou seja a história das sociedades ocidentais através dos tempos, e não como explicação em si mesma desse processo. [...] Tradicionalmente, os estudos da Pré-História concentram-se nos continentes africano, asiático e europeu, já que foram neles que apareceram as primeiras formas de hominídeos. Entretanto a América viveu, não simultaneamente a Europa e a África, um período que também podemos chamar de pré-histórico. (MORAES, 2005, p. 3)

Nota-se bem, nas argumentações apresentadas, a tendência evolutiva que será adotada pelo texto didático, assim como a perspectiva metodológica de utilização das terminologias clássicas de concepção do tempo para a análise de qualquer formação social e histórica existente para além do universo interpretativo europeu. O mais interessante é que o autor faz críticas à noção europeizante de tempos, mas utiliza-se dela para a construção de suas argumentações. A noção de tempo utilizada no livro é, pois, uma noção linear, evolutiva e direcionada para a justificação das interpretações realizadas em cada unidade didática. Assim no capítulo direcionado à Pré-História, as interpretações são direcionadas sempre à Europa, Ásia e América, procedimento também adotado na interpretação da antiguidade oriental.

Se dentro de cada unidade as interpretações remetam para as concepções de identidade formativa, onde cada grupo de civilização é interpretado a partir de suas conexões com as demais, com relação às unidades a perspectiva é outra, o processo histórico é considerado em seu conteúdo evolutivo. Para entendermos melhor a questão, basta observarmos os títulos da segunda e terceira unidades. Apesar de remeterem as sociedades contemporâneas, conectadas pelo título da unidade, embora em tempos diferenciados - do ponto de vista da sequência didática – as mesmas são apresentadas como realidades diferenciadas e estanques, assim a

segunda unidade denomina-se “o mundo antigo” e a terceira “o nascimento da civilização ocidental”, a justificativa apresentada pelo autor é a de que as sociedades apresentadas na terceira unidade são mais complexas (página 46) e delas decorrem a formação do mundo contemporâneo (página 47). A ratificação dessas noções aparece, por exemplo, na caracterização da democracia grega.

Com o fim das tiranias assumiu o poder Clístenes, em 509 a. C. seu governo baseou-se nos princípios da igualdade política dos cidadãos e da participação de todos nas decisões do governo. [...] Por meio de suas reformas a sociedade ateniense ficou dividida da seguinte maneira: os cidadãos, ricos ou pobres com direitos políticos iguais; os metecos, comerciantes estrangeiros sem direitos políticos; e os escravos, comprados ou conquistados sem direito nem um. (MORAES, 2005, p. 54)

A noção de democracia apresentada pelo autor segue uma dinâmica, no mínimo interessante, ambientada na Grécia clássica, mas com formas interpretativas extremamente contemporâneas, ou seja, ao adotar as expressões “igualdade política” e “direitos políticos iguais”, o autor remete a uma ideia de democracia sustentada em princípios advogados após a formação dos Estados Liberais contemporâneos. Tal procedimento é resultado da construção de um texto direto, generalizante e extremamente simplificado, onde não há espaços para explicações mais detalhadas dos significados de várias expressões utilizadas.

Outro aspecto interessante da obra é a observação da dimensão cultural, pois, além de observar a cultura em sua dimensão material e restrita às produções artísticas e literárias, o autor remete as diversas interpretações sobre a mesma ao resultado da expansão da cultura europeia, bem observado no capítulo sobre o mundo árabe, mais precisamente nas descrições sobre a cultura árabe.

A cultura árabe foi bastante original e inventiva. Isso se deve à apropriação de diversas heranças culturais – grega, romana, persa, hebraica – que se mesclaram aos particularismos e tradições regionais e aos contatos com os povos do Oriente. A divulgação da cultura árabe-mulçumana nos séculos IX e X pode ser compreendida a partir das atividades expansionistas mercantis e das necessidades geradas por esse processo. (MORAES, 2005, p. 102)

A cultura árabe é apresentada como resultado das apropriações de elementos artísticos ou literários provenientes das civilizações europeias ou de civilizações que interagiram diretamente com elas. Além dessa perspectiva de abordagem outra chama atenção, a vinculação cultura/economia, onde a cultura é observada como resultado direto das relações de produção analisadas.

A abordagem da História do Brasil não rompe com esta visão, ao contrário, amplia a ideia de vinculação da sociedade europeia com as demais sociedades estudadas e apresenta os períodos históricos dentro de uma visão clássica igualmente evolutiva, onde as ocorrências contemporâneas são observadas como resultado das formações iniciais, dentro de uma perspectiva interpretativa denominada “mito de origem”, bem caracterizado na apresentação do capítulo sobre a sociedade colonial.

As origens do que denominamos hoje de sociedade brasileira está no período colonial. Nessa época foram lançadas as bases organizativas iniciais de uma sociedade com diferentes relações sociais. Brancos, negros escravos e libertos e índios, somados a uma série de misturas étnicas, como mameluco ou caboclo (índio com branco), o cafuzo (negro com índio) e mulato (negro com branco), ergueram no continente recém-descoberto pelos europeus uma cultura e uma sociedade, embora baseada na língua portuguesa, diferente da sociedade e da cultura da metrópole. (MORAES, 2005, p. 190)

A sociedade brasileira é apresentada como resultado direto de um processo de organização de espaços de convivência em que interagem os diversos grupos sociais, constituindo, dessa forma, a especificidade da sociedade nacional. O ponto central da análise realizada seria a construção da ideia de identidade nacional. Porém, mesmo apresentada como uma sociedade complexa e diversificada, no transcorrer da obra essas tipificações diluem-se e o que se percebe no livro é o predomínio das formas de observação e análise sustentadas nas articulações políticas e econômicas. As transformações sociais, aspecto apontado para justificar a evolução rumo à sociedade contemporânea, são apresentadas como resultado direto de movimentos organizados e conflitos armados, tradicionalmente conhecidos. Disso resulta uma questão, os conflitos são observados apenas enquanto movimentos articulados por grupos organizados e homogêneos e a divisão social é observada apenas em seu caráter vertical, apontando sempre para as disputas pelo controle e direcionamento da sociedade, como podemos observar na descrição sobre o movimento de canudos durante a primeira república:

