

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – CÂMPUS DE ARARAQUARA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**  
**KÊNIA HILDA MOREIRA**

**UM MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE O LIVRO**  
**DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA REGIÃO SUDESTE: 1980 A 2000**

**Araraquara**  
**2006**

**KÊNIA HILDA MOREIRA**

**UM MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE O LIVRO  
DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA REGIÃO SUDESTE: 1980 a 2000**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar, sob orientação da Profa. Dra. Marilda da Silva.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**2006**



## RESUMO

Esta dissertação apresenta um mapeamento das produções acadêmicas (teses e dissertações) sobre o Livro Didático de História (LDH), produzidas na região Sudeste entre 1980 e 2000. A localização das fontes foi em grande parte eletrônica, através da *web* e o principal *site* utilizado foi o da Capes pelo Banco de Teses lá existente. O referencial teórico metodológico foi Laurence Bardin (1977). Nosso objetivo foi apresentar um balanço do conjunto das fontes, respondendo sobre as temáticas, os procedimentos metodológicos e as tendências das produções acerca do LDH nas décadas de 1980 e 1990, na região Sudeste. Contudo, o levantamento das fontes nos permitiu uma análise quantitativa das produções sobre o LDH em todo o país entre 1980 e 2005, estabelecendo a localização geográfica e institucional das produções; as teses de doutorado e as dissertações de mestrado; a área de conhecimento e a abrangência temporal das produções. Concluímos com essa investigação haver uma produção razoável sobre o LDH, concentrada na região Sudeste, mais especificamente no estado de São Paulo, com a maior parte dos trabalhos produzidos no nível de mestrado e na área da Educação. A análise de conteúdo prevaleceu nos trabalhos em questão e a preocupação dos autores em elucidar a ideologia no LDH marca a tendência das produções realizadas na década de 1980. A partir de 1990 rompe-se com essa tendência nas produções sobre o LDH, surgindo outras tais como: a História do LDH; o uso do LDH pelo professor e a tendência do referencial teórico na História das Disciplinas Escolares nas produções mais recentes. Desse modo, o presente trabalho pretendeu ser uma colaboração para amenizar a falta de trabalhos de sínteses acerca do LD, reclamados por Choppin (2004).

## AGRADECIMENTOS

Inúmeras são as pessoas que merecem agradecimento por terem colaborado comigo na construção do presente trabalho, portanto, aos que não forem aqui citados, mas conviveram comigo durante o trajeto do mestrado, sintam-se sinceramente agradecidos.

Ao professor Nicholas Davies da UFF, que além de enviar uma cópia do seu trabalho, esteve sempre repassando informações e disposto a conversar sobre a dissertação. Aos demais pesquisadores que gentilmente me enviaram uma cópia de seus trabalhos: João Alberto Silva Filho da UFMG; Marilu Faricelli e Ângela Costa da PUC-SP. Ao Fábio e à Ucy, que me trouxeram trabalhos da UFF, e ao meu cunhado Marcelo pela dissertação do Museu Nacional do Rio. À Professora Gilda da UFES pelo envio de um trabalho. À biblioteca do IFSC da USP de São Carlos e à biblioteca da Unesp-Araraquara na pessoa da Silvia.

Ao Professor Alcides Ribeiro Filho, da UNIFAN, pela licença e pela ajuda de custo no primeiro ano, sem os quais esse trabalho não seria possível.

À Capes, pela bolsa que, mesmo disponibilizada na reta final, ainda contribuiu muito para os custos dessa pesquisa.

Ao Professor Mauro Romanato e a todos os meus professores do mestrado. E claro, aos meus colegas que me fizeram sentir em casa em Araraquara, em especial à Carina, à Leonor e à Márcia Rita.

Às professoras Rosa Fátima de Souza e Vera Valdemarin pelas valiosas observações na qualificação.

À Professora Marilda da Silva, pela intensa orientação e pela amizade.

Aos meus pais, Ailton e Marilene, que estão sempre orgulhosos acreditando que tem uma filha muito estudiosa. Aos meus irmãos, Mônica e Júnior, pelo carinho de sempre. Ao Aprígio, que me incentiva a todo o momento. À Neia, ao Thiago e ao Arthur por me descontraírem nos momentos de tensão. E em especial, ao meu companheiro, Marcos Lúcio, que esteve sempre ao meu lado me apoiando e me fazendo sentir a mulher mais feliz do mundo.

## LISTA DOS QUADROS

Quadro 1: Busca eletrônica das fontes.....	50
Quadro 2: Trabalhos publicados sobre LDH na década de 1980.....	55
Quadro 3: Trabalhos publicados sobre LDH na década de 1990.....	56
Quadro 4: Trabalhos publicados sobre LDH a partir do ano de 2001.....	59
Quadro 5: Trabalhos produzidos na região Sudeste sobre LDH entre 1980 a 2000 .....	60
Quadro 6: Artigos publicados sobre LDH nas duas últimas décadas do século XX.....	66
Quadro 7: Localização Geográfica e Institucional da produção acadêmica sobre LD de História no Brasil.....	66
Quadro 8: Temáticas abordadas nos trabalhos que compõem o conjunto de fontes ....	124

## LISTA DE TABELA

Tabela 1: Abrangência temporal na produção acadêmica sobre Livro Didático de História.....	72
--	----

## ÍNDICE

<b>RESUMO .....</b>	<b>4</b>
<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>5</b>
<b>LISTA DOS QUADROS .....</b>	<b>6</b>
<b>LISTA DE TABELA .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. O LIVRO DIDÁTICO (LD) E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (LDH) NO BRASIL .....</b>	<b>18</b>
1.1. CONCEPÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO PARA OS AUTORES .....	18
1.2 TEMPO DE USO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL .....	32
1.3 AUTOR DE LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL .....	33
1.4 CONTEÚDO E DIDATIZAÇÃO DE CONTEÚDOS EM LIVROS DIDÁTICOS .....	35
1.5 AVALIAÇÃO/FISCALIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL PELO ESTADO .....	36
1.6 A LUCRATIVIDADE COM A EDIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL .....	39
1.7 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (LDH) .....	41
<b>2. LOCALIZAÇÃO, ACESSO E CODIFICAÇÃO DAS FONTES .....</b>	<b>50</b>
2.1 LOCALIZAÇÃO DAS FONTES .....	50
2.2 CLASSIFICAÇÃO DAS FONTES .....	53
2.3 PROCEDIMENTO PARA ACESSO ÀS FONTES .....	61
2.4 CODIFICAÇÃO DAS FONTES .....	63
<b>3. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL DE 1980 A 2005 .....</b>	<b>65</b>
3.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E INSTITUCIONAL DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (TESES E DISSERTAÇÕES) SOBRE LDH NO BRASIL DE 1980 A 2005 .....	67
3.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE LD DE HISTÓRIA NO NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO NO PAÍS .....	71
3.3 RECORRÊNCIA DE AUTORES E ORIENTADORES .....	72
3.4 ÁREA DE CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE LD DE HISTÓRIA NO BRASIL .....	73
3.5 ABRANGÊNCIA TEMPORAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA .....	74
3.6 PRODUÇÃO SOBRE LD NO BRASIL PODE SER CONSIDERADA AMPLA OU ESCASSA NOS ÚLTIMOS TRINTA ANOS? E A PRODUÇÃO ESPECÍFICA SOBRE LDH ? .....	75
<b>4. UM MAPA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE LDH NA REGIAO SUDESTE: 1980 A 2000 .....</b>	<b>81</b>
4.1 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE LD DE HISTÓRIA NA REGIÃO SUDESTE: 1980 A 2000 .....	81
4.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE LDH DE 1980 A 2000 .....	117
4.2.1 <i>Temáticas abordadas nos trabalhos que compõem o conjunto de fontes</i> .....	117
4.2.2 <i>Metodologia nos trabalhos que compõem o conjunto de fontes</i> .....	124
4.2.3 <i>Tendências das Produções que compõem o conjunto de fontes</i> .....	125
<b>CONCLUSAO .....</b>	<b>131</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>134</b>



**ANEXOS: SUMÁRIOS DAS FONTES..... 143**

1. FRANCO (1981). HISTÓRIA DO BRASIL: A VERSÃO FABRICADA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 2.GRAU .....	144
2. HÖFLING (1981). A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA VEICULADA EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS DO PRIMEIRO GRAU.....	146
3. LIMA (1983). CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE ESTUDOS SOCIAIS DA 8ª SÉRIE DO 1. GRAU .....	147
4. KILSZTAJN (1987). HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS MANUAIS DIDÁTICOS .....	148
5. MEDEIROS (1988). A AMAZÔNIA NA ÓTICA DO LIVRO DIDÁTICO; UMA ANÁLISE DOS LIVROS DE ESTUDOS SOCIAIS DE PRIMEIRA A QUARTA SERIE DO PRIMEIRO GRAU UTILIZADOS EM BELÉM, EM 1984. ....	149
6. THOMPSON (1989). A FÁBRICA DE HERÓIS UMA ANÁLISE DOS HERÓIS NACIONAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTORIA DO BRASIL.....	152
7. CHAVES (1990). VÁRIAS FACES DO LIVRO DIDÁTICO REGIONAL DE ESTUDOS SOCIAIS .....	153
8. CARMO (1991). ENTRE A CRUZ E A ESPADA: O ÍNDIO NO DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA .....	154
9. DAVIES (1991). O LIVRO DIDÁTICO DE HISTORIA: IDEOLOGIAS DOMINANTES OU IDEOLOGIAS CONTRADITÓRIAS?.....	156
10. RESNIK (1992). TECENDO O AMANHA: A HISTORIA DO BRASIL NO ENSINO SECUNDÁRIO: PROGRAMAS E LIVROS DIDÁTICOS. 1931-1945. ....	157
11. BITTENCOURT (1993). LIVRO DIDÁTICO E CONHECIMENTO HISTÓRICO: UMA HISTÓRIA DO SABER ESCOLAR.....	158
12. DIAS (1994). AS IMAGENS DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL .....	160
13. MATELA (1994). O PROFESSOR DE HISTORIA E O LIVRO DIDÁTICO: UMA RELAÇÃO DELICADA.....	161
14. COSTA (1997). PRÁTICA PEDAGÓGICA E TEMPO ESCOLAR: O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	162
15. MELO (1997). SENHORES DA HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO DO BRASIL EM DOIS MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX.....	163
16. GATTI JÚNIOR (1998). LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA: DOS ANOS SSESSENTA AOS NOSSOS DIAS.....	164
17. CRUZ (2000). A HISTÓRIA DA DISCIPLINA ESTUDOS SOCIAIS A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO (PERÍODO 1981 – 02000).....	165
18. DEMORI (2000). LIVROS DIDÁTICOS E REPRESENTAÇÕES: A IDÉIA DE RAÇAS NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DO BRASIL PARA O ENSINO SECUNDÁRIO, 1937-1947.....	168

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos um mapeamento da produção acadêmica (teses e dissertações) da região Sudeste do Brasil, entre os anos de 1980 e 2000, que trata de Livro Didático de História (LDH). Nosso principal objetivo foi mapear essa produção no que se refere ao tempo e espaço, enfocando três pontos principais: “o quê” pesquisaram - as temáticas elencadas nas investigações; “como” pesquisaram – os procedimentos metodológicos utilizados nas investigações; por fim, o “porque” da escolha do tema, com o intuito de perceber as tendências das pesquisas sobre LDH no referido período.

Ainda que não constitua nenhuma justificativa para a escolha do Sudeste, essa região é, numa rápida observação, onde se concentra a maior parte das pesquisas sobre o LDH. Embora neste estudo seja feita a análise das teses e dissertações produzidas entre os limites da referida região, o processo de delimitação do *corpus* permitiu inferir sobre a produção científica a partir desse tema em todo o país até o ano de 2005.

Foi nossa formação em História na Universidade Federal de Goiás (UFG) que nos despertou o interesse pelo ensino dessa Disciplina. Tal apreço nos levou, como conseqüência, a nos envolver também com a prática da pesquisa, e já na monografia de final de curso e na especialização, em que procuramos demonstrar a relação entre os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs-H) e a História Regional em sala de aula, demos nossos primeiros passos para compreender melhor o ensino e a pesquisa nessa área do conhecimento. Esta pesquisa efetiva mais “uma parte” de nosso interesse em torno da problemática: ensino escolarizado de História.

Choppin (2004), em seu artigo “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, traduzido e publicado na **Revista Educação e Pesquisa**, reclama da falta de obras de síntese ou levantamentos em escala nacional ou regional sobre o que foi publicado a respeito da pesquisa da história e a literatura escolar:

Tais instrumentos, que reuniriam as produções científicas nacionais (e delas dariam um breve resumo), apresentariam, no entanto, muitos benefícios: evitariam que pesquisadores e estudantes tivessem de desenvolver trabalhos redundantes e, portanto, quase sempre inúteis (CHOPPIN, 2004, p. 566).

Também segundo Choppin (2004), ainda são raros os países que possuem um inventário sobre as publicações a respeito do Livro Didático (LD). No Brasil, Freitag *et al* apresentaram em 1987, a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), um panorama analítico sobre a produção do LD no país, concentrando-se nos 15, 20 anos anteriores à data da publicação. A obra **O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil** se divide em cinco partes básicas: história, política, economia, conteúdo, usos e contexto do LD. A partir de 1989, essa obra foi reeditada pela editora Cortez com o título **O Livro Didático em Questão**, tendo sido reeditado em 1993<sup>1</sup> e 1997.

No ano de 1989, outro trabalho com o mesmo fim é publicado pela Unicamp: **Que sabemos sobre Livro Didático: Catálogo Analítico**<sup>2</sup>. Este catálogo foi organizado a partir dos resultados obtidos no Projeto Livro Didático, financiado pelo INEP e desenvolvido por pesquisadores da Biblioteca Central da Faculdade de Educação e do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, durante os anos de 1987 e 1988. O catálogo apresenta um elenco de obras que vai da década de 1930 até o ano de 1987, mas não delimita em nenhum momento o período investigado. Podemos dizer que o trabalho que ora apresentamos vai ao encontro daquilo a que se refere Choppin (2004) sobre a necessidade de se produzir documentos que ofereçam sínteses/levantamentos sobre um determinado tema, mesmo que esta pesquisa seja ampliada e, portanto, modificada no futuro. Nesse sentido, talvez tenhamos contribuído para ampliar o trabalho realizado por Freitag *et al.* (1987) e pelo grupo da Unicamp (1989).

Choppin (1992) distingue quatro tipos de livros escolares, dentre os quais nos limitamos ao primeiro tipo: o livro didático (LD), que apresenta um conjunto extenso de conteúdos do currículo, com uma progressão em unidades, em lições, favorecendo tanto usos coletivos como individuais. O segundo tipo apresentado pelo autor é o chamado livro paradidático<sup>3</sup>, que são obras complementares que aprofundam conteúdos específicos. O terceiro tipo são livros de referências, que servem de apoio, tais como dicionários, Atlas, etc. O último tipo são as edições escolares clássicas, que reúnem as

---

<sup>1</sup> Utilizamos neste trabalho a obra que nos foi disponível, datada de 1993.

<sup>2</sup> Este catálogo apresenta informações sobre documentos referentes ao LD e foi organizado por área do currículo escolar. Os documentos citados são em ordem alfabética de sobrenome do autor, constando inicialmente os livros, seguidos de teses, artigos de revistas científicas, pesquisas/relatórios de projetos, resumos de anais e outros tipos de documentos que incluem artigos de revistas, jornais, boletins, entrevistas e legislação.

<sup>3</sup> Maiores informações sobre paradidáticos ver Zamboni (1991 e 1992-93) e Munakata (1997).

obras clássicas. Nesta investigação, consideramos como LD o material impresso produzido para servir ao processo de ensino-aprendizado de uma determinada disciplina escolar em sala de aula.

Não obstante, com o desenvolvimento tecnológico, a partir da década de 1990, propiciando um contexto de globalização e o *boom* da Internet no início do século XXI, a *web* passa a ser mais um recurso didático importante no processo educacional. As novas reformas educacionais brasileiras levam em conta as novas tecnologias a serviço da Educação. Ademais, o surgimento da *Internet* recoloca as especificidades da produção e do uso do livro de modo geral, como afirma Chartier (1999; 2001). Contudo, em conformidade com Hebrard (2002, p. 155), é preciso não acreditar que os recursos da *web* poderão ser suficientes.

É precisamente sua dispersão que dificulta a consulta na perspectiva de uma verificação. Se, por exemplo, em história, se deseja informações sobre a Inconfidência, é importante que se possa encontrar, em algumas páginas antes, no mesmo documento, os elementos econômicos e políticos no âmbito dos quais esse acontecimento se produziu, e em algumas páginas depois as conseqüências desses mesmos fenômenos sobre o acontecimento considerado. Aqui, a continuidade é a regra. Nenhuma ligação de hipertexto permite reconstituí-la. O livro escolar, pelo seu didatismo, é insubstituível.

A *Internet* auxilia no processo de ensino-aprendizagem, mas não substitui o LD, que permanece como concretização e operacionalização do saber escolarizado nesse mundo pretensamente globalizado. Ainda mais no Brasil, país pobre e repleto de desigualdades sociais, a *Internet* até agora só acirrou as desigualdades, distanciando os poucos que manejam esse novo tipo de meio de comunicação e a grande maioria que a ele não tem acesso.

Assim, nosso objeto de estudo se define nas produções acadêmicas (teses e dissertações) sobre o LD, tal como delimitamos, especificamente da disciplina História.

A investigação sobre o LD no Brasil intensifica-se a partir da década de 1970, ganhando fôlego nas décadas posteriores, tendo em vista a difusão do LD com o processo de “democratização de ensino”<sup>4</sup> que se inicia no país a partir da segunda

---

<sup>4</sup> Colocamos democratização do ensino entre aspas, pois concordamos com Gatti Jr (1998, p. 29) quando afirma que a escola que se abriu para “todos” nunca foi a mesma para “todos”, perpetuando uma separação eficiente entre os que poderiam ocupar cargos de gestão do trabalho e aqueles que deveriam

metade do século XX. O LD aparece como solução para suprir a falta de professores qualificados nesse período de expansão da demanda por vagas e, conseqüentemente, por escolas.

Na década de 70 e subseqüentes, surge uma concepção tecnicista de educação que defende a tese de ser um bom LD suficiente para garantir a apreensão do saber por parte do aluno em sala de aula. A partir dessa idéia, cresce o número de pesquisas sobre o conteúdo do LD. Atentos à essa concepção tecnicista de educação, vários pesquisadores se ativeram a investigar o conteúdo dos LDs então produzidos. Daí a conclusão de Freitag *et al* (1993, p. 65) ao investigarem a produção sobre LD no Brasil: “praticamente todos os estudos realizados no Brasil sobre o livro didático têm como dimensão de análise o seu conteúdo, com as mais variadas ênfases”.

O processo de “democratização de ensino” durante o governo militar – com a implantação da Lei 5692/71 que definiu novas diretrizes e bases da educação nacional para os ditos 1º e 2º graus de ensino – se efetivou pelo aumento da rede escolar, com a construção de prédios para serem utilizados como escolas, permitindo a entrada de novos personagens, oriundos da classe operária e do campesinato. A partir dessa Lei, os cursos primário e ginásial seriam unidos em um só curso de oito anos de duração, e o Estado se comprometeria em ampliar a obrigatoriedade de ensino para oito anos. Para acompanhar essa demanda escolar, o governo aplicou verbas em treinamento de professores e preparou professores em cursos de licenciaturas curtas e plenas. Entretanto, esses investimentos não foram suficientes. E é nesse contexto que o LD aparece com um papel central, com a função de suprir as deficiências dessa “democratização da escola”.

Outro aspecto que propiciou a centralidade do LD nesse período foi o fato de o Conselho Federal de Educação não ter fixado os programas curriculares, limitando-se a fixar linhas gerais para os núcleos de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Com essa brecha, as editoras lançaram LDs de acordo com as linhas gerais propostas na Lei. O LD entra em cena como o portador dos programas (conteúdos) a serem desenvolvidos em cada série e grau de ensino, propiciando aos professores um material mais concreto para sua prática escolar. Nas palavras de Medeiros (1988, p. 87):

---

executar o trabalho para manutenção do *status quo*. Não havendo, portanto, uma democratização de fato do ensino brasileiro nesse período.

Como não havia nada concreto em termos de conteúdo, o livro didático passou então a se constituir no instrumento quase que exclusivo de trabalho do professor que, sem tempo para estudar e preparar suas aulas, passou a fazer dele o seu “estoque” de conhecimentos e informações.

O crescimento do uso do LD a partir desse contexto de “democratização do ensino”, com o Governo Federal como principal comprador, deu a esse objeto escolar uma nova significação social, cultural e política, até então nunca visto. Fortalecendo a política de compra e distribuição de LDs pelo Estado, surge o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, ocasionando o grande *boom* dos LDs no país<sup>5</sup>. Um dos reflexos dessa “nova significação” foi o interesse de pesquisadores universitários em ter o LD como objeto de estudo, ainda hoje nas mais variadas áreas e nos mais diferentes recortes teórico-metodológicos.

Desde uma abordagem que se concentra na investigação do conteúdo, observando questões de ideologias, de gênero e de raça, passando para uma análise de diversos usos desse objeto, até a profissionalização da indústria editorial, a diversidade de tratamento em torno do LD é significativa. Incluindo uma abordagem recente que vê o LD como fonte para a História das Disciplinas Escolares, tendo Chervel (1990), dentre outros autores, como referencial teórico.

Ademais, tornou-se crescente a produção sobre LD no Brasil a partir do final da década de 1970, em especial, sobre o LDH, como afirma Oliveira et al. (1984, p. 16):

Os livros de História, Geografia e Estudos Sociais [...] têm sido os mais estudados em nosso país no que diz respeito aos seus conteúdos, também se evidenciam como importantes conformadores de preconceitos, ideologias e modos de apreensão do social.

Paralela a essa produção sobre LDH, a História passa por definições de viés paradigmático que influenciaram essa produção, sobre a qual teceremos alguns comentários.

A década de 1970 despertou profundas mudanças paradigmáticas, inseridas em um debate filosófico em torno da razão. Nessa perspectiva, Ciro Flamarion Cardoso (1997) apresenta os dois paradigmas atuais da História: o paradigma iluminista,

---

<sup>5</sup> Em 1999 o governo federal através do PNLD adquiriu cerca de 110 milhões de exemplares de LDs. Em 2001 o PNLD situou o país como o maior programa de fornecimento de livro do mundo.

claramente científico e racional, e o paradigma pós-moderno, que postula a inexistência da razão. Ambos, porém, já ultrapassaram a idéia de uma História Positivista.

O “paradigma iluminista” é influenciado por uma concepção marxista e pela escola dos *Annales* (cf. Burke: 1997). Seu ponto de partida na produção de conhecimento é a história-problema, em busca da formulação de hipóteses. O objetivo daqueles que defendem esse paradigma é reunir num único movimento de pensamento os enfoques genérico e estrutural das sociedades, obter uma visão ao mesmo tempo holística (estrutural) e dinâmica (relativa ao movimento, à transformação) das sociedades humanas, vinculando uma epistemologia dialética entre presente e passado.

Já o “paradigma pós-moderno” se caracteriza pela “morte dos centros”: não há História, mas histórias “de” e “para” os grupos em questão. Fundamentado, sobretudo no pensamento de Nietzsche, Heidegger, Deleuze, Derrida e Foucault, permite a (re)construção da noção de que o labor profissional empreendido pelos historiadores a partir das “formas de representação”, dos “níveis de discursividade”, das “epistemas”. Assim, o paradigma pós-moderno defende a inexistência, no conhecimento produzindo dentro ou a partir desse paradigma, de um caráter científico, objetivo, racional, assumindo, portanto, uma postura hermenêutica, da micro-história, vendo a história como narrativa e literária.

Essas discussões paradigmáticas da historiografia apontadas acima, associadas a mudanças no campo pedagógico, com uma nova concepção do processo de ensino-aprendizagem com o construtivismo de Piaget e o sócio-interacionismo de Vigotsky, associadas, ainda, ao contexto sócio-político em que o Brasil estava inserido, contribuíram para o surgimento de propostas de renovação no ensino de História. Assim, a História e o seu ensino tornaram-se, nos últimos anos da década de 1970 e início dos anos 80, objeto de investigação da academia, dos professores que ensinavam História e dos movimentos populares emergentes. O trabalho de Cordeiro (2000), **A História no Centro do Debate**, apresenta uma análise das idéias a respeito do ensino de História produzidos por diversos atores sociais, em São Paulo, desde o final da década de setenta até o início dos anos noventa, elucidando as discussões sobre o ensino de história nesse contexto histórico.

Várias publicações sobre o ensino de História, em forma de revistas, anais, artigos, teses e dissertações, foram produzidas nesse período, gerando uma significativa

literatura especializada nesse tema, preocupada em redefinir as finalidades, os conteúdos e a metodologia para essa disciplina. Como exemplo dessas publicações, temos: **Caminhos da história ensinada**, de Selva Fonseca (1973), que trata da substituição do ensino de História e Geografia por Estudos Sociais com a Lei 5692/71; **Repensando a história**, organizada por Marcos Silva, obra planejada a partir de uma moção encaminhada à sessão administrativa do VI Encontro da Associação Nacional dos Professores Universitários de História, ANPUH, realizado em Assis, *campus* da UNESP, de 06 a 10 de setembro de 1982; **O ensino de história: revisão urgente**, de Cabrini et al. 1986; **O ensino de história e a criação do fato**, organizado por Pinsky (1988); **História em quadro negro: escola, ensino e aprendizagem**, organizado por Marcos Silva (1989/90) e **O saber histórico na sala de aula**, organizada por Bittencourt (1997), dentre outros.<sup>6</sup> Sem a pretensão de esgotar, registramos ainda três autoras amplamente reconhecidas na literatura sobre ensino de História a partir desse período: Kátia Abud, Dea Ribeiro Fenelon e Elza Nadai.

Somam-se a essas obras as publicações dos encontros, simpósios e congressos, dentre eles os específicos da área do ensino de História: o *Encontro Perspectiva do Ensino de História*<sup>7</sup> e o Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História<sup>8</sup>.

As transformações no ensino de História refletiram na elaboração dos LDH. Cordeiro (2000, p. 10) apresenta trechos de livros didáticos, de 1984 a 1992, que permitem “delinear um quadro comum de referências, presentes com maior ou menor intensidade em todos esses ‘novos’ livros didáticos”. Segundo ele, isso “representa uma incorporação, pelos autores de livros didáticos de História, de toda a discussão sobre o ensino dessa disciplina realizado ao longo de mais de uma década” (CORDEIRO, 2000, p. 10; 18). E o LDH, conseqüentemente, também foi objeto de inúmeras investigações por parte de pesquisadores interessados no ensino de História. Dessas investigações, interessa-nos, particularmente como fonte dessa pesquisa, as teses e dissertações produzidas na região Sudeste do país entre 1980 e 2000.

---

<sup>6</sup> Mais informações sobre a produção acerca do ensino de História ver CAIMI (2001), **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. A autora apresenta um estudo de 124 títulos editados no Brasil nesses quase vinte anos sobre o ensino de História.

<sup>7</sup> O I Encontro do Perspectiva aconteceu na USP em 1988; o II novamente na USP em 1996; o III em Curitiba, 1998; o IV, Minas Gerais, 2001; o V no Rio de Janeiro, 2004 e o VI acontecerá em Natal no Rio Grande do Norte em outubro de 2006.

<sup>8</sup> O I ENPEH aconteceu em Uberlândia, 1993; o II na UFF em 1995; o III na Unicamp em 1997; o IV na Unijuí em 1999; o V na UFPB em 2001; o VI em Londrina em 2003 e o VII na UFMG em fevereiro de 2006.



Este estudo está assim organizado: no Capítulo 1, apresentamos uma definição de LD partindo dos autores que compõem o conjunto de fontes e em seguida uma sucinta história do LD no Brasil com ênfase para a história do LDH.

No Capítulo 2, expomos a metodologia desse trabalho, apresentando o processo de localização, acesso e codificação das fontes. Apresentamos também a lista das produções de todo o país acerca do LDH de 1980 a 2005, separada por década.

No Capítulo 3, apresentamos uma análise quantitativa das produções sobre o LDH de todo o país, entre 1980 a 2005, definindo a localização das obras; quantas teses de doutorado e quantas dissertações de mestrado; em quais áreas do conhecimento foram desenvolvidos; e por fim, a abrangência temporal das produções.

No Capítulo 4, dividido em duas partes, expomos uma análise qualitativa das produções acerca do LDH na região Sudeste entre 1980 e 2000. Na primeira parte, encontra-se uma síntese das 18 produções que compõem o conjunto das fontes; na segunda, há uma análise das fontes, com vistas a definir as temáticas, os procedimentos metodológicos e as tendências em torno da produção acadêmica sobre LDH no referido contexto.

Por fim, apresentamos alguns elementos de conclusão que nos permitem expor um mapa da produção acadêmica (teses e dissertações) sobre o LDH no Brasil, em especial na região Sudeste, entre 1980 e 2005, com mais profundidade nos primeiros vinte anos de produção.

Apesar de não termos controle total sobre o que escrevemos, pois as leituras são as mais variadas possíveis, esperamos que este trabalho possa contribuir para os pesquisadores/professores interessados no Ensino da História e na relação dessa disciplina com o LD, que quer queiramos ou não, ainda é o principal instrumento de trabalho do professor em sala de aula.

## 1. O LIVRO DIDÁTICO (LD) E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (LDH) NO BRASIL

Nesse primeiro capítulo, apresentaremos as concepções de LD para os autores que compõem nosso conjunto de fontes, com o intuito de levantar as inúmeras interpretações desse objeto cultural chamado LD, foco dessas investigações. Apresentamos ainda algumas características dos LDs no Brasil: *tempo de uso do LD*; *avaliação/fiscalização do LD no Brasil pelo Estado*; *autoria do LD*; *LD como mercadoria*; e *conteúdo e didatização do LD no Brasil*, explicitando a diversidade de agentes que envolvem o LD. E por fim, um breve histórico do LDH no Brasil.

Apesar de ser um objeto familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível definir LD, como assevera Bittencourt (2004a). O LD é uma obra escrita ou organizada com a finalidade explícita de ser utilizada numa situação didática, expõe Molina (1987). Um livro de uso individual do aluno em sala de aula, em geral indicado ou adotado pelo professor. O LD possui, em outros termos, características particulares, pois trata de um produto especial, com função e destinação específicas, certifica Oliveira (1984). Na literatura sobre o tema existem diferentes concepções acerca do LD. A partir da concepção de LD para os autores que compõem nosso conjunto de fontes, e ainda, de alguns autores que investigaram sobre LDH no início do século XXI, produzimos o seguinte quadro, em ordem cronológica crescente.

### 1.1. CONCEPÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO PARA OS AUTORES<sup>9</sup>

#### **FRANCO - 1981:**

(...) um dos muitos materiais instrucionais colocados à disposição do professor (...) (p. 8)

(...) os UNICOS LIVROS com os quais interage a grande maioria da população em idade escolar. (p. 9)

Tendo por função precípua apresentar os conteúdos das matérias curriculares, são “idealmente” organizados em função de

---

<sup>9</sup> Não encontramos uma definição de LD em Nicholas Davies (1991)

determinadas disciplinas (são livros de História, Geografia, Gramática etc); são seletivos, na medida em que aprestando parcelas de conhecimento selecionadas do total disponível, acerca de determinada área de 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 (CRONBACH, 1955). Todos esses elementos são privilegiados para aumentar a potencialidade da função pedagógica dos livros destinados ao ensino. (p. 10, grifos da autora)

(...) estão carregados de um significado social muito importante. Refletindo os valores de quem os produz, podem funcionar como poderosos instrumentos de reprodução ideológica, ou, ao contrário, podem vir a se constituírem em veículos que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de habilidades voltadas para a reflexão e o questionamento dos problemas da realidade social. (p. 10-11)

(...) uma mercadoria e como tal, em uma sociedade capitalista, está invariavelmente submetido às leis do mercado. (p. 11)

#### **HOFLING – 1981:**

O livro didático traz consigo uma contradição, que é sua colocação como “universal”, ou seja, se propõe como aplicável, a todos os alunos, a todas as escolas, a todas as realidades escolares e sociais – e o uso indistinto dos livros reforça esta característica. E esta se torna uma de suas debilidades ao perder o impacto de suas mensagens quando estas se contrapõem a uma realidade objetiva diferente, vivida pelos alunos que os lêem – dependendo do meio em que vivem. (p. 239-40)

(...) O livro didático é mais um, entre muitos, dos mecanismos usados para reforçar a manutenção de determinada ordem social.

(...) (p. 235)

#### **LIMA - 1983:**

Quatro funções podem ser atribuídas ao livro didático, considerando-se seu objetivo educacional, que é, em última análise, a aprendizagem do aluno. Além de informar, fornecendo dados corretos, precisos e atuais, estimulando e despertando interesse pelo estudo, o livro didático sintetiza, ao organizar as informações de maneira clara, operacionaliza, ao oferecer oportunidade de fixação, e conscientiza o aluno ao fazê-lo tomar consciência da cultura ao qual pertence (Estado do Rio de Janeiro, Secretaria Estadual de Educação, 1983). (p. 17-18)

**KILSZTAJN - 1987:**

(...) material de apoio do professor, no desempenho de sua tarefa docente. (p.1)

(...) um dos componentes da relação escola x aluno (p. 65)

(...) o manual didático assume seu papel, entre os mecanismos de controle do individuo dentro da sala de aula (...) há uma outra forma de controle de que o manual didático é um dos representantes: a divulgação unilateral do conhecimento, correspondente à ideologia da classe dominante, no sistema social em que se insere.

Instrumento de trabalho, por excelência, do professor. (p. 66)

**MEDEIROS - 1988:**

(...) instrumento quase que exclusivo do trabalho do professor, a ser utilizado na construção do saber. (p. 22)

(...) o livro didático, enquanto um dos instrumentos mais poderosos na formação do sujeito acrítico. (p. 220)

**THOMPSON - 1989:**

(...) o meio mais confiável de assegurar a obediência aos programas. (p. 2-3)

(...) uma certa obrigatoriedade de seu uso os torna grandes veículos de transmissão e de uniformização de valores.(p. 3)

**CHAVES - 1990:**

(...) o livro didático carrega em si uma autoridade, que segundo Marilena Chauí é denominada de regra de competência na medida em que a priori se define “quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito ou ouvido, onde e quando isto pode ser feito”. (...) Neste caso, o silêncio de uma das partes envolvidas implica em caracterizar o discurso pedagógico como um discurso autoritário, que através de seu caráter informativo, dissimula a sua outra função, a ideológica. (p.17)

**CARMO - 1991:**

(...) o livro didático desempenha um papel decisivo no cotidiano da sala de aula, tornando-se mesmo indispensável aos professores, no sentido de aliviar a carga de suas tarefas. (p.82)

Forma-se, portanto, um círculo vicioso e viciado em que já não se distingue se o livro atende, de fato, a uma necessidade do professor ou se essa necessidade é criada pelos interesses das próprias editoras. (p.84)

(...) Assim, os manuais procuram reproduzir um modelo pedagógico pelo qual o ensino se limita a seguir o aluno, a partir de um desenvolvimento já alcançado, ou até mesmo, permanecendo aquém dele. Não se procura ajudá-lo a atingir níveis mais altos de desenvolvimento cognitivo, como faz a proposta de Vygotski, (...)

A questão dos interesses editoriais envolvidos na produção do livro didático, nos permite considerá-lo, portanto, como valor de troca, como mercadoria produzida pela indústria cultural, que se sobrepõe ao valor de uso, ou seja, à sua função pedagógica. (p.86)

Veiculando informações carregadas de conteúdo ideológico, o livro didático participa do processo de formação de crenças, valores, posturas, visões de mundo e interpretações da realidade, para a totalidade da população que frequenta a escola. É preciso lembrar, também, que provavelmente o livro didático é o único tipo de publicação a que muitas crianças têm acesso, o que o torna um instrumento poderoso, tanto para reproduzir a ideologia dominante, quanto, ao contrário, para criticá-la. (p. 116-17)

(...)o discurso do livro didático de História apresenta as características de um discurso autoritário. (p.146)

## **RESNIK - 1992:**

Um dos interlocutores de maior peso na prática do professor é o seu principal instrumento de trabalho: o livro didático. Acompanhando-o cotidianamente, em muitos (sic) ocasiões é ele quem conduz a aula. Por isso mesmo, torna-a semelhante em espaços tão diversos ou tão distantes. O livro didático, por seu caráter universalizador, atua como um professor coletivo. (p.2)

Os manuais escolares são elementos privilegiados para estabelecer essas conexões: entre os programas e a sala de aula – e nesse sentido, entre Estado e sociedade -, assim como entre professores – dirigentes em ponto menor – e os alunos. O seu sucesso editorial, pelo menos desde a década de 30, não deixa margem de dúvidas quanto à sua presença marcante em sala de aula. Se o professor é o portador do saber legítimo, personagem central para a transmissão dos conhecimentos, podemos dizer que o livro didático funciona com um professor coletivo. Enquanto instrumento do cotidiano escolar tem o dom de universalizar e unificar a mensagem. Universaliza o saber que se quer transmitir porque é abrangente, atinge a uma diversidade de escolas, professores e alunos em regiões distantes: no Rio, São Paulo ou Porto Alegre – alguns livros de maior tiragem veiculados pelas maiores editoras conseguiram penetração em mais de um Estado, fato que se constitui em grande

proeza editorial. Num mesmo movimento o livro didático unifica o discurso. Professores de formação múltipla e díspar, passam a falar uma linguagem e a veicular imagens semelhantes. Por isso, volto a enfatizar, é um professor coletivo, verdadeira orientação de conteúdo e método. Consiste não apenas em um instrumento de apoio: mas é quem instrumentaliza, imprime direção às aulas.” (p. 150-51)

#### **BITTENCOURT - 1993:**

(...) o livro escolar é um objeto de “múltiplas facetas (...) (p.3)  
 (...) Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz dele, nunca é única. (p. 5)  
 (...) o livro didático constituiu-se em instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares. (p.17-18)

#### **DIAS - 1994:**

Entendemos aqui por livro didático, de acordo com o decreto-lei n. 1.006 de 30/12/1938, compêndios escolares e os livros de leitura em classe: Art. 2-parágrafo 1 – Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; parágrafo 2 – Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. Tais livros são também chamados livros de texto, manuais, livros escolares (...) Usamos as designações livro – texto, livro texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático”. (p. 7)

#### **MATELA - 1994:**

(...) livro didático (...) mercadoria bastante rendosa para as editoras. (p.7)  
 (...) o livro didático assume para ele [o professor] uma importância fundamental, na medida em que passa a ser o instrumento didático básico para o seu trabalho diário, quando não o único. (p. 9)

#### **COSTA - 1997:**

O livro didático representa a principal fonte de apoio de trabalho dos professores, utilizado na maioria das aulas; dele também foram

extraídos os conteúdos escolares e atividades propostas, desde a aula propriamente dita até a avaliação. (p. 57)

Regularmente, no desenvolvimento do conteúdo, a única fonte é o livro didático. (p. 95)

#### **MELO - 1997:**

(para o professor) o manual é o instrumento que, como ferramenta, o acompanhou por toda a vida, da discente, ao dia a dia do docente. (p.i)

(...) só podemos lamentar que hoje, a maioria de nossos professores de história, não vêm no livro didático, alguns de excelente qualidade, mais que um descartável qualquer da sociedade de consumo. (p. 389)

#### **GATTI JR. – 1998:**

(...) fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares. (...) os portadores dos conteúdos explícitos a serem transmitidos aos alunos (...) organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes para viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem. (p. 9-10)

(...) portadores dos conteúdos disciplinas e (...) organizadores das aulas. (...) uma amostra dos processos culturais vivenciados na escola, lugar onde se entrecruzam aspectos da História da Cultura e da História da Pedagogia. (p. 11)

(...) apresentam-se os conteúdos disciplinas de forma explícita. (p. 12)

(...) objeto de uma série de análises alicerçadas em diferentes cortes teóricos e metodológicos, provenientes de diferentes campos de investigação científica. (p. 14)

(...) os livros didáticos são uma fonte importante para a compreensão da forma tomada pelo ensino das disciplinas escolares, especialmente, do ensino da disciplina História, nas últimas séries do ensino fundamental e nas três séries do ensino de 2º grau. (p. 18).