De modo geral pode-se afirmar que os movimentos rurais que despontaram durante a Primeira República foram resultado das pressões e explorações do coronelismo, das modificações da vida do sertanejo por aspectos modernizantes que não apresentavam novas alternativas e, finalmente, da concentração da propriedade rural e total abandono do Estado. (MORAES, 2005, p. 320)

A tendência a apresentar as transformações sociais, a partir da análise de movimentos organizados, presente na citação acima, justifica-se pela necessidade do autor em demonstrar

“as origens da modernidade brasileira” (página 319), como fruto de uma ação articulada entre o Estado e os grupos detentores do poder político no país. Na análise da dimensão cultural essa perspectiva de abordagem se mantém, tanto que a abordagem da “semana de 1922” (página 319) é realizada antes da abordagem sobre os movimentos sociais. A apresentação dos movimentos sociais segue, por sua vez, a dinâmica da identidade, comprovada na forma como estão encadeados os movimentos, ou seja, os movimentos ocorridos no período que vai de 1889 a 1930 obedecem à seguinte disposição: movimentos culturais, onde é apresentado o modernismo como síntese modernizadora; movimentos rurais, onde são apresentados os movimentos de canudos e contestado como resultado de um processo de modernização, imprescindível, mas em descompasso com a realidade rural brasileira; e os movimentos urbanos, que, inseridos nesse processo e como resultado do mesmo, demonstram a evolução nacional e o aprofundamento da complexidade social. O interessante dessas abordagens é a ênfase dada na atuação do Estado como solucionador dos impasses e na situação econômica como fator desses acontecimentos.

Preocupado em estabelecer uma narrativa que privilegie a perspectiva diacrônica do conhecimento histórico o livro apresenta uma noção de identidade que aponta para as diversidades sociais, porém limita esse debate a momentos pontuais no texto. A abordagem sobre a condição feminina, por exemplo, aparece apenas quando são abordados os direitos políticos (página 334), como no caso da constituição de 1932; os negros são abordados apenas em duas condições, a primeira na condição de escravos e a segunda como participantes de movimentos de resistência dentro do sistema; e os índios são sempre abordados como elementos secundários na organização social, aparecendo no livro sempre em momentos esparsos ou como integrantes de movimentos reivindicatórios sociais, onde os interesses defendidos possuem uma amplitude mais geral, não constituindo, por este motivo, movimentos identitário.

h- História Geral e Brasil¹⁸³:

Autores: Luiz Koshiba e Denise Manzi Frayze Pereira.

Editora: Atual.

Ano: 2004

¹⁸³ As informações sobre o autor e o livro didático foram obtidas através do site da Editora Saraiva, mais precisamente na página referente aos autores da editora e suas obras, através do recurso “escreva para o autor”, chama atenção que ao obter a resposta o e mail vem assinado departamento de comunicação da editora Atual/Saraiva. Portanto algumas informações dadas sobre a obra, principalmente no tocante ao mercado, são de responsabilidade da editora, não havendo, pois, dados concretos de confirmação. O próprio espaço do site da ABRELIVROS, referente ao mercado editorial privado, sempre apresenta as informações de não acessibilidade.

Publicado em 2004 esse livro apresenta algumas peculiaridades que apontam para a necessidade de um olhar mais detalhado sobre a construção do texto didático. Estruturado na perspectiva da História Integrada, em 2005 e 2006, teve uma venda expressiva no mercado de ensino privado, com boa aceitação por professores e alunos, porém não foi incluído na relação de livros constantes no guia do PNLEM 2008¹⁸⁴. Outra questão que chama a atenção é a participação de um dos autores – Luiz Koshiba – na equipe de implantação do ENEM de 1997 a 1999, principalmente se levarmos em conta que os livros didáticos adotados pelo Estado inserem-se no conjunto de ações articuladas entre PCNEM, PNLEM e ENEM, direcionando o conteúdo dos livros para as diretrizes adotadas por estas três instâncias.

O livro em pauta, assim como os demais, estrutura-se sobre duas questões centrais: a conexão passado presente, e a atuação direta no direcionamento da conduta a ser adotada pelos alunos. Essas duas questões estão presentes logo na apresentação do livro quando são abordados os sentidos do conhecimento histórico contido no livro e do próprio livro enquanto instrumento didático, segundo os autores:

Este livro trata da história humana, em particular da formação histórica do Ocidente, a qual se integra a história do Brasil. Nele você encontrará temas clássicos abordados no Ensino Médio, mas sempre tratados de maneira a servir o nosso objetivo central, que é desvendar a trajetória do mundo ocidental, de tal forma que possamos compreender o nosso presente. [...] Convidamos você a seguir passo a passo os caminhos percorridos pelas sociedades humanas, [...] sem deixar de revelar o lado menos admirável da História, o da construção de enormes desigualdades sociais que marcam o mundo em que vivemos. Este, porém, não é um livro de denúncia, mas de convite à reflexão. A sua matéria é feita de esperança de que a educação pela História contribua para formar cidadãos conscientes, solidários e atuantes. (KOSHIBA; PEREIRA, 2004, p. 3)

A proposta apresentada pelos autores aponta para a construção de um conhecimento assentado na articulação entre os períodos históricos, mas no sentido da evolução social, ou seja, ao utilizarem a expressão “trajetória do mundo ocidental”, estão na realidade formulando um texto didático em que os processos históricos analisados remetem sempre à formação e consolidação da sociedade ocidental. Além de apresentar-se como um instrumento didático, o livro também apresenta-se como forma de construção de uma verdade totalizadora e de um saber militante, pois, ao utilizarem-se de expressões como “desvendar”, “revelar”, “denúncia” e “esperança”, para a construção do sentido do livro, os autores apontam para a pretensão de

¹⁸⁴ Não conseguimos saber a razão da não inclusão do livro apresentado no guia do PNLEM 2008, mas a análise realizada neste tópico nos dá uma ideia da não inclusão do mesmo no guia citado. Porém como a lista dos livros não aprovados e as razões da não aprovação não é divulgada, não podemos afirmar com precisão as conclusões obtidas.

organização de uma obra centralizante, questionadora e reveladora, fundamental para a construção de um “cidadão consciente”. No desenvolvimento do texto didático o que é apresentado com sentido de proporcionar reflexão, vai se tornando aos poucos uma cadeia de afirmações e imposições extremamente ideologizada.

Logo na introdução da obra o aspecto ideológico e militante é colocado de forma bem evidente. Ao apresentar o papel utilitário da História e, ao utilizarem-se de exemplos para essa abordagem, adotam um discurso extremamente engajado, não no sentido do conhecimento histórico, mas no sentido do engajamento político. Para explicar o que significa uma ação humana e engajada os autores constroem um texto tendencioso e extremamente subjetivo, observemos:

Repare num adulto, pai de família, que perdeu o emprego. Ele não perdeu apenas o salário, mas também a dignidade e o seu lugar na sociedade. Do que ele mais necessita nesse momento de angústia? De solidariedade e de apoio para superar essa infeliz circunstância. Talvez o único lugar em que ele possa encontrar tudo isso seja na família, porque certos governantes influentes e os gurus do empresariado já sentenciaram: “a sociedade não existe”. Quer dizer cada um por si e sem Deus para ajudar. A violência do desemprego é uma praga mundial que só tende a aumentar, e ela resulta de um radical individualismo incentivado pelo mercado e pelos governos chamados neoliberais; um individualismo antissocial e destrutivo dos laços afetivos, que coloca sempre o interesse antes de qualquer consideração humana ou humanitária. Esse é o drama do mundo. Se você se perguntar “foi sempre assim?”, “como isso aconteceu?”, é sinal de que está se interessando pela história e o seu estudo começa a fazer sentido; você está se importando com o destino humano. (KOSHIBA; PEREIRA, 2004, p. 11)

Chama atenção as expressões utilizadas para demonstrar a importância do conhecimento histórico na construção da cidadania do aluno. Para realizar essa tarefa, os autores impõem ao aluno um texto extremamente carregado e tendencioso, ao fazerem isso transformam um capítulo relativo à discussão do conceito de História em uma denúncia das ações do Estado, observado, neste ponto, como algo extremamente negativo. Ao utilizar expressões como “cada um por si”, “praga mundial”, “individualismo antissocial”, todos associados à tipificação do Estado, transformam o texto didático em um espaço de imposição de pontos de vista sem explicitação do embasamento necessário para tal constatação.

Mais adiante, ao trabalharem a noção de tempo, apresentam-no como associado às formações sociais, porém no decorrer da obra predomina a linearidade discursiva, havendo um predomínio do tempo cronológico de matriz europeia, apesar das diversas críticas a essa concepção de tempo. Para os autores, duas são as concepções de tempo a serem adotadas: a primeira caracterizada pelo tempo cronológico, e a segunda caracterizada pelas identificações estruturais da sociedade (KOSHIBA; PEREIRA, 2004, p. 16), em que o processo histórico é

marcado pelas características gerais de determinadas sociedade e o desenvolvimento social segue uma trajetória etapista e progressiva, indo da sociedade mais primitiva à sociedade mais desenvolvida (páginas 18-20).

Na construção do texto, outro aspecto marcante é a utilização de conceitos de forma universalizante ocasionando uma imposição de sentidos, que ao longo do livro, serviriam para justificar as posições adotadas, como no caso do conceito de sociedade e Estado. A primeira é observada como um corpo formado por relações sociais estruturadas de forma a manter a divisão verticalizada entre dominador e dominado, que no livro é sempre apresentado como “o trabalhador”; e o Estado é apresentado como um instrumento de classe a serviço da manutenção dos grupos dominantes e hegemônicos. O mais interessante é que estes conceitos são apresentados com esta mesma configuração em diversos capítulos do livro, ou seja, os conceitos são apresentados de forma estática, sem uma adequação prévia ao espaço de utilização do mesmo.

A estrutura textual segue então uma lógica marcada por uma profunda influência dos parâmetros marxistas¹⁸⁵ de interpretação do social, onde a história é observada como um sistema e os diversos sujeitos são enquadrados em grupos dicotômicos e fechados que proporcionam a movimentação temporal através de uma dinâmica de conflitos, sempre em torno da disputa pelo controle do Estado e decorrentes dos problemas advindos da base material de produção. A inclusão da História da África exemplifica bem esta questão, pois a mesma só é inserida no texto no momento da discussão sobre o escravismo colonial no capítulo 22, o qual está inserido na unidade a respeito da economia a sociedade brasileira colonial. A própria sociedade colonial é observada apenas em seus aspectos econômicos em que os grupos sociais são divididos em dois blocos, senhores e escravos.

A narrativa sobre o Brasil apresenta-se como uma narrativa dividida em blocos onde cada aspecto é apresentado em um capítulo definido, assim cada dimensão de análise localiza-se em um capítulo específico, decompondo a interpretação sobre o Brasil. A dimensão cultural é totalmente invisibilizada no livro e a observação de sujeitos para além da dupla “patrão/trabalhador”.

A análise do livro “História: geral e Brasil”, mesmo realizada com menos detalhes que as análises anteriores, demonstra que, de maneira geral, a obra apresenta-se em dissonância, não apenas com os parâmetros estabelecidos pelos editais do PNLD, mas também com todo

¹⁸⁵ Os parâmetros adotados advêm do marxismo estruturalista, com destaque para as posições de Claude Levi-Strauss, no tocante a caracterização da sociedade e de Louis Althusser, principalmente na observação da sociedade de forma sistêmica e profundamente didatizada. (TOURINHO, Jr. 2002, p.190, 191)

um modelo de projeto editorial dominante no início do século XXI, sustentado na necessidade de construção de uma narrativa sobre o social a partir da apresentação de modelos de convivência que contemplem grupos antes ausentes do discurso didático. Com uma narrativa profundamente militante, o livro aponta para uma ideia de sociedade muito difundida na década de 1980, mas que, à medida que, novas discussões teóricas e novas demandas sociais foram surgindo, foi sendo substituída por uma narrativa mais próxima das identidades idealizadas para esses grupos. Problema bastante relevante se levarmos em conta os parâmetros definidores das condições necessárias para a inclusão da obra nos Guias do PNLEM.