(...) portadores dos “caracteres das ciências”. (p. 21)

#### **CRUZ M. – 2000:**

(...) um instrumento que representa documentos de currículo escrito. Sendo também, o recurso mais adequado para o alcance do nosso objetivo devido consistir em material pedagógico que tem cumprido a função de aproximar os conteúdos de documentos curriculares elaborados oficialmente, ao cotidiano escolar. Esse fato

faz desse recurso didático um eficiente documento de registro de concepções de ensino e das dinâmicas que ocorrem em torno do currículo oficial de uma disciplina escolar. (p.31)

#### **DEMORI - 2000:**

(...) os livros didáticos carregam conteúdos relacionados aos mais variados saberes escolares e possibilitam ao pesquisador observar as diretrizes e estratégias pedagógicas, políticas e culturais de um momento histórico específico. Além disso, trazem consigo um corpo de idéias e representações elaboradas a partir da influência de uma grande quantidade de elementos e agentes sociais. Atuam na sua elaboração autores de livros didáticos, as editoras, as normas e exigências políticas e educacionais, o público consumidor, etc. (p. 1-2)

(...) assim como os meios de comunicação, os livros podem influenciar na produção do senso comum, de práticas e comportamentos. Portanto, vale a pena analisar o processo de construção do conhecimento e a sua divulgação. (p.2)

#### **ARAÚJO - 2001:**

Entendo que o livro didático insere-se nesses dois momentos: prescrição e ação. O primeiro refere-se à sua elaboração, produção e comercialização, que seguem as propostas do currículo oficial, ao mesmo tempo em que influem sobre ele. Ou seja, o livro didático torna-se não somente o veículo de divulgação das orientações prescritas pelo currículo oficial como institui práticas de seleção de saberes e sua transformação em conteúdos ensináveis, que passam a ser contemplados e assumidos por elaboradores de currículos e programas. (p. 28-9)

No segundo momento, o da ação, levo em consideração que o professor utiliza o livro didático na seleção do conteúdo a ensinar, no desenvolvimento de suas aulas e na avaliação da aprendizagem, introduzindo-lhe modificações, reelaborando suas informações, associando-o a outros recursos. Dessa forma, na organização do trabalho pedagógico, o livro didático não se restringe ao papel de “guia” curricular: mesmo nos casos em que constitui a principal referência para a definição do conteúdo, ele está menos para prescrição e mais para um dos recursos utilizados pelo professor. (p. 29)



**PINTO - 2001:**

(...) produto cultural, inserido em uma determinada sociedade e elaborado em uma determinada época, (...) (p. 13)

(...) o depositário por excelência dos conteúdos escolares, cumprindo o papel de transmissor dos conhecimentos e saberes de uma determinada época. (p.23)

(...) o livro didático traz em si a dimensão de seu caráter pedagógico, chegando até mesmo a elaborar as estruturas e as condições sobre as quais o ensino será efetivado, trazendo não só os conteúdos, mas também a metodologia empregada ao serem expostos. P. 26

(...) o livro didático ao apresentar em seu bojo conhecimentos e saberes disciplinares expressos por meio de seus conteúdos, torna-se também importante veículo portador de um sistema de valores que fazem consonância com sua própria época histórica, tornando-o resultado dessa mesma época. (p. 27)

**MAFRA - 2001:**

(...) uma “tabua de salvação”, uma vez que não se encontram condições possíveis para o desenvolvimento de um trabalho sistemático e, por conseqüências, de boa qualidade em sala de aula. (p.36)

**PAULA - 2001:**

(...) o livro não deve ser utilizado como uma “cartilha” definitiva, detentor de verdades e paradigmas. (p. 11)

(...) um material didático de apoio pode ser satisfatório para um determinado grupo de professores e alunos, ao passo que o mesmo material pode ser inadequado para outro grupo. (p. 95)

(...) artefato cultural e ferramenta de trabalho no processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve nas escolas brasileiras: o livro didático. (p. 168)

**PURIFICAÇÃO - 2002:**

(...) o livro didático faz parte de trama de saberes e poderes que entrelaça Diretrizes do Estado (planos e avaliação), currículos e conteúdos e que acaba subordinando a atuação do professor e aquilo que ele deseja ou pode ensinar. Cabe lembrar que neste conjunto de aspectos que envolvem o livro didático o espaço de liberdade do professor não aparece.

O processo de elaboração e produção do livro didático se insere num amplo contexto de relações que envolvem investimentos financeiros, organização, coordenação, divisão de trabalho, papéis e funções de muitas pessoas, criatividade, concepções várias e diferenciadas com a finalidade de atender a um “mercado” em conformidade com as exigências do governo e sua ideologia e também às circunstâncias culturais e sociais. (p. 64)

#### **RODRIGUES - 2004:**

Entendo por livro didático aquele produzido para veicular conteúdos das disciplinas escolares e portador de um sistema de valores e de cultura, (...)

(...) o livro didático não é neutro do ponto de vista teórico, metodológico e ideológico uma vez que ele traz em si um feixe de condicionamentos: políticas educacionais, currículos, programas, concepções de mundo do autor, influências da renovação historiográfica, interesses e apelos de mercado, interferências na produção editorial modificando o texto original do autor. (p. 23)

#### **LIMA - 2004:**

O livro didático constitui a principal fonte de informação impressa e utilizada por grande parte dos professores e dos alunos brasileiros, sobretudo daqueles que tem menor acesso aos bens econômicos e culturais.

(...) o livro didático tem papel fundamental no processo de escolarização e letramento em nosso país, ocupando na prática muitas vezes o papel de principal referência para a formação e inserção no mundo da escrita.

Em nosso estudo o livro didático é focalizado como um documento histórico (Jacque Lê Goff, 1996) produto das relações sócio-culturais (situadas no mundo da escola e também fora dela), e ao mesmo tempo, instituinte dessas mesmas relações. (p. 3)

#### **FARICELLI - 2005:**

Do meu lado e contra mim um instrumento precioso: o livro didático que muitas vezes representava o orientador do caminho a percorrer e o fornecedor de material a ser utilizado e outras, alias muitas, me apontava um dedo autoritário indicando o conteúdo não tratado, o questionário sem fazer, a instrução não seguida, a informação tratada como a verdade absoluta.”p. 2

Os livros escolares (...) continuam sendo uma das fontes privilegiadas para a história da disciplina (Bittencourt, 2003, p. 34) (p. 3)

TB concebe LD de acordo com Apple (1995).  
(...) é através dos livros didáticos que podemos identificar muito do que se efetiva nas salas de aula, (...) (p. 27)  
(...) os livros representarem a efetivação do que está estabelecido pelos currículos e prescrições oficiais, (...) (p. 37)

### **SILVA FILHO - 2005:**

Diante dessa conjuntura, e refletindo sobre alguns aspectos do discurso escravocrata nos livros de História do Brasil, reconheço no livro didático um importante referencial de aproximação entre professor e aluno, no contexto da sala de aula; nessa situação, ele intervém como instrumento de formação de milhares de pessoas e sua presença se justifica por constituir-se em um espaço privilegiado de disputas políticas e de constituição de identidades (p. 21)

Nas definições apresentadas pelos autores, conforme citações acima, podemos reunir suas concepções acerca do LD afirmando que se trata de um produto cultural; um depositário de conteúdos escolares e transmissor de conhecimentos e saberes de uma época; um instrumento de comunicação com função pedagógica que apresenta/informa os conteúdos de forma organizada, seletiva, simplificada/clara e seqüenciada; uma ferramenta de trabalho no processo de ensino-aprendizagem; um instrumento ao mesmo tempo didático, pois auxilia o professor no desenvolvimento de sua tarefa docente, decisivo no cotidiano da sala de aula, uma vez que alivia a carga de tarefa do professor, e cujo objetivo educacional é a aprendizagem do aluno; um referencial de aproximação entre professores e alunos; um “professor coletivo”, o condutor da aula, de caráter universalizador, com divulgação universal de conhecimentos e de valores. Em síntese, o LD integra a cultura, a tradição escolar brasileira.

O LD é ainda apresentado pelos autores como um objeto cultural portador de um sistema de valores e de cultura com profunda significação social, podendo servir: como veículo de reprodução ideológica, reforçando a manutenção de determinada ordem social; como elemento de conexão entre os programas (Estado) e a sala de aula (sociedade), representando um documento do currículo escrito, um meio de assegurar a obediência aos programas; mas também como um veículo de desenvolvimento de

habilidades de reflexão e questionamento. O único livro que muitas pessoas tem acesso/contato durante a vida. Por fim, uma mercadoria, produzida pela indústria cultural e submetida às leis do mercado.

As definições de LD sintetizadas acima justificam de certo modo o interesse dos pesquisadores em ter o LD como objeto de pesquisa e sofrem pequenas variações de acordo com a época em que são definidos.

Entretanto, o LD tal como foi definido é um instrumento relativamente novo na História da Educação. Pensando na origem do LD, podemos afirmar que foram criados na antiguidade com o intuito de recolher e registrar os ensinamentos dos grandes mestres e passá-los aos seus discípulos. Cavallo e Chartier (1997, p. 11) observam que

ilustrações atícas em vasos dessa época [últimas décadas do século V a.C.] documentam a transição de cenas que mostram livros sendo utilizados como textos escolares: portanto, textos com finalidades educativas de um certo grau, ou ainda cenas de leituras propriamente dita.

Segundo Soares (1996), a História mostra todo o tempo que o ensino esteve vinculado a um livro “escolar”, fosse um livro utilizado para ensinar e aprender, fosse um livro propositadamente feito para ensinar e aprender. Se a escola é antes de tudo uma instituição de ensino do ler e do escrever, expõe Munakata (2002), o livro necessariamente se faz presente, como um dispositivo fundamental.

Mas quando e onde surge o LD como suporte da organização das práticas escolares? Surge no século XVI, com a criação da Escola Moderna<sup>10</sup>, que surge com a Companhia de Jesus<sup>11</sup>, idealizada, por sua vez, com o objetivo de conter a Reforma Protestante. Paralela à Reforma Protestante – que doutrinava a possibilidade de o cristão ler a Bíblia sem o intermédio do sacerdote – a invenção da imprensa (1453) e seu rápido desenvolvimento desencadearam uma “cultura do impresso” e cada vez mais o livro

---

<sup>10</sup> A Escola Moderna, que surge no século XVI possui um modelo que muito se assemelha ao modelo hoje existente, tendo a escola como lugar específico para o ensino, estabelecendo a sala de aula com tempo e espaço determinados; com os alunos divididos por idades, por níveis em classe dando a idéia de graduação e o saber escolar organizado em disciplinas.

<sup>11</sup> A Companhia de Jesus, conhecida hoje principalmente por seu trabalho missionário e educacional, foi fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, liderados por Inácio Lopez de Loyola. Seus membros são conhecidos como Jesuítas. Os jesuítas foram fundados no seguimento da reforma Católica, um movimento reacionário à Reforma Protestante, cujas doutrinas se tornavam cada vez mais conhecidas através da Europa, em parte graças à recente invenção da imprensa. Os Jesuítas pregaram a obediência total às escrituras e à doutrina da Igreja.

penetra nas camadas sociais que abrem os progressos da educação. Em síntese, a revolução da imprensa associada à Reforma Protestante somam dois movimentos profundamente significativos para o desabrochar do LD na Europa e no mundo.

No *Ratio Studiorum*<sup>12</sup>, uma espécie de programa pedagógico que estabelecia conteúdos, métodos e regras para as escolas dos jesuítas, encontram-se indicações dos livros que devem ser adotados, recomendando sobre o modo como eles seriam lidos e indicando trechos que deveriam ser omitidos. Entretanto, o primeiro LD foi criado em 1658 por um protestante: Juan Amos Comenio<sup>13</sup>. Ele projetou o primeiro LD em latim, totalmente concebido para ser utilizado na sala de aula: *Orbis Sensualimn Pictus*<sup>14</sup>. Era um único livro contendo vários saberes acumulados pela humanidade, bem como a forma de ensiná-los.

A partir do século XVIII o Estado se apropria politicamente do modelo religioso de escola e institui um sistema nacional de escolarização, criando uma escola laica aos serviços do Estado, em substituição à escola religiosa, mas com fortes vínculos ao modelo de sistematização escolar estabelecido pela Igreja. A partir de então, o Estado passa a interferir diretamente também na produção dos LDs.

Com o passar dos tempos o LD sofreu inúmeras alterações: em relação ao seu destinatário: professores, alunos, pais, avaliadores, etc<sup>15</sup>; à forma e ao modo de sua produção e edição; além de acompanhar as mudanças na maneira como os conteúdos do ensino foram organizados. Chervel (1990) afirma que no século XIX o LD sofreu uma mudança significativa com o surgimento das disciplinas escolares, passando a ser específico para cada disciplina, em substituição aos LDs gerais que abrangem os mais variados conteúdos.

---

<sup>12</sup> O *Ratio Studiorum* foi uma ‘lei orgânica’ que se ocupava do *conteúdo* do ensino ministrado nos colégios e universidades da Companhia de Jesus impondo *métodos e regras* a serem observados pelos responsáveis e pelos professores desses colégios e universidades, publicada definitivamente em 1599.

<sup>13</sup> Mais informações ver Gasparin (1997), “Comênio: a emergência da modernidade na educação”.

<sup>14</sup> Comenio produziu uma vasta obra escrita, em parte definitivamente perdida. Sua obra principal é a Didática Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, escrita entre 1627 e 1632, que figura à cabeça da edição latina das suas *Opera didactica omnia*, em 1657.

<sup>15</sup> Quanto aos destinatários dos LDs, Bittencourt (1993, p. 24, 25, 255, 260 e 263) afirma em sua tese de doutorado que o LD em meados do século XVIII tinha como destinatário o professor, era o principal instrumento para a formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido. Dérard e Roegiers (1998, p. 30), afirmam que no Vietnã os LDs são especialmente concebidos para os pais a fim de os ajudarem a assegurar as aprendizagens dos filhos. Munakata (2002, p. 91) por sua vez, afirma que no Brasil, desde que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou, a partir de 1995/1996, a avaliar os livros didáticos, os avaliadores tornaram-se os destinatários prioritários.

A fase inicial do LD no Brasil foi motivo de debate entre os parlamentares durante o século XIX. Primeiramente eles seguiram os modelos dos livros estrangeiros, especialmente franceses e alemães. Ao que se refere Soares (1996, p. 117-118),

a escola servia apenas a alunos social e economicamente privilegiados, [...] para quem a referência social e cultural, no século XIX [...] era a Europa, [...] por isso dominavam a língua francesa, por isso desejavam inserção na cultura européia, aquela que lhes traziam os manuais que dela provinham. Em segundo lugar, não eram favoráveis as condições brasileiras para a edição e impressão de livros até o início do século XX. [...] Por isso eram importados ou editados e impressos no exterior. Em outras palavras: as condições sociais, culturais e econômicas explicam a circulação, nas escolas brasileiras do século XIX, de livros didáticos estrangeiros.

A partir das décadas de 70 e 80 do século XIX, as críticas em relação aos livros estrangeiros intensificam-se e surgem projetos de obras didáticas nacionais. Segundo Bittencourt (1993), as reivindicações em prol do LD nacional foram incorporadas pelos políticos liberais e esse discurso nacionalista confrontava com a Igreja, pois os projetos “civilizadores” dos políticos liberais, que revezavam o poder com os conservadores, pretendiam uma separação total entre Igreja e Estado, com uma escola secularizada.

De acordo com inúmeros autores, entretanto, (Holanda, 1956; Thompson, 1989; Resnik, 1992; Soares, 1996; Gatti Jr, 1998, dentre outros) o LD brasileiro, ou seja, o LD propriamente nacional surge a partir de 1930, com o governo Getúlio Vargas. É convergente entre vários autores a afirmação de que é a partir do Estado Novo que podemos falar em produção de LDs nacionais. A nosso ver essa afirmação não se justifica mais a partir da tese de Bittencourt (1993) que apresenta uma história do LD no Brasil até a primeira década do século XX.

De acordo com Resnik (1992), dois foram os fatores principais na “patriação” dos LDs: primeiro, a expansão do ensino secundário na década de 1930 e a sua rígida seriação, que geraram uma nova dinâmica para a produção e utilização dos livros didáticos; segundo, as crises econômicas motivadas pela quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929, que elevou de modo considerável os preços dos livros estrangeiros.

Freitag *et al.* (1993, p. 12) elucidam que Guy de Holanda (1956) em sua obra: **Programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro: 1931/1956**: “defende a tese de que o livro didático nacional é uma conseqüência direta da Revolução de 1930.” Informa ainda que “remontam a 1937 as primeiras iniciativas

desenvolvidas pelo Estado Novo para assegurar a *divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural*, criando-se o INL (Instituto Nacional do Livro), órgão subordinado ao MEC” (grifos da autora). Acreditamos que a referida obra de Freitag *et al.* datado de 1987 que afirma não existir história do LD no Brasil e apresenta a afirmação acima como única fonte sobre o assunto, elucidando que não há história do LD antes de 1930, se torna uma referência para autores posteriores, uma vez que se trata de um estado da arte desse objeto cultural. Contudo, depois da tese de Bittencourt (1993) essa afirmação cai por terra.

Soares (1996, p. 118) igualmente observa que “é só a partir de 1930 que medidas nacionalizadoras, associadas à expansão da rede de ensino e à criação das Faculdades de Filosofia, propiciam condições favoráveis ao aparecimento de autores e edições de livros didáticos em nosso país”. Apesar dessa afirmação ter uma data posterior, a autora também desconhece a obra de Bittencourt (1993). Entretanto, dadas essas considerações, sigamos com a nossa discussão.

Especificamente a partir de 1966<sup>16</sup>, com a criação da Comissão do Livro Técnico e Didático, podemos afirmar, de acordo com Freitag *et al* (1993, p. 105), que do ponto de vista do uso do LD, passaram a existir três categorias de usuários ou consumidores de LD: “O Estado, que compra o livro; o professor, que o escolhe e o utiliza como instrumento de trabalho em suas aulas; e finalmente, o aluno, que tem no livro o material considerado indispensável para seu aprendizado nesta ou naquela área do conhecimento, num ou noutro nível de formação.”

As produções acadêmicas que compõem nosso *corpus* apresentam-se fundamentadas a partir dessa perspectiva de LD, contemplando esses três consumidores e considerando ainda as variações nas características do LD descritos a seguir.

---

<sup>16</sup> Quando o governo cria uma política de financiamento do LD para criança carente. “Foi no ano de 1966 que se assistiu à formulação e implementação de uma política de financiamento de livros didáticos, materializada no convenio MEC/USAID; (OLIVEIRA, 1984, P. 52). Marcando o início desta relação entre editoras e o governo brasileiro. Entre 1964 e 1968, o governo militar assinou diversos convênios com o governo norte-americano, conhecidos como acordos MEC/USAID (United States Agency for International Development).

## 1.2 TEMPO DE USO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

No início da produção do LD nacional houve livros didáticos com numerosas e sucessivas edições, tendo uma longa permanência na escola, chegando a permanecer cinqüenta anos na sala de aula. Por exemplo, o LDH *As Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo, publicado em 1864 e reeditado até 1914, permaneceu por mais de 30 anos após a morte do autor. Outro exemplo é o LDH **História do Brasil**, de João Ribeiro, editado em 1900 e cuja sua 15ª edição data do ano de 1955, mais de vinte anos depois da morte do autor. Joaquim Silva, um autor de LDH bastante conhecido pelos estudantes da década de 1940 a 1960, teve seu livro **História do Brasil** editado pela 24ª vez no ano de 1950.

Soares (1996, p. 118-119) dá alguns exemplos de outros LDs:

*Cartilha do povo*, de Lourenço Filho, que publicada em 1928, teve desde logo sucessivas edições (1.716 edições apareceram até 1961), e do *Ensino rápido de leitura* (Nova cartilha) de Mariano de Oliveira (2.228 edições e mais de 6 milhões de exemplares) [...] *Caminho suave*, de Branca Alves de Lima, publicada em 1950, tendo vendido, ainda nos anos 70, quase um milhão de exemplares por ano.

A exceção da cartilha **Caminho suave**, a partir de 1960, o tempo de permanência dos LDs nas salas de aula não ultrapassava cinco, seis anos, afirma Soares. A partir do processo de “democratização do ensino” oriunda na década de 1960, cresce o número de escolas e de alunos, aumentando assim o número de consumidores do LD, tornando o mercado de editoração promissor. Esse mercado torna-se competidor entre autores e editores, uma vez que diminui o número de edições e tiragens e cresce o número de obras. O que nos permite afirmar que há uma relação direta entre a duração do LD e o mercado editorial, que, por sua vez, incentiva a produção dos livros “descartáveis”.

A partir da década de 1960 se presenciou a criação da necessidade do livro consumível devido a técnica em voga do “ensino programado”, que valorizava a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, devendo este responder os



exercícios no próprio LD, surgindo assim o livro consumível ou descartável. Kilsztajn (1987, p. 75) afirma que o livro descartável surge no mercado criando uma necessidade antes desconhecida de usar o livro e o jogar fora, o que se caracteriza como investimento rendoso para editoras e livrarias<sup>17</sup>.

Atualmente, com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>18</sup>, os livros devem ser utilizados, segundo discurso oficial, por três anos consecutivos.

### 1.3 AUTOR DE LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A autoria de LD no Brasil sofre mutações à medida que seu público se diferencia. E a autonomia do autor do LD diminui à medida que esse produto cultural se especializa.

A partir da década de 1810 os LDs existentes eram escritos pelas altas personalidades da “nação”, uma vez que a elaboração de uma obra didática seria uma tarefa patriótica, um gesto honroso, expõe Bittencourt (1993). Os homens pertencentes à elite intelectual e política da recente nação seriam o grupo ideal de autores de LDs. Já no século seguinte, os autores de LDs são quase sempre professores em exercício naquelas séries para as quais escrevem seus manuais.

Bittencourt (2004b), ao traçar o perfil dos primeiros autores de LDs brasileiros (1810-1910), percebe essa mudança com origem no final do século XIX. De acordo com a autora, esse período correspondeu a uma sensível mudança quanto ao público do LD, uma vez que ele deixa de ser material de uso exclusivo do professor e o aluno passa a ser um consumidor direto desse objeto cultural, que requer, a partir de então, mudanças significativas. Desse momento em diante, os editores passaram a valorizar as experiências pedagógicas como critério de escolha dos autores.

A explicação de Soares (1996) para essa mudança é a de que o processo de “democratização do ensino”, a partir dos anos 1960, traz uma grande expansão da rede de escolas (a partir dessa década, o número de alunos no ensino médio quase triplicou; no ensino fundamental, duplicou), alterando fundamentalmente as características do alunado, diminuindo o prestígio dos níveis de ensino elementar e médio, alterando a representação social e cultural que deles se tinha. Em consequência, declara Soares

---

<sup>17</sup> Sobre livros descartáveis ver também Oliveira (1983 e 1984).

<sup>18</sup> O PNLD será melhor discutido posteriormente.

(1996), a autoria dos LDs para esses níveis deixou de atrair intelectuais de alta qualificação científica e educacional, passando a ser considerada atividade menos nobre no campo das publicações científicas.

Acreditamos que essa desvalorização soma-se à crise pela qual passa o LD nos anos de 1970 a 1990, como expõe Hebrard (2002, p. 152), quando os livros escolares são considerados como representantes do arcaísmo pedagógico<sup>19</sup>.

Outra mudança quanto à autoria da obra didática diz respeito à interferência de diversos sujeitos para confecção do LD em virtude das inovações tecnológicas impostas para sua fabricação.

Empresas que antes funcionavam com três ou quatro trabalhadores capazes e dispostos a fazer todo tipo de serviço foram recrutando mais e mais profissionais, distribuindo-os numa minuciosa divisão de trabalho de acordo com funções cada vez mais especializadas: edição e copidesque, leitura crítica, revisão, edição de arte, diagramação e paginação, ilustração, pesquisa iconográfica etc. Muitas dessas funções também passaram por especialização interna (MUNAKATA, p. 275-6)

Gatti Jr (1998) em sua tese sobre autores e editores de LDH expõe acerca da evolução de uma produção editorial quase artesanal para a formação de uma equipe cada vez mais numerosa de pessoas, formando uma poderosa e moderna indústria editorial. O autor analisa essas transformações na autoria do LD surgidas a partir da década de sessenta. Nesse processo, segundo ele, consolida-se a diferenciação entre os LDH destinados às escolas de elite e às escolas de massa, revelando um caráter desigual das condições de escolarização oferecidas para a população.

Bittencourt (2004b) ao tratar dessa nova situação de fabricação do LD questiona a função do autor, entendido como escritor de texto, e seus direitos de propriedade em relação à obra produzida. Uma vez que, o LD como mercadoria, como objeto da indústria cultural, impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor. Expõe que:

Para agilizar a produção e criar padrões uniformes para o livro didático dilui-se a figura do autor por intermédio da compra de textos de vários escritores, textos que se integram em um processo de adaptações nas mãos de técnicos especializados. (BITTENCOURT, 2004b, p. 477)

---

<sup>19</sup> Sobre o pouco prestígio do LD, ver Batista (2000).

Essas práticas de editoração do LD impedem a identificação do escritor do texto. Uma coisa é certa, não podemos falar hoje em total autonomia ou liberdade do autor, fato este que deve ser considerado ao investigar um LD em tempos contemporâneos<sup>20</sup>.

#### 1.4 CONTEÚDO E DIDATIZAÇÃO DE CONTEÚDOS EM LIVROS DIDÁTICOS

O LD é um depositário de conteúdos escolares enquanto suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares. Para tanto, o LD realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar, com padrões lingüísticos e formas específicas de comunicação.

As mudanças do LD ao longo das décadas, tanto no que diz respeito aos conteúdos quanto à didatização desses conteúdos, são determinadas por fatores histórico-sociais, culturais e econômicos. No que diz respeito à *didatização* de conteúdos percebe-se uma mudança ao longo das décadas, elucida Soares (1996). Inicialmente os LDs para qualquer conteúdo eram apenas escritos, cabendo ao professor a função de decidir como trabalhar o texto do livro e propor exercícios. Com o passar dos tempos, de acordo com as necessidades, os LDs passaram a incluir exercícios e cada vez mais ilustrações. “Atualmente as obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos”, afirma Bittencout (1998, p. 69).

Ainda em relação à *didatização*, os LDs atualmente são complementados com um *livro do professor*. Esse livro serve de apoio, explicando, orientando e definindo procedimentos de ensino, além de conter as respostas dos exercícios. O autor do LD passa a exercer funções até então exclusivas do professor, assumindo, de certa forma, a responsabilidade pelas atividades docentes, o que aliás, segundo Soares (1996), os próprios professores passam a esperar desse instrumento de trabalho.

Quanto aos *conteúdos*, uma análise histórica dos LDs de um determinado conteúdo ou disciplina, possibilita a verificação de que os *conteúdos* vão se alterando, pois refletem a natureza dos conhecimentos disponíveis em cada momento, o nível de

---

<sup>20</sup> Mais informações em Coracini (1999).

desenvolvimento em que se encontram esses conhecimentos e, também, as perspectivas da sociedade em relação a esses conhecimentos para a formação de novas gerações.

No caso dos *conteúdos* de História, reitera-se que a partir da década de 80 do século XX, surgem propostas de renovação desses conteúdos. É um período em que o ensino de História tem um papel estratégico no contexto de redemocratização pelo qual passa o país, sendo objeto de atenção de setores da sociedade que não costumam explicitar preocupações a respeito do que é ensinado nas escolas.

Outrossim, essa movimentação pode ser explicada devido às transformações no próprio campo da História, enquanto ciência e enquanto disciplina escolar, entrando em cena disputas entre correntes historiográficas distintas e entre historiadores e professores a elas vinculadas. Também porque a História e o seu ensino foram objetos da atenção de amplos setores da sociedade, mobilizados que estavam em relação aos temas trazidos pelo processo de redemocratização e pelos movimentos sociais populares emergentes, uma vez que se trata, a História, da disciplina escolar mais claramente vinculada ao social, tendo que responder à existência de debates de natureza sócio-histórica (CORDEIRO, 2000).

## 1.5 AVALIAÇÃO/FISCALIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL PELO ESTADO

A fiscalização do LD por parte do Estado não é uma novidade. Ao incorporar os discursos sobre a disseminação do saber letrado, o Estado liberal brasileiro temia os perigos do texto escrito, especialmente daquele que, tendencialmente, estaria ao alcance de um número considerável de jovens e crianças. Segundo Mazzeu (1995, p. 74),

Num relatório ministerial, de 1835, logo após o Ato Adicional, a preocupação com “*a necessidade de se fiscalizar os compêndios que se deve usar em todas as academias, aulas e escolas públicas do Império*”, é registrada, explicando seu autor que é do interesse dos estudantes que certos livros sejam substituídos por outros mais modernos, com “*aceitação das Nações mais cultas*”; e que ao Estado esse interesse se traduz pelo fato de que essa fiscalização firma “*a certeza de que se não corrompe o espírito débil da juventude, imbuindo-o em doutrinas falsas ou perigosas ou por qualquer motivo prejudiciais a ela ou à sociedade*”.

Como declara Bittencourt (1993, p. 74), a regulamentação sobre a adoção de LDs percorreu de maneira uniforme as várias províncias do Império, sob vigilância da Igreja e do Estado. Posteriormente, sob o regime republicano, coube ao Estado empreender sozinho a tarefa de vigiar as escolas públicas, reforçando o poder fiscalizador dos inspetores e diretores.

Em 1937 é criado o Instituto Nacional do Livro (INL) pelo Decreto 93 de 21/12/1937 e no ano seguinte a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) pelo Decreto 1.006 de 30/12/1938. A responsabilidade dessa Comissão era

examinar e autorizar o uso dos livros didáticos, estimular a sua produção – através, por exemplo, de concursos públicos -, orientar a sua importação – indicando a tradução, pelo poder público, de obras selecionadas -, e ainda, promover exposições nacionais dos livros didáticos autorizados. (RESNIK, 1992, p. 167).

Várias formas de controle e intervenção incidiram sobre o LD, norteadas diferentemente sua circulação. Em 1966 é criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do LD. Em 1971 o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), ao assumir as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, até então sob a responsabilidade da Colted. Em 1976 a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução dos programas do LD. Em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que passa a incorporar o Plidef.

Em 1985, com o processo de redemocratização na política brasileira, surge o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) criado pelo Decreto n. 91.542 de 1985, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef). O PNLD, programa atual do Estado para o LD, foi realizado por intermédio da Fundação de Assistência ao Estudante, (FAE) até 1997, sendo executado a partir de então, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) criado nesse ano para substituir a FAE.

O PNLD estabelece como diretrizes: a escolha do livro pela escola, com participação dos professores; a universalização do atendimento aos alunos do Ensino Fundamental<sup>21</sup>; e a adoção de livros reutilizáveis.

A partir do ano de 1993, é instituída uma comissão para atuar na avaliação dos LDs, analisando os conteúdos e os aspectos físicos e metodológicos dos LDs que seriam distribuídos. Em 1994, o MEC publicou o documento *Definição de critérios para avaliação dos LDs*, em que eram analisados LDs de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental nas várias disciplinas do currículo escolar. Para tanto, institui a partir de 1995 o *Guia de livros didáticos*. Até então, o PNLD se limitava a compra e a distribuição dos LDs.

Na primeira versão desse *Guia* (PNLD/1997) qualquer livro poderia ser inscrito sob o risco de ser “recomendado” ou “não-recomendado”. O referido *Guia* é utilizado como referência para os professores escolherem o material didático, mas os professores têm autonomia para segui-lo ou não. No ano de 1999, o *Guia do livro didático* exclui as categorias anteriores – “recomendado” e “não-recomendado” – e os substitui pelas seguintes: a) “recomendados com distinção” (RD); b) “recomendados” (REC) e c) “recomendados com ressalvas” (RR). A versão destinada às escolhas para o ano de 2002 mantém essa classificação, entretanto os LDs não são mais analisados individualmente e por série, mas por coleções compostas, por exemplo, de quatro livros quando destinados de 5ª a 8ª série, ou III e IV ciclos do ensino fundamental. Essa nova mudança implica na elaboração de uma resenha e na indicação da compra e da adoção de LDs por coleções.

Segundo Cassiano (2003, p. 129), por meio da análise dos LDs apresentada pelos *Guias*, assegura-se, além da ausência de erros conceituais e preconceitos, a difusão de uma reforma:

Esse recurso, então, torna-se elemento aglutinador do currículo nacional, pois com raras exceções, 100 % dos livros didáticos que entram nas escolas da rede pública do Brasil, para aos alunos do ensino fundamental, são por meio do PNLD

---

<sup>21</sup> Com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) em 2004, o programa prevê a ampliação da distribuição de LDs pelo governo e até 2006 todos os alunos do ensino médio público deverão receber LDs de português e matemática.

Outro questionamento que se faz hoje sobre esse processo de avaliação, sistematizado pelo *Guia do Livro Didático*, é o de como essa avaliação acontece. Segundo Munakata (2002) os referidos *Guias* não esclarecem sobre seus avaliadores, não esclarecendo como o avaliador é recrutado e como o avaliador é avaliado. Tais questionamentos mereceriam maiores investigações.

## 1.6 A LUCRATIVIDADE COM A EDIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Bittencourt (1993), em sua tese de doutorado, apresenta uma vasta exposição sobre as editoras, a elaboração e difusão da produção didática no país até o início do século XX e expõe que embora o Estado liberal considerasse o LD peça fundamental na transmissão do saber escolar, cedeu à iniciativa privada o direito de fabricá-lo. E as editoras, ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar o LD, trataram de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista.

A partir de 1851 no Brasil, a produção de livros para crianças, especialmente os didáticos, tornou-se uma fonte de lucros capaz de sustentar, nos dias atuais, dezenas de editoras especializadas neste produto cultural. Ou, em outras palavras:

A importância comercial do livro didático fez com que os editores passassem a considerá-lo como ‘a carne’ da produção de livros em contraposição às obras de literatura ou ‘científicos’, que correspondiam aos ‘ossos’ (BITTENCOURT, 1993, p. 106-107).

A livraria Francisco Alves, fundada em 1854, no Rio de Janeiro, com filial em São Paulo a partir de 1893, é um exemplo de livraria que se enriquece grandemente com a produção de LD. Segundo Razzini (2002, p. 97): “outras empresas, como a editora Melhoramentos (1915) e a editora de Monteiro Lobato (1918) aparecem em São Paulo nessa época, fazendo do livro didático um importante ramo de seus negócios”.

Hallewell (1985, p. 589), ao tratar do mercado do LD no Brasil, afirma ser este o caminho mais atraente para as editoras, tanto para nacionais quanto para estrangeiras que aqui se instalaram:

O mercado escolar brasileiro indubitavelmente é grande, representando, de fato, quase metade da produção nacional de livros. Representava 44,7 % dos exemplares impressos em 1950 (segundo o SEEC) e ainda constituía 36,2 % dos totais do SNEL para 1979.

De acordo com Soares (1996) e Freitag *et al* (1993), a produção do LD ganha importância quando o governo brasileiro passa a financiar esses livros. Freitag *et al* (1993) afirmam que a economia do LD no Brasil é o grande negócio das editoras e livrarias, graças aos volumosos recursos mobilizados pelo Estado para financiar a distribuição gratuita do LD nas escolas públicas. Tal situação já valeu à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)<sup>22</sup> uma reinterpretação de sua sigla, de acordo com esta irônica e perspicaz afirmação: “ela não seria uma Fundação de Assistência ao Estudante, e sim uma Fundação de Apoio às Editoras” (Freitag *et al.*, 1993, p. 58).

Com o PNLD, e o Guia de Escolha, que contem as resenhas dos livros recomendados pelos avaliadores, as editoras com vistas a se manter no mercado, passam a produzir os LDs para atender os critérios dessa avaliação. As editoras aumentam, reafirmamos, a complexidade na produção do LD com funcionários cada vez mais especializados, formando uma grande equipe, com editores, revisores, diagramadores, assessores, criadores de arte e divulgadores. O LD deixa de ser um produto individual ou autoral à medida que se complexifica como mercadoria.

Os LDs são hoje o produto mais vendido pelas editoras brasileiras. Em 1996, os livros didáticos representaram 61% dos exemplares vendidos e 55% do faturamento do setor (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **Comportamento do Setor Editorial Brasileiro**. 1990-1996. p. 2).

Munakata (2005, p. 277) menciona que:

De acordo com José Olavo Dutra, diretor do Sindicato dos Empregados em Empresas Editoras de Livros e Publicações Culturais de São Paulo (SEEL), as oito maiores editoras brasileiras dedicam-se basicamente a didáticos e concentram cerca de 70% dos trabalhadores do setor editorial.

---

<sup>22</sup> Criada em 1983 com duração até o ano de 1997 quando é substituída pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).



Contudo, ao que se percebe, a comercialização do LD no Brasil sempre esteve dependente do Estado, seja como regulador, seja para comprador. O que levou e ainda leva editores de LDs a estratégias diversas de aproximação com o poder educacional.

### 1.7 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (LDH)

O LDH elucida a dinâmica, as mudanças e permanências da disciplina História ao longo do tempo, ou, como afirma Oliveira (1984), as alterações introduzidas no ensino de História são responsáveis pelas várias fisionomias que esse LD veio assumindo com o tempo.