4.4 “Um Estudo de caso”: Cultura, Religião e Minorias no texto didático

Os livros analisados acima, apresentam, como podemos observar, modelos interpretativos que incidem diretamente sobre o social. Cada livro expõe, em suas singularidades, elementos que, uma vez apreendidos pelos alunos constroem noções de sociedade, de convivência, de ação social e, principalmente de identidade. Porém, conforme explicitado, os livros interpretados, quer constem ou não dos Guias do PNLD, direcionam suas temáticas para uma visão de sociedade em que o outro é apresentado sempre de forma sucinta e acomodado e em lugares fixos de interpretação.

Podemos observar este movimento, que é próprio do discurso pedagógico sobre o social, ao realizarmos uma breve apresentação das interpretações sobre a cultura, a religião e as periferias sociais. Esses elementos foram escolhidos por apresentarem-se como pontos de referência para a observação das diversidades sociais existentes. Como trata-se de um breve estudo de caso, apresentaremos esses elementos de acordo com a visão predominante em todos os livros, ou seja, de forma geral, abordando, principalmente, os pontos em comum apresentados em todos os livros didáticos analisados.

- 1-Com relação à cultura, é sempre apontada como uma extensão do social abordada apenas em seus aspectos artísticos e literários. Os movimentos culturais apresentados são observados mais como movimentos eruditos e políticos do que como movimentos identitários, que conduzem à observação das diferenças socioculturais. Para ser mais específico, essas diferenças são praticamente invisibilizadas nos discursos textuais apresentados. Predomina a visão clássica de cultura em que as produções estilísticas e arquitetônicas revelam muito mais do sentido social que os próprios discursos produzidos no meio dos grupos sociais

2-A interpretação sobre a Religião segue a mesma métrica, ou seja, como textos de matriz cristã, os livros didáticos apresentam as demais religiões apenas sobre dois aspectos: o aspecto alegórico, em que as religiões de matriz diferenciadas são observadas como resultado ou do sincretismo religioso, ou da manutenção de uma tradição primitiva de mediação com o mundo imaterial; e o aspecto do estranhamento, onde as religiões são apresentadas como elementos de radicalização das ações sociais de cunho violento e conflitivo, sendo, portanto, prejudiciais à formação social – aspecto transmitido, não de forma explícita, mas de forma simulada, principalmente na conexão estabelecidas entre as diversas expressões utilizadas.

3-As periferias, mais que os outros elementos, são apresentadas, sempre na perspectiva econômica, reduzindo a diversidade a dois campos: das ações unificadas por direitos políticos, como na apresentação da condição feminina, ou em reação às condições materiais de vida. A interpretação da diversidade interna dessas minorias é praticamente invisibilizada nos textos analisados. Mesmo quando apontam para sujeitos, antes ausentes do discurso didático, este direcionamento restringe-se a momentos pontuais e a sociedade tem a sua apresentação restrita a divisão vertical e em blocos fechados. A análise das diversidades sociais como podemos observar, interpreta as clivagens sociais como resultados das disputas por controle dos aparelhos de produção e reprodução do social, relegando-se a segundo e terceiro plano a análise dos movimentos internos de afirmação dentro dos grupos apresentados e as relações existentes entre os diversos elementos de um mesmo grupo e entre esses grupos e os grupos modelares apresentados no discurso didático. As minorias no discurso didático restringem-se aos movimentos organizados e cristalizados como movimentos sociais.

Analisar os livros didáticos escolhidos, de forma individual, e, ao final, apresentar uma aplicação concreta das perspectivas analíticas adotadas, ainda que envolvendo poucos elementos, não significa desprezar outros aspectos analíticos, nem tão pouco, considerar os livros didáticos como “aparelhos ideológicos do Estado” como considera a análise Althusseriana de sociedade. Significa, na realidade, entender como os diversos enfrentamentos ocorridos na sociedade atuam no sentido de construir um determinado consenso interpretativo sobre o social e através desse consenso idealizar um modelo de sociedade e sujeito a ser generalizado em um determinado espaço sócio-histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o livro didático de História, enquanto instrumento de distribuição de poderes e apreensão de saberes, é, conforme observamos, analisá-lo como um material pedagógico estratégico e de fundamental importância no processo de socialização dos indivíduos. Participante de uma extensa e complexa rede de capilarização do poder, o livro didático assume um papel de destaque na formulação das regras e normas de convivência social, a partir das quais os egressos do sistema escolar inserem-se na sociedade como membros ativos e identificados e com seus espaços relacionais reorganizados, tanto no campo pessoal, quanto no campo profissional.

Ao adotar este ponto de vista passamos a considerar o livro didático como um determinado tipo de discurso que, apoiado em elementos próprios, estabelece sentidos e cria novas simbologias. O livro didático, em seu conjunto, é, pois, um discurso que se estrutura em dois aspectos: na organização de um texto direto e assertivo e na formulação de atividades e procedimentos com o fim de assegurar a transmissão do conhecimento advogado. Assim, por mais que os livros apresentem-se como unidades discursivas simples e diretas, a cada frase, a cada imagem apresentada, a cada sequência capitular, existem princípios e valores que se incorporam ao discurso didático dando-lhe sentido e significação.

O livro didático, como já foi dito exaustivamente no decorrer do trabalho, é um produto da cultura ocidental e já surge com dois objetivos embutidos: o primeiro de possibilitar o atendimento de um público leitor que o vê como uma forma de ampliação de seus conhecimentos e de satisfação de suas necessidades intelectuais e sociais; o segundo relaciona-se diretamente com a possibilidade de, ao se tornar um meio de suprimento das necessidades identitárias de um determinado público, transforma-se em um instrumento de inculcação de valores e de formação de um determinado padrão cultural. Ao se transformar em um produto de uma cultura específica – a cultura escolar –, o livro passa a desempenhar um importante papel no processo de inculcação de valores e formação dos sentidos em um público determinado. A inculcação de valores é feita a partir do momento em que o livro didático constrói um significado próprio, que é o de possibilitador e concretizador da ação pedagógica desempenhada no meio escolar. A formação dos sentidos é realizada quando, ao postular determinados pressupostos teóricos que vêm embutidos no seu texto, o mesmo possibilita uma determinada visão de mundo e uma determinada concepção de existência.

O livro didático, enquanto produto de uma cultura específica e de um mundo específico possui características que lhe possibilitam cumprir seus objetivos: o seu discurso é impositivo, a sua linguagem é direta, o seu apelo imagético é reificador e o seu texto é construído a partir de interpretações, nunca de maneira direta, refletindo direta ou indiretamente as discussões presentes no meio sócio-histórico em que este livro é produzido. Tais características permitem ao livro didático a construção de um espaço de difusão e proliferação dos seus sentidos que não são únicos, mas que tende a produzir resultados unívocos e que não pode ser observado dissociado das questões sociais e econômicas que se apresentam no momento de sua produção. Um exemplo é a relação do livro didático com a indústria cultural, representada, neste caso, pela indústria da edição e com as determinações estatais, como no caso dos programas de avaliação e aquisição do livro didático (PNLD), organizados pelo Estado. A apropriação/reprodução feita pelo livro didático deve ser vista dentro dos limites impostos por estas características, o que faz desse ato, não algo mecânico e linear, mas um ato dinâmico e criativo, através do qual os significados se multiplicam e os sentidos se concretizam.

Ao integrar-se a uma rede de distribuição de poder estruturada de forma sistêmica e responsável pela construção da narrativa sobre a sociedade, o livro torna-se porta-voz de um discurso modelar, cuja função é determinar o conjunto dos elementos a serem difundidos como meio de demarcar os espaços a serem ocupados e as relações a serem desenvolvidas. Os modelos de conhecimentos, as concepções de mundo e as estratégias discursivas cumprem um papel central na eliminação dos focos de resistência a essa narrativa, construindo, a partir daí, um consenso discursivo responsável pela idealização de um determinado tipo de sociedade. A representação dos sujeitos sociais tidos como ideais, a tipificação dos grupos sociais envolvidos no processo de socialização e a apresentação de uma diversidade cultural ordenada e devidamente acomodada, tornam-se funções imanentes ao livro didático, no nosso caso ao livro didático de História.

O livro didático de História do ensino médio cumpre, de forma constante e paulatina, essa tarefa, ou seja, ao situar-se espacialmente em um nível de ensino organizado com o duplo objetivo de construir saberes e proporcionar, através dessa construção, o acesso dos alunos ao nível superior, atua no sentido de inculcar valores sociais de convivência que possibilite ao mesmo tempo, a construção da autoimagem do aluno e a transmissão de um conhecimento direcionado a ascensão meritória do mesmo. Ciente desse papel, o Estado atua como principal articulador dessa rede de distribuição de poderes e transmissão de saberes, criando parâmetros, normas, definindo critérios avaliativos, e, através de um enorme aparato

institucional, definindo as táticas e os conteúdos necessários para elaboração de livros didáticos de História. Essa ação é claro, não deve ser vista como uma intenção maniqueísta e antecipadamente arquitetada, mas como um processo complexo de organização de um sistema de ensino capaz de equacionar as relações socioculturais divergentes existentes em uma sociedade multifacetada e complexa.

O objetivo do livro didático de História, do ponto de vista da socialização dos indivíduos, seria, pois, a construção de um modelo de sujeito capaz de transitar em um meio social complexo e com profundas diferenças culturais. Esse modelo de sujeito seria resultado de uma ação pedagógica desenvolvida pelo livro didático sobre os alunos e professores constituintes do meio escolar. Ação essa concretizada, na adoção de um conjunto de estratégias de transmissão do conhecimento e na organização de modelos teóricos utilizados como referenciais na construção do conhecimento do professor. Como já abordado no trabalho, o livro didático consiste, por vezes, no único material didático a disposição do aluno e, não raras vezes exerce o papel de instrumental teórico para o aluno e para o professor, transformando-se também em um código de conduta, através do qual as ações adotadas no espaço escolar, são legitimadas e justificadas.

Por ser um objeto complexo e de difícil definição, o livro didático, e mais precisamente o livro didático de História, não pode ser observado como um instrumento meramente técnico, ou como um instrumento de imposições ideológicas claras e tendenciosas, ao contrário o livro didático deve ser visto como um dos meios através do qual as visões contraditórias e, por vezes conflituosas, entram em um processo de decomposição, permitindo a manutenção apenas dos elementos concordantes e produzindo um texto didático organizado, linear e uniforme. Como exemplo, podemos citar a predominância dos mesmos temas e assuntos nos mais diversos livros didáticos de História, variando apenas em pequenos pontos, mas mantendo certa uniformidade descritiva. Esse movimento não pode ser entendido como fruto da vontade individual dos autores ou como uma intenção meramente mercadológica das editoras, mas deve ser entendido como um movimento próprio do espaço escolar na tentativa de cumprir os objetivos definidos, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista da aculturação das populações mais jovens.

Por fim ao analisarmos o livro didático tomando como ponto de partida os sentidos adotados e os valores difundidos, estamos, na realidade, direcionando as argumentações para o nível de abrangência do texto didático e para as representações construídas sobre a sociedade e sobre os diversos sujeitos e espaços sociais uma vez que, o livro didático de História consiste em um espaço privilegiado para este tipo de análise.