O LDH no Brasil foi sendo produzido concomitantemente com o surgimento da disciplina História que, por sua vez, surge como disciplina escolar obrigatória com o plano de estudos de 1837 do Colégio Pedro II, o primeiro colégio brasileiro de nível secundário. Na sua gênese, a disciplina História foi objeto de disputas entre ideologias dominantes. De um lado a História Sagrada, de outro a constituição de uma História laica de caráter positivista ou cientificista. Desfrutando do mesmo estatuto de historicidade, a História Universal ou Civil e a História Sagrada destinavam à formação moral do aluno.

A maior parte da população tinha acesso a uma cultura histórica marcada pelos ensinamentos da História Sagrada, fornecedora das lendas, dos dramas, das epopéias e seus heróis cristãos, transmitidos oralmente pela Igreja Católica. Essa memória histórica passou a ser sistematizada pelos programas escolares e, mais detalhadamente, pelos LDs especialmente confeccionados para o ensino institucional. Ou, como assinala Bittencourt (1993 p. 158): “Os livros didáticos de História Sagrada eram, majoritariamente, traduções de textos europeus, produzidos por clérigos, além dos de autores portugueses”.

Os LDs foram testemunhos de um movimento que separou grupos tendentes à conciliação e aproximação com a História Sagrada, enquanto *história salvacionista*, e outros que fizeram oposição à concepção do tempo determinista divino, defendendo a História Universal ou Civil e pregando a difusão de um tempo laico.

Diferentemente dos demais LDH, os LDH sobre o Brasil não poderiam ser meras traduções de textos europeus. Assim, a produção do LDH do Brasil esteve vinculada à construção do conhecimento erudito elaborado por intelectuais nacionais. A primeira proposta de História do Brasil foi elaborada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838 e aliado ao Colégio Pedro II. Os membros desse Instituto foram responsáveis pela formulação de programas, elaboração de manuais e orientação do conteúdo a ser ministrado nas escolas públicas.

O Estado brasileiro organizava-se e, portanto, precisava de um passado que legitimasse sua constituição. Para tal, o IHGB apresentou em 1883 uma proposta de escrever a História do Brasil, de autoria de Von Martius, o qual destacava a contribuição do branco, do índio e do negro na constituição da nação brasileira. Apesar de parecer valorizar a miscigenação, possuía um sentimento de hierarquização, pois postulava o embranquecimento da raça (ABUD, 1998). Essa construção da história nacional, de Von Martius, continuava privilegiando o Estado como principal agente da História brasileira, enfatizava as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses, a presença dos jesuítas e a relação entre a Igreja e a Monarquia. Propunha ainda que a História fosse relatada de forma linear com a demarcação do início e do fim dos fatos históricos e com o distanciamento do locutor, ou seja, os fatos deveriam ser relatados sem nenhuma interferência por parte do narrador. A proposta de Martius se configurou como uma hierarquização de fatos, permitindo o surgimento dos grandes eventos e em torno deles gravitavam os demais acontecimentos. Uma História de nítida influência da teoria positivista.

De acordo com Nadai (1992/93, p. 145) a história do Brasil em seus primórdios se resume na história da Europa Ocidental, vista como a verdadeira História da Civilização. Em suas palavras:

A História Pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em repositório de biografias ilustres, de datas e batalhas.

Segundo a autora com o advento da República brasileira, a identificação com a história europeia no ensino de História do Brasil aprofundou-se ainda mais.

Essa História nacionalista engrandecia alguns personagens históricos e excluía o povo. A excessiva valorização do papel de determinados indivíduos na condução dos acontecimentos vai marcar boa parte da produção didática do período. Em outros termos:

A formação de sentimento nacionalista aliada à concepção de História como “mestra” da vida, foi responsável pela solidificação dos personagens históricos como modelos a serem seguidos, exigindo-se a composição das galerias de “brasileiros ilustres” cujos feitos deveriam ser conhecidos e divulgados. (BITTENCOURT, 1993, p. 217).

O LDH mais uma vez testemunha as nuances do ensino dessa disciplina. Fruto de intelectuais renomados do período, os LDH tornaram-se prova das divergências entre as diferentes concepções de História em determinados momentos. Melo (1997) compara a construção da História do Brasil em dois LDs, um sob o olhar monárquico e o outro sob o olhar republicano. O primeiro com Joaquim Manuel de Macedo em **Lições de História do Brasil**, editada em 1864, e o segundo com João Ribeiro em **História do Brasil**, editada em 1900, já na república e publicado durante toda a primeira metade do século XX.

Ao analisar LDs produzidos e consumidos no Brasil do final do século XX e início do século XXI, percebemos que muitas das características da História produzida pelo IHGB no século XIX ainda estão vivas, tamanha a influência exercida por esse instituto responsável pela inauguração da história nacional. O IHGB define uma concepção de História associada à tradição, à valorização do passado como um modelo a ser imitado, concepção que se encontra com forças revitalizadas no governo de Getúlio Vargas e ainda hoje se percebe vestígios nos LDs atuais.

Em 1930 surge o Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos. Essa reforma trouxe profundas modificações para a educação no país, fortalecendo deveras o poder central do Estado e seu controle sobre o ensino. Conforme afirma Abud (1998, p.32):

Se os primeiros programas surgiram no momento de construção da nacionalidade, inseridos na luta pela manutenção da Independência e criação de uma identidade nacional, os historiadores apontam 1930

como um marco da retomada da concepção de Estado Nacional e da busca de uma identidade para o povo brasileiro.

O ensino de História foi, desse modo, um instrumento poderoso para a construção do Estado Nacional, pois levava o aluno a aceitar a continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo. Sobre a discussão acerca da relação entre a legislação no Estado Novo e a constituição de uma consciência nacional, Oliveira (1984, p. 34) afirma que “o livro didático não só não escapou a essa discussão, como acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista”.

Como afirma Resnik (1992), as reformas educacionais Francisco Campos de 1931 e a reforma Gustavo Capanema de 1942 são unânimes em reconhecer a preeminência do ensino da História para a formação do cidadão, quais sejam: a educação política e o sentimento patriótico. Nesse contexto, as práticas de ensino de História do Brasil põe em destaque a categoria nação, que se estabelece como o fio condutor do raciocínio explicativo do devir histórico. A formação dos cidadãos pressupõe a construção de uma moral nacional associada a uma memória histórica, negando enfaticamente o regionalismo:

Unidade nacional confunde-se com harmonia regional – proíbe-se o livro didático ‘que inspire o sentimento de superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação às demais regiões’ ou que se apresente com ‘abusivo emprego de termos ou expressões regionais’. (RESNIK, 1992, p. 170).

No contexto da Guerra Fria, pós-1945, o LDH toma outro rumo. Ao invés de privilegiar conteúdos de História do Brasil que auxiliassem na formação de uma consciência nacional e patriótica, enfocaram conteúdos com o objetivo de promover a paz entre as nações e o respeito aos vários povos do mundo. A Unesco passa a interferir na elaboração dos LDs.

Os livros didáticos, notadamente os de história, [...] têm sido objeto de preocupações especiais de autoridades governamentais e de órgãos internacionais, a partir do final da Segunda Guerra Mundial. A partir da segunda metade do século passado, divulgaram-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações e, tratando-se da fase do

pós-guerra, procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que fornecesse condições de favorecimento de sentimentos de hostilidade entre os povos. (BITTENCOURT, 2003, p. 33)

O LDH destaca-se nesse contexto de pós-guerra, por sua vez, pelo seu papel político pacificador.

No Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)<sup>23</sup> no final dos anos 1950 surgiu um projeto coordenado por Nelson Werneck Sodré denominado de História Nova com objetivo de renovar o estudo da História no nível médio com a introdução do enfoque marxista nos LDH. Entretanto com o golpe de 1964 essa proposta foi abortada, ressurgindo no final dos anos de 1970.

Um outro aspecto que se nota da produção de LDs de modo geral diz respeito às mudanças educacionais no que tange aos conteúdos curriculares. No que se refere aos LDH, a Lei 5692/71 traz modificações para os currículos escolares, substituindo as disciplinas História e Geografia pela de Estudos Sociais no ensino fundamental.<sup>24</sup> De acordo com essa nova organização curricular: “admiti-se o tratamento de História e Geografia como disciplinas, desde que diminuída a sua ‘duração e intensidade’, pois as disciplinas de formação especial deveriam ter duração superior às disciplinas de formação geral” (FONSECA, 1995, p. 41). Essas modificações levaram a produção dos LDs de Estudos Sociais que traziam noções e conceitos relacionados às Ciências Humanas. Entretanto, a ênfase no estudo de conceitos gerais das Ciências Humanas levou a um esvaziamento da dimensão histórica no ensino. Esses LDs excluía as preocupações e os temas das áreas de conhecimentos específicos em favor de um saber puramente escolar. O “conteúdo” que passou a definir Estudos Sociais, presente nos LDs, - como veremos posteriormente, ao analisar a produção acadêmica desse período -, foi criticado como superficial, mecânico e repetitivo, além de extrema e explicitamente ideológico.

Segundo Hofling (1981) e Lima (1983), a disciplina Estudos Sociais, que surgiu nos Estados Unidos da América do Norte nas primeiras décadas do século XX, foi introduzida no currículo brasileiro em meados dos anos 1930, sob influência de Anísio Teixeira, mas ainda não sob a forma de lei. Na década de 1960, as Diretrizes e Bases da

---

<sup>23</sup> Criado pelo Decreto n. 37.608 de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. Um dos centros mais importantes de elaboração teórica do “nacional-desenvolvimentismo”.

<sup>24</sup> Cf. FENELON (1982; 1983 e 1984).

Educação Nacional, definida pela lei número 4.024 de 1961, apresentam a disciplina Estudos Sociais na modalidade de disciplina optativa para o ensino médio, sugerida pelo Conselho Federal de Educação.

Todavia, os Estudos Sociais como disciplina escolar foi confirmado na forma de lei no contexto de ditadura militar no Brasil no ano de 1971. A implantação dessa disciplina no currículo gerou inúmeros problemas no processo de ensino. Para além do esvaziamento dos conteúdos nos LDs, a disciplina era ministrada por um professor pretensamente polivalente, redundando em inegável empobrecimento da formação do aluno, como afirma Fonseca (1995). Nesse contexto, são implantados em instituições públicas e privadas os cursos de licenciatura curta e longa em Estudos Sociais, numa política de desvalorização e deformação do curso e da disciplina História. O professor de História estava sendo preparado para cumprir o ideal do Conselho de Segurança Nacional, que visava eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Conscientes disso, professores, juntamente com setores acadêmicos, reagiram, mobilizando-se através de associações, como a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e Associação Nacional dos Pesquisadores Universitários de História (ANPUH).<sup>25</sup>

Paralelamente, as tendências historiográficas em voga na academia nesse momento influenciaram o debate acerca das propostas curriculares para o ensino de História de então. O repensar o ensino de História ganha espaços em associações científicas, associações sindicais, congressos, seminários e debates, englobando os três níveis de ensino.<sup>26</sup>

Esses acontecimentos esboçam o contexto em que se encontra o ensino de História. Vários estudos e documentos registram e analisam esse momento. Segundo Munakata (2005, p. 283), oficialmente, esse é considerado um período vago: as

---

<sup>25</sup> Mais detalhes sobre o docente de História e a licenciatura nas Ciências Humanas neste contexto de implementação dos Estudos Sociais, ver FENELON (1982, 1983 e 1984).

<sup>26</sup> Sobre essa questão Fonseca (1995, p. 86) afirma: “As discussões recorrentemente priorizavam os seguintes aspectos: a produção de conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus; o livro didático: o significado de sua utilização e a análise dos conteúdos veiculados; o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional de História e experiências utilizando diferentes linguagens e recursos no ensino, tais como música, literatura, filmes, TV, histórias em quadrinhos e outros documentos. Estas discussões passaram a ser sistematizadas e publicadas em coletâneas compostas de diferentes relatos de experiências e diversas interpretações do modo de se fazer e pensar o ensino de história.”

propostas curriculares, instaladas na década de 1970, com a implantação dos Estudos Sociais, não correspondiam ao real da escola, e nenhum outro currículo oficial foi implantado em seu lugar. Assim, as editoras de LDs de História trataram de elaborar seu próprio currículo, como ressalta o autor: “Durante todo esse tempo, a indústria editorial paulista – que, por sinal, praticamente monopoliza o mercado nacional – viu-se obrigada a elaborar seu próprio currículo de História”. Ainda segundo Munakata (2005, p. 296), nesse período, os LDs foram sistematicamente denunciados pelos estudos acadêmicos e estando em suspenso o currículo oficial, surgem novas coleções didáticas denominadas paradidáticos, privilegiando o estudo de grandes temas históricos. Entretanto esse autor afirma: “seja como for, o que acabou prevalecendo como currículo de História no vazio da iniciativa do governo é esse conteúdo consensual dos livros didáticos, complementado pelos paradidáticos”.

Com a alteração do quadro político em alguns estados do país, concomitante a movimentos intelectuais preocupados com os rumos que a Educação vinha tomando, são implantadas propostas reformuladoras dos currículos. No Estado de São Paulo, foi proposta, em 1983, com implantação prevista para 1984, a retomada das disciplinas anteriormente excluídas. Contudo, como afirma Kilsztajn (1987, p. 69):

Embora, a partir de 1983, o governo do Estado de São Paulo tenha possibilitado a retomada do ensino de História e Geografia, em disciplinas separadas, a questão do livro didático não foi solucionada, uma vez que se deu apenas uma divisão do conteúdo, em duas partes: um livro de História e outro de Geografia, beneficiando tão somente as editoras que, ao invés de um livro, passaram a produzir dois. A questão do conteúdo, entretanto, continuou sendo secundária do ponto de vista do editor.

Em 1996, o governo promulga a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Com a implantação dessa LDB a disciplina Estudos Sociais é retirada do currículo escolar das séries iniciais do Ensino fundamental, em favor da reinclusão das disciplinas História e Geografia. A partir de 1997, o governo federal oficializa a História e a Geografia, em substituição definitiva aos Estudos Sociais, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para atender às novas exigências e como

marketing, nos anos seguintes, as editoras apresentam os LDs de História com um chamativo na capa: “De acordo com os PCNs”.

Temos nos últimos 25 anos na história do ensino de História um momento ímpar, de acalorado debate a respeito das questões metodológicas e de conteúdos. Assim, críticas isoladas quanto ao método e ao conteúdo do ensino de História podem ser percebidas desde o início da implantação da respectiva disciplina. Por exemplo, Mazzeu (1995) em seu trabalho **O Ensino de História do Brasil no Império**, ao apresentar a opinião de alguns professores do Colégio Pedro II, mostra esse fenômeno a partir da crítica de Ramiz Galvão. Neste caso, a crítica diz respeito à tendência europeizante do nosso ensino de história:

No programa de ensino de História Moderna no ano de 1886 trata-se de turcos e escandinavos...tudo...desde 1453 até 1859; [...] Os moços brasileiros aprendem ainda hoje pelos moldes europeus, e continua a ser guia da nossa educação histórica um Manual do Bacharelado em Letras feito em França, para França e segundo as vistas de França. Como a ela lhe não importava a América, também a nós se acredita oficialmente que pouco nos vai com o seu destino (MAZZEU, 1995, p. 50-51).

Outro exemplo está no trabalho de Resnik (1992) que analisa programas e livros didáticos de 1931 a 1945. Ao expor a posição metodológica de Delgado de Carvalho acerca da cadeira de História da Civilização, criada com a Reforma do Ensino Secundário em 1931, observa:

O passado, manancial de lições, deve ser conectado com o presente na ótica do educando. Uma nova questão se impõe: este só revive o que tem significação com as suas ‘experiências’. [...] a seleção dos conteúdos de matéria a lecionar depende da situação presente.

[...]

Essa concepção pretende se afastar da história política, ‘factual, árida, mnemotécnica, crivada de nomes e de datas’ para concentrar os seus ensinamentos numa ‘história cultural da civilização’ (RESNIK, 1992, p. 53-54; 57).

Como se pôde perceber, o ensino de uma história eurocêntrica, conservadora, de datas e fatos que devem ser decorados sem levar em conta a realidade do aluno é há muito criticado, não pertencendo essa discussão exclusivamente ao final do século XX.



Mas a ênfase dessas críticas ao ensino de história brasileiro, se situa no ultimo quartel do século XX como já elucidamos. Contexto em que inúmeros autores, preocupados com o ensino dessa disciplina propõe mudanças e fazem inúmeras críticas ao modelo existente. E uma vez que a concepção de História ensinada se materializa no LDH muitos pesquisadores se debruçaram a partir desse período em investigar os LDH. E são essas investigações produzidas ao nível de mestrado e doutorado no Sudeste do país nesse contexto histórico que mapearemos nessa pesquisa.

## 2. LOCALIZAÇÃO, ACESSO E CODIFICAÇÃO DAS FONTES

Como consta da Introdução, as teses e dissertações que compõem o conjunto de fontes desta investigação foram produzidas no período que corresponde às décadas de 1980 a 2000 e estão circunscritas à região Sudeste do Brasil. Contudo, os procedimentos de localização das fontes permitiram apresentar as produções elaboradas em todo o país no período de 1980 a 2005.

O conjunto das fontes consultadas foi organizado segundo as regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência, de acordo com Bardin (1977). No que se refere às regras de exaustividade, uma vez estabelecido o tipo de fontes, neste caso, teses e dissertações, fizemos um levantamento utilizando o maior número de informações que nos foi possível, tendo em vista o objetivo do trabalho. A partir disso a operacionalização voltou-se para a homogeneidade. Nesse caso os documentos obedeceram “a critérios precisos de escolha e não apresentam demasiada singularidade fora destes critérios de escolha”. A pertinência diz respeito ao fato de que os documentos retidos foram “adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.” (BARDIN, 1977, p. 98). Portanto, nesta investigação, foram investigadas produções acadêmicas - teses e dissertações - produzidas na região Sudeste de 1980 a 2000 que tratavam da temática LDH. Contudo, como já mencionamos, foi-nos possível levantar a produção desses trabalhos realizados no Brasil de 1980 a 2005, o que também apresentaremos nesta investigação.

### 2.1 LOCALIZAÇÃO DAS FONTES

A localização das fontes deste estudo foi feita, em grande parte, por meio eletrônico. Levando em consideração suas características, partimos de informações oferecidas no Banco de Teses existente no sítio Capes<sup>27</sup>, apesar de nesse sítio<sup>28</sup> estarem registrados os trabalhos elaborados a partir de 1987 e o período deste estudo iniciar em 1980. Os descritores foram: *Livro Didático*; *Livro Didático de História*; *Livros Didáticos* e *Livros Didáticos de História*. Obtivemos 80 trabalhos em cada uma das

---

<sup>27</sup> A Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) disponibiliza através do Banco de Teses informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país.

<sup>28</sup> [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

quatro pesquisas por assunto, somando-se um total de 320 títulos. Entretanto, muitos desses títulos se repetiram dentro dos 80 trabalhos localizados por cada um dos descritores utilizados. Dessa busca selecionamos 25 trabalhos que contemplavam Livro Didático de História no título. Dentre os quais, quatro defendidos na década de 1980, 16 na década de 1990 do século XX, cinco defendidos a partir do ano de 2001 até 2005.

A partir do fato de que no sitio Capes os trabalhos registrados foram produzidos a partir de 1987, fizemos uma outra busca eletrônica. No quadro abaixo apresentamos os sítios, os tipos e a quantidade de bibliografias localizadas por meio da segunda busca.

Sítio	Quantidade	Tipos
OBRAS DE REFERÊNCIAS PARA PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA. <i>Literatura Brasileira sobre a questão do Livro Didático.</i> <sup>29</sup>	37	Artigos, livros e teses sobre LD.
	10	Artigos do <i>III Encontro perspectivas do Ensino de História</i> sobre LD de História.
CENTRO DE INVESTIGACIÓN MANES <i>Manuales Escolares.</i> <sup>30</sup>	147	Artigos, dissertações, livros e teses sobre LD, sendo 40 de LD de História
CATÁLOGO DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA. <i>Livro Didático.</i> <sup>31</sup>	11	trabalhos indefinidos
CRUESP BIBLIOTECAS. UnibibliWEB. <sup>32</sup>	383	Artigos, dissertações, livros e teses disponibilizados sobre o tema “LD”, dos quais 12 sobre LD de História
SAPIENTIA. Biblioteca Digital da produção científica da PUC-SP. <sup>33</sup>	1	Dissertação
SABER. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <sup>34</sup>	1	Dissertação
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ENSINO DE HISTÓRIA. LABEPEH. <sup>35</sup>	1	Dissertação

Quadro 1: Busca eletrônica das fontes

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/histor/livrodid.html>>. Acesso em: 06 ago. 2004.

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Bibliografia.htm>>. Acesso em: 07 out. 2004.

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/histor/didatico.htm>>. Acesso em: 06 ago. 2004.

<sup>32</sup> Disponível em: <http://bibliotecas-cruesp.usp.br/bibliotecas/CRUESP.htm>. Acesso em: 14 ago. 2004.

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://www.sapientia.pucsp.br>>. Acesso em: 6 de abr. 2005.

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2005.

<sup>35</sup> Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/labepeh>. Acesso em: 6 abr. 2005.

Contudo, tendo em vista que o sitio Capes apesar de poder ser atualizado a qualquer momento, expõe resultados da avaliação trienal dos programas de pós-graduação, o que limita sua atualização e de que os sítios acima investigados não pretendem dar conta da totalidade dos trabalhos desenvolvidos, resolvemos localizar essas obras também na Plataforma Lattes, do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)<sup>36</sup>, que parece estar mais atualizada, pois os pesquisadores estão atentos para atualizar seu currículo.

Para iniciar o processo de localização na Plataforma Lattes do CNPq<sup>37</sup>, fizemos uma busca por assunto sob o descritor: *Livro Didático de História* e encontramos 1999 currículos como resultado. Percebendo a vasta abrangência dessa busca e observando ainda que ela se ateve em localizar as derivações do tema LDH (manuais escolares, manuais de história, compêndios), nos limitamos a esse descritor.

Para a investigação dos currículos nos restringimos ao item: *Formação acadêmica/Titulação*, já que nosso objetivo era localizar teses e/ou dissertações produzidas sobre LDH. Deixamos como observação que nem todos os pesquisadores informou o título de suas produções, o que limita também a garantia dessa busca. Encontramos nove trabalhos que não constavam em nossa relação anterior, todos pertencentes ao início do século XXI.

Para além da busca eletrônica investigamos o **Catálogo Analítico**: que sabemos sobre livro didático, publicado pela Unicamp em 1989. E ainda o catálogo das produções da Faculdade de Educação da USP, onde confirmamos não haver mais nenhum trabalho para além dos localizados na busca eletrônica. Com objetivo de precisar o levantamento das fontes, tivemos ainda o cuidado de verificar a bibliografia de cada uma das fontes utilizadas, podendo conter referências úteis para nosso trabalho que não estão disponíveis no sitio Capes.

---

<sup>36</sup> Sistema implantado no final da década de 1990 que coleta e disponibiliza pela Internet os currículos dos pesquisadores brasileiros.

<sup>37</sup>. <http://lattes.cnpq.br>

## 2.2 CLASSIFICAÇÃO DAS FONTES

A levar em conta que a regra exaustividade orientou a localização das fontes, os procedimentos para atender as exigências da referida regra foram atendidas na medida em que utilizamos os descritores *Livro Didático*; *Livro Didático de História*; *Livros Didáticos e Livros Didáticos de História*. Isto porque, com eles, se abriu a localização mesmo que o tema LDH não fosse o objeto dos trabalhos, mas fazia parte das reflexões como é o caso de aparecer em resumos e palavras-chaves. Com a regra de homogeneidade foi necessário manter apenas os trabalhos que contemplam LDH em seu título. Todavia, a partir do que afirma Oliveira (1984, p. 22-23):

de acordo com o Decreto-lei nº 1006 de 30/12/38, Art. 2º, parágrafo 1º - Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares, e parágrafo 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

Consideramos, portanto, os títulos que mantinham a informação sobre um tipo de texto para o ensino de História, por exemplo, livros texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual ou livro didático. Ademais, consideramos a mudança de nomenclatura curricular de acordo com a lei 5692/71, no que diz respeito a História, Geografia e Estudos Sociais. Esta decisão deveu-se ao fato de que, reitera-se, há momentos em que o material produzido para ensinar História foi elaborado com a nomenclatura Estudos Sociais. Feitas as devidas considerações, encontramos sete trabalhos que apresentam Estudos Sociais como disciplina, dois trabalhos que usam a denominação livro-texto, dois que usam manual e um que usa texto didático.

Desde a primeira leitura que realizamos do material, denominada de acordo com Bardin (1977) “flutuante”<sup>38</sup>, observamos que havia problemas advindos do fato de que os títulos dos trabalhos nem sempre estão diretamente relacionados ao objeto das pesquisas. Se por um lado, os meios eletrônicos facilitam a localização das fontes, por

---

<sup>38</sup> De acordo com Bardin (1977, p. 96) leitura “flutuante” é a primeira atividade de investigação que “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

outro, as características mencionadas não potencializam a facilidade possibilitada pela tecnologia. Essa situação dificulta a investigação, sobretudo, para os pesquisadores iniciantes. Esse complicador estimulou-nos a mostrar detalhadamente o fenômeno. Para isso tomamos como exemplo 4 trabalhos. O primeiro, Mazzeu (1995) sobre o título **O ensino de História do Brasil no Império**. O objetivo dessa dissertação, segundo a autora, é “mostrar algumas das principais características do ensino sistemático de história do Brasil no período imperial [...] especialmente, através da análise de livros didáticos publicados nesse período.” (MAZZEU, 1995, p. 6) A autora afirma que

a idéia inicial deste trabalho era a de fazer um amplo estudo sobre a história do livro didático de história do Brasil. [contudo] ao levantar dados sobre esse ensino e seus livros didáticos, [constatou] que essa análise por si só estaria adequada aos propósitos de uma dissertação de mestrado

Da primeira à última página de seu trabalho é constante a palavra livro didático. Entretanto, a autora não contempla LDH no título de sua obra.

O segundo exemplo é o trabalho **O Feminino na Civilização**: o discurso historiográfico sobre a mulher na instituição escolar, de Tucci (1997). A autora discute o papel social da mulher na história. Objetiva efetuar um estudo da formação e reprodução de um estereótipo feminino ideológico e a-histórico pelo sistema de ensino, “escutando o discurso sobre o personagem feminino no livro didático escolar, em especial o livro didático de história” (TUCCI, 1997, p. 12). A autora expõe que

A fim de evidenciar a participação da Escola na formação do estereótipo do papel social da mulher, foi analisado o material didático empregado nas aulas de História da 5ª a 8ª séries do primeiro grau em escolas públicas de São Paulo. Esta disciplina reporta às relações sociais em diversos momentos da civilização, constituindo-se a priori em elemento importante para uma análise da participação feminina num contexto social.

Por meio de pesquisa em escolas estaduais, a autora, justificando a importância da disciplina História para elucidar a participação feminina na sociedade, selecionou dez LDH para compor o conjunto das fontes de sua pesquisa. Entretanto, apesar de ter o LDH como principal objeto de análise, não há no título essa referência.

O terceiro exemplo que trazemos é o de Oliveira (2001), **O Negro no Ensino de História**: temas e representações 1978-1998. Dos três capítulos que compõem o referido trabalho, um se dedica a analisar as representações da população negra nos LDH. Em número de páginas, quase metade do trabalho é dedicado à análise da temática no LDH. Todavia, apesar do espaço dedicado ao tema, seu trabalho não contempla LDH no título.

Por que esses trabalhos, dentre outros, apesar de terem o LDH como principal objeto de estudo não o apresentam no título? Certamente são várias as possibilidades de resposta, variando em cada caso. Contudo, dedicar-se a essa questão, mereceria uma outra dissertação, cabendo aqui, apenas essa modesta mostra.

Outro trabalho que não incluímos em nossa análise, por não conter LDH no texto, apesar de ser uma referência no que diz respeito a bibliografia sobre LD é o de Telles (1983, p. 13) intitulado: **Cartografia brasilis**: histórias, espaços, profundidades, gentes. Publicado pela editora Loyola em 1984 sob o título: **Cartografia brasilis ou esta história está mal contada**, esse trabalho, como afirma seu prólogo, pretende

analisar o cotidiano do livro didático e tornar claro que a História do Brasil nele veiculada aparece como se o binômio espaço/tempo fosse formado por um conjunto de variáveis no qual a historicidade estaria permanentemente ausente.

Trata-se da análise de 12 livros didáticos. A autora aborda a relação espaço/tempo no que diz respeito às questões étnicas e verifica como o negro, o índio e o branco são apresentados nesses livros. Paralelamente, mostra a importância de uma relação da História com a Antropologia, com o objetivo de perceber a relatividade da História, a multiplicidade de situações – passadas e presentes – que se articulam de maneiras específicas conforme cada época.

Após análise das fontes acima citadas, que diz respeito à regra de pertinência, as mesmas foram descartadas. A partir disso elaboramos uma lista de documentos que constituem a produção sobre LDH no Brasil de 1980 a 2005.

Essa lista foi composta por nove trabalhos publicados na década de 1980, 18 trabalhos publicados na década de 1990 e 19 trabalhos publicados nos cinco primeiros anos do século XXI. O quadro abaixo mostra os trabalhos a que se referem.

### Trabalhos publicados sobre LDH na década de 1980

Nome	Ano	Título	Tipo	Instituição
FRANCO	1981	História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos do 2.º grau	Tese (Doutorado em Educação)	PUC-SP
HÖFLING	1981	A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais do primeiro grau.	Dissertação (Mestrado em Educação)	UNICAMP
CORBELLINI	1983	Ideologia e violência nos textos didáticos de História do Brasil	Dissertação (Mestrado em Sociologia)	UFRGS
LIMA	1983	Construção e validação de um instrumento para avaliação do livro didático de Estudos Sociais da 8ª série do 1.º grau	Dissertação (Mestrado em Educação)	UFRJ
ALVES	1987	A “História” nos livros didáticos de estudos sociais	Dissertação (Mestrado em História)	UFPE
KILSZTAJN	1987	História e memória nos manuais didáticos	Dissertação (Mestrado em Educação)	UNICAMP
MEDEIROS	1988	A Amazônia na ótica do livro didático; uma análise dos livros de estudos sociais de primeira a quarta série do primeiro grau utilizados em Belém, em 1984	Dissertação (Mestrado em Educação)	PUC-SP
THOMPSON	1989	A fábrica de heróis uma análise dos heróis nacionais nos livros didáticos de história do Brasil	Dissertação (Mestrado em Antropologia Social).	UFRJ
CHAVES	1990	Várias faces do livro didático regional de estudos sociais	Dissertação (Mestrado em Educação)	UFF

Quadro 2: Trabalhos publicados sobre LDH na década de 1980

### Trabalhos publicados sobre LDH na década de 1990

Nome	Ano	Título	Tipo	Instituição
CARMO	1991	Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de história	Dissertação (Mestrado em Educação)	USP
DAVIES	1991	O livro didático de história: ideologias dominantes ou ideologias contraditórias?	Dissertação (Mestrado em Educação)	UFF



OSTERMANN	1991	A historia que se conta no livro didático: uma estória mal contada - um estudo da forma como se introduz o ensino de historia na escola de primeiro grau.	Dissertação (Mestrado em Sociologia)	UFRGS
HUPPES	1991	Leiturabilidade versus Desempenho Escolar: livro-texto de historia	Dissertação (Mestrado em Linguística)	PUC-RS
CORREA	1992	A representação da Amazônia no livro didático de Estudos Sociais do primeiro grau	Dissertação (Mestrado em Educação)	Universidade do Amazonas
ANDRADE	1992	"Que historia e essa ?" análise de livros-textos de historia para o ensino de primeiro grau	Dissertação (Mestrado em Educação)	UFRN
BALDISSERA	1992	O livro didático de História e a aprendizagem significativa	Dissertação (Mestrado em Educação)	PUC-RS
RESNIK	1992	Tecendo o amanhã (a historia do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931-1945)	Dissertação (Mestrado em História)	UFF
BITTENCOURT	1993	Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar	Tese (Doutorado em História Social)	USP
DIAS	1994	As imagens do negro no livro didático de historia no Brasil	Dissertação (Mestrado em Educação)	UNIMEP
MATELA	1994	O professor de historia e o livro didático: uma relação delicada	Dissertação (Mestrado em Educação)	UFF
CRUZ	1997	O ensino de História em Fortaleza/CE: investigando o uso do livro didático	Dissertação (Mestrado em Educação)	UFPI
COSTA	1997	Prática pedagógica e tempo escolar: o uso do livro didático no ensino de história.	Dissertação (Mestrado em Educação)	PUC-SP
MELO	1997	Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX.	Tese (Doutorado em Educação)	USP
GATTI JÚNIOR	1998	Livros didáticos e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias	Tese (Doutorado em Educação)	PUC-SP

CRUZ	2000	A história da disciplina Estudos Sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático (período 1981 - 2000)	Dissertação (Mestrado em Educação)	UNESP Marília
ROCHA	2000	Livro Didático e a História Ibero-Americana: Uma abordagem crítica	Dissertação (Mestrado em História)	PUC-RS
DEMORI	2000	Livros Didáticos e representações: a idéia de raças nos manuais de história do Brasil para o ensino secundário, 1937-1947.	Dissertação (Mestrado em História)	UNESP Franca

Quadro 3: Trabalhos publicados sobre LDH na década de 1990

### Trabalhos publicados sobre LDH a partir do ano de 2001

Nome	Ano	Título	Tipo	Instituição
PINTO	2001	A representação da mulher nos livros didáticos de História	Dissertação (Mestrado em Educação)	UFES
RODRIGUES, Isabel Cristina	2001	A temática Indígena nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental	Dissertação (Mestrado em Educação)	UEM
ROCHA	2001	<b>Ensino de História:</b> a contribuição do livro didático para o amadurecimento da consciência cidadã dos alunos	Dissertação (Mestrado em Educação)	UFPI
MAFRA	2001	Representações da história da ditadura militar, no campo editorial didático (1975-1998)	Dissertação (Mestrado em Educação)	USP
PAULA	2001	O Populismo Brasileiro dos Anos 50 no Discurso dos Livros Didáticos de História	Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)	UNESP Araraquara
ARAÚJO	2001	O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo	Dissertação (Mestrado em Educação)	PUC-SP
COELHO, Araci Rodrigues	2002	O processo de produção dos textos dos livros didáticos de História	Dissertação (Mestrado em Educação)	UFMG

GASPARELLO, Arlette Medeiros	2002	Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)	Tese (Doutorado em Educação)	PUC-SP
PURIFICAÇÃO	2002	(Re)criando interpretações sobre a independência do Brasil: um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos	Dissertação (Mestrado em História Social)	USP
CALISSI, Luciana	2003	A musica popular brasileira no livro didático de História (1980-1990)	Dissertação (Mestrado em História)	UFPE
LIMA E. G.	2004	As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de História	Dissertação (Mestrado em Educação)	UNICAMP
BERGER, Carlos Norberto	2004	Os manuais de história e a produção do discurso sobre as mulheres da Idade Média	Dissertação (Mestrado em Educação)	UNIJUI
RIBEIRO, Renilson Rosa	2004	Colônia(s) de Identidades: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil	Dissertação (Mestrado em História)	UNICAMP
RODRIGUES	2004	Memória fora de foco. A fotografia no livro didático de História do Brasil	Dissertação (Mestrado em História Social)	PUC-SP
VARELA, Simone	2004	A concepção de tempo no livro didático de História propagado(r) pela lógica do mercado	Dissertação (Mestrado em Educação)	UEM
CALDAS, Karina Ribeiro	2005	Entre História e Memória: Os manuais escolares e os projetos de formação nacional (1912-1949)	Dissertação (Mestrado em História)	UFG
FARICELLI	2005	Conteúdo pedagógico da História como disciplina escolar: exercícios propostos por livros didáticos de 5ª a 8ª série	Dissertação (Mestrado em Educação)	PUC-SP
FERREIRA, Ângela Ribeiro	2005	Representações da História das mulheres no Brasil em livros didáticos de História	Dissertação (Mestrado em Educação)	UEPG
SILVA FILHO	2005	Representações sobre negros nos discursos verbais e iconográficos de livros didáticos de história	Dissertação (Mestrado em Educação)	UFMG

Quadro 4: Trabalhos publicados sobre LDH a partir do ano de 2001

Como se pode observar nos quadros 2, 3 e 4, foram produzidos 46 trabalhos no Brasil sobre LDH no período de 1980 a 2005. Sendo: cinco teses e 41 dissertações. Dessa lista, 30 trabalhos foram produzidos na região Sudeste. Desse total de 30 obras, 18 foram produzidos entre os anos de 1980 a 2000 e são essas 18 obras que constituem o conjunto de fontes desta pesquisa, conforme o quadro abaixo.

### **Trabalhos produzidos na região Sudeste sobre LDH entre 1980 a 2000**

FRANCO (1981). História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos do 2.grau
HÖFLING (1981). A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de Estudos Sociais do primeiro grau
LIMA (1983). Construção e validação de um instrumento para avaliação do livro didático de Estudos Sociais da 8ª série do 1. grau
KILSZTAJN (1987). História e memória nos manuais didáticos
MEDEIROS (1988). A Amazônia na ótica do livro didático; uma análise dos livros de Estudos Sociais de primeira a quarta série do primeiro grau utilizados em Belém, em 1984
THOMPSON (1989). A fábrica de heróis uma análise dos heróis nacionais nos livros didáticos de historia do Brasil
CHAVES (1990).Várias faces do livro didático regional de Estudos Sociais
CARMO (1991). Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de História
DAVIES (1991). O livro didático de Historia: ideologias dominantes ou ideologias contraditórias?
RESNIK (1992). Tecendo o amanhã: a historia do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931-1945.
BITTENCOURT (1993). Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar.
DIAS (1994). As imagens do negro no livro didático de História no Brasil
MATELA (1994). O professor de historia e o livro didático: uma relação delicada
COSTA (1997). Prática pedagógica e tempo escolar: o uso do livro didático no ensino de História

MELO (1997). Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX.
GATTI JÚNIOR (1998). Livros didáticos e ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias
CRUZ (2000). A história da disciplina Estudos Sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático (período 1981 – 2000)
DEMORI (2000). Livros Didáticos e representações: a idéia de raças nos manuais de história do Brasil para o ensino secundário, 1937-1947.

Quadro 5: Trabalhos produzidos na região Sudeste sobre LDH entre 1980 a 2000

Os 18 trabalhos acima relacionados se dividem em sete trabalhos publicados na década de 1980 e 11 trabalhos publicados na década de 1990, sendo quatro teses de doutorado: Franco (1981); Bittencourt (1993); Melo (1997) e Gatti Jr. (1998). E 14 dissertações de mestrado.

### 2.3 PROCEDIMENTO PARA ACESSO ÀS FONTES

Definida a lista de documentos que seriam investigados, partimos para a localização dos referidos documentos. Para tanto, procuramos os e-mails dos autores dos documentos na Plataforma Lattes, pois objetivávamos entrar em contato com esses autores e pedir a disponibilização de uma cópia dos respectivos trabalhos. Entretanto, como nem todos os pesquisadores estavam cadastrados no Currículo Lattes e, dos que estavam, nem todos disponibilizavam e-mails, tivemos que dispor de outros métodos de localização. Fizemos uma lista de documentos por instituição de origem. A partir dessa listagem, entramos em contato com as instituições via biblioteca da Unesp de Araraquara e do Instituto de Física da USP de São Carlos e solicitamos uma cópia dos trabalhos. Dessa forma conseguimos quase metade de nossas fontes.

Dois trabalhos foram encontrados por completo na página das instituições de origem, facilitando o acesso.

Outros trabalhos chegaram a nós através de colegas pesquisadores de algumas instituições, que gentilmente nos enviaram uma cópia do documento para a pesquisa. Sendo assim, conseguimos um exemplar dos trabalhos por diferentes formas, via

autores, por meio de e-mails, via E. E. B. (Empréstimo Entre Bibliotecas), via colegas pesquisadores e ainda, quando possível financeiramente, fomos até onde a pesquisa estava catalogada.

Observamos também que ao chegarem em nossas mãos três trabalhos, eles não estavam de acordo com nossas necessidades. Isso ocorreu também porque quando não tínhamos certeza se o trabalho se enquadraria nos objetivos da pesquisa, optamos por encontrá-lo e analisá-lo para confirmar sua utilização ou não, atendendo, assim, o conteúdo das regras exaustividade e pertinência.

Um exemplo é o trabalho de Silva M. A. da. (1991) **História: ensino e o livro didático do 2. grau**. Esse trabalho foi encontrado na pesquisa realizada no site de busca da CRUESP/Bibliotecas. Entretanto, após tê-lo em mãos, verificamos tratar-se de uma monografia de final de disciplina, provavelmente, de especialização no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas na UNICAMP. Portanto, não se enquadrava nas características das fontes desta pesquisa. Outro exemplo é SILVA, A. C. da (1995) **A discriminação do negro no livro didático**. Esse trabalho consta na lista da **Literatura brasileira sobre a questão do livro didático**, da Unicamp, porém investiga os estereótipos em relação ao negro veiculados no livro didático de Comunicação e Expressão, do ensino fundamental, e não nos LDH. Por isso descartamos a obra.

No **Catálogo dos Pesquisadores do Ensino de História (Livro Didático)**, há 11 trabalhos que na informação dizem respeito a LDs, dentre eles três, informa-se, que se referem a LDH. Sendo eles: **A Inconfidência e a Construção do Mito de Tiradentes: Historiografia e Livro Didático**, de Claudia Regina Callari; **Na construção coletiva do livro didático**, uma metodologia para o ensino de História, de Sonia Maria Leite Nikitiuki; e **Livro Didático e Programa Curricular de História: Sintonias e Distorções**, de Thaís Nivia de Lima e Fonseca. Quando procedemos ao acesso dessas três pesquisas verificamos que o trabalho de Fonseca não é nem dissertação nem tese. Segundo ela, com quem fizemos contato por e-mail, trata-se de um artigo. No que diz respeito aos trabalhos de Callari e Nikitiuki, verificamos que o trabalho de Callari não se encontra na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP, como indicado pelo catálogo. Insistimos na procura pelo nome da autora, contudo, localizamos outros trabalhos, mas não o que procurávamos pela indicação. O que nos obrigou a descartar a pesquisa em questão.

Embora não possamos afirmar, é bem provável que o trabalho de Callari seja um artigo. Isso porque caso fosse uma tese ou uma dissertação, teríamos localizado no sítio Capes. Contudo, levando em consideração que na Capes estão registrados os trabalhos produzidos a partir de 1987 e no sítio *Catálogo dos Pesquisadores do Ensino de História* não existe a data de produção de nenhum dos trabalhos nele registrados, corremos o risco de deixar de fora uma fonte que deveria fazer parte do conjunto desta pesquisa.

No que se refere ao trabalho de Nikitiuki, que, segundo o catálogo, se encontra na Universidade Federal Fluminense também não foram encontrados na referida universidade. Adotamos o mesmo procedimento de procura que foi utilizado com o trabalho de Callari, no entanto, não conseguimos acesso a ele. Portanto, corremos o mesmo risco apontado anteriormente. Nenhuma das duas últimas autoras foram encontradas no Lattes. Vale ressaltar que a tecnologia neste caso não contribuiu muito. Talvez pudéssemos lembrar Hebrard (2002) no que se refere aos limites da tecnologia.

#### 2.4 CODIFICAÇÃO DAS FONTES

A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto do documento, isto é, o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais possibilitam uma descrição precisa das características pertinentes do conteúdo (BORDIN, 1977). A unidade de registro que utilizamos para a codificação foi a seguinte: a) Qual a problemática investigada no LDH?; b) Qual a metodologia empregada na pesquisa acerca do LDH?; e c) Por que os autores investigaram LDH?

Nosso intuito é o de apreender: “o quê” pesquisaram, ou seja, as temáticas elencadas nas pesquisas; “como” pesquisaram, que método se utilizou para investigação e por fim, o “porque” da escolha do tema, com o intuito de perceber as tendências das pesquisas sobre LDH no referido período.

Fizemos uma análise temática, com o intuito de descobrir os núcleos de sentido que compõem os documentos analisados, pois a presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo da pesquisa que é mapear a produção acadêmica sobre LDH na região Sudeste entre 1980 e 2000, percebendo elementos

histórico/epistemológicos do Ensino de História nessas produções. Para codificar os documentos investigados também usamos a unidade de contexto, pois a referência ao contexto é de grande importância, uma vez que buscamos elementos históricos do LDH e do Ensino de História. Além do mais, acreditamos que os resultados são suscetíveis de variar, segundo as dimensões de uma unidade de contexto.



### 3. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL DE 1980 A 2005

Nesse capítulo objetivamos levantar quantitativamente a produção acadêmica (teses e dissertações) sobre o LDH no Brasil de 1980 a 2005, mostrando a localização geográfica e institucional dessas pesquisas; as produções no nível de mestrado e de doutorado; a área de conhecimento e a abrangência temporal dessas produções.

Para iniciar, cabe elucidar os trabalhos pioneiros no Brasil sobre LD. Esses trabalhos foram realizados a partir do final da década de 1970. Trabalhos amplamente citados em levantamentos e/ou referências bibliográficos nas pesquisas que tratam do LDH, como pudemos constatar nos documentos que analisamos.

O que marca a primeira fase das pesquisas sobre LD no Brasil a partir do final da década de 1970 e começo da década de 1980 é a ênfase dada aos seus conteúdos, voltando-se para a análise dos aspectos ideológicos do LD, denunciando os preconceitos, as concepções falsas do mundo e a ideologia burguesa contida nesses LDs. Sobre a influência que sofreu esses trabalhos, Freitag et al. (1993, p. 85), ao escreverem o estado da arte da produção sobre LD no Brasil realizada até 1987, afirmam que:

A maior parte dos estudos se atêm a dois modelos teóricos que vieram da Europa e foram trazidos mais ou menos na mesma época para o Brasil. Um deles recorre à concepção materialista da história, de Gramsci, concretizada em seu modelo político do bloco histórico e mais tarde operacionalizada por *Althusser* em seu artigo sobre os *Aparelhos ideológicos do Estado* (1970); o outro *Mentiras que parecem verdades* de Bonazzi & Eco (1972).

Como exemplo clássico da influência de Bonazzi e Eco (1972) nas produções acadêmicas sobre o LD no Brasil, temos a dissertação de mestrado de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, **As belas mentiras**, apresentada na PUC-SP em 1978. A partir da publicação de **As belas mentiras** em 1979, surgiram estudos denunciando a ideologia no/do LD em todo o Brasil. Um exemplo da influência da tese althusseriana da escola como aparelho ideológico do Estado é a dissertação de Ana Lúcia G. de Faria, **O Trabalho**: uma análise de ideologia do livro didático, apresentado na Universidade Federal de São Carlos em 1980. Seu trabalho foi editado no ano seguinte pela editora

Cortez com o título **Ideologia no Livro Didático**. Uma prova da sua influência é que a obra atinge a oitava edição em 1989.

Sobre essa questão, Munakata (2005, p. 271) afirma que o contexto de ditadura em que essas produções que denunciam a ideologia no LD estavam inseridas, justifica essa preferência, pois, para muitos setores da sociedade brasileira, era fundamental a crítica ao regime militar e de seus “entulhos autoritários”. O autor afirma ainda que os LDs de História e Estudos Sociais foram o alvo preferencial do gênero **As Belas Mentiras**.

E sobre as produções realizadas a partir do final da década de 1970 até hoje sobre o LDH, para além daquelas que compõem nossas fontes, que serão analisadas adiante, apresentamos aqui, alguns artigos produzidos sobre o tema, amplamente citamos nos trabalhos analisados:

---

CERQUEIRA FILHO, Gisálio; NEDER, Gislene (1978). **Conciliação e violência na História do Brasil**.

---

VESENTINI, Carlos Alberto (1984). **Escola e livro didático de História**.

---

ABUD, Kátia Maria (1984). **O livro didático e a popularização do saber histórico**

---

DAVIES, Nicholas (1988). **Implicações da negação da participação popular nos livros didáticos de História**.

---

DAVIES, Nicholas (1988). **O papel das camadas populares nos livros didáticos de História do Brasil**.

---

GALZERANI, Maria C. B (1988) **Belas mentiras? Ideologia nos estudos sobre o livro didáticos**.

---

ZAMBONI, Ernesta (1992-93). **O Conservadorismo e os paradidáticos de história**.

---

VILLALTA, Luiz Carlos (1993). **Concepções de cotidiano no livro didático**.

---

DAVIES, N. (1996). **Livro Didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de História**.

---

BITTENCOURT, Circe (1997). **Livros Didáticos entre textos e imagens**.

---

FONSECA, Thaís Nívia de Lima (1997). **Livro didático e programa curricular de história: sintomas e distorções**.

---

ARAÚJO, Fátima (1999). **A(s) história(s) produzidas(s) nos livros didáticos**.

---

GASPARELLO, Arlete (1999). *A produção de um saber escolar: a história e o livro didático*.

---

---

GATTI JR., Décio (1999). **Livros didáticos de História e massificação do ensino escolar.**

---

MUNAKATA, Kazumi (1999). **O objeto dos livros didáticos de história.**

---

SOUZA, Maria Inez S. de (1999). **Desencontros entre produção historiográfica e livro didático: implicações para o ensino fundamental.**

---

VILLALTA, Luiz Carlos (1999). **Avaliando livros de estudos sociais para o MEC: relato de uma experiência.**

---

Quadro 6: Artigos publicados sobre LDH nas duas últimas décadas do século XX

### 3.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E INSTITUCIONAL DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (TESSES E DISSERTAÇÕES) SOBRE LDH NO BRASIL DE 1980 A 2005

Em pesquisa bibliográfica sobre a produção acadêmica (teses e dissertações), a partir do título “Livros Didáticos de História”, encontramos 46 trabalhos produzidos no país de 1980 até 2005. Considerando a localização geográfica e institucional da produção desses trabalhos no Brasil, temos:

REGIÃO SUDESTE	São Paulo	Pontifícia Universidade Católica – SP	8	Franco (1981); Medeiros (1988); Costa (1997); Gatti Jr (1998) Araújo (2001); Gasparello (2002); Rodrigues (2004); Faricelli (2005)
		Universidade de São Paulo	5	Carmo (1991); Bittencourt (1993); Mello (1997); Mafra (2001); Purificação (2002)
		Universidade de Campinas	4	Hofling (1981); Kilsztajn (1987); Lima (2004); Ribeiro (2004)

		Universidade Estadual Paulista	3	Cruz (2000); Demori (2000); Paula (2001)
		Universidade Metodista de Piracicaba	1	Dias (1994);
	Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense	4	Chaves (1990); Davies (1991); Resnik (1992); Matela (1994)
		Universidade Federal do Rio de Janeiro	2	Lima (1983); Thompson (1989)
	Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	2	Coelho (2002); Silva Filho (2005)
	Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	1	Pinto (2001)
	TOTAL			30
REGIÃO SUL	Rio Grande do Sul	Pontificia Universidade Católica – RS	3	Huppés (1991); Baldissera (1992); Rocha 2000
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2	Corbellini (1983); Ostermann (1991)
		Unijuí	1	Berger (2004)
	Paraná	Universidade Estadual de Maringá	2	Rodrigues (2001); Varela (2004)
		Universidade Estadual de Ponta Grossa	1	Ferreira (2005)
	TOTAL			9
REGIÃO NORDESTE	Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1	Andrade (1992)
	Piauí	Universidade Federal do Piauí	2	Cruz (1997); Rocha (2001)
	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	2	Alves (1987); Calissi (2003)
	TOTAL			5
RENT	Amazonas	Universidade do Amazonas	1	Correa (1992)
	TOTAL			1
REG CO	Goiás	Universidade Federal de Goiás	1	Caldas (2005)
	TOTAL			1
TOTAL GERAL			46	

Quadro 7: Localização Geográfica e Institucional da produção acadêmica sobre LD de História no Brasil

No que se refere à localização geográfica das produções, constatamos a partir do quadro acima que a produção acadêmica sobre o tema LDH se concentra na região Sudeste, representando 65 % da produção total. Talvez seja possível justificar essa concentração devido a fatores histórico-econômicos, que se relacionam com o fato de que há tempos se concentrou na região Sudeste os primeiros cursos de ensino superior – graduação e pós-graduação – do país. Além disso, outro fator também a considerar é o fato de nessa região se localizar o maior número de editoras produtoras de LDs, o que certamente influencia a investigação sobre o referido tema. Segundo Chaves (1990, p. 37) “o eixo Rio/São Paulo é onde se situa o parque editorial do livro didático no Brasil”.

Na região Sudeste, a produção de trabalhos sobre LDH aparece em maior número no estado de São Paulo, com 21 trabalhos. Em segundo lugar na região Sudeste vem o estado do Rio de Janeiro com seis produções. Em terceiro lugar, o estado de Minas Gerais com duas produções, e por fim o Espírito Santo com uma produção, totalizando 30 trabalhos na região Sudeste. Na seqüência, a região Sul do país com nove trabalhos sobre o LDH. Seis no estado do Rio Grande do Sul e três no Paraná. Em terceiro lugar encontra-se a região Nordeste com cinco produções. Duas no Piauí, duas em Pernambuco e uma no Rio Grande do Norte.

Igualmente em quarto lugar em quantidade de produções acerca do tema estão as regiões Norte e Centro Oeste do país, com uma produção no estado do Amazonas e uma em Goiás, respectivamente. Possivelmente, essa escassez em tais regiões ocorra porque os interessados por essa temática procuram as grandes universidades que estão situadas em outras regiões, nas quais se concentram as condições necessárias para o desenvolvimento de dissertações e teses. Todavia essa é apenas uma especulação.

No que diz respeito às instituições de pesquisa onde esses trabalhos foram produzidos, verificamos que a Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo, PUC-SP, se sobressai em número de trabalhos sobre LDH, com oito trabalhos, destacando-se como centro de pesquisa sobre o tema na região Sudeste. Realçamos nessa instituição, um dos trabalhos mais antigos de nossa relação, datado de 1981, de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. Franco é considerada uma referência no tema LDH, amplamente citada em revisões bibliográficas sobre o assunto. Relevamos ainda que um dos trabalhos mais recentes, datado do ano de 2005, vincula-se a essa

Universidade. O que nos permite afirmar que dentro do período analisado, a PUC-SP possui o maior número de obras sobre LDH, e ainda, abrange o maior espaço-tempo de produção sobre o tema.

Destaca-se também na região Sudeste do país a Universidade de São Paulo - USP, em segundo lugar, com cinco produções sobre o tema. A produção acadêmica sobre LDH nessa instituição aparece a partir da década de 1990, pelo que constatamos. Merece realce nessa instituição o trabalho de Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993). A referida autora coordena hoje na Faculdade de Educação da USP o Projeto Livres (livros escolares),<sup>39</sup> com o intuito de catalogar LDs utilizados no Brasil a partir de 1810, em todas as disciplinas, da pré-escola ao ensino médio.

Na Unicamp encontramos quatro trabalhos. As autoras Hofling (1981) e Zamboni (1991)<sup>40</sup> são consideradas referências no assunto, apesar de a segunda autora não constar em nossa classificação. Em seu balanço sobre a produção acerca do LD Freitag *et al.* (1993, p. 73) afirmam que foi na Unicamp onde “mais intensamente se trabalhou e pesquisou sobre a problemática do livro didático”. Um exemplo do interesse por essa temática foi a produção do catálogo analítico **O que sabemos sobre o livro didático?**, publicado por essa universidade no ano de 1989. Contudo, pelo menos no que se refere ao LDH, a Unicamp não justifica o destaque dado por Freitag.

Ainda em São Paulo, encontramos três trabalhos na Universidade Estadual Paulista-UNESP, sendo um no *campus* de Araraquara-SP, um no de Franca-SP e outro no de Marília-SP. Descobrimos ainda um trabalho na Universidade Metodista de Piracicaba-SP.

Depois da área paulista, segue a área do Rio de Janeiro, onde importantes estudos foram realizados. A Universidade Federal Fluminense - UFF apresentou quatro trabalhos, dos quais destacamos como referência o autor Nicholas Davies (1991). E em seguida, com dois trabalhos, a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

---

<sup>39</sup> Maiores informações em: <http://www.usp.br/agen/repgs/2005/pags/011.htm>

<sup>40</sup> A tese de Ernesta Zamboni (1991) “**História, que História é essa?** - Uma proposta Analítica dos Livros Paradidáticos de História” constava inicialmente em nosso corpus, contudo, compreendendo que a temática LDH não aparece em seu título e sim o termo paradidático, resolvemos excluí-lo da relação.

No estado de Minas Gerais localizamos dois trabalhos na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e no Espírito Santo um trabalho na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

Saindo da região Sudeste, é importante observar a concentração de produção sobre o tema na região Sul. Seis trabalhos estão localizados no Rio Grande do Sul: três na Pontifícia Universidade Católica – PUC-RS, dois na Universidade Federal - UFRS e um na Universidade Regional Unijuí. O Núcleo Regional da ANPUH no Rio Grande do Sul possui um Grupo de Trabalho denominado “Ensino de História e Educação” bastante expressivo, com encontros e publicações na área do ensino de História, o que pode justificar essa concentração. No Paraná foram encontrados dois trabalhos na Universidade Estadual de Maringá-UEM. O autor de referência na região Sul é José Alberto Baldissera (1992).

Na região Nordeste, há um trabalho na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, dois trabalhos na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e dois trabalhos na Universidade Federal de Piauí – UFPI. Na região Norte, localizamos um trabalho na Universidade do Amazonas e no Centro Oeste existe um trabalho na Universidade Federal de Goiás – UFG. Ainda sobre as instituições onde esses trabalhos foram produzidos, observamos que das 46 produções sobre o tema LD de História 11 foram produzidos em Universidades Católicas, sendo oito da PUC de São Paulo e três da PUC do Rio Grande do Sul.

### 3.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE LD DE HISTÓRIA NO NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO NO PAÍS

Dos 46 trabalhos encontrados entre mestrado e doutorado temos:

- 5 trabalhos defendidos no nível de doutorado: Franco (1981); Bittencourt (1993) Melo (1997); Gatti Júnior (1998) e Gasparello (2002). Todos na região Sudeste, especificamente no Estado de São Paulo;
- E 41 trabalhos defendidos no nível de mestrado.

O que nos permite afirmar que o interesse sobre o tema LD de História é mais ativo no mestrado, representando 89,2 % da produção. O Estado de São Paulo, com a primeira colocação em número de trabalhos sobre LDH, foi o único Estado do país no qual foram produzidas teses de doutorado sobre o tema: Franco (1981); Gatti Júnior (1998) e Gasparello (2002) na PUC-SP, e Bittencourt (1993) e Melo (1997) na USP, representando 10,8 % do total.

Com essa constatação, (re)lembramos da afirmação de Choppin (2004, p. 557-558), quando se refere à preferência dos pesquisadores por investigar os livros destinados ao ensino popular, ou seja, às escolas primárias, em detrimento aos livros didáticos destinados ao nível superior: “o livro didático tornou-se assim, e isso não parece ser uma particularidade francesa, um tema relativamente simples para o pesquisador iniciante.” Essa afirmação pode ser uma justificativa para o fato de as pesquisas sobre LDH, como percebemos, serem amplas no nível de mestrado, uma vez que os pesquisadores no mestrado, na maioria das vezes, encontram-se fazendo sua primeira pesquisa científica.

### 3.3 RECORRÊNCIA DE AUTORES E ORIENTADORES

Apesar da significativa produção sobre a temática no referido período, parece não haver ainda solidez nessa produção, uma vez que não percebemos nenhuma ocorrência de autores que fizeram sua produção no mestrado e no doutorado. Preocupados com essa fragilidade resolvemos averiguar também se havia incidência de orientadores nos 46 trabalhos aqui investigados e constatamos que apenas um orientador aparece mais de uma vez: Kazumi Munakata, orientado os trabalhos de Gasparello (2002) e Faricelli (2005). Ao investigar sobre esse autor encontramos um projeto de pesquisa coordenado por ele denominado *História das disciplinas escolares e do livro didático*. O referido projeto pertence à linha de pesquisa *Escola e Cultura: História e Historiografia da Educação*, do programa de pós-graduação em Educação: História, Política e Sociedade da PUC-SP. Afirmamos que a PUC-SP, por esse programa de pós-graduação, é a referência hoje no que diz respeito a institucionalização dessa área de pesquisa sobre LD e sobre LDH. Não sendo encontrado nenhum outro grupo.



### 3.4 ÁREA DE CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE LD DE HISTÓRIA NO BRASIL

Sobre as áreas de conhecimento que abordaram o tema LD de História, a partir dos 46 trabalhos produzidos no Brasil localizados temos:

- Em primeiro lugar, correspondendo a grande maioria dos trabalhos aqui levantados, está a área de Educação, com 32 produções em várias instituições do país;
- Em segundo lugar, mas bem distante, a área de História, com 10 produções, sendo duas produzidas na USP, duas na UFPE, uma na PUC de SP, uma na Unicamp, uma na Unesp, uma na Fluminense, uma na PUC do Rio Grande do Sul e uma na UFG.
- Uma produção em Antropologia Social, na UFRJ;
- Uma produção em Linguística, na PUC do Rio Grande do Sul;
- E duas produções em Sociologia, ambas na UFRS.

Podemos ponderar com as informações acima que apesar de o conteúdo do LD que estamos analisando ser História, a maioria das pesquisas acerca dessa temática foram produzidas na área da Educação. A nosso ver, isso acontece porque existe uma certa resistência por parte da área de História, tanto na graduação quanto na pós-graduação, de tratar questões de caráter educacional, vistas como tarefa menor nessa área do conhecimento. Trata-se de uma tímida observação baseada no fato de que nossa formação é em História.

### 3.5 ABRANGÊNCIA TEMPORAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Choppin (2004), ao fazer a análise da produção histórica mundial sobre LD nos últimos quarenta anos, constata uma recente inflação de publicações que se interessam pela temática LDs. Segundo dados do autor,

mais de três quartos da produção científica têm menos de vinte anos e que 45% tem menos de dez, em relação às 2 mil referências que temos hoje processadas em banco de dados, referentes a aproximadamente cinquenta países [...], três quartos são posteriores a 1980 e mais da metade após 1990. (p. 550)

Choppin (2004) atribui esse dinamismo atual da pesquisa sobre LD a inúmeros fatores conjunturais e também a causas estruturais, tais como a complexidade do objeto, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que envolvem o LD.

Quanto aos LDH, no caso específico das teses e dissertações produzidas a partir de 1980, notamos que a concentração dos estudos se dá a partir da década de 1990, crescendo proporcionalmente no século XXI, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1: Abrangência temporal na produção acadêmica sobre Livro Didático de História

<b>1981 a 1990</b>	9	19,5 %
<b>1991 a 2000</b>	18	39,2 %
<b>2001 a meados de 2005</b>	19	41,3 %

Constatamos ainda que do total de obras analisadas há dois momentos de concentração da produção desses trabalhos:

- No início da década de 1990, na qual quatro trabalhos datam de 1991 e quatro de 1992;
- Outra concentração acontece no período de transição do século XX para o XXI em diante, quando três trabalhos datam do ano 2000, seis do ano de 2001, três de 2002, quatro de 2004 e quatro de 2005.

Quanto aos LDH, no caso específico das teses e dissertações produzidas a partir de 1980 no Brasil, notamos que a concentração dos estudos se dá a partir da década de 1990, crescendo significativamente a partir do início do século XXI, como mostra a última tabela. Percebemos que os cinco anos iniciais da primeira década do século XXI correspondem a quase metade do total das produções em 25 anos. Em meia década se produziu mais sobre LDH do que toda a década de 1990 e mais ainda que a década de 1980.

### 3.6 PRODUÇÃO SOBRE LD NO BRASIL PODE SER CONSIDERADA AMPLA OU ESCASSA NOS ÚLTIMOS TRINTA ANOS? E A PRODUÇÃO ESPECÍFICA SOBRE LDH ?

Costa (1997), em sua dissertação de mestrado afirma – como participante de uma pesquisa coletiva do Núcleo de Estudos e Pesquisas Pensamento Educacional Brasileiro, do Programa de estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da PUC-SP – ser muito inexpressivo o número de estudos sobre LD no Brasil. A autora pontua com dados da pesquisa, que do total de 1.205 artigos selecionados em oito periódicos<sup>41</sup>, de 1970 a 1992, apenas 38 artigos tratam do assunto LD, sendo que o primeiro artigo sobre o tema data de 1979, não havendo nenhuma referência nos anos de 1980, 1986, 1989 e 1991. E o maior índice de artigos data de 1987, em número de 16.

---

<sup>41</sup> Os oito periódicos selecionados foram: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Cadernos de Pesquisa, Educação & Realidade*, *Educação & Sociedade*, *Cadernos CEDES*, *Revista da ANDE*, *Em Aberto* e *Teoria & Educação*.

A autora apresenta ainda, o estudo de Warde (1993), que descreve as teses e dissertações dos programas de Pós-graduação em Educação no Brasil entre 1982-1992, para reforçar a afirmação da escassez de pesquisas sobre o tema LD: “O estudo nos mostra” [que o tema LD] “contribuiu com apenas 2,7% do total, ” (COSTA, 1997, p. 12).

Costa (1997) afirma, tendo essas pesquisas como exemplo, que “o livro didático tem se constituído em objeto de pouco interesse dos estudiosos da educação no Brasil apesar de muitos terem-no considerado a “totalidade do currículo das disciplinas”. (p. 13).

Rodrigues (2004), em sua dissertação de mestrado em História Social, em conformidade com a afirmação de Costa (1997), apresenta a pesquisa de Rosemberg et al. (2003), destacando a escassez de trabalhos sobre LD. Em um levantamento das teses e dissertações cadastradas na base de dados da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), entre 1981 e 1998, Rosemberg et al. (2003) encontraram 114 trabalhos sobre o livro didático, entre os oito mil títulos registrados.

Bittencourt (2004), ao apresentar a sessão Em Foco: “História, produção e memória do livro didático”, da **Revista Educação e Pesquisa**, afirma, ao contrário do resultado das pesquisas comentadas acima, que o LD tem despertado interesse de muitos pesquisadores nas últimas décadas. Expõe que depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor enquanto produto cultural, o LD começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea.

Choppin (2004, p. 549), na mesma revista, afirma que após ter sido negligenciado por diversos pesquisadores, “os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá.”

Apesar das divergências no que tange à quantidade de produções sobre o LD no Brasil, é consenso a afirmação de que essas produções no Brasil se iniciam no final da década de 1970, ganhando ênfase nas décadas posteriores. Ao fazer a leitura das teses e dissertações que compõem nosso conjunto de documentos, percebemos que os autores que produziram seus trabalhos na década de 1980 elucidam a escassez de pesquisas sobre o LD, afirmação usada muitas vezes, como justificativa para a relevância de seus

trabalhos. Ao contrário, os autores que produziram seus trabalhos a partir da década de 1990, expõem sobre o número de trabalhos existentes, o que os possibilita fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema.

As afirmações de Franco e Hofling, ambas de 1981, são perfeitamente adequadas para elucidar que as pesquisas sobre LD no país começam a desabrochar nessa década, sendo raro até então. Segundo Franco,

o Livro Didático – um dos muitos materiais instrucionais colocado à disposição do professor – tem sido objeto de pouquíssimos estudos, especialmente por parte dos educadores brasileiros. Salientemos, porém, que não cabe a nós a prioridade dessa descoberta. Outros autores, constataam a mesma lacuna.

[...]

Ora, tais constatações reiteram a relevância de nossa pesquisa. Seja pela atualidade do tema que aqui se coloca, seja pela precariedade de trabalhos acadêmicos sobre o assunto. (FRANCO, 1981, p. 8; 44)

Hofling por sua vez expõe que,

afirmações de que a educação é um instrumento indisfarçável de imposição ideológica são freqüentes,

[...]

a mesma insistência e veemência não se tem aplicado ao estudo de mecanismos concretos que possibilitam, que configuram, que expressam esta reprodução – entre eles, o texto escolar. (HÖFLING, 1981, p. 1)

Lima (1983), três anos depois, matem a mesma reclamação das autoras sobre a falta de estudos acerca do LD:

Tem sido muito poucos os estudos desenvolvidos na Brasil sobre a qualidade do livro didático e seu conteúdo. [...] O livro didático, no Brasil, bem como em outros países, vem sendo quase que ignorado pela maioria dos pesquisadores

[...]

O livro de estudos Sociais deveria ser objeto de mais estudos, pois a crítica mais comum é que são demasiadamente difíceis: contem conceitos em demasia, são muito compactos, pouco explicativos e não ilustrados satisfatoriamente. (p.15; 17).

Passados oito anos, Medeiros (1988, p. 21) afirma que “No Brasil, são ainda poucos os estudos que se tem feito sobre o livro didático”.

Thompson em 1989 já afirmava que “O levantamento bibliográfico sobre o livro didático nos mostrou que podem ser encontrados muitos estudos sobre ele” (THOMPSON, 1989, p. 3) . Em 1990, Chaves (1990, p. 13) em consonância expõe que “O livro didático nas duas últimas décadas tem merecido atenção de vários pesquisadores [...]”.

Carmo (1991), por sua vez, faz um levantamento bibliográfico dessa produção em sua dissertação de mestrado, o que já leva a percepção da existência de pesquisas sobre o tema, afirmando que:

Nos estudos sobre o livro didático, as temáticas ligadas ao conteúdo têm sido privilegiadas, a partir de diferentes enfoques: lingüístico, psicológico, pedagógico e ideológico.  
[...]  
A dinâmica das transformações introduzidas nos manuais de História, [...] tem sido acompanhada pelos trabalhos críticos aos livros didáticos da área. (CARMO, 1991, p. 103; 105).

Resnik (1992) ao criticar a produção acadêmica sobre os LDs, elucida a existência desses trabalhos:

alguns trabalhos acadêmicos [...] buscaram analisar livros didáticos contemporâneos. A análise parte da premissa de um texto didático ideal, inexistente, o qual o analista toma como paradigma. A pretexto de desvendar os “equivocos” dos livros didáticos ou o seu caráter parcial, acabam por revelar apenas as premissas conceituais do pesquisador/analista. Este sobrepõe ao livro real a sua idealização, acusando as “omissões” estabelecidas por aqueles. (RESNIK, 1992, p. 2).

Bittencourt (1993, p. 1) em sua tese de doutorado declara que sua pesquisa visa “ultrapassar limites de estudos sobre a produção didática que predominantemente os abordam de maneira fragmentaria.”. Afirmação que nos permite compreender a existência de estudos sobre LD anteriores a sua pesquisa. A autora explicita a existência de trabalhos sobre LD quando afirma que: “A pertinência do tema é comprovada pelo considerável volume de trabalhos e pesquisas sobre manuais escolares produzidos nos últimos anos no Brasil” (BITTENCOURT, 1993, p. 2).

No ano 2000, Cruz faz a seguinte afirmação em sua dissertação:

No campo acadêmico, o final dos anos 70 e os anos 80 assistiram a emergência de significativo volume de pesquisas voltadas para a crítica da escola como veículo de ideologias do poder vigente. O livro didático tornou-se um dos mais importantes materiais submetidos a essas análises. (CRUZ, 2000, p. 25)

A partir do século XXI, parece ser corrente a afirmação de que as pesquisas sobre LD no Brasil iniciam-se no final da década de 1970, crescendo quantitativamente nos anos posteriores:

As análises sobre a importância do livro didático no Brasil, em especial suas mazelas e aspectos ideológicos, remontam ao final da década de setenta. Na década posterior são inúmeros os estudos acerca da literatura didática adotada pelas escolas. Livros, artigos, teses e dissertações abordam a política governamental, a má qualidade, a questão da distribuição dos livros, entre outros assuntos (PAULA, 2001, p. 15).

Três autores da década de 1990, contudo, em exceção, afirmam ser escassa a produção acadêmica sobre LDH: Costa (1997) e Rodrigues (2004), como já citamos anteriormente, e Davies (1991).

Davies (1991, p. 15) expõe em sua dissertação de mestrado que “a divulgação do conhecimento histórico (feita essencialmente pelos livros didáticos) é tão importante quanto a sua produção, porém a preocupação com esta divulgação tem sido praticamente nula”. A escassez de estudos nessa área é uma das justificativas do autor para a escolha do tema. Como exemplo dessa carência Davies (1991, p. 15-16) elucida que “das 644 dissertações de Mestrado e 117 teses de Doutorado em História defendidas no Brasil entre 1973 e 1985, nenhuma se ocupa do livro didático de História”. Esse exemplo do autor é evidenciado em nossa pesquisa, na qual constatamos que grande parte da produção acadêmica sobre LD de História, mesmo sendo específica de uma disciplina, foram produzidas em cursos de pós-graduação em Educação e não em História.

Purificação (2002), por sua vez, resume bem essa década de 1990 em sua dissertação de mestrado em História Social, ao afirmar que:

Durante a década de 90, tornou-se mais freqüente o diálogo entre as universidades, educadores e pesquisadores, fato que repercutiu também nas discussões que envolviam o debate entre memória, história e o livro didático.” (PURIFICAÇÃO, 2002, p. 19)

Em resumo, parece ter havido uma tendência entre os pesquisadores da década de 1980 em afirmar a escassez da produção sobre LD, enquanto que os pesquisadores das décadas posteriores, apesar das exceções, afirmam a existência da produção. Justificando a ausência das pesquisas sobre LDs muitos pesquisadores se ativeram em pesquisar essa temática, o que permitiu aos investigadores da década seguinte afirmarem a existência de várias produções nessa área.



#### **4. UM MAPA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE LDH NA REGIAO SUDESTE: 1980 A 2000**

Neste capítulo apresentamos a organização/análise do conteúdo do conjunto de fontes desta investigação: produção acadêmica (teses e dissertações) sobre LDH de 1980 a 2000. Esse exercício será orientado pelas unidades de registro que fazem parte da estrutura metodológica desta pesquisa: a) A problemática investigada no LDH; b) Procedimentos metodológicos empregados na pesquisa acerca do LDH e c) Objetivos dos autores ao investigarem LDH. Nosso intuito é o de mostrar características dessa produção, tendo em vista oferecer ferramentas de trabalho aos pesquisadores que especulam a problemática LDH. Acreditamos que isso poderá contribuir para se pensar nas tendências da historiografia como um todo e em especial à epistemologia produzida em torno do LDH. Para tanto, dividimos o capítulo em duas partes: 4.1 Mapeamento das Produções sobre LDH na Região Sudeste: 1980 A 2000, e 4.2 Análise das Produções sobre LDH na Região Sudeste: 1980 A 2000.

##### **4.1 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES SOBRE LD DE HISTÓRIA NA REGIÃO SUDESTE: 1980 A 2000**

A apresentação das produções acadêmicas (teses e dissertações), nessa primeira parte do capítulo, será em torno do objetivo dos pesquisadores, dos procedimentos metodológicos empregados e da conclusão formulada em cada obra. Em anexo encontra-se o índice de cada trabalho, o que permite apreender a seqüência usada por cada autor, já que não tivemos essa preocupação ao organizar a exposição dos resumos. A referida exposição foi estabelecida considerando a cronologia temporal crescente.

No início de cada exposição encontra-se um quadro com informações gerais da obra: título, autor(a); orientador(a), ano, instituição, curso, bolsa e número de páginas. Essas informações são apresentadas no intuito de propiciar o maior número possível de informações.

---

**Título: História do Brasil: A versão fabricada nos livros didáticos de 2º grau**  
**Autora: FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa**  
**Orientadora: Maria Amélia Goldberg**  
**Ano: 1981**  
**Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**  
**Curso: Doutorado (Psicologia da Educação)**  
**Bolsa de pesquisa: CNPq**  
**Nº de pg.: 203**

---

Franco (1981) analisa os LDs de História de 2º Grau, hoje ensino médio, a partir do significado social inerente à própria disciplina de História enquanto área do conhecimento humano, com o intuito de perceber o tratamento dado ao povo e à violência nos movimentos insurrecionais do Período Regencial – Cabanagem e Balaiada.

A autora questiona a ocultação da realidade no LD de História perguntando:

por que o ‘povo’ merece silêncio, quando se sabe que todo acontecimento relevante de nossa evolução social envolveu a participação das classes dominadas? (...) por que essa imperiosa necessidade de perpetuar o mito da tradição não violenta na História do Brasil, quando isto não corresponde à realidade? (FRANCO, 1981, p. 40)

Com o intuito de propiciar uma visão global de sua investigação a autora expõe o protótipo da pesquisa na página 54, na qual se visualizam todos os elementos do trabalho, desde as questões-norteadoras até aquelas que se constituíram nas diretrizes para a análise e interpretação dos dados.

A utilizar a técnica Análise de Conteúdo para a coleta de dados, Franco (1981) definiu como universo dos livros a serem analisados a totalidade dos LDs de História do Brasil para o ensino de 2. grau (hoje ensino médio) e comercializados no circuito normal das livrarias paulistanas em 1978. Encontrou 15 LDs dentre os quais cinco não possuíam nenhuma informação acerca dos movimentos insurrecionais do período regencial, ficando dez LDs como objeto de análise da autora.

A discussão dos resultados obtidos foi feita tendo como base as questões-norteadoras, que foram as seguintes:

- 1- A participação do “Povo” no(s) movimento(s) é omitida, atenuante e/ou sua luta desvalorizada?
- 2- Os fatores explicativos deixam de vincular o surgimento do(s) movimento(s) a condições reais de subsistência do “Povo” e/ou a contradições sociais, bem como deixam de apontar divergências desencadeadoras?
- 3- A Bandeira de luta do(s) movimento(s) é omitida e/ou os interesses com os quais o “Povo” estaria comprometido?
- 4- A violência da repressão é omitida/atenuada, bem como a resistência do “Povo”?
- 5- As explicações para o término do(s) movimento(s) estão ancoradas nas virtudes das forças: forças repressivas e/ou à falta de condições objetivas para a vitória?
- 6- A mensagem associada ao término do(s) movimento(s) implica em legitimar a repressão?