O texto didático, ao realizar esse movimento, adota um discurso pedagógico que, pela própria natureza, não consegue dar conta do vasto universo performativo que se estrutura na sociedade e este aspecto é que permite ao livro didático de História equacionar as posições impostas por um discurso oficial e controlador e as negociações estratégicas para a sobrevivência da identidade de um discurso fundamental na manutenção do processo de socialização dos indivíduos de forma racional e contínua.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (orgs). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- ABUD, Kátia Maria. A História Nossa de cada Dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. **Ensino de História. Sujeitos Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauá X. FAPERJ. 2007, p 107-118.
- ADORNO, Theodor W e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, [s.d.].
- ALVIM, Yara Cristina; MIRANDA, Sônia Regina. Sobre a Cultura do Tempo e o Livro Didático de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 14, p. 115-132, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11526/10235>>. Acesso em: 28 mar. 2015.
- AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. **Políticas públicas para o livro didático a partir de 1990: o PNLD e a regulamentação das escolhas do professor**. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/politicaseducacionais/politicaspublicaparaolivrodidatico.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2014
- AQUINO, Rubim Santos Leão de. et al. **História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais**. 26. ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1999.
- APPLE, Michael W. “Cultura e comércio do livro didático”. In: **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Tradução de Maria Isabel Eelweiss. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001. 58p.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- BENJAMIN, - Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Ensaio sobre literatura e História da Cultura. Obras escolhidas v. 1).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: trajetórias e pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206/21269>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

_____. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. P. 185 – 204.

_____. As tradições Nacionais e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime. (org). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001. P. 43 – 91.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In. BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. P. 69-90.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

_____; _____. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **A distinção: Crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP/ Porto Alegre: ZOUK, 2007.

_____. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **A Economia das Trocas Linguísticas**. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli, Silvia de Almeida Prado; Sônia Miceli; Wilson Campos Vieira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. (b)

_____. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org). Petrópolis: Vozes, 1998. (a)

_____. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. 4. ed. Trad. Mariza Correa. São Paulo: Papirus, 2003.

BRAGANÇA Aníbal; ABREU, Márcia (orgs.). **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: UNESP, 2010.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 de janeiro 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. (Legislação informatizada. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 de jan. , 2015.

_____. Decreto-Lei nº 6.339 de 11 de março de 1944. Dispõe sobre o livro didático. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6339-11-marco-1944-416238-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 8 de jan. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm Acesso em: 8 de jan. 2015

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. Dados estatísticos. Ensino Médio. Valores Negociados por Título. 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 5 fev. 2013

_____. Ministério da Educação. Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. Dados estatísticos. Ensino Médio. Valores Negociados por Título. 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 5 fev. 2013

_____. Ministério da Educação. Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. Dados estatísticos. Ensino Médio. Valores Negociados por Título. 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

_____. Ministério da educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro didático, PNLD 2012 – Ensino Médio. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD – 2012 – Ensino Médio. 4 de Dezembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação 01/2013 – CGPLI Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro didático – PNLD – 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 7, de 5 de abril de 2007. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2007/por007_05042007_norma_de_conduta_programa_s_livros.pdf>. Acesso em: 02 abr.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 907, de 13 de abril de 2006. Divulga o resultado das avaliações dos Livros Didáticos dos Componentes Curriculares de História e Geografia, realizadas no âmbito do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM/2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.73, 17 abr. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012 : História**. Brasília: MEC, 2011. 136 p.: il.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, História – PNLEM 2008**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia 3º e 4º ciclos do ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Parte I: Bases Legais. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT. 2000.

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. 120p. (versão atualizada).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2011.

BRESSON, François. **A Leitura e suas Dificuldades**. In CHARTIER, Roger et. al. (org). *Práticas de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. P. 25-34.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 120 –130, jun. 2006. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art09_22.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.

CAIMI, Eloísa Flávia et al. **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: EDUPF, 1999.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011.

CAMPOS, Flávio; MIRANDA, Renan Garcia. **A escrita da História**. Ensino Médio. Volume único. São Paulo: Escala educacional, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CARIE, Nayara Silva de. **Avaliações de coleções didáticas de história de 5ª. a 8ª. Série do ensino fundamental: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do programa nacional do livro didático**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital privado espanhol (1985-2007)**. Tese. (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007

_____. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**. São Paulo, v.23, n.1-2, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a03v2312.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

CASTELLO, Luís A; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre História na prática. **Revista de História Regional**. v.15, n.2: P. 264-278, Inverno, 2010. Disponível em: <http://www.academia.edu/6703030/Did%C3%A1tica_da_Hist%C3%B3ria_uma_leitura_te%C3%B3rica_sobre_a_Hist%C3%B3ria_na_pr%C3%A1tica>. Acesso em: 3 fev. 2015.

_____. Os objetivos do ensino de História. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, p. 137-146. 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12442/10931>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____; FERREIRA, Ângela Ribeiro. Notas sobre as demandas sociais de representação e os livros didáticos de História. In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. P. 75 – 86.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papiros, 2012.

_____. **A Escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **A História cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. **A Invenção do Cotidiano**. 1- As artes do fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger (org). **Autoria e história cultural da ciência**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP/Imprensa oficial do Estado, 1999.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. Do Livro à leitura. In CHARTIER, Roger. Et. al. (org). **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. P. 77-106.

_____. (org). **Inscriver e apagar**: cultura escrita e literatura, séculos XI – XVIII. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. **Leituras e leitores na França do antigo regime**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. O mundo como representação. **Revistas das revistas. Estud.** v.5, n.11, São Paulo, Jan./Abr.,1991. On-line version. ISSN:1806-9592. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27826/29598>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria da educação**, n. 2. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Pannonica, 1990. P. 177 a 229.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Aique. 3. ed. Buenos Ayres, 1998.

CHOPPIN, Alain. O Manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, Jan./Abr. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29026/pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. O historiador e o livro didático. **História da educação** ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas v.11, n. 5-24, abr. 2002. Disponível em: <[file:///C:/Users/washintont/Downloads/30596-118640-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/washintont/Downloads/30596-118640-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2014.

CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson. **Foucault, Deleuze e educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. **O Livro Didático: Em busca de um conceito**. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA. Anais Eletrônico. Florianópolis: [s.n.], 2011.

DAVIES, Nicholas (org.). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Niterói, RJ: EDUFF, 2000.

DE LUCA, Tânia Regina de. **Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas**. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. P. 151-172.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras: a ideologia subjacente no livro didático**. 12. ed. São Paulo: Moraes, [s.d.].

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva; Pedro Leite Lopes; Pérola Carvalho. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DI GIOVANNI, Maria Lucia Ruiz. **História**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º. Grau. Série Formação Geral)

DIJK, Teun A. Van. **Racismo e discursos na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

DUBY, Georges et al. **História e nova história**. Lisboa: Teorema, 1989.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 12 ed. Lisboa: Melhoramentos, 1976.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 12. ed. São Paulo: Cortez. 1996. (Coleção Questões de nossa época, v.37)

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henry Jean. **O aparecimento do livro**. Trad. Fulvia M. L. Loreto; Guacira Marcondes Machado. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1992.

FERNANDEZ, Raimundo Cuesta. **Clio em las aulas**: la enseñanza de la História em España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal, 1998.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**: História dos dominados em todos os tempos. São Paulo: IBRASA, 1983.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Os processos de avaliação de livros didáticos na comissão nacional do livro didático. In: XIX ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: Poder, Violência e Exclusão, 2008, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ANPUH/USP. 08-12 set. 2008. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2015.

FONSECA, Silva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8. ed.. São Paulo: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (História & reflexões, 6).

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria & Educação**, n. 5. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. A vontade de saber. v.1.Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 15. ed. São Paulo: Graal, 2003. (a)

_____. **Estratégia, poder-saber**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (b). (Col. Ditos e Escritos, v. IV)

_____. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (a)

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. (b)

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Estética**: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Manoel Barros da Motta (org.). Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2001. (Coleção Ditos e Escritos, v. III).

FRANCO, Maria Laura P. B. **O livro didático de história do Brasil**. São Paulo: Global. 1982.

FREITAG, Bárbara; MOTTA Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação, série 8 – Atualidades em Educação, v. 3).

FREITAS, Marcos Cezar. **Historiografia brasileira em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FURET, François. **A oficina da história**. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, [s.d.].

GATTI JÚNIOR, Décio. Estado, currículo e livro didático de História no Brasil (1988 – 2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. P. 19 – 35.

_____. Saberes e livros didáticos de História: questões teórico-metodológicas e fontes (1970– 1990). In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: História, Sociedade e Educação no Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” HISTEDBR, 2006, Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação Campinas. 10-13 jul. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/D/Decio%20Gatti%20Junior.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2014.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A história das disciplinas escolares no Brasil: Análises dos aspectos teórico-metodológicos e da historiografia educacional**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/1b_1.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.

_____. Professores universitários que escrevem livros didáticos: análise de depoimentos de autores brasileiros contemporâneos. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, jul. 63-96, out. 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12077/10611>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

_____. Um itinerário de desigualdades: livros didáticos de história e massificação do ensino na escola brasileira (1960 1990). XX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Anais do. ANPUH**. Florianópolis, jul. 1999.

GAY, Peter. **O estilo na História**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOMES, Ângela de Castro Correia; VIEIRA, Leocilêa Aparecida. O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Eixo Temático: Cultura, Currículo e Saberes. Curitiba, 26-29 out. 2009.

GIOVANNI, Maria Lúcia Ruiz di. **História**. São Paulo: Cortez, 1992. . (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação Geral).

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Trad. Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil: sua história**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **L. Von Ranke**. São Paulo: Ática, 1990. (Coleção História).

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas do governo: em foco o programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, Abr. 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313696009>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1. Campinas: Autores Associados, Jan./jun. 2001. P. 9 -43.

KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. **História geral e do Brasil**. Ensino Médio. São Paulo: Atual, 2004.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n 38. São Paulo: 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006>. Acesso em: 5 mar. 2015.

LE GOFF, Jacques et. al. **A nova história**. Tradução de Maria Helena Arinto; Rosa Esteves. Coimbra: Almedina, [s.d.].

LEITE, Juçara Luzia. Pensando a paz entre as guerras: o lugar do ensino de história nas relações exteriores. **Antíteses**, v. 3, n. 6, jul.- dez. 2010, pp. 677- 699. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/7925/7042>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

LE MOS, Éden Ernesto da Silva. O livro didático como recurso para o ensino de História por conceitos. In. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. P. 153 – 160.

LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (orgs). **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

LIMA, Marta Margarida Andrade. A cultura local e a formação para a cidadania nos livros didáticos regionais de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. P. 181 – 188.

LOURENÇO, Elaine. História Nova do Brasil: revisitando uma obra polêmica. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n. 56, p. 385-406, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n56/06.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2015.

MARQUES, Adhemar. **Pelos caminhos da História**. Ensino médio. Volume único. Curitiba: Positivo, 2006.

MARTINS, Eliecília de Fátima. et. al. O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 20, n. 42, p. 11-26, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1464/1464.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, v. 15, n.1, p. 40-49, Jan./Abr.2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

MATOS, Júlia Silveira. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. **Historiæ**, Rio Grande, v. 3, n.3, p. 165-184, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/hist/article/view/3268/1945>>. Acesso em: 17 maio 2014.

MAUAD, Ana Maria. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. In. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. P. 109 – 113.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. Manuais didáticos e a formação da consciência histórica. **Educar**, especial. Curitiba: Editora UFRN, 2006. P. 73-92.

MIRANDA, Sônia Regina; DE LUCA, Tânia Regina. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. (a)

_____. Narrativa e Narradores no Ensino de História. In: _____ et. al. **Ensino de História. Sujeitos Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauá X; FAPERJ, 2007. P. 119-136. (b)

MORAIS, Grinaura Medeiros de. Livro, leitura, imagens e sentidos. In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. P. 123 – 132.

MORAIS, José Geraldo Vinci de. **História: Geral e Brasil**. São Paulo: Atual, 2005.