Para a análise, Franco classificou os LDs em dois grandes grupos de autores. O primeiro grupo procura explicar os movimentos insurrecionais atribuindo-lhes um caráter popular, fundamentando-se numa concepção de História como processo, enquanto que o segundo caracteriza esses movimentos apenas como resultantes de lutas e rivalidades, fundamentando-se na matriz teórica do positivismo.

Na conclusão de sua análise sobre os LDs, Franco afirma que embora o primeiro grupo de autores caracterize os movimentos como “uma estrutura social onde as classes se configuram de forma embrionária, as informações que fornecem acerca das mesmas são insuficientes e ou ambíguas.” Segundo a autora esse grupo não deixa “claro os mecanismos que produziram tais contradições, quem são as classes e/ou frações de classe que estão em luta e porque o fazem.” (FRANCO, 1981, p. 117). Expondo somente “as contradições sociais, dificilmente os alunos chegarão a compreender (a ponto de saber explicar) os mecanismos sociais que as engendram, ou seja, as relações de dominação/subordinação (e, portanto, antagônicas) que as consubstanciam”, Franco (1981, p. 117-118).

No que se refere ao segundo grupo, ele apresenta sérios problemas, afirma a autora, com uma visão elitista e autoritária da realidade social constrói uma História

abstrata, parcial e alienante. Conforme Franco (1981), uma história sem povo, sem conflitos, sem violência e sem luta de classes:

É a História que perpetuando mitos e cujo fim último é formar apóstolos, seguidores de uma única verdade, está longe de cumprir o papel que dela se espera enquanto disciplina curricular: “capacitar o aluno a compreender a realidade, para aumentar seu domínio sobre ela”. (FRANCO, 1981, p. 123-124).

História parcial, imaginária e alienante não é a História Real, assegura a autora, é sua redução ideológica. A autora foca sua crítica numa corrente historiográfica que desconsidera o “povo”, bem como elimina as contradições e a violência existentes na construção da História:

Quando muito, denuncia-se a violência de ‘rebeldes’, agitadores, descontentes, para legitimar a contrapartida: violência da repressão.

[...]

tal História não abre espaço para que o aluno se sinta historicamente situado e capacitado a uma atuação crítica frente a realidade que o cerca. Evidentemente essa é mais uma tentativa de fazer o jovem omitir-se de seu papel histórico, pois acaba convencido da necessidade de uma cabeça superior capaz de estabelecer o que é melhor para ele. (FRANCO, 1981, p. 41; 42)

---

**Título: A concepção de cidadania veiculada em livros didáticos de estudos sociais do primeiro grau**

**Autora: HOFLING, Eloísa de Mattos**

**Orientador: Newton César Balzan**

**Ano: 1981**

**Instituição: UNICAMP**

**Curso: Mestrado Educação (Metodologia de Ensino)**

**Bolsa de pesquisa:**

**Nº de pg.: 255**

---

Hofling (1981) analisa a concepção de cidadania transmitida aos alunos pelos LDs de Estudos Sociais mais usados nas escolas oficiais de 1ª a 6ª série<sup>42</sup> no município de Piracicaba-SP, durante o ano de 1978.

Uma vez que o termo cidadania esteve insistentemente presente nos documentos oficiais que tratavam da implantação de Estudos Sociais, através da Lei 5692/71, e que o “preparo do cidadão” foi considerado um dos objetivos primeiros a ser alcançado por essa disciplina, a intenção da autora era de através do LD – um instrumento largamente utilizado e “obedecido” –, explicitar as contribuições dadas pelos Estudos Sociais à preparação do indivíduo para o “exercício consciente da cidadania”.

A compreender o termo cidadania como algo estreitamente relacionado com a noção de participação, baseando-se em Marshall e Pizzorno, Hofling (1981, p. 52) procurou “detectar se o livro didático – através de diversos caminhos – estimula a participação do aluno no meio em que vive e qual seria a natureza desta participação – se conservadora, se inovadora, se transformadora etc.” Essa análise foi realizada elegendo sete categorias como instrumento para a busca da concepção de cidadania em trinta LDs de Estudos Sociais, num total de oito autores. A autora optou por uma análise de conteúdo dos LDs, por meio da abordagem qualitativa, buscando destacar através da leitura do objeto formas e possibilidades de participação.

As categorias eleitas, expostas na página 54, foram as seguintes:

- 1 - Nível de abordagem da realidade
- 2 - Valores e opiniões explícitos – ou implícitos – no texto
- 3 - Orientação para o desenvolvimento de atitudes inovadoras, por parte do aluno, no meio em que vive
- 4 - Estimulo à criatividade
- 5 - Valorização da opinião do aluno
- 6 - Valorização do desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno
- 7- Oportunidades para reformulação de idéias apresentadas no texto a partir de experiências e vocabulário próprios do aluno.

---

<sup>42</sup> As séries pesquisadas se justificam, segundo a autora, porque de acordo com a Lei 5692/71, até a 6ª série tem Estudos Sociais no currículo como afirma na página 220 do seu trabalho.

Segundo a autora, os próprios LDs forneceram importantes elementos para a construção das categorias. E para a seleção dos LDs mais usados pelos professores, Hofling (1981) elaborou e aplicou um questionário junto a todos os professores de Estudos Sociais de primeira à sexta série das 33 escolas oficiais do município, totalizando 194 professores.

Além dos livros mais usados pelos professores, Hofling (1981, p. 71; 72) constatou com o questionário que 78,6% dos professores usam LD em sala de aula com seus alunos, afirmando que:

Este indicador tem que ser associado fundamentalmente a outros dois, que são: grande parte dos professores (mais de 40%) usa o próprio livro-texto para preparar sua aula; ou, quando não é exatamente o mesmo livro usado em classe, recorre a livros de nível equivalente ao que leciona (...) É bastante baixa a porcentagem (7,4%) dos que incluem livros de História ou Geografia, de segundo ou terceiro grau, em sua bibliografia básica para a preparação de aulas.

[...]

O outro aspecto é que 74,3% dos professores desenvolve em suas aulas as mesmas atividades sugeridas pelo livro.

Sua análise afirma, na conclusão, que o conteúdo de Estudos Sociais configurado nos LDs são abordagens gerais e superficiais de questões históricas, geográficas, sociológicas, econômicas de um tema focalizado. “A superficialidade do conteúdo se apresenta associada à forma de abordá-lo configurada, fundamentalmente, por um caráter mecânico, repetitivo, exaustivamente presente nas atividades propostas nos livros didáticos analisados”. Assevera que com essas características os LDs de Estudos Sociais “tornam-se visíveis os danos para a formação do aluno.” E ainda, que “o livro didático é mais um, entre muitos, dos mecanismos usados para reforçar a manutenção de determinada ordem social.” (HOFLING, 1981, p. 233; 235).

De acordo com Hofling (1981), cidadãos bem comportados, habituados a obedecer e desempenhar o papel que lhes cabem na estrutura social, acreditando que não lhes é tolhido o direito a participar da sociedade, podendo desfrutar dos benefícios

que são concedidos a todos, desempenham funções extremamente importantes na manutenção da estrutura social. Como exemplo, as colocações a respeito da concepção de trabalho:

A divisão do trabalho na sociedade capitalista – que é fator determinante na divisão de classes sociais – é dissimulada sempre: todo trabalho enobrece o homem, todas as profissões são iguais e dignas. Estas colocações contrastam com a realidade que a criança percebe onde a profissão de pedreiro de seu pai e as condições de trabalho dele, por exemplo, são bem diferentes das condições de trabalho do engenheiro. Ao mesmo tempo, preparam a criança para a aceitação destas diferenças, já que o trabalho dignifica igualmente todos os trabalhadores. (HOFLING, 1981, p. 237)

O LD deve, segundo Hofling (1981, p, 241) “dar elementos para que o aluno detecte as contradições básicas da realidade em que vive, e passe a trabalhar sobre elas na perspectiva de uma sociedade mais justa”; e “encobrir estas contradições é mistificar a realidade”, finaliza a autora.

---

**Título: Construção e validação de um instrumento para avaliação do livro didático de Estudos Sociais da 8ª série do 1. grau**  
**Autora: LIMA, Marley Rangel de**  
**Orientadora: Ligia Gomes Elliot**  
**Ano: 1983**  
**Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
**Curso: Mestrado/ em Educação**  
**Bolsa de pesquisa:**  
**Nº de pg.: 58**

---

O trabalho de Lima (1983) visa elaborar um instrumento para avaliação do conteúdo do LD de estudos Sociais para a 8ª série, “para verificar em que medida este material atende às características de integração recomendadas nos documentos legais e por especialistas da área”. A autora compreende que a escolha de um LD deveria constituir um ato criterioso e que “a maioria dos professores no Brasil parece estar despreparada para esta tarefa” (LIMA, 1983, p. 6; 21). A avaliação através dessa ficha

conduzirá, afirma a autora, a seleção mais adequada do LD de Estudos Sociais, além de servir também para os autores, ou seja, aos produtores dos LDs. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas.

Primeiro, foi elaborada uma ficha para avaliação do LD de Estudos Sociais, composta de quatro partes: Parte 1. *Aspectos lógicos da integração de conteúdos*, com trinta questões; Parte 2. *Aspectos psicológicos da integração de conteúdos*, com cinco itens; Parte 3. *Aspectos gerais do Livro Didático*, com 16 itens, e Parte 4. *Aspectos técnicos do Livro Didático*, com dez itens.

Para a elaboração da referida ficha de avaliação, foram usadas diferentes fontes, dentre elas as leis estaduais de educação, literatura existente sobre integração de conteúdos e informação de conteúdos de Estudos Sociais, colhidas através de um questionário feito há 39 professores de 8ª série de Estudos Sociais dos 3º, 4º e 5º Distritos de Educação e Cultura (DEC) da rede municipal do Rio de Janeiro.

Na segunda etapa, a ficha foi submetida a uma avaliação técnica preliminar por três especialistas em Medidas Educacionais do Departamento de Metodologia da Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ, que opinaram sobre a forma e clareza dos itens. Após essa avaliação das características técnicas da ficha algumas partes sofreram mais alterações e outras menos.

Na terceira etapa, foi realizada a aplicação experimental da ficha. A forma final da ficha foi aplicada a uma amostra de seis livros, (dois de Estudos Sociais, dois de História e dois de Geografia) mais usados pelos professores entrevistados na primeira etapa. Verificou-se que a ficha podia ser aplicada a livros de qualquer uma das disciplinas curriculares mencionadas.

Por fim, nas instruções para o uso da ficha, a autora afirma que ao utilizá-la, deve-se avaliar o LD de acordo com o conteúdo de cada item apresentado, observando a seguinte escala: SIM = 2; EM PARTE = 1 e NÃO = 0. Após a apuração de pontos para cada parte, o livro será classificado conforme o total de pontos obtidos e de acordo com os critérios de classificação em excelente, muito bom, bom, regular e fraco.



---

Título: **História e memória nos manuais didáticos**

Autora: **KILSZTAJN,**

Orientadora: **Evaldo Amaro Vieira**

Ano: **1987**

Instituição: **UNICAMP**

Curso: **Mestrado em Educação** na Área de Filosofia e História da Educação

Bolsa de pesquisa:

Nº de pg.: **149**

---

Kilsztajn (1987) se propõe a fazer uma análise globalizadora da problemática que envolve o uso do manual didático nas escolas de 1º grau. Para tanto escolheu a área de Estudos Sociais, discutindo questões como: “a dependência do professor em relação ao uso do manual didático; o tipo e a qualidade dos manuais distribuídos no mercado; o crescimento do mercado editorial no setor [...]; as condições de trabalho do professor e a ‘escolha’ do material disponível para o seu trabalho; a estrutura e o funcionamento da escola pública no Brasil; a política educacional [...]; etc”. Questões que contribuíram, segundo a autora (KILSZTAJN, 1987, p. 6), “para uma análise mais sistematizada do conteúdo dos manuais”, com destaque para a questão da memória social, de acordo com Maurice Halbwachs e Frederic Charles Bartlett.

O tema central do trabalho surgiu, nas palavras da autora, “do contato com alunos que freqüentavam as 6ª séries do 1º grau, em escolas da rede oficial de ensino, vinculadas à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo”. Esse contato permitiu constatar que muitos deles possuíam uma visão superficial a respeito da história do seu país. E “se o conceito de História era abstrato, abstrata também seria a própria memória, arquivo morto de fatos isolados”. Para se resgatar a idéia de que a memória é dinâmica, tal como a História, “haveria que se rever os conceitos de educação, escola, aluno, professor e de todos os que compõem o processo, numa sociedade dividida em classes”, Kilsztajn (1987, p. 1; 7).

A autora levantou os exemplares mais vendidos na cidade de Campinas, SP, em 1982. Do ano seguinte, fez um levantamento dos manuais mais adotados nas escolas pertencentes à Delegacia de Ensino de Moji Mirim, que contabilizavam 34 unidades escolares. De posse dos dados selecionou para estudo os três manuais de Estudos Sociais mais solicitados: de Julierme, da editora IBEP, s/d.; de Melhem Adas e José Dantas da Moderna, de 1978 e Wanda Jaú Pimentel da IBEP, s/d. Todos para 6ª série.

No tópico sobre a escolha do manual didático pelo professor, a autora afirma que um contato informal com professores de algumas escolas de periferia da região, mostrou que embora alguns estivessem conscientes da qualidade questionável dos manuais adotados, justificavam sua escolha pelo preço. Sobre uma possível proposta de substituição dos livros por textos avulsos ou apostilas, os professores responderam negativamente, alegando dificuldade em reproduzi-los. Das 34 escolas visitadas, apenas dois professores, de escolas diferentes, que não adotaram manual didático para Estudos Sociais.

Na conclusão dessa temática, a autora afirma que a falta de condições de trabalho do professor é um dos entraves a outro tipo de trabalho que se poderia chamar mais criterioso e mais comprometido com a qualidade. E essa falta de condições de trabalho dos professores, afirma, afeta principalmente as escolas públicas, para onde se dirigem os filhos de famílias de baixa renda, sofrendo as conseqüências de um sistema elitista que se mantém à custa da exploração da classe social mais baixa (KILSZTAJN, 1987, p. 73).

Selecionados os manuais, Kilsztajn constatou que estes procuram ser fiéis à proposta oficial, abordando os temas de acordo com o Guia Curricular de Estudos Sociais implantado em 1978, abordando como tema para as 6ª séries a História do Brasil no período entre os primeiros movimentos de independência e a sociedade atual, conforme os índices dos manuais apresentados pela autora. E se a produção desses manuais didáticos está condicionada a respeitar normas e diretrizes impostas pelos órgãos oficiais, o trabalho intelectual dos professores está, a princípio comprometido com a linha de pensamento daqueles setores (KILSZTAJN, 1987, p. 12; 28).

Quando esses Guias estabelecem os cortes históricos a serem feitos pelos manuais, “trata-se de mais um momento de controle da lembrança, cuja conseqüência é a materialização da memória social de um povo, dificultando a compreensão do que seja ou deva ser a História e impedindo que esse mesmo povo participe dela” (KILSZTAJN, 1987, p. 84).

No quarto capítulo a autora faz uma análise dos três manuais mais utilizados na região, compreendendo a manifestação do pensamento pela escrita contida nesses manuais como manifestação da ideologia do setor dominante da sociedade, resultando numa produção literária que satisfaça a essa ideologia. Dadas essas considerações, faz

uma análise da estrutura dos manuais didáticos recaindo sobre os capítulos relativos à historiografia, destacando as formas de descrição dos acontecimentos, no desenvolvimento dos conteúdos. (KILSZTAJN, 1987, p. 88 e 89).

Ao concluir a análise, Kilsztajn, (1987, p. 131) afirma que nos manuais de Estudos Sociais pode-se identificar um registro histórico, sob a forma de discurso pedagógico, que segue as diretrizes traçadas pelos grupos intelectuais que coordenam os projetos educacionais do governo no período em questão. E que este controle dos manuais de Estudos Sociais pelo Estado estabelece cortes específicos na História, excluindo a dicotomia real/aparência do real nos discursos pedagógicos. Assim, os relatos dos manuais contribuem para uma memória social fragmentada, registrando somente a visão do vencedor.

Disto decorre que os valores dominantes adquirem caráter de universalidade, uma vez que, como a maioria da população não tem condições objetivas para analisar criticamente a concepção de mundo que lhe é fornecida, tende a aceitá-la e interiorizá-la e, ao identificar-se com ela, tende também a reproduzi-la. (KILSZTAJN, 1987, p. 133-4).

A autora apresenta problemas na produção e consumo do manual didático, mas não propõe sua exclusão da escola. Alerta para a necessidade de alterações no conteúdo no sentido de garantir, ao setores oprimidos, a possibilidade de organização e constituição de um novo bloco histórico que os represente e não que os exclua, pois só assim se poderia entender o manual didático como material de apoio do aluno e/ou professor, na busca do conhecimento.

---

Título: **A Amazônia na ótica do livro didático**: uma análise dos livros de Estudos Sociais de primeira a quarta série do primeiro grau utilizados em Belém, em 1984

Autora: **MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda**

Orientador: **Marcos Tarciso Masetto**

Ano: **1988**

Instituição: **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

Curso: **Mestrado em Educação** (Supervisão e Currículo)

Bolsa de pesquisa:

Nº de pg.: **234**

---

Medeiros (1988) desenvolve uma análise da visão da Amazônia, na perspectiva dos LDs de Estudos Sociais utilizados no ano de 1984 em 30 escolas de Belém-PA, de 1ª a 4ª série, hoje, primeiras séries do ensino fundamental. Empregou o uso de questionários para investigar: critérios adotados na escolha do livro, período em que a escolha foi feita, bem como pessoas envolvidas nesse processo com o intuito de discutir a política do LD no nível regional e relacioná-la com a política nacional e com a Lei 5692/71. A problemática da Amazônia foi averiguada nos cinco LDs de Estudos Sociais utilizados nas trinta escolas no referido ano, por meio da verificação da abordagem ou não de temas denominados “núcleos temáticos”: os grandes projetos econômicos; a questão agrária; o fenômeno da migração; a flora, a fauna e o índio.

A autora aponta que ao “estudar a Amazônia através dos livros didáticos, tem-se a idéia de que é uma região paradisíaca, onde os habitantes ou “bons selvagens” vivem distantes e até mesmo intocados pelos problemas que afligem a sociedade moderna”, afirmação que não condiz com a realidade da região (MEDEIROS, 1988, p. 100).

Como resultado da análise das entrevistas, afirma que quem decide sobre os conteúdos, não são os professores e sim, as editoras que garantem a inculcação maciça da ideologia, nos ditos neutros livros didáticos.

Medeiros definiu os núcleos temáticos durante o estudo feito sobre a problemática da Amazônia, que se constituiu no terceiro capítulo. Pois esse estudo foi revelando alguns aspectos da realidade regional, que da forma como estavam nos LDs, dificulta a criança construir uma representação da Amazônia que se aproxime o mais possível da realidade.

Os “núcleos temáticos” que nortearam a análise dos livros didáticos de Estudos Sociais neste estudo, representam dimensões da realidade Amazônica, que mais sofreram o impacto da política desenvolvimentista, implantada na região na década de 70, e que tem sido responsáveis em grande parte pela intensificação dos conflitos sociais na região. (MEDEIROS, 1988, p. 171)

A autora conclui que nas 30 escolas que compõem seu universo empírico, “ficou claro que a preocupação com o desenvolvimento de conteúdos de Estudos Sociais está relacionada com a quantidade de informações que possam transmitir aos alunos”, despreocupadas com a reprodução do saber sistematizado o qual “encerra uma ideologia que corresponde aos interesses, sobretudo políticos, de uma determinada classe da

sociedade – a dominante”. Expõe ainda, sem querer ficar no regionalismo, que “não se conhece a totalidade sem conhecer a particularidade e vice-versa.” (MEDEIROS, 1988, p. 209; 210; 215).

Por acreditar na necessidade de se apontar alternativas para solucionar o distanciamento entre o conteúdo veiculado nos LDs e a realidade da região amazônica, apresenta, por fim, uma proposta metodológica para contribuir na orientação do ensino/aprendizagem de Estudos Sociais, naquela época no 1º grau.

---

Título: **A fábrica de heróis: uma análise dos heróis nacionais nos livros didáticos de história do Brasil**

Autora: **THOMPSON**

Orientadora: **Giralda Seyferth**

Ano: **1989**

Instituição: **Universidade Federal do Rio de Janeiro-Museu Nacional**

Curso: **Mestrado em Antropologia Social**

Bolsa de pesquisa: **Capes e Museu Nacional**

Nº de pg.: **111**

---

O trabalho de Thompson buscou realizar uma análise no campo simbólico dos significados dos heróis nacionais nos LDs de História do Brasil.

Foram analisadas histórias de seis heróis descritas nos LDs de História do Brasil para o ensino fundamental (antigos primário e ginásio): Tiradentes, Dom Pedro I, Duque de Caxias, Dom Pedro II, Marechal Deodoro e Getúlio Vargas. E a escolha desses nomes foi baseada numa enquête realizada com 32 alunos de um colégio particular (Colégio Societas Magistri) e 45 de um colégio estadual (Colégio Eduardo Mondlane), ambos de 2º grau (ensino médio). As perguntas foram sobre: o nome de um herói nacional e porque ele era considerado um herói.

A autora fez opção por analisar os LDs destinados, à época, para o ginásio, produzidos no período de 1938 a 1960, quando se encontra o ensino da história do Brasil organizado, com professores específicos para a matéria, com programas (o de 1942 e o de 1951) e com LDs controlados pela CNLD.

Dado o grande número de livros publicados nesse período a autora selecionou 17, preferindo os livros que tivessem sido realmente utilizados, os livros com várias reedições, os autores de obras gerais sobre História do Brasil, autores que haviam

exercido magistério em colégios diferentes e aqueles que eram professores universitários de história. Dentre esses livros selecionados quatro eram de primário, pois segundo Thompson (1989), a história aí está sendo mais sintetizada, podendo esclarecer melhor algumas questões.

Thompson (1989), tendo François Furet como referência, afirma que a história é apresentada como matéria ensinável quando se torna a genealogia da nação, sendo capaz de gerar continuidade para fatos descontínuos e se associa à história da civilização, através da noção de progresso, tendo como agente histórico o Estado nacional. Sendo assim,

Podemos considerar o período do Estado Novo como um momento em que a História do Brasil se torna uma matéria ensinável, pois tem como objeto a genealogia da nação e como finalidade a formação moral e patriótica. (THOMPSON, 1989, p. 19)

E as histórias dos heróis aparecem como mito, quando são representadas no contexto da nação. Cada herói é relacionado a uma instituição nacional e uma nação sem heróis é simbolizada por não possuir uma pátria. Desse modo, afirma Thompson (1989, p. 24), “a preocupação de se escrever uma história dos heróis é, portanto, a mesma de se escrever uma história nacional”.

Ao analisar os livros didáticos selecionados e com o auxílio de biografias e de “enciclopédias”, Thompson (1989) classificou os seis heróis em três modelos fundamentais: os *heróis revolucionários*: Tiradentes e Pedro I, pois suas ações fundam uma nova ordem; os *heróis providenciais*: Caxias e Deodoro, que agem no sentido de manutenção da ordem e os *heróis legisladores*: Pedro e Getúlio, que associam seus destinos ao da nação.

Ao estabelecer a relação entre herói e pátria, a autora expõe que é através da repetição que os mitos se mantêm vivos. É principalmente através dos LDs que as histórias dos heróis nacionais são mantidas como tradição. Assim como os mitos as histórias dos heróis explicam a realidade que cerca os seres humanos, nesse caso, a realidade é a formação do Brasil-nação.

O mito oferece uma espécie de instrumento lógico que tenta resolver contradições fundamentais de uma cultura (LEVI-STRAUSS, op.

Cit.). No caso, a função do relato mítico dos heróis está ligada à necessidade de gerar continuidade a fatos descontínuos, de forma a que a nação só possua uma história. O mito do herói é o elo que une essas descontinuidades. (THOMPSON, 1989, p. 62).

Os LDH condicionados pelos programas oficiais escrevem uma história do Brasil que anula as contradições dos fatos históricos, assumindo a idéia de Brasil como uma totalidade pré-construída. Desse modo, a função dos heróis nacionais é servir como instrumento de ligação dessas descontinuidades, lidando com noções de pátria diferentes, mas que podem ser evocadas em todos os períodos. Nesse sentido, a exaltação dos seus sacrifícios se torna mais importante do que os próprios fatos históricos, elucida Thompson (1989, p. 81).

Na conclusão dos trabalhos, a autora afirma que a noção de história clássica está presente nos LDs, com a idéia de história como “mestra da vida”. Sendo assim, os heróis desempenham o papel de modelos exemplares, tornando-se paradigmas. Suas histórias são projetadas num tempo a-histórico, primordial e sagrado, podendo ser vistas como relatos míticos. Os heróis nacionais agem como elementos fundamentais de integração moral da sociedade.

---

**Título: Várias faces do livro didático regional de Estudos Sociais**

**Autora: CHAVES, Miriam Waidenfeld**

**Orientadora: Luiz Antonio Cunha**

**Ano: 1990**

**Instituição: Universidade Federal Fluminense**

**Curso: Mestrado em Educação (Centro de Estudos Sociais Aplicados)**

**Bolsa e tempo de pesquisa:**

**Nº de pg.: 165**

---

Chaves (1990) apresenta em sua obra uma análise de LDs regionais de Estudos Sociais das primeiras séries do 1º grau, de grandes editoras privadas e editoras em parceria com as Secretarias de Educação.

Para sua análise a autora parte da premissa de que falar sobre o nacional e o regional no LD é falar sobre um determinado tipo de discurso, o pedagógico, que por natureza é ideológico. E afirma ainda que entendida a natureza do discurso pedagógico, cabe ainda esclarecer que o nacional e o regional devem ser interpretados como uma

relação entre centro e periferia, em que estão prioritariamente em jogo aspectos econômicos e políticos.

Quanto aos critérios que nortearam a escolha dos títulos analisados, foram selecionados livros do catálogo FAE de 1988 e 1989/90 que tinham o município ou o estado como o seu conteúdo básico. Os estados ou municípios escolhidos foram aqueles que possuíam livros editados ou escritos pelas suas secretarias e que estivessem no catálogo FAE. Os estados são de Minas Gerais, Maranhão, Sergipe, Alagoas e Amazonas. Soma-se o estado do Paraná e o município de Recife, pois suas editoras, Assoeste e Inojosa respectivamente, tiveram um trabalho conjunto com as secretarias de Educação, contabilizando seis estados e um município.

As editoras escolhidas foram IBEP e FTD, pois estavam na lista da FAE de 1988 entre as cinco que mais venderam livros e possuíam o maior número de exemplares regionais neste ano.

Chaves (1990) faz uma análise individual de cada título buscando detectar as particularidades e depois as semelhanças e diferenças, mostrando que o que predomina é uma variedade de concepções acerca do regional. A autora analisa os livros a partir do discurso, examinando também a relação com o nacional e de que modo se associa com o estado ou município em questão.

A autora afirma que a partir de uma determinada visão do discurso pedagógico, da compreensão do regional segundo aspectos econômicos e políticos e da própria frequência com que certas idéias ou temas apareceram nos textos dos LDs analisados, foram escolhidas as seguintes categorias: folclore, rural, integração, cotidiano e nacional. Segundo a pesquisadora, a opção por essas categorias deve-se ao fato de que elas conseguem refletir a ambigüidade em que esta problemática está imersa.

Chaves (1990, p. 151) afirma, nas palavras finais do trabalho, que a regionalização do livro didático de Estudos Sociais trilha vários caminhos. Mas os modelos tradicionais do material didático regional continuam sendo a origem de todas as outras vertentes. A influência das grandes editoras privadas é grande e são elas que continuam ditando um modelo de regional com exagerada dose nacionalista, uma vez que nivelam cada estado ou município pelo que possuem de semelhante.

Geralmente, é através dos princípios de amor à família e à pátria que se busca a homogeneização do local, que passa a se diferenciar de



outros, apenas pelo seu folclore. Logo, a força do regional sucumbe sob o autoritarismo da nação que tem como objetivo a manutenção dos valores éticos e morais e a garantia da diversidade da região, não a partir do conflito, mas da integração entre as suas partes.

Os livros do Paraná e de Recife marcam uma posição inversa. Eles avançam em relação à definição de um modelo de regional que prioriza o local, uma vez que suprem a ausência do nacional através da introdução da idéia de universal. Mas ao não se preocuparem com a construção do conceito de nação, acabam por se identificar com o seu oposto, afirma a autora. Contudo, concebem o estudo do município como um pretexto para se entender as relações sociais que são amplas e complexas.

Nestes casos, a coedição não significa apenas um acordo entre editoras privadas e Secretarias Públicas, mas implica em um fazer coletivo, onde uma equipe de professores da rede estadual ou municipal é a responsável pela feitura do livro, ficando a editora incumbida da edição. Isto significa que não basta a Secretaria Pública desejar confeccionar um livro, para que ele seja de qualidade. Isto, com certeza, acontece[...] quando se tem o comprometimento de uma equipe, um projeto claro a se realizar, o interesse de uma editora, [...] com objetivos pedagógicos bastante definidos [...] e Secretarias Públicas dispostas a romper com o pré-estabelecido para poder criar algo novo e desafiador. (CHAVES, 1990, p. 150).

---

Título: **Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático**

Autora: **CARMO, Sonia Irene Silva do**

Orientadora: **Maria Tereza Fraga Rocco**

Ano: **1991**

Instituição: **Universidade de São Paulo**

Curso: **Mestrado em Educação (Metodologia do ensino e educação comparada)**

Bolsa e tempo de pesquisa: **CNPq em 1987 e 1988; CAPES em 1989 e 1990**

Nº de pg.: **448**

---

Carmo (1991) objetiva estabelecer a relação entre a História do Brasil, enquanto matéria escolar e algumas correntes da historiografia brasileira, uma vez que a escola reproduz hoje, “verdades” já há muito superadas pelo trabalho dos pesquisadores. Portanto, busca detectar mecanismos ideológicos nos LDs e relacioná-los com algumas tendências historiográficas, especificamente sobre as imagens do índio na sua relação com o portugueses (nos diferentes papéis de colonizador, colono, jesuíta) e ainda, na sua relação com os bandeirantes.

A seleção dos livros foi feita a partir do próprio tema, que se encontra quase sempre nos livros de História do Brasil para 5ª série do 1º grau, como afirma a autora. Ela elegeu três livros, sendo um o mais solicitado na lista da FAE e os outros dois os mais vendidos, segundo informações de algumas editoras.

Os capítulos referentes ao tema de estudo se tornaram o *corpus* da análise que tem como instrumental a Análise do Discurso, que segundo a autora, permite identificar através das marcas formais do texto as noções ideológicas subjacentes a ele.

Carmo (1991, p. 6) parte da hipótese de que três tipos de discursos são possíveis:

Um, em que o autor assume o ponto de vista do colonizador; outro em que o autor se situa na perspectiva do índio, e um terceiro, em que a assimilação do ponto de vista do dominado se expressa na apresentação do índio como sujeito da resistência ao colonizador.

E o autor pode se colocar ora em uma, ora em outra perspectiva, mas emergirá predominantemente uma. Sendo assim, outro objetivo de Carmo (1991) é explicar a dinâmica e identificar as origens dessas diferentes vozes, expressas nos textos dos livros didáticos, em relação as fontes, captando seus significados ideológicos.

Algumas perguntas nortearam o trabalho de Carmo (1991): Quanto ao discurso do livro didático sobre o indígena, até que ponto ele carrega as visões do dominador ou do dominado? Em qual das duas perspectivas se revela o processo de dominação? Em que sentido esse discurso tem eficiência para plasmar a consciência do leitor-aluno a partir das “verdades” que se encontram em seus livros escolares? Que conseqüências têm esse discurso nas posturas que as crianças desenvolverão face ao tema? (CARMO, 1991, p. 41).

No trabalho de investigar LDs, a autora afirma que estes apresentam traços evidentes do discurso autoritário:

o autor se apropria das fontes, sem explicitá-las, sem estabelecer entre elas nenhum tipo de polêmica, tornando-se homogêneas, apresentando-se ele próprio, como fonte exclusiva do saber; o sentido único é absolutizado, desarticulando-se qualquer possibilidade de relação entre autor e leitor. Além disso, tais características são ainda mais reforçadas pelo poder da palavra escrita, a qual, por si só, contém uma aura de autoridade, quando vem impressa nos produtos da indústria cultural, mesmo em outras modalidades do discurso. (CARMO, 1991, p. 146)

Quanto ao índio no discurso do LD, a autora diz que a apresentação dos hábitos dos indígenas (andar nu, furar os lábios e o septo nasal, devorar os prisioneiros), vem marcada pelo contraste com nossa própria cultura, tomada como padrão, atribuindo-se ao índio a posição de “outro”. Os hábitos culturais do colonizador são assumidos pelo autor como modelo, e como sendo os “nossos”(CARMO, 1991, p. 167). E quando se colocam em cena portugueses e europeus de outros países, os autores assumem a perspectiva do português (CARMO, 1991, p. 244).

A autora afirma que a apresentação das sociedades indígenas nos LDs analisados funciona como cenário para a ação do colonizador. A idéia de um índio passivo é apreendida pela presença de verbos que trazem uma carga semântica voltada para a passividade, fato que ratifica a idéia de cenário. Também reforçada por alguns traços verbais de indeterminação, que se mostram nos textos. Neles não encontramos sujeitos ou fatos particulares, vindo as informações sempre de forma generalizada, vaga e indefinida (CARMO, 1991, p. 183; 194).

A autora identifica nos LDs em questão a localização das sociedades indígenas num passado distante.

O passado (da existência) é prolongado somente até o contato com o colonizador, até o passado do extermínio dos grupos Tupi. São feitas algumas relações entre esses dois tempos, porém ainda permanece um grande vazio, pois o processo é subitamente interrompido, a partir do capítulo sobre os bandeirantes. (CARMO, 1991, p. 389-390).

Ao procurar identificar as formações discursivas que serviram como base para o discurso dos LDs analisados, – feito por tentativa, já que estes não apresentam indicações bibliográficas – a autora escolheu quatro historiadores de diferentes tendências da historiografia brasileira: Varnhagem; Buarque de Holanda; Helio Vianna e Caio Prado Jr., concluindo a presença mais significativa do discurso de Helio Vianna, mostrando a persistência da perspectiva da historiografia oficial sobre os materiais didáticos, seja sobre os mais antigos, seja sobre os recentes. Desse modo, as obras analisadas apontam para a presença de duas grandes matrizes metodológicas: o positivismo e o materialismo histórico, elucida a Carmo (1991), concluindo que da característica básica de cada autor, conforme sua posição metodológica, deriva uma série de conseqüências de ordem ideológica.

Por fim, a autora acredita que o professor, enquanto mediador entre o livro e o aluno, poderia interferir no discurso autoritário do texto didático, quebrando sua linearidade, a partir da dúvida, da crítica, da explicitação dos interesses, enfim, de um diálogo com o texto, envolvendo os alunos. Mas questiona: até que ponto, o discurso de tipo autoritário se mantém enquanto tal, diante de um interlocutor crítico, no caso o leitor (aluno/professor) e até que ponto uma leitura crítica anula os efeitos autoritários desse discurso? (CARMO, 1991, p.420-421).

---

Título: **O Livro Didático de História: Ideologia Dominante ou Ideologias Contraditórias**

Autor: **DAVIES, Nicholas**

Orientador: **Cósimo Damião de Ávila**

Ano: **1991**

Instituição: **Universidade Federal Fluminense**

Curso: **Mestrado em Educação**

Bolsa e tempo de pesquisa: 1987-1991 **CAPES e FAPERJ**

Nº de pg.: **97**

---

Davies (1991, p. 3) analisou os 10 conjuntos de LDs de História do Brasil, à época, para o 1º Grau mais solicitados em 1988 à FAE, com o objetivo de definir em que medida e de que maneira o conteúdo destes livros reflete a maior ou menor presença da ideologia dominante e de suas tensões e contradições, observando-se particularmente o papel atribuído às classes subalternas/populares e seus interesses no processo histórico.

A hipótese do autor para esse trabalho foi a de que as classes dominantes não detêm o monopólio na elaboração da ideologia. Ao contrário, sofrem a concorrência constante das classes populares e de setores com elas eventualmente identificáveis (camadas médias), e tal disputa permeia a produção ideológica. Assim, a ideologia presente nos livros didáticos não é apenas a das classes dominantes, mas também e, sobretudo, a ideologia necessariamente contraditória de uma sociedade marcada por contradições de toda ordem. (DAVIES, 1991, p. 25)

No que se refere à metodologia, o autor escolheu aleatoriamente quatro temas como objeto de análise: introdução da escravidão; abolição da escravidão; processo da independência brasileira e golpe militar de 1964. Analisa também as ilustrações, visto

que ocupam um espaço muito grande nos LDs e são vinculadoras de ideologia tanto quanto os textos e são pouco estudadas. Esses temas, bem como as mais de 1100 ilustrações encontradas, foram submetidos a uma análise de conteúdo sobretudo qualitativa e por vezes quantitativa, com o objetivo de se detectar elementos favoráveis e contraditórios à visão de mundo das classes dominantes e verificar como é vista a participação das classes subalternas e seus interesses. A análise se deu nos marcos do materialismo histórico (DAVIES, 1991, p. 5-6; 16; 19).

Ao investigar as ilustrações, expõe que o descaso com a iconografia e, por conseguinte, a valorização em excesso do texto escrito salta aos olhos nos LDs, predominando o tradicionalismo das imagens, repetidas, em maior ou menor medida, por todos os livros, o que indica não haver pesquisa iconográfica original na sua elaboração. A iconografia de um livro tende a ser quase sempre mera repetição da de outros. As imagens analisadas foram agrupadas em 6 categorias temáticas: “personagens históricos individuais”; “atividades econômicas”; “cenas de trabalhadores”; “batalhas ou cenas relacionadas com batalhões ou ações militares”; “paisagens urbanas” e “críticas e/ou sátiras a autoridades ou classes dominantes”. Davies (1991, p. 46) conclui que as ilustrações, se essencialmente conformam-se à moldura ideológica burguesa, também refletem, ainda que apenas em pequeno número, visões ou fragmentos de uma visão de mundo favorável aos interesses populares.

Ao analisar o tema “a introdução da escravidão africana”, Davies (1991) aponta quatro justificativas dadas pelos autores nos LDH examinados: a incapacidade indígena para a agricultura; os interesses mercantis lusos no tráfico negreiro; a “proteção” jesuítica aos índios e a resistência indígena. Os interesses mercantis e a resistência indígena são justificativas apontadas pelo autor, numa perspectiva favorável aos dominados e no caso da resistência é um bom exemplo da penetração de elementos da ideologia dos dominados no conteúdo dos livros didáticos.

Sobre o tema “a abolição da escravidão” nos LDs analisados, Davies (1991) divide as explicações da abolição dada pelos autores dos livros em dois agrupamentos: a abolição como processo puramente político-ideológico e a abolição com processo econômico-político-ideológico. Analisa ainda como os autores trataram da participação dos escravos e classes subalternas no processo e a situação dos ex-escravos após a abolição. Conclui que

quando um bom número destes livros (5) denunciam o descaso com os ex-escravos após o 13 de Maio de 1888 e desmascaram, ainda que implicitamente, o caráter não-popular da abolição, salta aos olhos o caráter contraditório dos livros, muitos a serviço da ideologia das classes dominantes, porém contendo, ao mesmo tempo, elementos de uma visão favorável aos explorados e oprimidos. Assim, o caráter dialético, contraditório da ideologia na sociedade capitalista se manifesta no fato de livros didáticos essencialmente conservadores trazerem, mesmo que apenas ocasionalmente, elementos favoráveis às classes populares, e livros didáticos com propostas progressistas conterem elementos favoráveis às classes dominantes. (DAVIES, 1991, p. 64-65).

Quanto ao tema “o processo da independência brasileira”, Davies (1991, p. 66) afirma que a maioria dos autores não vê a separação do Brasil em relação a Portugal como um momento de um processo mais amplo, cuja dinâmica é dada pela implantação do modo de produção capitalista em certos países europeus. Trabalham quase sempre só com o tempo curto, limitando-se a uma narrativa dos episódios, não levando em conta outras temporalidades, os tempos de média e longa duração. Davies divide em três as explicações dos autores em questão para a independência: “A Independência como resultado da ação/vontade de ‘grandes’ personagens e/ou da reação nacional/patriótica à tentativa de recolonização feita pelas Cortes portuguesas”; “A Independência explicada, entre outras razões, por interesses econômicos ou de classe” e “A participação e os interesses populares na Independência”. Contudo, Davies (1991, p. 70-71) afirma que vários autores nada comentam sobre esta questão, pressupondo, pois, que a Independência brasileira beneficiasse igualmente a todos os brasileiros, ricos e pobres, livres e escravos.

Por fim, ao tratar do tema “o golpe de 1964 e o período da ditadura militar (1964-1985)”, pesquisador expõe que é variado o tratamento dado a este tema nos manuais em questão. Afirma que as 10 obras analisadas podem ser agrupadas em 2 categorias amplas com relação às explicações que dão para o Golpe: o Golpe como restauração da “ordem” e o Golpe como fruto de conflitos de interesses sociais. Davies analisa ainda nesse tema, a participação e os interesses das classes populares e a caracterização da ditadura militar após 1964. Em síntese, Davies (1991, p. 84) afirma que a utilização de termos diferentes para designar o Golpe, como percebe na análise, não constitui apenas uma preferência terminológica ou mesmo conceitual dos autores. O

termo “Movimento” traz uma conotação neutra, pois nada quer dizer, já “Revolução” traz uma conotação positiva, servindo à visão que as classes dominantes e, em particular, os militares procuram transmitir sobre o levante. Já “Golpe”, além de correto conceitualmente (a tomada do poder sem mudança estrutural), encerra um caráter crítico da imagem que os militares querem difundir do acontecimento.

A concluir, Davies (1991, p. 89) expõe que:

Ao destacar o caráter contraditório da ideologia no livro didático, pretendi não só avançar o conhecimento sobre a questão, mas também e sobretudo chamar a atenção para o papel que os trabalhadores da cultura, entre eles os educadores, podem cumprir na construção e identificação desta contradição. Se ficarmos nos limitando a denunciar que o livro didático apenas veicula a ideologia das classes dominantes, arriscamo-nos ao imobilismo, à inação. Não nos iludamos, porém, de que a contradição ideológica possa ser trabalhada indefinidamente dissociada da contradição material e política, pois a disputa de hegemonia só pode ser frutífera se vinculada organicamente, praticamente, à disputa pelo excedente econômico e pelo poder político.

---

Título: **Tecendo o Amanhã** (A História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931 a 1945)

Autor: **RESNIK, Luis**

Orientador: **Ilmar Rohloff de Mattos**

Ano: **1992**

Instituição: **Universidade Federal Fluminense**

Curso: **Mestrado em História**

Bolsa e tempo de pesquisa:

Nº de pg.: : **287**

---

Resnik (1992) produz uma análise das preocupações em torno do ensino secundário de História do Brasil entre 1931 a 1945, evidenciando o pensamento social brasileiro, os debates educacionais, a produção editorial e as interdições oficiais ao LD, que envolviam a enunciação das concepções vigentes sobre o ensino da História, buscando valorizar o lugar da construção original do discurso didático.

De acordo com esse autor, a ampliação do sistema escolar, em particular do ensino secundário, se desenvolve paralelamente a produção e consumo de livros, especialmente o livro didático, o que lhe permitiu encontrar o foco de sua pesquisa:

O campo cultural dessa ‘época’ se move, em grande parte, referenciado na educação e na História. A confluência desses fatores – a expansão do ensino secundário, a expansão editorial e o “redescobrimto” do Brasil – nos levaram a investigar uma originalidade de época: a História do Brasil nos livros didáticos para o ensino secundário. (RESNIK, 1992, p. 34)

Na década de 1930, houve um consenso ao afirmar que o progresso da nação brasileira estaria diretamente relacionado a uma reforma educacional. Nesse contexto, realçava-se o ensino de História como disciplina que colaboraria diretamente para a formação do cidadão. Ambiente propício para aflorar várias concepções não somente sobre o ensino de História, mas também sobre a sociedade que se pretendia organizar, definindo o povo que habitava essa nação.

Resnik (1992) expõe que uma preocupação dos intelectuais das décadas de 20, 30 e 40 do século XX, foi com a necessidade de formar uma elite dirigente capaz de conduzir um processo de regeneração da sociedade brasileira. Para tanto, impõe-se a valorização do ensino de História associada à multiplicação de publicações e projetos editoriais do governo, gerando uma rememoração do passado.

Para a análise dos LDs da época, apresentada em seu terceiro capítulo, Resnik (1992, p. 156) diz que dentre o vasto conjunto de livros editados nesse contexto (1931-1945) escolheu alguns para proceder à análise. Apesar das dificuldades, afirma que chegou a um elenco de oito autores: Joaquim Silva, Jonathas Serrano, Luciano Lopes, Max Schneller, Sergio Buarque de Hollanda, Otávio Taquinio de Souza, Basílio de Magalhães e Helio Vianna. Metade das coleções refere-se aos programas da Reforma Campos – 1931 e metade aos da Reforma Capanema – 1942. Joaquim Silva, o autor de livros mais vendidos nas décadas de 1930 e 1940, foi o único dos autores analisados nas duas reformas.

Afirma o autor, acompanhando os debates da década de 1930: “verifica-se a gradual conquista de espaço da concepção patriótica, que passa a predominar a partir da institucionalização do Estado Novo”. Os currículos escolares absorvem essa concepção, pois não estão isentos ao movimento da sociedade. Contudo, assevera que, ao contrário do que se poderia supor, foram poucas as mudanças nos textos escolares da História do



Brasil nos quinze anos analisados, não existe um texto para cada concepção de História expressa na discussão curricular.

Se a organização curricular move-se mais facilmente ao sabor do movimento das idéias contemporâneas, o mesmo não se pode dizer do texto didático. Neste pesa uma tradição, certamente permeável às questões coevas, que nos revela temas predominantes desde os primórdios da historiografia brasileira do século passado, deixando seqüelas até os dias atuais. A permanência dos mesmos temas e concepções deve-se à forte presença, na historiografia escolar, do pensamento conservador e autoritário (RESNIK, 1992, p. 296-270).

Conclui que os autores de LDs de História desse contexto brasileiro escreveram sob uma lógica organicista, em que o presente estaria compreendido no passado como resultado de um movimento e uma vocação estabelecidos na sua origem. Mas assevera que nos textos didáticos não é só o presente que é conformado, mas é ele que conforma o passado. De acordo com Resnik (1992), as questões do presente – o Estado Nacional, a valorização do trabalhador brasileiro, etc – ditam e moldam a interpretação histórica.

---

Título: **Livro Didático e Conhecimento Histórico**: uma história do saber escolar

Autora: **BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes**

Orientadora: **Raquel Glezer**

Ano: **1993**

Instituição: **Universidade de São Paulo**

Curso: **Doutorado em História**

Bolsa e tempo de pesquisa:

Nº de pg.: **369**

---

Bittencourt (1993) apresenta a História do LD no processo do ensino escolar brasileiro. A autora tem como proposta para sua tese pensar o LD de forma mais ampla, acompanhando os movimentos que vão da sua concepção à sua utilização em sala de aula. Afirma que a reflexão sobre o LD deve necessariamente ser considerado em um conjunto mais geral no qual aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos se articulam, conferindo-lhe uma dimensão específica.

Bittencourt (1993) delimita uma época para investigar a história do LD até então não aventada por outro pesquisador. Situa o tema num período de quase cem anos que

corresponde a 1820, contexto de instalação das primeiras escolas públicas pelo Estado Nacional, até 1910.

A autora divide sua tese em três partes, cada uma com dois capítulos. Na primeira parte, tem-se a História do LD no Brasil no período estabelecido. A autora apresenta as concepções acerca do ensino e do LD; os projetos de redação; a legislação e a vigilância sobre o LD; as editoras e a comercialização do LD; etc. Enfim, expõe a gênese do LD paralela a da escola pública, elucidando as singularidades, permanências, mutações e recomposições diversas desse objeto cultural. A segunda parte intitulada *transposição didática e livros de História* é dedicada a História do LD de História, revelando como o LD inscreve-se na história da disciplina ao passo em que ocorre a construção do saber escolar. A terceira parte trata dos usos do LD, constatando que existiram diferentes professores e diferentes práticas escolares. Expondo, em síntese, que:

O livro didático projetado pelos educadores, passando pelos editores e autores, possui uma outra história nas mãos dos professores e dos alunos. Professores, jovens e crianças eram portadores de histórias diferentes, eram de regiões diversas, cujos valores e ideologias marcaram a leitura que realizavam, mesmo considerando o caráter impositivo e diretivo com que o livro didático construía o texto a ser lido. (BITTENCOURT, 1993, p. 338)

Nos atemos a essa pequena síntese da obra da autora, tendo em vista que sua valiosa tese foi retratada em vários momentos dessa dissertação, o que demonstra sua importância nesse campo de produção científica, além do que, Bittencourt é um dos principais nomes no que se refere as questões acerca do Ensino de História e do LDH.

---

**Título: As imagens do negro no livro didático de História no Brasil**

**Autor: DIAS, Paulo Martins**

**Orientador: John Cowart Dawsey**

**Ano: 1994**

**Instituição: Universidade Metodista de Piracicaba**

**Curso: Mestrado em Educação (Filosofia da Educação)**

**Bolsa e tempo de pesquisa: Capes**

**Nº de pg.: 103**

---

Dias (1994) declara que sua dissertação é sobre as imagens projetadas pelo livro didático de História do Brasil, a respeito do negro e que tem por objetivo fornecer

subsídios aos eventuais programas de Educação que forem relacionados com o negro no Brasil

A dissertação desenvolveu-se a partir da pesquisa em vinte e seis livros didáticos de História de 5ª e 6ª séries do 1º grau, indicados por trinta e oito professores de História, que faziam parte do corpo docente das trinta e oito escolas municipais da cidade Campinas, Estado de São Paulo durante o ano de 1990. Dentre os professores entrevistados; trinta e cinco sugeriam aos seus alunos usarem o livro; três não.

[...]

As imagens do NEGRO, nesta dissertação, são concentradas basicamente no período da Escravidão, quando predomina a imagem pura e simples do ESCRAVO; e, pós abolição (LEI ÁUREA), quando predominam ou prevalecem as imagens do NEGRO vítima de preconceito e discriminação (DIAS, 1994, p.7; 13)

Dias (1994) expõe em seu primeiro capítulo a imagem do negro escravo, no segundo a imagem do negro após a abolição e no terceiro a imagem do negro contribuinte cultural. Na conclusão de seu trabalho afirma que:

Em síntese, as Imagens do Negro no Livro Didático, em geral, refletem posição social inferior (escravo, vítima de tráfico, preconceito, discriminação, ...); mas algumas delas têm certo avanço. A Imagem do Negro escravo tem avanço; na medida em que desdobra em Imagem do Negro Rebelde, sugerindo pensarmos o Negro como lutador em busca de sua liberdade e, não apenas como alguém passivo frente à escravidão. (DIAS, 1994, p.44)

Dias (1994, p. 46) afirma ainda que outra imagem do negro que, no Compêndio de História do Brasil tem avanço é a de contribuinte cultural; por exemplo, quando se desmembra em participante de sincretismo religioso, fazendo-nos pensar o Negro como resistente à dominação cultural do homem branco.

A discussão da dissertação vai até a página 46. Em seguida o autor apresenta um apêndice contendo: as imagens do negro em ilustrações, com 42 imagens retiradas dos LDs analisados; a relação das escolas municipais de 1º grau de Campinas em 1990 e a lista dos professores de História contatados nas Escolas Municipais de Campinas.

---

Título: **O professor de História e o livro didático: uma relação delicada**

Autora: **MATELA, Rose Clair Pouchain**

Orientadora: **Clarice Nunes**

Ano: **1994**

Instituição: **Universidade Federal Fluminense**

Curso: **Mestrado em Educação**

Bolsa e tempo de pesquisa: **Capes**

Nº de pg.: **102**

---

Matela (1994) examina a relação existente entre a nova concepção de história veiculada pelos livros didáticos (a partir da década de 70) e a apropriação que o professor faz desse conteúdo, por meio de entrevista e observações em sete escolas municipais do Rio de Janeiro localizadas em regiões geográficas diferentes (norte, sul, centro e oeste (Barra da Tijuca)), nas salas de 5ª a 8ª do ensino fundamental. Dentre as professoras observadas duas não utilizavam LD.

Uma nova concepção de História, segundo Matela (1994, p. 14), diz respeito a uma História mais “crítica” e “renovadora” que critica a história “neutra e objetiva”. Por uma concepção de História “crítica e renovadora” estamos designando a história trabalhada sob a ótica do materialismo histórico ou da escola francesa dos Annales. Em síntese, uma História que rompe com a escola positivista compreendida como a escola da neutralidade.

Matela (1994, p. 86) constatou que estas professoras conservam uma relação de exterioridade com o LD no que diz respeito ao seu conteúdo, porém quanto à forma sua relação ainda é de dependência.

Neste sentido, deduzimos que existem diferentes professores e diferentes formas de se relacionar com o livro didático. Se por um lado, o livro didático homogeneiza uma concepção de História, por outro, a prática docente observada durante a pesquisa, mostrou que, a experiência de cada uma das professoras e o modo como elas a encaram, determinam a sua maior ou menor autonomia em relação a este material didático.

A autora afirma ainda que a história de vida das professoras sujeitos da sua pesquisa, e suas práticas, inserem-se num contexto escolar social que determina os limites de seu trabalho. Acredita que a grande maioria das professoras não teve acesso a esta nova historiografia enquanto se formavam, tomando conhecimento de sua

existência por meio de alguns LD que apresentavam a influência dessas novas correntes historiográficas.

Contudo, afirma que a maioria das professoras, mesmo manuseando um LD que traz novas propostas, tende a manter a História que dominam, mostrando dificuldades em admitir novas abordagens. Mesmo porque a simples admissão de um LD com novas concepções da História e seu ensino não é suficiente para transformar a maneira de se trabalhar o conhecimento histórico e/ou modificar a prática docente. Além disso, segundo Matela (1994, p. 88) “o vai e vem de propostas governamentais sem a participação dos docentes, reforça uma postura de isolamento destes e a confiança naquilo que lhes parece ser mais permanente, o saber adquirido na experiência”.

---

Título: **Prática pedagógica e tempo escolar: o livro didático no ensino de História**  
Autora: **COSTA, Ângela Maria Soares da**  
Orientador: **José Geraldo Silveira Bueno**  
Ano: **1997**  
Instituição: **PUC-SP**  
Curso: **Mestrado em História e Filosofia da Educação**  
Bolsa e tempo de pesquisa: **CNPq (1995-1997)**  
Nº de pg.: **125**

---

Costa (1997) observa a utilização do livro didático de História pelo professor em quatro salas de aulas (em duas séries – 5ª e 8ª) ao longo do 3º e 4º bimestres de 1996, na Rede Pública Estadual na região central da cidade de São Paulo.

A coleta das informações foi delimitada segundo três critérios: a) seqüência do conteúdo estabelecida pelo professor e sua relação com a seqüência adotada pelo livro didático; b) utilização de fontes historiográficas (o livro didático como fonte exclusiva ou a utilização de outras fontes); c) contextualização dos fatos históricos estudados (apresentados isoladamente de contextos mais amplos ou à evidência de situá-lo mais amplamente). (COSTA, 1997, p. iv)

Constatou nas observações que o LD de História foi o recurso pedagógico por excelência, e ainda, que as escolas

apesar de dotadas dos mais diferentes recursos e situadas em zonas centrais, próximas de locais históricos (construções, logradouros,

museus), raramente se servem de outros recursos além do livro didático para o ensino de História.

[...]

Os dados analisados revelam que o livro didático ganha condição de ‘guia’ do professor, dirige e controla sua prática, da introdução do conteúdo até a avaliação.

[...]

Tendo em mente as limitações deste trabalho quanto a explorar e interpretar a fundo, a observação da prática pedagógica dos professores permitiu perceber que, apesar de todas as críticas ao livro didático, este é subutilizado. A própria autonomia, inerente à atividade docente, o professor não a exercita. (COSTA, 1997, p. 54; 95; 13)

---

Título: **Livros didáticos e ensino de História: dos anos sessenta aos nossos dias**

Autor: **GATTI JÚNIOR**

Orientador: **Éster Buffa**

Ano: **1998**

Instituição: **PUC-SP**

Curso: **Doutorado em Educação**

Bolsa de pesquisa:

Nº de pg.: **424**

---

Gatti Jr (1998, p. 28) visou em sua tese desvendar os processos de mudança ocorridos nas coleções didáticas de História ao longo dos últimos trinta anos:

Queria saber como e por que haviam-se efetivado mudanças em diversas produções didáticas neste campo disciplinar específico, observando as especificidades de cada uma das coleções, seus autores, suas editoras etc. e procurando as conexões entre essas mudanças e as demandas que as originaram por meio de uma análise sócio-histórica.

Para tanto, Gatti Jr (1998, p. 31) utilizou-se de fontes primárias e de recursos da História Oral:

Além de intensa pesquisa bibliográfica, contei com a realização do exame de duas fontes principais: os próprios livros didáticos produzidos e utilizados nos últimos trinta anos e os depoimentos de alguns dos principais autores e editores desses mesmos livros.

Gatti Jr (1998, p. 32) afirma que selecionou diversos autores e editores para a pesquisa, “mas por uma série de razões de ordem prática” restringiu-se a três autores de livros bem posicionados há vários anos e dois editores, um da Saraiva e outro da Lê.

Foram escolhidos tanto livros didáticos quanto entrevistados que pudessem fornecer uma amostra significativa do que foram esses últimos trinta anos de produção didática no campo da História e conseqüentemente, no campo dos Estudos Sociais, que andou em “moda” especialmente nos anos setenta.

Sendo assim, Gatti Jr (1998) dedica seu primeiro capítulo aos autores: *do autor individual à equipe técnica responsável*, afirmando que as principais marcas do período estudado no que diz respeito ao LDH podem ser resumidas nos seguintes aspectos:

1. na renovação do conteúdo dos livros, devida à abertura política do país e à penetração de uma História mais crítica (...) historiografia marxista e, agora, (...) História Nova;
2. no aumento da velocidade da elaboração e renovação das coleções didáticas, com conseqüente mudança da atuação dos autores de livros didáticos de História, (...);
3. na ocorrência de diferentes propostas didático-pedagógicas (...) em que se destacam uma posição “construtivista” e outra “conteudista”, por fim, no estabelecimento de um perfil diferenciado para os autores dos textos didáticos de História, que revelaram-se ser pessoas provenientes dos Cursos de História, com larga experiência no magistério de 1º e 2º graus e, por vezes, professores que desenvolveram carreira acadêmica nas Faculdades e Universidades Brasileiras (GATTI JR, 1998, p. 158-159).

O segundo capítulo é dedicado aos editores: *da produção artesanal à indústria editorial* no qual salienta a percepção de que

ao mesmo tempo que se operava a passagem de uma forma de produção quase artesanal para uma produção industrial na maior parte das editoras, vivenciamos na área de História um processo de melhoria da qualidade tanto dos conteúdos, mais críticos e completos, quanto da edição, a quatro cores e com a utilização de papel de alta qualidade, o que significa a disponibilização de um material mais adequado para a população, seja por meio da distribuição realizada pelo governo, seja por meio da aquisição nas livrarias. As carências, diferentemente de anos atrás, parecem mais evidentes no baixo nível de qualificação dos docentes e na impossibilidade, ainda existente, de todos os alunos terem acesso aos livros de que necessitam para estudar. (GATTI JR, 1998, p. 206-207).

O terceiro e último capítulo - *da escola de elite à escola de massas*, expõe acerca da consciência das editoras de que

não adianta direcionar suas coleções mais elaboradas e densas para as escolas de massa. Para essas, o mais apropriado são as coleções mais didatizadas, ou seja, que organizem as aulas para os professores e tenham respostas para os exercícios e textos

mais objetivos. As escolas de elite, essas sim, são passíveis de adquirir livros mais densos e completos. Para elas é direcionada a propaganda desse tipo de livro. Repete-se, desse modo, na utilização dos livros didáticos, a diferenciação de oportunidades educacionais conforme as classes sociais, já tão presentes em outras esferas da vida social brasileira, com a saúde, a habitação e etc. (GATTI JR, 1998, p. 256).

Em suas considerações finais, Gatti Jr (1998) afirma que para os autores e editores de LDH, as três últimas décadas, assinalaram a passagem de uma política de censura aos textos didáticos, que represou a divulgação nos meios escolares de um conhecimento histórico mais crítico e menos apolítico, para uma política de controle de qualidade desses produtos. Mas os efeitos da avaliação dos LDs, oriunda desse controle, parece ter sido benéfico, pois

as editoras estão preocupadas em assegurar a qualidade de suas obras e cumprir todos os itens da avaliação, mesmo porque não podem perder este rico mercado, por maiores que sejam as pressões e mesmo que o governo pague pouco e exija muita qualidade, eles ainda não pensam em abandonar seu principal cliente. (GATTI JR, 1998, p. 261).

---

**Título: A História da disciplina Estudos Sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático (período 1981-2000)**  
**Autora: CRUZ, Mariléia dos Santos**  
**Orientador: Jayme Wanderley Gasparoto**  
**Ano: 2000**  
**Instituição: Universidade Estadual Paulista-Marília**  
**Curso: Mestrado em Educação (Ensino na Educação Brasileira)**  
**Bolsa e tempo de pesquisa: FAPESP**  
**Nº de pg.: 235**

---

Cruz (2000) investigou a trajetória das representações sociais sobre os negros nos conteúdos do currículo. Através da trajetória dessas representações, a pesquisadora buscou identificar as influências dos próprios negros, através de suas lutas sociais. Como instrumento de análise escolheu os LDs de Estudos Sociais da quarta série, no período de 1981 a 2000 e o referencial teórico foi a História das Disciplinas Escolares:



A História das Disciplinas Escolares indica que para a compreensão das dinâmicas do currículo de uma determinada disciplina é necessário que o pesquisador estude as questões que envolvem, interna e externamente, as práticas curriculares. Em nosso trabalho, nos detemos a um fator externo às práticas curriculares, no caso: a ação do Movimento Negro como agente de influência das alterações de representações sociais de seu segmento racial, expressa nos documentos de currículo. (CRUZ, 2000, p. 31)

A autora pretendeu, resgatando a história da disciplina Estudos Sociais, construir um caminho que fosse além da denúncia do caráter reprodutor de sua função na sociedade brasileira, pela identificação das interferências de sujeitos sociais negros nos conteúdos do currículo escrito.

A pesquisa teve como metodologia a análise de nove LDs e entrevistas semi-estruturadas. Os LDs foram escolhidos de acordo com os três subperíodos que marcam a política do LD no Brasil, levantados pela autora. A análise dos LDs foi dividida em análise dos textos escritos, feita através de fichas de análise; e ilustrações, submetidas à análise quantitativa e qualitativa. As entrevistas foram feitas à três sujeitos e a análise das entrevistas ocorreu através do método desenvolvido por Spink (1997).

Cruz (2000) afirma, para concluir seu trabalho, que os discursos iniciais sobre o negro, entre as décadas de 1930 a 1960, emergiram tentando justificar uma necessidade de escravizar africanos para o progresso brasileiro e que o negro é um ser com natureza propícia à escravidão. Nessa fase, afirma, foi dada ênfase na formação do povo brasileiro e o objetivo da disciplina Estudos Sociais foi à construção da identidade nacional. O negro foi nesse momento representado como elemento do passado brasileiro.

A partir da década de 1970, a ênfase passou da construção da identidade nacional para o fortalecimento dessa identidade num “processo de democracia”, afirma Cruz (2000). Mas é a partir da década de 1980 que se percebe uma representação mais positiva sobre o negro, admitindo a atuação histórica desse segmento étnico no país e considerando a diversidade cultural, expõe Cruz (2000). Essa representação positiva ocorreu, segundo a autora, com a mudança da nomenclatura da disciplina Estudos Sociais por História e Geografia, no momento de abertura política do Brasil. Desse modo,

o estudo da história dessa disciplina indica que as dinâmicas que envolvem a forma e o conteúdo da disciplina em questão nem sempre estiveram atreladas a interesses dominantes, mas algumas vezes corresponderam a resultados de disputas de poder político entre grupos antagônicos revelando que as disputas políticas e ideológicas que ocorrem na sociedade em geral se refletem também no interior das escolas quando se normatizam os acordos entre os grupos competidores. (CRUZ, 2000, p. 195)

Como resultado das lutas do movimento negro e encaminhamento de propostas que visaram reverter as relações raciais racistas nas escolas brasileiras, apresentadas no trabalho de Cruz (2000), foram obtidas conquistas significativas como elucidada a autora: leis que visam a introdução da história africana; oficialização do 20 de novembro como dia nacional da consciência negra e de Zumbi como herói nacional; elaboração dos PCN Pluralidade Cultural; reprovação de LDs com racismo; e espaços conquistados pelos militantes pesquisadores sobre a temática negro e educação no campo acadêmico.

A introdução de temas sobre resistência negra em livros a partir de 1989, o aumento progressivo de temas com referência aos negros, a mudança progressiva do termo de identificação do negro que evolui de escravo a africano e negro, a indicação a partir de 1994 do negro que evolui de escravo a africano e negro, a indicação a partir de 1994 do negro como participante no presente do conjunto da população brasileira, rompendo com uma representação localizada apenas no passado, a emergência de referências positivas acerca da origem africana dos negros em livros da década de 90 são exemplos da influência do Movimento Negro nas mudanças de representação do seu segmento. (CRUZ, 2000, p. 198)

Entretanto, muitas conquistas não extrapolam o nível do documento, afirma a autora, ficando uma enorme distância entre o que foi objeto de reivindicação e o que de fato se concretizou, devido: a falta de formação adequada ao professor para o trabalho com a diversidade étnica brasileira; a permanência de informações históricas nos LDs que estereotipa a imagem do negro que ocorre junto com mudanças positivas em um mesmo livro e em livros de anos sucessivos; e a falta de linhas de incentivos a pesquisa sobre a temática da educação dos afrodescendentes, “são aspectos que indicam que ainda falta muita transformação na sociedade, na escola e nos recursos de ensino para que se tenha no Brasil relações verdadeiramente multiculturais” (CRUZ, 2000, p. 200).

---

Título: **Livros Didáticos e representações: a idéia de raças nos manuais de História do Brasil para o ensino secundário, 1937-1947**

Autor: **DEMORI, Maurício**

Orientador: **Ivan Aparecido Manuel**

Ano: **2000**

Instituição: **Universidade Estadual Paulista- Franca**

Curso: **Mestrado em História**

Bolsa de pesquisa:

Nº de pg.: **98**

---

Demori (2000) discute o ensino de História do Brasil oferecido aos alunos do ensino secundário, delimitando o período do Estado Novo, entre 1937 a 1947. O objetivo de sua pesquisa foi analisar como a idéia de povo brasileiro estava sendo veiculada nos LDH do Brasil nesse período. Demori (2000) evidencia em seu trabalho como a idéia de miscigenação das raças no Brasil, com uma imagem negativa no final do século XIX até o início do século XX, passou a ser resignificado positivamente no período do Estado Novo com o intuito de criar uma identidade brasileira compatível com a nova forma de governabilidade e legitimação política apropriada para o modelo estadonovista, autoritário e totalitário.

Para construir esse Estado Novo, com base na idéia de unidade e homogeneidade, com cidadãos patrióticos, obedientes e disciplinados, princípios necessários para assegurar a ordem e a segurança nacional, Demori (2000, P. 16) suscita como a recuperação do passado serviu para a construção de um modelo de povo para o país.

O uso de uma certa tradição (inventada ou resignificada), da História (atemporal, linear ou mítica) e de uma certa noção de povo, contribuem para elaboração de um senso comum ao mistificarem os conflitos e diferenças sociais existentes numa determinada sociedade através de uma identidade comum: a família nacional. Essas definições ilustram como a recuperação de uma certa concepção do passado pode ser útil para se produzir certas imagens que jogam a todo momento com a afetividade dos grupos discriminados e excluídos.

Assim, a idéia de povo mestiço se constrói no Estado Novo como modelo ideal para a nação, uma vez que contribuía para aniquilar as diferenças ao unificá-las dentro de padrões nacionais. O discurso acerca da memória e da identidade nacional tem por

objetivo a criação de símbolos nacionais que habilitem o controle do poder (DEMORI , 2000, p. 32).

A concepção de raça esteve presente na historiografia brasileira e fez parte, como item dos programas de História para o ensino secundário durante a era Vargas, admitindo diversas variantes conforme as concepções de ensino e de História introduzidas pelas Reformas de educação do período. Demori (2000, p. 51) analisa os conceitos de raças ou etnias veiculados no ensino de História através de três LDs de História do Brasil destinados ao curso secundário, dos seguintes autores: “Títio Lívio Ferreira (Ferreira, 1946), Sergio Buarque de Hollanda e Otávio Tarquínio de Sousa (Holanda, Sousa, 1944) (*sic*), e Jônathas Serrano (Serrano, 1945)”. Faz a análise das três obras, observando o imaginário contido nesses textos sobre o índio, o negro, o branco e a etnia brasileira, apresentando sua análise em forma de tópicos.

Conclui que nos LDs analisados, apesar de a maioria dos autores incorporarem a concepção de povo mestiço, como formadores da nação brasileira, conforme as imposições governamentais e a historiografia da época, alguns autores, críticos dessa historiografia vigente, apresentaram novas abordagens para a análise da sociedade brasileira:

O assunto etnia brasileira, de acordo com as diretrizes oficiais dadas a partir da Reforma Gustavo, deveria ser representado conforme os princípios divulgados no período. [...] Porém, nos manuais didáticos analisados, percebemos que embora muitos autores incorporassem as abordagens relacionadas ao ponto de vista da classe dominante, no entanto também houve espaço para abordagens um pouco mais críticas. Apesar da censura imposta durante o período em questão, havia aqueles que por serem críticos aos modelos dominantes, teceram novas abordagens e análise da sociedade brasileira. A questão étnica ou racial, apesar de se constituir como categoria de análise fundamental naquele momento histórico, para se compreender a idéia de povo e a realidade brasileira, recebia um tratamento diferenciado, de acordo com a postura sócio-política do autor. (DEMORI, 2000, p. 87)

Feita esta exposição das obras que compõem o conjunto de fontes, no tópico 4.1 apresentamos uma análise que busca responder de forma sistematizada as unidades de registro que norteiam nosso trabalho.

## 4.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SOBRE LDH DE 1980 A 2000

A análise da produção acerca dos LDs permite como afirma Bittencourt (1993, p. 3) a observação das várias possibilidades de pesquisas, visto que o livro escolar é um objeto de “múltiplas facetas”. Essa parte B objetiva elucidar as várias possibilidades de pesquisas realizadas sobre o LDH na região Sudeste entre 1980 a 2000.

Buscamos responder separadamente as unidades de registro que compõem a estrutura dessa pesquisa, com o objetivo de didatizar essa análise. Contudo, sabemos que as questões relacionadas a temas, objetivos e metodologias estão necessariamente imbricadas. A análise apresentada abaixo comprova o entrecruzamento entre os trabalhos nas abordagens elucidadas, uma vez que as questões de ordem temática influenciam a metodologia e os objetivos e vice-versa.

### 4.2.1 Temáticas abordadas nos trabalhos que compõem o conjunto de fontes

Em seu conjunto, as teses e dissertações investigaram uma mesma temática maior: o Livro Didático da disciplina História, ou Estudos Sociais, dependendo do período histórico. Contudo, as temáticas enfocadas e as formas de análise se distinguem. Freitag et al. (1993), no que se refere ao estado da arte do LD no Brasil até o ano de 1987, afirmam que

poucos estudos haviam tratado da dimensão histórica, política e econômica do livro didático. Ao voltarmos nossa atenção para o estudo dos conteúdos, o problema se inverte. Praticamente todos os estudos realizados no Brasil sobre o livro didático têm como dimensão de análise o seu conteúdo, com as mais variadas ênfases.

Em nossa investigação, percebemos que 66,6 % das produções analisadas fazem **análise de conteúdo**. Essa porcentagem representa o primeiro conjunto temático composto de 12 trabalhos: Franco (1981); Hofling (1981); Kilsztajn (1987); Medeiros (1988); Thompson (1989); Chaves (1990); Carmo (1991); Davies (1991); Dias (1994); Cruz (2000) e Demori (2000). Desse total, um trabalho é de doutorado em Educação: Franco (1981). Os demais são trabalhos de mestrado.

Dividimos esse conjunto de trabalhos que fazem análise de conteúdo em vários subgrupos temáticos:

- O primeiro subgrupo é o que investiga o **povo no LDH**, composto por Franco (1981); Hofling (1981) e Kilsztajn (1987). Essas autoras se preocupam com a visão de povo exposta no LDH. Para tanto, Franco (1981) investiga a concepção de povo e violência nos movimentos regenciais presentes nos LDH para o 2º grau (hoje ensino médio); Hofling (1981) analisa a concepção de cidadania, pressupondo a idéia de participação do povo, do cidadão comum, na história contada nos LDH de 1ª a 6ª séries; e Kilsztajn (1987) ao discutir a memória social existente no LDH expõe sobre a ausência do povo nessa história. Todas elas estão atentas à recepção por parte do aluno das informações contidas nos LDH e interpretam essas informações que expõe o povo como uma entidade abstrata, passiva e não como agente da história, de forma prejudicial para a formação do aluno, para a formação do povo, enquanto participantes críticos e ativos do processo histórico.
- O segundo subgrupo, oposto ao primeiro, investiga os **heróis nos LDH** e tem Kilsztajn (1987) e Thompson (1989) como representantes. Kilsztajn (1987) investigando o conceito de memória e verdade histórica nos LDH, expõe a existência de uma espécie de amnésia social em detrimento da memória do herói, do vencedor. Configura-se no LDH, de acordo com a autora, uma história de heróis e vilões. Thompson (1989), investiga a construção simbólica dos heróis nacionais no Estado Novo como instrumentos presentes nos LDH que contribuem para o sentimento de amor à pátria. Ambas percebem a formação de uma memória social fragmentada no LDH que se homogeneíza com a história dos heróis que atua como elo de ligação entre fatos descontínuos, dando a idéia de totalidade, de que sempre foi assim.
- O terceiro subgrupo discute a **história regional no LDH**, composto pelos trabalhos de Medeiros (1988) e Chaves (1990). Medeiros (1988) apresenta a visao da Amazônia nos LDs de Estudos Sociais, de 1ª a 4ª séries utilizados em Belém-PR e Chaves (1990) trata da regionalização dos LDs de Estudos Sociais das primeiras séries do ensino básico dos estados de MG, MA, SE, AL, AM e

PR e o município de Recife-PE. Outro trabalho nessa temática que não está incluso em nosso conjunto de obras é o de Correa (1992) “A representação da Amazônia no livro didático de Estudos Sociais do primeiro grau”. Essa temática se insere, de certo modo, na polêmica em torno da regionalização do material didático iniciada no final da década de 1970, com o surgimento de alguns programas especiais para por em prática a idéia do livro regional, posteriormente sugerido pelo próprio MEC para serem implantados no Norte e Nordeste do país<sup>43</sup>.

- O quarto subgrupo, bastante significativo quantitativamente, discute a questão da **etnia nos LDH**, e nos permite subdividi-lo em três grupos:
  - O grupo que expõe a temática indígena. Nesse grupo Carmo (1991) foi a única autora por nós encontrada a discutir a questão do índio no discurso do LDH no período por nós delimitado. Um trabalho posterior com a mesma temática é o de Rodrigues (2001) “A temática Indígena nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental”.
  - O grupo que discute o negro no LDH, registrada em dois autores no período de 1980 a 2000, Dias (1994) e Cruz (2000). Outros trabalhos também discutem a mesma problemática, mas não foram selecionados, ora porque não discutiam na mesma abordagem, ora porque não se enquadravam no período em questão. São eles: Silva (1995) “A discriminação do negro no livro didático” investiga os estereótipos em relação ao negro nos LDs de Comunicação e Expressão; o trabalho de Silva Filho (2005),” Representações sobre negros nos discursos verbais e iconográficos de livros didáticos de história” e Oliveira (2000) “ O negro no ensino de História: temas e representações 1978-1998”, que apesar de pertencer ao período em questão e ter o LDH como um dos objetos de análise, não o apresenta no título de seu trabalho. Esses cinco trabalhos nos levam a conclusão de que essa é a temática mais representativa no que diz respeito a análise de conteúdo do LD.

---

<sup>43</sup> Cf. Freitag et al. (1993, p. 31 a 39) e Oliveira (1983; 1984).

- E por fim, o grupo que expõe sobre a identidade étnica, representado por Demori (2000), que investigou a tradição historiográfica presente nos LDH para o ensino médio entre 1937-1947, cujo enfoque reforçava a constituição de uma identidade nacional, de uma raça brasileira. Outros trabalhos que não pertencem ao nosso conjunto de fontes, mas abordam a mesma temática são: Telles (1983) “Cartografia brasílica: histórias, espaços, profundidades, gentes” e Ribeiro (2004) “Colônia(s) de Identidades: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil”. Esses trabalhos contribuem para reforçar a temática da etnia no LDH apontado acima.
- O quinto subgrupo tem como tema a **ideologia no LDH**, representado por Davies (1991). Corbellini (1983), não faz parte de nossa análise, mas também discute a temática da ideologia no LD em seu trabalho intitulado: “Ideologia e violência nos textos didáticos de História do Brasil”.