MORAIS, Regis de. **História e pensamento na educação brasileira (contribuição de Tristão de Athayde)**. Campinas: Papirus, 1985.

MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MORENO, Jean. **Quem somos nós**: apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de história (1971 – 2011). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. Volume único. São Paulo: Moderna, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In MONTEIRO, Ana Maria et. al. **Ensino de História**. Sujeitos Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: Mauá X; FAPERJ. 2007. P. 137-148.

_____. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 513-529, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a10v30n3.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2015.

_____. Histórias que os livros didáticos contam depois que a ditadura acabou no Brasil. In: FREITAS, Marco Cesar. **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. P. 271-298.

_____. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) - Programa de Pós - Graduação de História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime et al. (org). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001. P. 23 – 29.

_____. Ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: **Revista Brasileira de História**. Dossiê Ensino de História, v.13, n. 25/26, Set.92/ago.93. P. 143-162.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de Mundo no Ensino da História**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. A zona do indeterminado: pensando autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **O livro didático de História**: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007. P. 67 – 73.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938 – 2012). **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 3, dez., 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Mary/Downloads/Dialnet-HistoriografiaDidaticaEPrescricoesEstataisSobreCon-4807289.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

_____. (org.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção explorando o ensino; v. 21).

_____. (org.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007.

_____. Livros didáticos de História: pesquisa ensino e novas utilizações desse objeto cultural. In. Pavão, Antônio Carlos. **O livro didático em questão**. Boletim n. 5. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 2006. 61p.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

PAULILO, André Luiz. Os manuais do professor como fonte de pesquisa. **História Questões & Debates**, n. 56. Curitiba. Editora da UFPR: jan/jun, 2012. P. 181-206

PAVÃO, Antônio Carlos. **O livro didático em questão**. Boletim n 5. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 2006. 61p.

POL, Milan et al. Em busca do conceito e cultura escolar: uma contribuição para discussões atuais. **Revista Lusófona de Educação**, 2007, n.10, p.63 – 79. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34911872006>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/Aprender História: Questões de didática aplicada**. Lisboa: Livros horizonte, 1990.

RESENDE, Haroldo de (org). **Transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos).

REVEL, Jacques. **A invenção da sociedade**. Tradução de Vania Anastácio. Lisboa: DIFEL, 1989.

REZENDE Antônio Paulo; DIDIER Maria Thereza. **Rumos da História: História geral e do Brasil**. São Paulo: Atual, 2005.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **Historia da Educação brasileira: A organização escolar**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROCHA- POMBO, João Francisco da. **História do Brasil** (curso superior). 2. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1924.

RODRIGUES, Rubens Luís. Democratização e cultura no debate educacional brasileiro: tensões e articulações no debate educacional brasileiro. **Revista Vertentes**, n. 33. São João Del Rei, 2009. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Rubens%20Rodrigues.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.- dez. 2006. Disponível

em: <<http://www.scribd.com/doc/188489428/RUSEN-Jorn-Didatica-da-Historia-passado-presente-e-perspectivas-a-partir-do-caso-alemao#scribd>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

_____. **Aprendizagem histórica:** fundamentos e paradigmas. Tradução de Peter Horst Rautmann. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. **Razão Histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTÁN, J Gimeno. **Currículo, uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos **O livro didático do ensino fundamental:** as escolhas do professor. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (org.). **Foucault e os domínios da linguagem:** discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora et. al. (org). **Passados possíveis:** educação histórica em debate. Ijuí: Uijuí, 2014.

_____. **A construção do código disciplinar da História:** professores produzindo manuais de didática e metodologia do ensino no Brasil (1960 – 1970). In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Educação escolar em perspectiva. Eixo temático: Cultura escolar em perspectiva. Paraná: PUC, 2004.

SEFFENER, Fernando; BALDISSERA, José Alberto. **Qual história? Qual ensino? Qual cidadania.** São Leopoldo, RS: ANPUH; UNISINOS, 1997.

SILVA, Marco Antônio. **A formação leitora no livro didático de História.** Belo Horizonte: UFMG, 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. (org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIMAN, Lana Maria de Castro; SILVA, Marco Antônio. **Livro didático de História:** um objeto de interesse público. Web artigos. Jul. 2009. Disponível em:

<<http://www.webartigos.com/artigos/livro-didatico-de-historia-um-objeto-de-interesse-publico/21763/>>. Acesso em: 22 maio 2015.

SOUZA, Kleber Luiz gavião machado. **Análise dos conteúdos conceituais em livros didáticos de História (1997-2008)**. Disponível em: <<http://www.getempo.org/index.php/revistas/44-edicao-n-08-julho-de-2012/artigos/116-analise-de-conteudos-conceituais-em-livros-didaticos-de-historia-1997-2008-por-kleber-luiz-gaviao-machado-de-souza>>. Acesso em: 2 maio. 2015.

STIGAR, Robson; POLIDORO, Lourdes de Fátima. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. **Cibertologia. Revista de Teologia & Cultura**, v. VII, n. 27. Disponível em: <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/notas/a-transposicao-didatica-a-passagem-do-saber-cientifico-para-o-saber-escolar/>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. O livro didático de História e a formação docente. In. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. P. 61 – 66.

TOTA, Antonio Pedro, Antônio; LIMA, Lizânias de Souza; CARVALHO, Yone de. **História do mundo ocidental**. Ensino Médio. Volume único. São Paulo: FTD, 2005.

TOURINHO Jr. Washington. **Do Uno ao Múltiplo: teoria subversão e sentidos no livro didático de História**. São Luís: UFMA, 2002. 208 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2002.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História**. Volume único. São Paulo: Saraiva, 2010.

VIANA, Nildo. **Os valores na Sociedade Moderna**. Brasília: Thesaurus, 2007.

VINCENT, Andrew. **Ideologias Políticas Modernas**. Tradução de Ana Luísa Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo: EDUSP, 2001.

_____. **Meta-História**. A imaginação histórica do século XIX. Trad. José Laurênio de Melo. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 1995.