Não encontramos outro trabalho que apresentasse essa discussão no título da obra, apesar de muitos deles terem como pano de fundo a questão da ideologia no LDH, como veremos posteriormente. Vale ressaltar que Davies (1991) para atingir seu objetivo, se utiliza de alguns conteúdos presentes nos LDH, além de fazer análise das ilustrações e que esses subtemas por ele elencados são trabalhados por outros autores. A questão da *introdução da escravidão* e da *abolição da escravidão* são temas discutidos por autores que expõem sobre o negro no LDH, como já apresentamos acima; O *processo da independência brasileira* é um tema discutido por Purificação (2002) em seu trabalho: “(Re)criando interpretações sobre a independência do Brasil: um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos”; o *golpe militar de 1964*, é um tema discutido por Mafra (2001) “Representações da história da ditadura militar, no campo editorial didático (1975-1998)”; e a questão das *ilustrações* nos LDH é uma problemática discutida por Rodrigues (2004) “Memória fora de foco. A fotografia no livro didático de História do Brasil”.



Esse primeiro conjunto de trabalhos que fazem análise de conteúdo, nas mais variadas temáticas, percorre todo o período estudado, de 1980 a 2000, não se concentrando em um período específico.

O segundo conjunto temático se refere aos trabalhos que apresentam uma **História do LDH**. Provavelmente, atentos à carência dessa temática, levantada por Freitag et al. (1993), esses autores procuraram apresentar uma história do LDH: Thompon (1989); Resnik (1992), Bittencourt (1993); Gatti Jr (1998); Melo (1997); Cruz (2000) e Demori (2000). Desse total, quatro são trabalhos de mestrado: Thompon (1989); Resnik (1992); Cruz (2000) e Demori (2000); e três de doutorado: Bittencourt (1993); Melo (1997) e Gatti Jr (1998). Como se pode perceber, esses trabalhos se iniciam no final da década de 1980 e percorrem toda a década de 1990.

Definimos esses trabalhos como de caráter histórico porque buscam traçar um percurso do LDH na História do país num determinado espaço, num tempo passado. Ou seja, tem como foco de investigação o LDH no passado e delimitam um período temporal de investigação. Além disso, três trabalhos: Resnik (1992); Bittencourt (1993) e Demori (2000) foram elaborados em um programa de pós-graduação em História. O trabalho de Gatti Jr. (1998) se define como uma investigação no campo da História da Educação, na área da História das Disciplinas Escolares. Cruz também tem como referencial teórico a História das Disciplinas Escolares.

O período contemplado por essas pesquisas acima citadas, que tratam da História do LDH no Brasil é relativamente extenso. O início dessa investigação é marcado pelo ano de 1820, com a obra de Bittencourt (1993). A autora apresenta a história do LD até o ano de 1910, percorrendo um período de quase cem anos. Melo (1997) investiga o período que compreende a segunda metade do século XIX. Uma lacuna é deixada entre os anos de 1910 até 1930. O período de 1931 a 1945 é elucidado por Reznik (1992); 1937-1947, apresentado também por Demori (2000) e o período de 1938 a 1960 é contemplado pelo trabalho de Thompson (1989). – Esse é um período significativamente abordado nas pesquisas sobre LDH. Caldas (2005) em seu trabalho, “Entre História e Memória: Os manuais escolares e os projetos de formação nacional (1912-1949)” é outro exemplo de pesquisa que compreende o período em questão. – O final da década de 1960 até 1998 é um período compreendido na obra de Gatti Jr. (1998) e o período de 1981 a 2000 é investigado por Cruz (2000).

Vale ressaltar sobre o trabalho de Gatti Jr. (1998) que este investiga o processo de elaboração do LDH, o que pode ser considerado como uma temática a mais na nossa lista. Assim o terceiro conjunto temática diz respeito a **produção do LDH**. Gatti Jr (1998) analisa questões relacionadas a autoria e editoração dos LDH, percebendo mudanças nesse processo a partir da década de 1970 até hoje. Outro trabalho que não pertence a nossa lista, mas que parece investigar a produção do LDH é o de Coelho (2002), “O processo de produção dos textos dos livros didáticos de História”.

O quarto conjunto temático se refere à **avaliação do LDH**, tendo Lima (1983) como representante. Seu trabalho buscou construir e validar um instrumento de avaliação do conteúdo dos LDs de Estudos Sociais para 8ª série e de aspectos gerais e técnicos que qualquer LD deve conter. Hoje se encontra em voga a temática da avaliação do LD, em virtude do Guia do LD apresentado pelo MEC, com financiamento do FNDE. Contudo, como já afirmamos no capítulo 1, essa é uma temática carente e urgente de investigações.

O quinto conjunto temático diz respeito ao **uso do LDH** na sala de aula pelos professores de História. São representantes dessa discussão: Matela (1994) e Costa (1997). Ambos no nível de mestrado, produzidos na década de 1990. O trabalho de Cruz (1997), “O ensino de História em Fortaleza/CE: investigando o uso do livro didático”, não pertence ao nosso conjunto, por não pertencer a região sudeste, mas investiga a mesma temática. O trabalho de Araújo (2001), posterior ao período da nossa discussão, “O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo” também abrange a mesma temática.

Freitag et al. (1993, p. 87), ao criticarem os trabalhos produzidos sobre LD com enfoque para a análise de conteúdo e com uma preocupação de elucidar a ideologia dominante nesse objeto cultural, afirmam que seria muito mais importante mostrar nesses estudos, como o professor é ou não capaz de lidar com esses conteúdos para tornar patente o significado real ocultado e dissimulado no LD. Acreditamos que essa crítica de Freitag et al. (1993), enfatizando a falta de estudos com essa abordagem, influenciou o aparecimento de uma nova temática, a de estudos que buscam analisar o uso do LD pelo professor na sala de aula.

Apesar de muitos trabalhos analisarem o LDH tendo em vista a leitura que o aluno fará desse objeto cultural, nenhum deles se dedicou a investigar a recepção do conteúdo do LDH pelo aluno, em analisar as várias possibilidades de leitura que eles fazem e podem fazer desse material escolar nas mais variadas condições de ensino, nas diferentes faixa etárias em que utilizam esse objeto cultural.

No conjunto de trabalhos por nós investigados, também não encontramos nenhum que discutisse a questão política e econômica no LDH. Essa ausência talvez se justifique porque as obras aqui analisadas tratam, como já afirmamos, de LDs para uma disciplina específica, a História, e não do LD de forma ampla e generalizada.

O quadro abaixo sintetiza nossa exposição temática. Os itens de 1 a 5, referem-se as temáticas das obras que fizeram análise de conteúdo. Os itens seguintes referem-se aos demais temas percebidos no conjunto de fonte. Paralelo as temáticas, observa-se os respectivos autores, podem aparecer em mais de uma temática, como mostramos na exposição:

<b>TEMÁTICAS</b>		<b>AUTORES</b>
<b>1</b>	Povo nos LDH	Franco (1981); Hofling (1981) e Kilsztajn (1987)
<b>2</b>	Heróis nos LDH	Kilsztajn (1987) e Thompson (1989)
<b>3</b>	História Regional nos LDH	Medeiros (1988) e Chaves (1990)
<b>4</b>	Etnia no LDH: Índio e Negro	Carmo (1991); Dias (1994) Cruz (2000) e Demori (2000)
<b>5</b>	Ideologias nos LDs de História: Ilustrações Escravidão Independência Golpe Militar	Davies (1991)
<b>7</b>	Avaliação do LDH	Lima (1983)
<b>8</b>	História do LDH no/do Brasil	Thompson (1989); Resnik (1992), Bittencourt (1993); Melo (1997); Gatti Jr. (1998); Cruz (2000) e Demori (2000).
<b>9</b>	Uso do LD de História pelo professor	Matela (1994) e Costa (1997)
<b>10</b>	Produção do LDH	Gatti Jr. (1998)

Quadro 8: Temáticas abordadas nos trabalhos que compõem o conjunto de fontes

#### 4.2.2 Metodologia nos trabalhos que compõem o conjunto de fontes

No que se refere à metodologia de investigação utilizada pelos autores em seus referidos trabalhos que compõem o conjunto de fontes de nossa dissertação, todos fizeram análise de dados por meio de procedimentos cuidadosamente definidos e sistematizados, com o objetivo de investigar o LDH.

Grande parte dos autores dos trabalhos utilizou como método de investigação a Análise de Conteúdo, aqui compreendida como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a “discursos” extremamente diversificados, com objetivo de manipular mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977). Destacamos os trabalhos de Franco (1981); Hofling (1981); Kilsztajn (1987); Medeiros (1988); Thompson (1989); Chaves (1990); Davies (1991); Dias (1994) e Cruz (2000), que se valeram da Análise de Conteúdo; e o de Carmo (1991), que utilizou a Análise do Discurso (AD), em suas pesquisas.

Alguns deles utilizaram também a entrevista como mais um recurso metodológico: Hofling (1981) faz uso de entrevista com professores, através de um questionário, para selecionar os LDs de Estudos Sociais mais usados em Piracicaba-SP no de 1978, que constituíram seu objeto de análise. Dias (1994) também utiliza a entrevista entre professores para selecionar os LDs que seriam analisados em sua pesquisa. Medeiros (1984) utiliza entrevistas com professores, mas para verificar os critérios adotados na escolha do LD; período em que a escolha foi feita e quem foram as pessoas envolvidas no processo. Kilsztajn (1987), com objetivo semelhante de discutir acerca da escolha do LD pelo professor, faz uso de entrevistas através de um contato informal. Thompson (1989) utiliza entrevistas, mas com alunos, para selecionar os heróis que seriam investigados por ela nos LDH. Por fim, Cruz (2000) também faz uso de entrevistas como recurso metodológico, mas com o intuito de perceber a representação sobre o negro e a origem das elaborações entre sujeitos negros que ocupam postos sociais com possibilidade de desenvolver ações voltadas para mudanças de representações.

Outro tipo de metodologia utilizada foi o trabalho de campo, entre os autores que investigaram o uso do LDH pelo professor em sala de aula: Matela (1994) e Costa (1997). Um método empírico que consistiu em observação em sala de aula, no cotidiano

escolar, para verificar os diversos usos do LDH em sala de aula pelo professor de História.

O método comparativo é encontrado na obra de Melo (1997). O autor faz uma pesquisa comparativa entre dois manuais de História, um de Joaquim Manuel de Macedo, escrito no período da monarquia e o outro de João Ribeiro, escrito no início da república. Esse recurso metodológico não foi encontrado em outro trabalho.

Os trabalhos de Resnik (1992); Bittencourt (1993) e Gatti Jr. (1998), ainda não citados no que se refere à metodologia, juntamente com os trabalhos de Thompson (1989); Melo (1997); Cruz (2000) e Demori (2000), se definem como pesquisas históricas, pois tem o foco no passado, no que foi o LDH num determinado momento. Enquanto que os demais trabalhos possuem um caráter descritivo e explicativo focado no presente, no que é o LDH.

Com exceção para o trabalho de Lima (1983), que ao elaborar um instrumento de avaliação para o LDH tem seu foco voltado para o futuro, para o que poderá ser o LDH após o uso do instrumento de avaliação criado como resultado da pesquisa.

Não foi encontrado nenhum relato de experiência no conjunto de fontes aqui investigados.

#### **4.2.3 Tendências das Produções que compõem o conjunto de fontes**

Apresentamos neste último item as tendências das pesquisas sobre LDH na região Sudeste entre os anos de 1980 e 2000. Nesse período de 20 anos, percebemos uma separação entre os trabalhos produzidos na década de 1980 e os trabalhos da década de 1990 que nos permite afirmar a existência de tendências diversificadas de pesquisas nesse tempo de investigação.

Como já elucidamos, Freitag et al. (1993, p.78) afirmaram que a grande maioria dos estudos sobre LD se ateu a questões de conteúdo. Dando continuidade a sua análise, afirmam que esses autores que se dedicaram à análise do conteúdo do LD podem, *grosso modo*, ser classificados, em dois grupos: “Os preocupados em analisar a fundamentação pedagógica, psicológica, lingüística e semiológica dos textos, e os preocupados em revelar os valores, preconceitos e concepções ideológicas contidas no livro didático”. No segundo caso, destaca-se o interesse político-ideológico.

Durante o processo de leitura e fichamento dos trabalhos aqui analisados, percebemos preocupações de fundo semelhantes. Notamos que a maioria dos autores dos trabalhos produzidos na década de 1980 justificou sua pesquisa tendo em vista a necessidade de elucidar a ideologia dominante presente no LDH. Outra característica comum a esses trabalhos da década de 1980 se evidencia ao perceber uma abordagem teórica nitidamente marxista.

Sobre a gênese dessa tendência de trabalhos comprometidos em denotar a ideologia no LD, Freitag et al.(1993, p. 85) expõem que a grande maioria desses estudos se detem a dois modelos que vieram da Europa e foram trazidos mais ou menos na mesma época para o Brasil, como já elucidamos no capítulo 3. Um deles com uma concepção materialista da história, com Gramsci e Althusser, e o outro com Bonazzi & Eco.

Vejamos os autores dos trabalhos sobre LDH que consideramos como preocupados em investigar a ideologia presente no LDH.

Esses pesquisadores ao final da década de 1970 e começo da década de 1980 se identificam pela ênfase dada aos conteúdos, voltando-se para a análise dos aspectos ideológicos do LD, denunciando os preconceitos, as concepções falsas do mundo e a ideologia burguesa contida nos LDs.

Franco (1981) questiona a ocultação da realidade no LDH perguntando por que o ‘povo’ merece silêncio, quando se sabe que todo acontecimento relevante de nossa evolução social envolveu a participação das classes dominadas. A autora foca sua crítica numa corrente historiográfica que desconsidera o “povo”, bem como elimina as contradições e a violência existentes na construção da História. Faz uma crítica à ideologia dominante impregnada na forma de se apresentar a História, caracterizada pelos grandes fatos e grandes feitos, nitidamente política e cronológica, tal como ela se mostra nos LDH.

Hofling (1981) também pertence ao grupo de pesquisadores que se ativeram em denotar a ideologia dominante presente nos LDs. Segundo a autora, os LDs de Estudos Sociais são elementos difusores de ideologias dominantes e funcionam como mecanismos legitimadores da desigualdade social e como dissimuladores das desigualdades do sistema, ao reforçar o mito da participação igualitária na sociedade ao

expor em seu interior que todo indivíduo tem condições de “vencer na vida” se quiser, pois todos tem direitos iguais.

Hofling (1981) faz crítica à ideologia dominante presente nos LDs de Estudos Sociais com um olhar nitidamente marxista, recorrendo a uma concepção materialista da história inspirada em Gramsci e Althusser, como podemos ver em sua bibliografia. O vocabulário marxista com os conceitos de “super e infra-estrutura”, “processo produtivo” e “classes” para analisar a sociedade capitalista, dentre outros, também pode claramente ser percebido no decorrer de todo o seu trabalho.

Kilsztajn (1987) busca analisar de modo abrangente o LDH relacionando todas os aspectos que envolvem esse material escolar. Afirma que o LD de Estudos Sociais segue as propostas oficiais, impostas pelo Guia Curricular e que conseqüentemente o trabalho intelectual dos professores está comprometido com a linha de pensamento desses setores. Compreende a manifestação do pensamento pela escrita contida nos manuais como manifestação da ideologia do setor dominante da sociedade, resultando numa produção literária que satisfaz a essa ideologia.

A autora também faz uma abordagem com o intuito de elucidar a ideologia dominante presente no LD, mas não é contra o uso desse material, alertando para a necessidade de alterações no conteúdo no sentido de garantir a possibilidade de organização aos setores oprimidos.

Outro exemplo encontra-se no trabalho de Medeiros (1988). A autora afirma querer contribuir para a discussão que se vem fazendo em torno do LD, enquanto veículo poderoso da ideologia burguesa. Enxerga o LD como veiculador da ideologia de classes dominante, a serviço de uma determinada classe, a fração dirigente do Brasil, que tem dominado política, econômica e culturalmente o país.

Thompon (1989) também se enquadra nessa tendência quando evidencia o LD como o meio mais confiável de assegurar a obediência aos programas e assim sendo, evidencia uma história do Brasil que anula as contradições dos fatos históricos, assumindo a idéia de Brasil como uma totalidade pré-construída, sem conflitos. Os heróis, nos LDH, desempenham o papel de modelos exemplares, agindo como elementos fundamentais de integração moral da sociedade, a favor da classe dominante.

Apesar da severa crítica de Freitag et al. (1993), reiteramos, que há algo de positivo nos trabalhos que falam sobre a ideologia no LD de História criticadas por ela.

Essa positividade refere-se ao fato de que foi a partir deles que novas pesquisas foram produzidas em torno do LD de História, a luz do tema ideologia dominante. Essa afirmação baseia-se no fato de que o conhecimento é uma produção de afirmação/negação de idéias, paradigmas e etc. Portanto, embora Freitag et al. (1993) tenham contribuído fazendo a crítica, acreditamos que os trabalhos criticados trouxeram a contribuição que lhes foi possível em dado momento histórico.

Galzerani (1988) também questiona as produções que fazem crítica à ideologia dominante presente no LD, em seu artigo: “Belas Mentiras? A ideologia nos Estudos sobre o Livro Didático”, hoje publicado no livro de Pinsky (Org.) **O ensino de História e a criação do fato**, ambos comentados no capítulo 3.

A partir do texto de Nosella (1979), Galzerani (1988) pergunta: até que ponto o conteúdo do LD constitui apenas uma máscara que impede o conhecimento da vida social? Até que ponto seu discurso analítico denunciado das “mentiras”, proposto com “científico”, pode ser considerado como totalmente objetivo? A autora defende o caráter contraditório da linguagem escrita nos LD, o que possibilita ao professor, valorizando a capacidade de percepção analítica dos alunos, repensar a forma de atuação em sala de aula, com estes mesmos LDs.

O período final da década de 1980, as publicações de Freitag et al. (1987) e Galzerani (1988), ao questionarem a produção sobre LD com o objetivo de denunciar a ideologia dominante nesse material escolar, trazem uma mudança na produção dos LD e necessariamente dos LDH.

No conjunto de fontes aqui analisadas, percebemos essa mudança na obra de Davies (1991). Classificamos seu trabalho como a ruptura, o divisor, entre as produções da década de 1980 e as produções da década de 1990 que estão atentas em perceber a contradição presente no conceito de ideologia. Davies (1991) afirma que seu trabalho recupera dois conceitos esquecidos em seu próprio trabalho inicial e no de tantos outros, dedicados à análise de conteúdo de LDs: a autonomia relativa e a contradição presentes na ideologia.

Davies (1991) percebe que não justifica analisar a escola e o LD apenas como instrumentos do capitalismo, uma vez que esse enfoque, apesar de útil para perceber a estrutura na qual se situam a escola e esse material escolar, peca por não captar o movimento contraditório entre as classes sociais que se dá em todas as instancias



sociais. Esse enfoque reprodutivista padece, segundo o autor, por negar a luta de classes e, portanto, a possibilidade de as classes dominadas construírem, nas lutas econômicas, políticas e ideológicas, uma alternativa à ordem burguesa.

Na mesma linha de raciocínio de que não há apenas ideologia dominante no LD encontra-se o trabalho de Carmo (1991), quando expõe o objetivo de explicar a dinâmica e identificar as origens das diferentes vozes, expressas nos textos dos LDH, em relação às fontes, captando seus significados ideológicos, percebidos como movimentos dinâmicos. Orienta a análise dos textos, no sentido de evitar a visão unilateral que se apresenta nos estudos sobre a ideologia nos livros didáticos.

Carmo (1991, p. 416-417) conclui que existem diferenças significativas, do ponto de vista ideológico, entre os LDH por ela analisados. Tal constatação permitiu reafirmar que, do ponto de vista ideológico, a escola e o LD que ela utiliza não podem ser tomados apenas como elementos que contribuem para a reprodução cultural e material da sociedade, ou para a manutenção da ordem. Nos limites dados pelo papel do LD na escola, afirma que os manuais podem contribuir para a veiculação da visão do dominado.

Dada essa ruptura, que marca uma segunda tendência de produções, as que buscam perceber o caráter contraditório da ideologia presente nos LDH, abrem-se caminhos para outras tendências de produções na década de 1990.

Surgem trabalhos atentos em investigar o uso dos LDH pelo professor no cotidiano escolar, perfazendo uma nova tendência de pesquisa. Matela (1994) e Costa (1997), como já vimos, bem como outros trabalhos que não se enquadram em nosso conjunto de fontes, pertencem a essa tendência.

Outra tendência que surge na década de 1990, no que se refere à produção acerca do LDH, é a de investigar a História do LDH, como se pode perceber no surgimento de trabalhos sobre LDH oriundos de instituições de pós-graduações em História: Resnik (1992); Bittencourt (1993); Demori (2000).

Outra tendência mais recente, ainda hoje ganhando fôlego, é a tendência de pesquisas sobre o LDH que tem como referência metodológica a História das Disciplinas Escolares: Gatti Jr (1998) e Cruz (2000). A obra **Conteúdo pedagógico da História como disciplina escolar**: exercícios propostos por livros didáticos de 5ª a 8ª série, de Faricelli (2005), extrapola o período delimitado para o nosso conjunto de

fontes, mas é um outro exemplo de trabalho sobre o LDH com o mesmo referencial teórico, o que nos permite afirmar a atualidade dessa tendência.

Essa vertente da História das Disciplinas Escolares, representada por Chervel e Belhoste, enxergam as disciplinas escolares como unidades epistemológicas, elucidando sua historicidade, identificando as finalidades de cada disciplina, bem como as modalidades de sua difusão e apropriação através das propostas curriculares e dos LDs. Desse modo, o LD torna-se uma fonte privilegiada para o estudo da História das Disciplinas escolares.

Encerra-se por ora nossa análise das 18 produções sobre LDH entre 1980 a 2000 que compõem o conjunto de fontes da nossa investigação, evidenciando uma tendência que ainda tem muito que colaborar para as futuras pesquisas em torno do LDH.

## CONCLUSAO

Este mapeamento, ou seja, esse quadro sinóptico da produção acadêmica sobre o LDH a partir de 1980, nos permite concluir, numa análise quantitativa, a existência de 46 obras publicadas entre 1980 e 2005, sendo cinco teses de doutorado e 41 dissertações de mestrado. Do total de 46 trabalhos, 32 produções na área da educação, 10 na área de História e cinco em outras áreas.

Desses 46 trabalhos, 30 estão na região Sudeste, e 16 espalhados pelo restante do país. Temporalmente 27 trabalhos foram produzidos entre 1980 e 2000, – sendo os 18 da região Sudeste, nosso conjunto de fontes – e 19 trabalhos produzidos entre 2001 e 2005. Dessas 19 obras, 12 foram produzidas na região Sudeste, sendo nove no estado de São Paulo.

Esses dados nos permitem concluir que:

- Existe uma produção razoável sobre LDH no Brasil nesses 25 anos, perfazendo quase dois trabalhos por ano;
- Apenas 10,8% da produção sobre LDH nesses 25 anos foi produzida no nível de doutorado;
- Grande parte das pesquisas sobre LDH nesses 25 anos, representando quase 70%, foi realizada em programas de pós-graduação em Educação;
- Há uma concentração da produção da produção sobre LDH nesses 25 anos na região Sudeste do país, perfazendo 65% da produção;
- São Paulo é o estado onde mais se produziu sobre LDH nesses 25 anos, perfazendo 45,6% do total de obras produzidas no país e 70% da produção na região Sudeste. Além de concentrar 100% dos trabalhos de doutorado;
- Há uma concentração da produção sobre LDH nos primeiros cinco anos do século XXI (2001-2005), representando mais de 40% da produção total de 1980 a 2005.

Concluindo ainda os dados quantitativos, percebemos, fazendo uma análise de gênero entre os autores dessas produções, que 60% desses trabalhos sobre o LDH entre 1980 a 2005 foram produzidos por mulheres, sendo três de doutorado; enquanto que 32% foram produzidos por homens, sendo dois de doutorado. Três trabalhos não foram identificados para essa observação.

Outro dado quantitativo que concluímos diz respeito as séries pesquisadas pelos autores. Três deles investigaram sobre o LDH no segundo grau, hoje ensino médio. 12 autores pesquisaram o ensino fundamental (1ª a 8ª séries), hoje ensino básico, sendo que quatro se ativeram a pesquisar as séries iniciais (1ª a 4ª séries). Os demais autores não definem as séries dos LDH investigados.

Dos 18 trabalhos sobre o LDH, produzidos na região Sudeste ente 1980 e 2000 que compõem nosso conjunto de fontes, – sendo quatro de doutorado e 14 de mestrado; três em História, 14 em Educação e um em Antropologia social – concluímos que:

- Mais da metade, 66,6% dessas produções, faz análise de conteúdo;
- A temática da história do LDH é bastante significativa;
- A temática da etnia no LDH é bem representativa do conjunto de fontes, ora discutindo questões de raça específica, seja o índio, seja o negro – tema bastante freqüente – ora discutindo a questão da identidade brasileira, enquanto processo elaborado pelo governo para unificação da nação

Percebe-se ainda, a temática que envolve o povo x herói no LDH, como uma temática significativa; além da temática da história regional; dos usos do LDH em sala de aula pelo professor; da avaliação do LDH, da ideologia no LDH e da produção do LDH.

Contudo, com o Guia do LD que apresenta uma avaliação do LD e necessariamente do LDH, acreditamos que essa seja uma temática hoje carente de investigações, como já afirmamos anteriormente.

Outra temática, a nosso ver carente de investigações, diz respeito a iconografia no LDH, representado por Rodrigues (2004); Silva Filho (2005) e Oliveira (2001). Os dois últimos discutem a iconografia sobre o negro no LDH. Entretanto, nesse mundo atual voltado para a imagem, como se percebe nos diversos meios de comunicação hoje disponíveis, não seria essa temática da iconografia, da imagem no LDH, merecedora de mais atenção, já que a imagem é mais uma alternativa de leitura no Ensino de História?

O LDH – enquanto materializador e divulgador da concepção de História em sala de aula, perpassando a verdade histórica necessária ao governo de cada época, por intermédio do currículo oficial – elucida a dinâmica, as permanências e as mudanças da disciplina História ao longo do tempo. Daí ser um rico objeto de investigação para os interessados nas questões em torno do Ensino de História.

Com o processo de redemocratização na política brasileira a partir da década de 1980, intensifica a preocupação nos mais diferentes campos sociais com o ensino da

disciplina História. Conseqüentemente muitos pesquisadores se debruçaram a investigar o LDH.

Concluimos que é crescente a produção sobre LDH nesses últimos 25 anos, aumentando consideravelmente a cada década (1980=9; 1990=18; 2001 a 2005=19). O aumento em torno dessa produção a partir do ano 2000 talvez possa ser explicado em virtude da complexidade desse objeto nos dias atuais, como afirma Choppin (2004), com a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educacionais e a diversidade de agentes que envolvem o LD. Só para citar um exemplo, as práticas de editoração do LD hoje impedem a identificação do autor, que não possui mais liberdade ou autonomia para escrever o LD.

Contudo, apesar da crescente produção em torno do LDH, não percebemos ainda uma solidez em torno nesta produção sobre o LDH. A nosso ver é menor a preocupação com as problemáticas educacionais produzidas a luz das disciplinas que não são consideradas pedagógicas. Além disso, é grande a quantidade de disciplinas escolares existentes em sala de aula, e sendo a disciplina História apenas uma delas, conseqüentemente a produção será dispersa, considerando que grande parte da produção sobre o LDH, como vimos, foi realizada na área da Educação.

Talvez se os programas de pós-graduação em História se interessassem mais pela temática do ensino de História essa produção pudesse se consolidar, uma vez que o LDH é o principal divulgador da concepção de História em sala de aula, perpassando a verdade histórica de cada época produzida na academia e conseqüentemente, o principal responsável pela noção de História que tem o cidadão comum.

## BIBLIOGRAFIA

- ABUD K. M. *Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária*. In. BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- ABUD, K. M. *O livro didático e a popularização do saber histórico*. In. SILVA, M. A. da (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984, p. 81-87.
- ALVES, Jurema Ana C. Loureiro. **A “istória” nos livros didáticos de estudos sociais**. 1987. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.
- ANDRADE, João Maria Valença de. **"Que história e essa ?"** análise de livros-textos de história para o ensino de primeiro grau. 1992. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.
- ARAÚJO, L. T. **O uso do livro didático no ensino de História**: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ARAÚJO, F. *A(s) história(s) produzidas(s) nos livros didáticos*. In. ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENISNO DE HISTÓRIA, 3, 1999, Curitiba. Anais... Curitiba, Aos Quatro Ventos, 1999, p. 237-251.
- BALDISSERA, Jose Alberto. **O livro didático de História e a aprendizagem significativa**. 1992. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.) *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 529-575.
- BITTENCOURT, Circe. *Livros Didáticos entre textos e imagens*. In. BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Livro Didático e Conhecimento Histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- \_\_\_\_\_. *Disciplinas escolares: História e pesquisa*. OLIVEIRA, et al. **História das disciplinas escolares no Brasil**: Contribuições para o debate. Bragança Paulista, EDUSF, 2003.

\_\_\_\_\_. *Apresentação*: Em foco: História e memória do livro didático. In. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, set./dez. 2004.

BOWMAN, Alan K. e WOOLF, Greg. *Cultura escrita e poder no mundo antigo*. In: BOWMAN, Alan K. e WOOLF, Greg. **Cultura escrita e poder no mundo antigo**. São Paulo: Ática, 1994.

CALLARI, Claudia Regina. **A Inconfidência e a Construção do Mito de Tiradentes: Historiografia e Livro Didático**. (Doutorado/História) Departamento de História. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARDOSO, C. F. e VAINFAS R. **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

CASSIANO, Célia C. De Figueiredo. **Circulação do livro didático**: Políticas públicas, editoras, escolas e o professor do livro escolar. 2003. 154 f. Dissertação (Mestrado/Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CAVALO, G. E Chartier, R. **História da leitura no mundo ocidental**. Vol I São Paulo: Ática, 1997.

CEDES. 1984. **A prática do ensino de História**. Caderno CEDES, N. 10 São Paulo: Cortez, 1984.

CEDES. 1987. **O cotidiano do livro didático**. Caderno CEDES, N. 18 São Paulo: Cortez, 1987.

CERQUEIRA FILHO, Gisálio e NEDER, Gislene. *Conciliação e violência na História do Brasil. Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, n.2 p. 189-228, 1978.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cultura Escrita, Literatura e História**: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, n. 2, 1990.

CHOPPIN A. **Les manuales scolaires: histoire et actualité**. Paris: Hachette Éducation, 1992.

\_\_\_\_\_. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. In. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, set./dez. 2004, p. 549-566.

CORACICI, M. J. (Org) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CORBELLINI, D. **Ideologia e violência nos textos didáticos de História do Brasil**. 1983. Dissertação (Mestrado em Sociologia) UFRGS, Rio Grande do Sul.

CORDEIRO, J. F. P. **A história no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta**. Araraquara. FCL/ Laboratório Editorial/ UNESP; São Paulo, Cultura Acadêmica Editora, 2000.

CORREA, Francinete Massulo. **A representação da Amazônia no livro didático de Estudos Sociais do primeiro grau**. 1992. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Amazonas, Amazonas.

CRUZ, Maria Auxiliadora Gadelha da. **O ensino de História em Fortaleza/CE: investigando o uso do livro didático**. 1997. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí. Piauí.

DAVIES, N. *Implicações da negação da participação popular nos livros didáticos de História*. In. PINSKY, J. (Org.) **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo, Contexto, 1988, p. 93-104.

\_\_\_\_\_. *O papel das camadas populares nos livros didáticos de História do Brasil*. In. SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1988, São Paulo. Anais ... São Paulo, FEUSP, 1988, p. 561-571.

\_\_\_\_\_. *Livro Didático: apoio ao professor ou vilão do ensino de História*. In. ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2, 1996, São Paulo. Anais... São Paulo, FEUSP, 1996, p. 600-604.

DIEHL, A. (Org.). **O livro didático e o currículo de História em transição**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

ESCARPIT, R. **A revolução do livro**. Rio de Janeiro: FGV, 1976.

FARICELLI, M. de F. **Conteúdo pedagógico da História como disciplina escolar: exercícios propostos por livros didáticos de 5ª a 8ª série**. 2005 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FENELON, D. R. *A formação do profissional de História e a realidade do ensino*. **Projeto História**, 2, p. 7-19, ago. 1982.

\_\_\_\_\_. *A licenciatura na área de Ciências Humanas*. **Ciência e Cultura**, v. 9, n. 35, p. 1257-62, set. 1983.

\_\_\_\_\_. *A questão de Estudos Sociais*. In: CEDES. *A prática do ensino de História*. São Paulo: Cortez/CEDES, 1984 (Cadernos CEDES, 10), p. 11-22.

FEVBRE, L e MARTIN, H. **O aparecimento do livro**. Trad de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Editora Estadual Paulista, Hucitec, 1992.



FRANCO, M. L. P. B. **O Livro Didático de História no Brasil: a versão fabricada.** São Paulo: Global, 1982.

FREITAG, B. COSTA, W. F.; e MOTTA, V. R. **O Estado da Arte do Livro Didático no Brasil.** Brasília, INEP/REDC, 1987.

\_\_\_\_\_. **O Livro Didático em Questão.** São Paulo, Cortez, 1993.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada.** 3ª ed. Campinas, SP, Papirus, 1995.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *Livro didático e programa curricular de história: sintomas e distorções.* **Caderno de Filosofia e Ciências Humanas.** FINP. Belo Horizonte, n. 8, p.5-17, 1997.

GALZERANI, Maria C. B (1988) *Belas mentiras? Ideologia nos estudos sobre o livro didáticos.* In. PINSKY, J. (Org.) **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo, Contexto, 1988, p. 105-109.

GASPARELLO, Arlete (1999). *A produção de um saber escolar: a história e o livro didático.* In. ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENISNO DE HISTÓRIA, 3, 1999, Curitiba. Anais... Curitiba, Aos Quatro Ventos, 1999, p. 276-284.

GASPARIN, J. L. **Comênio: a emergência da modernidade na educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI JR., Décio (1999). *Livros didáticos de História e massificação do ensino escolar.* In. ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENISNO DE HISTÓRIA, 3, 1999, Curitiba. Anais... Curitiba, Aos Quatro Ventos, 1999, p. 748-762.

GÉRARD, F.; ROEGIERS, X. **Conceber e avaliar manuais escolares.** Porto: Porto Editora, 1998.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil** São Paulo: Edusp, 1985.

HEBRARD, J. **O livro didático de ontem ao amanhã.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 50-56.

HUPPES, Mirta Maria Reckziegel. **Escolar: livro-texto de historia.** 1991. 111 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. **O Livro Didático em Estudos Sociais.** 1981. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo.

LIMA E. G. **As múltiplas leituras e visões de mundo nos livros didáticos de História.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP, São Paulo.

LIMA, M. R. de. **Construção e validação de um instrumento para avaliação do livro didático de Estudos Sociais da 8ª série do 1. grau .** 1983. 58 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MAFRA, Jason Ferreira. **Representações da história da ditadura militar, no campo editorial didático** (1975-1998). 2001. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MAZZEU, Eunice M. Rittmeister. **O ensino de História do Brasil no Império**. 1995. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 6 ed, São Paulo, Atlas, 2004.

MOLINA, O. **Quem engana quem: professor x livro didático**. Campinas: Papyrus, 1987.

MUNAKATA, K. *O objeto dos livros didáticos de história*. In. ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3, 1999, Curitiba. Anais... Curitiba, Aos Quatro Ventos, 1999, p. 224-231.

\_\_\_\_\_. *Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil*. In. FRETAS, Marcos Cezar de (Org). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 271-296.

\_\_\_\_\_. **Livro didático e formação do professor são incompatíveis?** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, Brasília: MEC, SEF, 2002.p. 89-94.

NIKITIUKI, Sonia Maria Leite. **Na construção coletiva do livro didático, uma metodologia para o ensino de História**. (Doutorado/Educação) Universidade Federal Fluminense.

OLIVEIRA, A. L. de **O livro didático**. 3ª ed. Rio de Janeiro, tempo brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, J.B.A. **Os livros descartáveis: exigência pedagógica ou apenas um bom negócio**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 44, p. 90-4, 1983.

OLIVEIRA, J. B. A. e. et ali. **A política do livro didático**. São Paulo, Sunus; Campinas, Ed. Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. **O Negro no Ensino de História: temas e representações 1978-1998**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OSTERMANN, Nilse Wink **A história que se conta no livro didático: uma estória mal contada - um estudo da forma como se introduz o ensino de história na escola de primeiro grau**. 1991. 226 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

PAULA, Ricardo de. **O Populismo Brasileiro dos Anos 50 no Discurso dos Livros Didáticos de História.** 2001. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista de Araraquara, São Paulo.

PINSKY, J. (Org.) **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2004.

PINTO, Andréa Márcia. **A representação da mulher nos livros didáticos de História.** 2001. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

PURIFICAÇÃO, Ana T. de S e C. **(Re)criando interpretações sobre a independência do Brasil: um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos.** 2002. 211 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RAZZINI, M. de P. G. *O livro didático e a memória das práticas escolares.* In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 94-102

RESNIK, Luis. **Tecendo o amanhã** (a história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931-1945). 1992. 300 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. **História em quadro negro:** escola, ensino e aprendizagem. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, vol. 09, n. 19, 1989/90.

ROCHA, Damião de Cosme de Carvalho. **Ensino de História:** a contribuição do livro didático para o amadurecimento da consciência cidadã dos alunos. 2001. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí. Piauí.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **O Livro Didático e a História Ibero-Americana: Uma abordagem crítica.** 2000. 232 f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

RODRIGUES, J. **Memória fora de foco.** A fotografia no livro didático de História do Brasil. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: CEAQ, CED, 1995.

SILVA FILHO, João Bernardo da. **Representações sobre negros nos discursos verbais e iconográficos de livros didáticos de história.** 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

SILVA, M. A da. **História:** ensino e o livro didático do 2. grau. 1991.

SILVA, M.(Org.)**Repensando a História.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SOARES, Magda Becker. *Um olhar sobre o Livro Didático.* In.: **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 12, nov./dez. 1996, p. 52-64.

SOUZA, Maria Inez S. de (1999). *Desencontros entre produção historiográfica e livro didático: implicações para o ensino fundamental*. In. ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENISNO DE HISTÓRIA, 3, 1999, Curitiba. Anais... Curitiba, Aos Quatro Ventos, 1999, p. 301-307.

TELLES, Norma Abreu, **Cartografia brasilis: historias, espaços, profundidade, gentes**. 1983. 156 f. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TUCCI, Lisange **O Feminino na Civilização: o discurso historiográfico sobre a mulher na instituição escolar**. 1997. 241f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

UNICAMP. **O que sabemos sobre o livro didático?** Catálogo analítico. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

VESENTINI, Carlos Alberto. *Escola e livro didático de História*. In. SILVA, M. A. da (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984, p. 69-80.

VILARDAGA, Stella Maris Scatena Franco. **Luzes e Sombras na construção da nação argentina: os manuais de História Nacional**. 2001. 184 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VILLALTA, L. C. *Concepções de cotidiano no livro didático*. In. MARTINS, A. M. e ABUD, K. M. (Org.). **O tempo e o cotidiano na história**. São Paulo, FDE, 1993, p. 39-52.

\_\_\_\_\_. *Avaliando livros de estudos sociais para o MEC: relato de uma experiência*. In. ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENISNO DE HISTÓRIA, 3, 1999, Curitiba. Anais... Curitiba, Aos Quatro Ventos, 1999, p. 214-223.

ZAMBONI, E. O Conservadorismo e os paradidáticos de história. In. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 7, n. 25-6, p. 175-92, set. 92/ago.93.

\_\_\_\_\_. **História, que História é essa?** - Uma proposta Analítica dos Livros Paradidáticos de História . 1991. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo.

WOOLF, Greg. *O poder e a difusão da escrita no mundo antigo*. In: BOWMAN, Alan K. e WOOLF, Greg. **Cultura escrita e poder no mundo antigo**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1994

**BIBLIOGRAFIA DO CONJUNTO DE FONTES**

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Livro Didático e Conhecimento Histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARMO Sonia Irene Silva do. **Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de história**. 1991. 448 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHAVES, Mirian Waidenfeld. **Várias faces do livro didático regional de estudos sociais**. 1990. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

COSTA, Angela Maria Soares da. **Prática pedagógica e tempo escolar**: o uso do livro didático no ensino de história. 1997. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CRUZ, Mariléia Dos Santos. **A história da disciplina Estudos Sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático** (período 1981 - 2000) 2000. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista de Marília, São Paulo.

DAVIES, Nicholas. **O livro didático de história**: ideologias dominantes ou ideologias contraditórias?. 1991. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

DEMORI, Mauricio. **Livros Didáticos e representações**: a idéia de raças nos manuais de história do Brasil para o ensino secundário, 1937-1947. 2000. 98 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista de Franca, São Paulo.

DIAS, Paulo Martins. **As imagens do negro no livro didático de história no Brasil**. 1994. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

FRANCO, Maria Laura P.B. **História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos do 2.º grau**. 1981. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GATTI JÚNIOR, Décio. **Livros didáticos e ensino de história**: dos anos sessenta aos nossos dias. 1998. 424 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. **O Livro Didático em Estudos Sociais**. 1981. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo.

KILSZTAJN, Izabel Aurora Branco. **História e memória nos manuais didáticos**. 1987. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo.

LIMA, M. R. de. **Construção e validação de um instrumento para avaliação do livro didático de Estudos Sociais da 8ª série do 1. grau**. 1983. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MATELA, Rose Clair Pouchain. **O professor de historia e o livro didático: uma relação delicada**. 1994. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. **A Amazônia na ótica do livro didático; uma análise dos livros de estudos sociais de primeira a quarta série do primeiro grau utilizados em Belém, em 1984**. 1988. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MELO, C. B. de **Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX**. 1997. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo.

RESNIK, Luis. **Tecendo o amanhã** (a historia do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931-1945). 1992. 300 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

THOMPSON, Analucia. **A fabrica de heróis uma análise dos heróis nacionais nos livros didáticos de historia do Brasil**. 1989, 111 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

**ANEXOS: SUMÁRIOS DAS FONTES**

1. FRANCO (1981). HISTÓRIA DO BRASIL: A VERSÃO FABRICADA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 2.GRAU

**ÍNDICE**

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	01
---------------------------	----

**CAPÍTULO I**

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL:

O POR QUE DA ESCOLHA E ALGUMAS QUESTÕES

1 – Por que Livro Didático? .....	07
2 – Por que Livros Didáticos de História? .....	21
3 - Por que Livro Didático de História de 2º Grau? .....	26

**CAPÍTULO II**

COLOCAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

1 – Considerações gerais .....	29
2 – Especificação do problema .....	34
2.1 – Preocupação central .....	34
2.2 – Discussão da problemática .....	
2.3 – Especificação das QUESTÕES – NORTEADORAS .....	45
2.4 – Delimitações do “corpus” .....	46

**CAPÍTULO III**

DELINEAMENTO DA PESQUISA

1 – Considerações iniciais .....	51
2 - Figura 1: Protótipo de Pesquisa .....	54
3 – Comentários adicionais .....	
3.1 – Quanto às QUESTÕES-NORTEADOREAS .....	55
3.2 – Quanto às categorias específicas de Análise .....	56
3.3 – Quanto à delimitação do Universo de Análise .....	56
3.4 – Quanto às decisões relativas á Coleta de dados e à sua Organização com vias a Interpretação .....	59

**CAPÍTULO IV**

OS AUTORES E SUAS VERSÕES

1 - Observações preliminares .....	62
2 – Buscando respostas às QUESTÕES-NORTEADORAS	



2.1 – O autor omite o “povo”?	69
2.1.1 - O “povo”: promotor dos Movimentos em estudo	70
2.1.2 – A iniciativa individual é privilegiada	73
2.2 – O autor desvaloriza o “povo” e/ou sua luta?	77
2.2.1 – Os movimentos es estudo são processos históricos	78
2.2.2 – Os movimentos em estudo são anomalias sociais	80
2.3 – O autor deixa de vincular o movimento a contradições sociais?	85
2.3.1 – Origem dos movimentos: contradições sociais	86
2.3.2 – Origem dos movimentos: divergências político/administrativas	88
2.4 – O autor deixa de apontar medidas repressivas como “estopim” desencadeador?	90
2.4.1 – As explicações para o “estopim”	91
2.5 – A Bandeira de luta é omitida e/ou os interesses com os quais o “povo” estaria comprometido?	95
2.5.1 – A tendência é enfatizar a autonomia local, como meta visada	96
2.6 – A violência de repressão é omitida, bem como a resistência do “povo”?	100
2.6.1 – O tratamento dado à violência da repressão	101
2.7 – As explicações para o término do(s) movimentos nas “virtudes” do poder?	106
2.7.1 – As explicações para o término do movimento estão ancoradas na falta de condições objetivas para a vitória	107
2.8 – A mensagem associada à conclusão tende a “legitimar” a repressão?	112
2.8.1 - A mensagem associada à conclusão enaltece a preservação da ORDEM	113
<b>CAPÍTULO V</b>	
AS VERSÕES E SUAS IMPLICAÇÕES	115
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	125
<b>ANEXOS</b>	
ANEXO 1: Procedimentos Metodológicos: notas esclarecedoras	136
ANEXO 2: Roteiro Descritivo para análise dos movimentos insurrecionais	160
ANEXO 3: Manual para o preenchimento do roteiro descritivo	175
ANEXO 4: Resultados iniciais e parciais	197

## 2. HÖFLING (1981). A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA VEICULADA EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS DO PRIMEIRO GRAU

### SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	21
Estudos Sociais .....	21
Cidadania .....	35
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA</b> .....	53
Considerações sobre a elaboração dos indicadores de análise de livros de Estudos Sociais .....	53
Nível de abordagem da realidade.....	56
Valores e opiniões explícitos ou implícitos no texto .....	57
Orientação para o desenvolvimento de atitudes inovadoras, por parte do aluno, no meio em que vive .....	59
Estímulo à criatividade .....	61
Valorização da opinião do aluno .....	63
Valorização do desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno .....	64
Oportunidades para reformulação de idéias apresentadas no texto a partir de experiências e vocabulário próprios do aluno .....	65
Procedimento .....	67
Instrumento para coleta de dados .....	69
Descrição e interpretação do instrumento de coleta de dados .....	70
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDO SOCIAIS DO PRIMEIRO GRAU</b> .....	71
Análise dos livros didáticos de Estudos Sociais de 1º à 4ª séries do primeiro grau- 77	
Análise dos livros didáticos de Estudos Sociais de 5º à 6ª séries do primeiro grau- 78	
Aspectos gerais apontados pelas categorias de análise nos livros de 1ª à 6ª série -- 130	
<b>CONCLUSÃO</b> .....	222
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	234
<b>ANEXOS</b> .....	245
Anexo 1 – Escolas oficiais de primeiro grau do município de Piracicaba .....	251
Anexo 2 – Questionário aplicado junto aos professores de estudos sociais das escolas de primeiro grau do município de Piracicaba .....	257

3. LIMA (1983). CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE ESTUDOS SOCIAIS DA 8ª SÉRIE DO 1. GRAU

<b>LISTA DE TABELA .....</b>	<b>VII</b>
<b>LISTA DE ANEXOS .....</b>	<b>VIII</b>
<b>I O PROBLEMA .....</b>	<b>1</b>
Introdução	
Formulação da Situação-Problema	
Objetivo e Delimitação do Estudo	
Justificativa	
Organização do Restante do Estudo	
<b>II REVISAO DA LITERATURA.....</b>	<b>9</b>
A integração de conteúdos	
Livros Didáticos: Estudos, Avaliação e Seleção	
<b>III CONSTRUCAO E VALIDAÇÃO DA FICHA PARA AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE ESTUDOS SOCIAIS DE 8ª SÉRIE.....</b>	<b>24</b>
Fase de Elaboração	
Validação das Características Técnicas	
Validação Preliminar	
<b>IV RESULTADOS, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>36</b>
A Ficha de Avaliação do Livro Didático de Estudos Sociais – 8ª série	
Conclusões	
Recomendações	
<b>REFERENCIAS BILBIOGRAFICAS .....</b>	<b>44</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>48</b>

## 4. KILSZTAJN (1987). HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS MANUAIS DIDÁTICOS

**ÍNDICE**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I – O HOMEM, A PRODUÇÃO E A HISTÓRIA</b>	
O homem e a produção social .....	10
O intelectual e a sua produção na sociedade de classes .....	22
A neutralidade científica .....	25
<b>CAPÍTULO II – A ESCOLA E SEUS EQUIPAMENTOS</b>	
2.1. A escola e a transmissão de valores numa sociedade de classes .....	30
2.2. A condição humana do professor .....	38
2.3. Recursos oferecidos ao professor: milagres intelectuais .....	42
<b>CAPÍTULO III – DA CRÍTICA DO PENSAMENTO AO PENSAMENTO CRÍTICO</b>	
3.1. A verdade exposta a varejo .....	58
3.2. O manual didático nas escolas de 1º grau .....	65
3.3. O professor e a escolha do manual didático .....	71
3.4. O aluno e o consumo do livro didático .....	75
<b>CAPÍTULO IV – MEMÓRIA E HISTÓRIA DE UM POVO</b>	
4.1. O declarado e a vida .....	79
4.2. A linguagem do “Saber Histórico” e a figura do herói nos manuais didáticos .....	88
4.3. História e “Saber Científico” .....	125
<b>CONCLUSÃO</b> .....	131
<b>ANEXOS</b> .....	136
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	144

5. MEDEIROS (1988). A AMAZÔNIA NA ÓTICA DO LIVRO DIDÁTICO; UMA ANÁLISE DOS LIVROS DE ESTUDOS SOCIAIS DE PRIMEIRA A QUARTA SÉRIE DO PRIMEIRO GRAU UTILIZADOS EM BELÉM, EM 1984.

## SUMÁRIO

### DEDICATÓRIA

### AGRADECIMENTOS

### RESUMO

### INTRODUÇÃO ----- 10

### CAPÍTULO I

#### OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO SOBRE O LIVRO

#### DIDÁTICO DE ESTUDOS SOCIAIS DE 1ª À 4ª SÉRIE DO 1º GRAU ----- 14

#### A PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA ----- 14

#### O PROBLEMA ----- 16

#### AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS ----- 16

#### Por Que Livro Didático? ----- 21

#### 3.1.1. A Função Pedagógica do Livro Didático ----- 23

#### 3.1.2. A Função Econômica do Livro Didático ----- 26

#### 3.1.3. A Função Política do Livro Didático ----- 39

#### 3.2. Por Que na Amazônia? ----- 45

#### 3.3. Por Que Livro Didático de Estudos Sociais? ----- 51

#### 3.4. Por Que de 1ª à 4ª Série de 1º Grau? ----- 54

#### 4. CONSIDERAÇÕES A TÍTULO DE SÍNTESE ----- 57

### CAPÍTULO II

#### A PROPOSTA EDUCACIONAL VIA LEI 5692/71 ----- 61

#### 1. À LEI 5692/71 E À CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO ----- 61

#### 2. À LEI 5692/71 E À PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIZAÇÃO ----- 68

#### 2.1. Ensino x Profissionalização ----- 68

#### 2.2. A Democratização do Ensino ----- 78

#### 3. O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DA LEI 5692/71 ----- 91

#### 4. CONSIDERAÇÕES A TÍTULO DE SÍNTESE ----- 96

**CAPÍTULO III**

A PROBLEMÁTICA DA AMAZÔNIA -----	100
1. CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO -----	101
2. OS GRANDES PROJETOS NA AMAZÔNIA -----	106
3. CONSIDERAÇÕES A TÍTULO DE SÍNTESE -----	123

**CAPÍTULO IV**

A POLITICA DO LIVRO DIDÁTICO NO PARÁ -----	126
1. A ATUAÇÃO DA COMISSÃO ESTADUAL DO LIVRO DIDÁTICO -----	126
– CELD – PA -----	144
2. CONSIDERAÇÕES Á TÍTULO DE SÍNTESE -----	146

**CAPÍTULO V**

ANÁLISE DOS LIVROS DE ESTUDOS SOCIAIS DE 1ª Á 4ª SÉRIE, NA PERSPECTIVA DA ESCOLA E DO PRÓPRIO LIVRO -----	146
ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS NA PERSPECTIVA DA ESCOLA E DO PRÓPRIO LIVRO -----	146
Localização geográfica das escolas -----	147
Critérios de escolha dos livros didáticos -----	151
As escolas estaduais -----	151
As escolas municipais -----	153
As escolas particulares -----	154
Organização dos Conteúdos do Livro Didático de Estudos Sociais em Relação às Áreas do Conhecimento -----	156
A Organização dos Conteúdos nas Escolas Estaduais e Municipais-----	156
A Organização dos Conteúdos nas Escolas Particulares -----	156
Elaboração do Livro Didático -----	157
Manutenção ou Substituição do Livro -----	159
Livros Adotados pelas Escolas -----	161
CONSIDERAÇÕES A TÍTULO DE SÍNTESE -----	162
ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS DE 1ª Á 4ª SÉRIE UTILIZADOS EM BELÉM, NO ANO DE 1984 -----	165
Definição dos Núcleos Temáticos -----	169

Análise dos Livros de Estudos Sociais -----	170
Primeiro Nível de Investigação -----	172
Segundo Nível de Investigação -----	172
A Análise na Perspectiva dos “Núcleos Temáticos” -----	173
A – <u>OS GRANDES PROJETOS ECONÔMICOS</u> -----	173
B – <u>O PROBLEMA AGRÁRIO</u> -----	173
C – <u>À MIGRAÇÃO</u> -----	175
D – <u>À FAUNA E À FLORA</u> -----	179
E – <u>O ÍNDIO</u> -----	197
CONSIDERAÇÕES A TÍTULO DE SÍNTESE -----	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	216
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	226
ANEXOS -----	235

6. THOMPSON (1989). A FÁBRICA DE HERÓIS UMA ANÁLISE DOS HERÓIS NACIONAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTORIA DO BRASIL

**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO</b>	
I – O LUGAR DOS HERÓIS NA HISTORIA DO BRASIL .....	11
I.1 – A NOÇÃO DE HISTÓRIA NACIONAL .....	22
I.2 – O HEROI E O MITO .....	25
<b>CAPÍTULO</b>	
II – O PERFIL DOS HEROIS NACIONAIS .....	33
II.1 – OS HEROIS REVOLUCIONÁRIOS	
Tiradentes e Pero I.....	37
II.2 – OS HEROIS PROVIDENCIAIS	
Caxias e Deodoro .....	46
II.3 – OS HEROIS LEGISLATIVOS	
Pedro II e Getúlio .....	55
<b>CAPÍTULO</b>	
III – O HEROI E A PÁTRIA .....	62
III.1 – Tiradentes .....	65
III.2 – Pedro I .....	69
III.3 – Pedro II e Caxias .....	70
III.4 – Deodoro .....	75
III.5 – Getúlio .....	78
<b>CONCLUSÃO</b> .....	82
<b>ANEXO I</b> .....	85
<b>ANEXO II</b> .....	88
<b>ANEXO III</b> .....	90
<b>ANEXO IV</b> .....	91
<b>ANEXO V</b> .....	99
<b>MATERIAL DE REVISTA E JORNAIS ESPECÍFICOS AO TEMA</b> .....	106
<b>BIBLIOGRAFIA GERAL</b> .....	107



## 7. CHAVES (1990).VÁRIAS FACES DO LIVRO DIDÁTICO REGIONAL DE ESTUDOS SOCIAIS

### ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....	13
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS .....	23
A POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL DESDE 1930 .....	25
A RELAÇÃO ESTADO X EDITORAS PRIVADAS (1930 – 1985) .....	26
AS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO .....	39
A REGIONALIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO .....	41
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS .....	46
A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS REGIONAIS DE ESTUDOS SOCIAIS .....	47
EDITORA INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS (IBEP) .....	48
EDITORA FTD S / A .....	54
EDITORA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE ALAGOAS.....	58
EDITORA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO----	64
EDITORA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO AMAZONAS .....	70
EDITORA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DE SERGIPE .....	78
EDITORA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	
M. INOJOSA EDITORA DISTRIBUIDORA DE LIVROS LTDA .....	83
EDITORA DA ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DO OESTE DO PARANÁ (ASSOESTE) .....	91
O REGIONAL EM SUAS DIFERENTES VERSÕES E SUA RELAÇÃO COM O NACIONAL .....	122
FOLCLORE .....	123
RURAL .....	128
INTEGRAÇÃO .....	133
COTIDIANO .....	137
A RELAÇÃO COM O NACIONAL .....	142
NOTAS BIBLIOGRÁFICAS .....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	151
BIBLIOGRAFIA .....	162

8. CARMO (1991). ENTRE A CRUZ E A ESPADA: O ÍNDIO NO DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

**SUMÁRIO**

O PERCURSO DE DELIMITAÇÃO DO TEMA -----	1
 <b>PARTE I</b>	
CONTORNOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS -----	9
 <b>1. ANCORADOUROS</b> -----	
O CAMPO DE ESTUDO -----	10
O CONCEITO DE IDEOLOGIA -----	16
DISCURSOS E IDEOLOGIA -----	42
A TIPOLOGIA DO DISCURSO -----	57
TEXTO E DISCURSO -----	66
A QUESTAO METOLÓGICA -----	69
CRITÉRIOS DE ANÁLISE -----	73
 <b>2. REFLEXOS SOBRE O OBJETO</b> -----	
LIVRO DIDÁTICO E INDÚSTRIA CULTURAL -----	76
A CRÍTICA AO LIVRO DIDÁTICO -----	103
CONSTITUIÇÃO DO “CORPUS” DE ANÁLISE -----	118
 <b>PARTE II</b>	
O ÍNDIO NO DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL -----	124
 <b>1. REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA BRASILEIRO</b> -----	
<b>2. DE QUE LUGAR SE CONTA A HISTÓRIA?</b> -----	
<b>3. O POVOAMENTO DA AMÉRICA</b> -----	
<b>4. O ÍNDIO NO MUNDO DOS ÍNDIOS</b> -----	
A SOCIEDADE INDÍGENA -----	165
UM ÍNDIO PASSIVO -----	183
UM INDÍO INDEFINIDO -----	194
UM ÍNDIO AVALIADO -----	200
O GUERREIRO -----	207
O ANTROPÓFAGO -----	213
HERANÇAS -----	222
 <b>5. ATORES E FIGURANTES</b> -----	
O ENCONTRO -----	230
ÍNDIOS E PAU-BRASIL -----	236
HERÓIS E VILÕES -----	244
 <b>6. A OCUPAÇÃO DA TERRA</b> -----	
POR QUE OCUPAR A TERRA? -----	259
A CONQUISTA EFETIVADA -----	265
O PAPEL DOS DONATÁRIOS -----	268

<b>7. SOB O SIGNO DA CRUZ</b> -----	285
PARA A PROPAGAÇÃO DA FÉ -----	319
<b>8. ÍNDIOS x BRANCOS</b> -----	323
A ESCRAVIDÃO INDÍGENA -----	337
UM “TRABALHADOR” INEFICIENTE? -----	352
ÍNDIOS x BANDEIRANTES -----	366
PASSADO E PRESENTE -----	385
<b>PARTE III</b>	
<b>PONTO DE CHEGADA</b> -----	388
<b>1. AFINAL QUE ÍNDIO É ESSE?</b> -----	389
UM TEMPO PASSADO -----	389
A ALDEIA: ESPAÇO PRIVILEGIADO -----	390
NÓS E O OUTRO -----	392
SUJEITO OU OBJETO? -----	394
ENTRE A CRUZ E A ESPADA -----	396
PONTOS DE VISTA -----	398
<b>2. RETORNANDO AOS ANCORADOUROS</b> -----	400
MATRIZES HISTORIOGRÁFICAS -----	400
PARÁFRASE E POLISSEMIA -----	407
CONTRASTE DE VOZES -----	409
MATRIZES METODOLÓGICAS E IDEOLÓGICAS -----	410
A PRESENÇA DA IDEOLOGIA DO COTIDIANO -----	415
AUTORITÁRIO -----	418
BIBLIOGRAFIA -----	423
ANEXOS -----	434

## 9. DAVIES (1991). O LIVRO DIDÁTICO DE HISTORIA: IDEOLOGIAS DOMINANTES OU IDEOLOGIAS CONTRADITÓRIAS?

### SUMÁRIO

#### CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1. Origem e Definição Do Problema -----	1
2. Delimitação da pesquisa -----	3
3. Justificativa -----	6
4. Metodologia -----	16
5. Breve comentário sobre as obras de análise de conteúdo dos livros didáticos--	17
6. Quadro teórico -----	19
7. Hipóteses -----	24

#### CAPÍTULO II – AS ILUSTRAÇÕES

1. Introdução -----	27
2. As Personagens históricas individuais -----	31
Personagens históricos individuais -----	31
Atividades econômicas -----	34
Cenas de trabalhadores -----	38
Batalhas ou cenas relacionadas com batalhas ou ações militares -----	41
Paisagens urbanas -----	42
Críticas e/ou sátiras a autoridades ou classes dominantes -----	44
3. Conclusão -----	45

#### CAPÍTULO III – A INTRODUÇÃO DA ESCRAVIDÃO AFRICANA

1. Introdução -----	47
2. As explicações para a introdução da escravidão africana -----	47
A incapacidade indígena para a agricultura -----	47
Os interessados mercantis lusos no tráfico negreiro -----	50
A “proteção” jesuíta aos índios -----	51
A resistência indígena -----	52
3. Conclusão -----	53

10. RESNIK (1992). TECENDO O AMANHA: A HISTORIA DO BRASIL NO ENSINO SECUNDÁRIO: PROGRAMAS E LIVROS DIDÁTICOS. 1931-1945.

## SUMÁRIO

Abreviaturas	
Apresentação -----	1
<b>Capítulo I – Educando as “elites condutoras” -----</b>	<b>6</b>
I – A expansão escolar -----	6
II – A expansão editorial e o “redescobrimto do Brasil” -----	27
Notas -----	36
<b>Capítulo II – O lugar da História do Brasil -----</b>	<b>45</b>
1 – Por uma História da Civilização -----	47
2 – As primeiras reações – a defesa da especificidade nacional -----	75
3 – Um momento-chave: o Plano Nacional de Educação -----	90
4 – “Educar para a Pátria” -----	106
5 – A Lei Orgânica do Ensino Secundário -----	119
Notas -----	127
Apêndice -----	147
<b>Capítulo III – “A consciência patriótica”: “o passado vive em nós” -----</b>	<b>150</b>
1 – Autores e editores – uma parceria necessária -----	153
II – Uma camisa de força: a Comissão Nacional do Livro Didático -----	164
III – A formação da nação -----	173
III.1 – A cara da nação -----	179
III.2 – O espaço da nação -----	191
III.3 – A alma da nação -----	199
III.4 – O vir a ser a nação: em busca da soberania -----	203
IV – “A marcha ascensional da nação”: o Estado brasileiro -----	211
IV.1 – Unidade e soberania -----	214
IV.2 – Ordem e Progresso, mas nem tanto -----	221
IV.3 – O fim da História -----	229
IV.4 – Escrevendo e vivendo a História: a construção da memória da década de 1930 -----	233
Notas -----	242
Apêndice -----	263
Conclusão -----	267
Fontes citadas -----	272
Anexo -----	285

11. BITTENCOURT (1993). LIVRO DIDÁTICO E CONHECIMENTO HISTÓRICO: UMA HISTÓRIA DO SABER ESCOLAR.

## ÍNDICE

### PÁGINA

**INTRODUÇÃO** ----- 1

## 1ª PARTE: LITERATURA E ESTADO

### **CAPÍTULO I: LIVRO DIDÁTICO E CONSTRUÇÃO DO SABER ESCOLAR** 15

Concepções e projetos de redação do livro didático -----	15
Concepções iluministas do livro didático -----	18
Planos de redação dos livros didáticos e concepções de ensino -----	27
Livros didáticos e concepções de ensino -----	
Instrução para quem? -----	31
Livros de leitura e ensino elementar -----	46
Livros e compêndios para o ensino secundário -----	56
Vigilância e controle da produção didática -----	
Legislação sobre o livro didático -----	63
Vigilância dos Conselhos de Instrução -----	68

### **CAPÍTULO II: ESTADO E EDITORAS: CONFECÇÃO E DIFUSÃO DA PRODUÇÃO DIDÁTICA** ----- 76

Editoras e poder institucional -----	
Nascimento das editoras de livros didáticos -----	79
Editoras nas províncias -----	96
Comercialização do livro didático -----	
A “carne” da produção de livros -----	106
Estratégias de produção e venda -----	109
Divulgação oficial da literatura escolar -----	
Política de distribuição de livros -----	120
Bibliotecas escolares e exposições pedagógicas -----	123

## 2ª PARTE: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E LIVROS DE HISTÓRIA

### **CAPÍTULO III: LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO: DA HISTÓRIA SAGRADA À HISTÓRIA PROFANA** ----- 135

A História nos programas curriculares: constituição de uma disciplina -----	
História nos programas curriculares do ensino secundário -----	138
História nas escolas elementares e profissionais -----	149
Da História Sagrada à História profana -----	
História sagrada nos livros didáticos -----	157
Moral profana e livros de Instrução Cívica -----	164
Confrontos na produção didática: História Universal ou História da Civilização- -----	
O domínio dos franceses na História Universal -----	170
Divergências entre os autores de História da Civilização -----	179

<b>CAPÍTULO IV: HISTÓRIA DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS</b>	194
Autores e compêndios de História do Brasil	
Militares e História nacional	195
Os Sócios do IHGB e a História oficial do Brasil	203
Expansão da produção	206
Temas e periodização da História do Brasil	
Cronologia e “heróis nacionais”	214
“Nacionalismo”	220
A noção de tempo e espaço nas obras do cônego Fernandes Pinheiro e de João Ribeiro	
O tempo sagrado na obra do cônego	229
As temporalidades da História do Brasil de João Ribeiro	235
<b>3ª PARTE: USOS DO LIVRO DIDÁTICO</b>	
<b>CAPÍTULO V: LIVROS DIDÁTICOS E PROFESSORES</b>	243
Mestres normalistas ou leigos?	
Primeiras Escolas Normais	244
Condições de trabalho dos “mestres de primeiras letras”	248
Mestres e livros	255
Professores secundários: leitores e autores	
Professores de liceus	260
Professores – autores	264
Diálogos dos autores com os docentes	
Metodologias de ensino	267
A imagem do professor e da escola nas obras didáticas	274
<b>CAPÍTULO VI: LIVROS DIDÁTICOS NAS SALAS DE AULA</b>	288
Métodos pedagógicos e formas de leitura	
Exercícios e conceitos de aprendizagem	290
Ilustrações e aprendizagem	295
A “memorização” no processo de leitura	311
Salas de aula e práticas de leitura	
Imposições de normas de leitura	318
Ler e escrever	327
Transgressões	336
<b>CONCLUSÕES</b>	340
<b>FONTES E BIBLIOGRAFIAS</b>	347
<b>ANEXO</b>	370

12. DIAS (1994). AS IMAGENS DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	P. 07
<b>CAPÍTULO 1 – A IMAGEM DO NEGRO ESCRAVO</b> .....	P. 14
1.1- MAGEM DO NEGRO VÍTIMA DE TRÁFICO.....	P. 16
1.2- A IMAGEM DO NEGRO TRABALHADOR ESCRAVO .....	P. 18
1.3- A IMAGEM DO NEGRO REBELDE E REVOLTO .....	P. 21
<b>CAPÍTULO 2 – A IMAGEM DO NEGRO APÓS A ABOLIÇÃO</b> .....	P. 26
2.1 - A IMAGEM DO NEGRO VÍTIMA DE PRECONCEITO .....	P. 30
2.2 - A IMAGEM DO NEGRO VÍTIMA DE DISCRIMINAÇÃO .....	P. 33
<b>CAPÍTULO 3 – A IMAGEM DO NEGRO CONTRIBUINTE CULTURAL</b> P. 36	
3.1- A IMAGEM DO NEGRO CONTRIBUINTE DE VOCABULÁRIO P. 38	
3.2- A IMAGEM DO NEGRO CONTRIBUINTE DE ALIMENTAÇÃO P. 38	
3.3- A IMAGEM DO NEGRO CONTRIBUINTE DE MÚSICA .....	P. 39
3.4- A IMAGEM DO NEGRO CONTRIBUINTE DE CRENÇAS .....	P. 40
<b>CONCLUSÃO</b> .....	P. 41
<b>APÊNDICE – AS IMAGENS DO NEGRO EM ILUSTRAÇÕES</b> .....	P. 49
I – ESCOLAS MUNICIPAIS DE 1º GRAU DE CAMPINAS EM 1990 - P. 81	
II – PROFESSORES DE HISTÓRIA CONTATADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS .....	P. 86
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	
<b>LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS</b> .....	P. 91
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR CONSULTADA</b> .....	P. 97



13. MATELA (1994). O PROFESSOR DE HISTORIA E O LIVRO DIDÁTICO: UMA  
RELAÇÃO DELICADA

INDICE

**CAPÍTULO I: A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO**

Introdução -----	01
O tema -----	03
Uma abordagem possível -----	13

**CAPÍTULO II: TRILHANDO CAMINHOS NAS SALAS DE AULA ----- 31**

Educação, escola e trabalho do professor hoje no “brasil” -----	42
O papel do livro didático no ensino da história -----	53
A disciplina história no contexto escolar -----	66

**CAPÍTULO III: EM BUSCA DE UM PRESENTE ----- 71**

**CONCLUSÕES ----- 93**

**BIBLIOGRAFIAS ----- 97**

14. COSTA (1997). PRÁTICA PEDAGÓGICA E TEMPO ESCOLAR: O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1: OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	8
O ensino de História no ensino fundamental: para que serve, o que e como deve ser ensinado .....	14
A redefinição da trajetória .....	24
Organização e coleta de dados .....	29
<b>CAPÍTULO 2: TEMPO ESCOLAR, PRÁTICA PEDAGÓGICA E A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA</b> .....	33
O contexto escolar .....	33
As escolas .....	34
Tempo escolar e tempo de aula .....	42
A utilização do livro didático .....	53
Tempo efetivo de aula e tempo de utilização do livro didático .....	54
A exploração do livro didático .....	56
Introdução do tema .....	58
Desenvolvimento e exploração do conteúdo .....	69
Fixação e avaliação do conteúdo .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	98
<b>ANEXOS</b> .....	106

15. MELO (1997). SENHORES DA HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO DO BRASIL EM DOIS MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

**ÍNDICE**

<b>INTRODUÇÃO:</b> Da Monarquia à República: os Manuais de História. -----	1
<b>1ª PARTE: OS AGENTES</b>	
O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB -----	20
Von Martius -----	32
Varnhagen -----	49
Joaquim Manuel de Macedo e suas <b>Lições de História do Brasil</b> -----	63
O Colégio Pedro II -----	73
João Ribeiro e seu Manual Escolar -----	95
<b>2ª PARTE: OS LIVROS</b>	
Livros, Métodos, Periodização -----	109
O Descobrimento do Brasil -----	122
Os Índios Brasileiros -----	134
Os Jesuítas -----	145
Invasão Holandesa de Pernambuco -----	158
A Inconfidência Mineira -----	170
A Inconfidência em Lições... -----	194
A lição republicana da Inconfidência -----	204
Bahia, 1798: Reação e Silêncio -----	222
D. João VI no Brasil -----	227
A Revolução Pernambucana de 1817 -----	239
A Independência do Brasil -----	251
Escravidão Africana no Período Colonial e no Século XIX – A Abolição -----	265
<b>COCLUSÃO</b> -----	279
<b>BIBLIOGRAFIA</b> -----	290
<b>ANEXOS</b> -----	296

16. GATTI JÚNIOR (1998). LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO DE HISTÓRIA: DOS ANOS  
SESSENTA AOS NOSSOS DIAS

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	01
<b>CAPÍTULO 1: DO AUTOR INDIVIDUAL À EQUIPE TÉCNICA RESPONSÁVEL</b> -----	36
<b>CAPÍTULO 2: DA PRODUÇÃO ARTESANAL À INDÚSTRIA EDITORIAL</b> -----	160
<b>CAPÍTULO 3: DA ESCOLA DE ELITE À ESCOLA DE MASSAS</b> -----	208
<b>PALAVRAS FINAIS</b> -----	257
<b>FONTES &amp; BIBLIOGRAFIA</b> -----	265
<b>ENTREVISTAS</b>	
<b>ANEXO</b>	

17. CRUZ (2000). A HISTÓRIA DA DISCIPLINA ESTUDOS SOCIAIS A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO (PERÍODO 1981 – 2000)

## **SUMÁRIO**

LISTAS DE FIGURAS -----	12
LISTA DE TABELAS -----	13
LISTA DE QUADROS -----	15
LISTA DE ABREVIATURAS -----	16
Resumo -----	18
<b>INTRODUÇÃO</b> -----	19
<b>METODOLOGIA</b> -----	20
<b>Revisão Bibliográfica</b> -----	36
<b>Seleção e Análise de Livros Didáticos</b> -----	36
A análise dos textos escritos -----	36
A análise das ilustrações -----	41
<b>As Entrevistas Semi-estruturadas</b> -----	43
<b>PARTE 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> -----	44
<b>I CAPÍTULO: História das Disciplinas Escolares: Uma Fundamentação Teórica para a Compreensão da História da Educação a partir das Dinâmicas do Currículo</b> -----	49
O conceito de currículo -----	50
O livro didático como currículo oficial -----	51
As mudanças curriculares -----	57
Seleções de conteúdos -----	58
O multiculturalismo -----	63
<b>PARTE 2. O MOVIMENTO NEGRO E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS NEGROS</b> -----	67
<b>II CAPÍTULO: Da Sociedade ao Currículo: o Negro e a Luta por Representações Sociais Dignas</b> -----	68
Brasil Colonial (1530 a 1822) -----	73
Brasil Imperial (1822 a 1889) -----	74

Brasil Republicano (1889 até a atualidade)-----	74
O Movimento Negro e a Educação-----	84

### **III CAPÍTULO: Investigando as Origens das Representações Sociais**

<b>sobre o Negro Brasileiro</b> -----	95
Os estereótipos: representações negativas do negro-----	98
Buscando a origem científica dos estereótipos raciais -----	101
As influências das teorias científicas sobre raça no contexto brasileiro: os projetos eugênicos -----	104
A representação positiva do negro: questão de identidade -----	109
Identidade negra: um conceito em construção -----	111
Identidade negra: ser ou não ser? -----	116

### **IV CAPÍTULO: As Representações Sociais sobre o Negro nos Discursos de Pessoas Negras** -----

-----	121
Uma abordagem geral sobre as representações que emergiam nas entrevistas ---	122
As representações sociais sobre o negro que emergiam nas entrevistas e suas Origens -----	137

## **PARTE 3. A DISCIPLINA ESTUDOS SOCIAIS E AS REPRESENTAÇÕES**

### **SOCIAIS SOBRE OS NEGROS** -----

<b>V CAPÍTULO: A Representação Social sobre o negro nas propostas curriculares de Estudos Sociais: uma abordagem histórica</b> -----	142
Décadas de 30 a 60 -----	143
Década de 70 -----	146
Décadas de 80 e 90 -----	148

### **VI CAPÍTULO: As Representações sobre o Negro em Livros Didáticos de Estudos Sociais** -----

-----	156
O resultado da análise dos textos escritos -----	157
As temáticas que apresentam conteúdos sobre o negro nos livros de Estudos Sociais -----	157
Análise do tratamento dado à representação sobre o negro -----	161
Dados de identificação -----	161

Os termos da identificação -----	161
Negro e nacionalidade -----	163
O negro e a cultura brasileira -----	165
A abordagem sócio-econômica -----	168
Justificativa para exploração da mão-de-obra negra em regime de escravidão ---	168
Negro e funções profissionais -----	171
Justificativa para o fim da escravidão -----	173
Negro como homem livre -----	174
Substituição da mão-de-obra escrava negra pela mão-de-obra livre branca -----	176
A abordagem dos traços de personalidade ou de caráter -----	177
Resistência negra -----	178
Submissão -----	180
O resultado da análise de ilustrações -----	183
A incidência de ilustrações nos textos escritos e a relação entre os seus conteúdos-	184
O tipo de ilustração -----	186
As mensagens veiculadas nas ilustrações -----	187
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS -----</b>	<b>192</b>
<b>A História da Disciplina Estudos Sociais a partir das Representações Sociais</b>	
<b>sobre o negro: refletindo as dinâmicas sócio-raciais brasileiras -----</b>	<b>193</b>
O contexto externo ao currículo: o movimento negro enquanto grupo que disputa	
interesses antagônicos aos da elite brasileira -----	196
As limitações e retrocessos da sociedade brasileira do ponto de vista dos	
interesses do Movimento Negro -----	199
Conclusão -----	197
<b>BIBLIOGRAFIA -----</b>	<b>202</b>
<b>ANEXOS -----</b>	<b>212</b>

18. DEMORI (2000). LIVROS DIDÁTICOS E REPRESENTAÇÕES: A IDÉIA DE RAÇAS NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DO BRASIL PARA O ENSINO SECUNDÁRIO, 1937-1947

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	7
A – Apresentação .....	8
B – A Idéia de Raças e a Construção da Nação .....	15
C – A Idéia de Povo Mestiço como Modelo Ideal para Nação .....	30
D – A Idéia de Raças / Etnia nos Programas 1942 .....	38
Notas e Comentários .....	45
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	50
A – Apresentação .....	51
B – Comentários Sobre os Autores .....	53
C – Análise dos Textos Didáticos .....	59
I – O Índio .....	59
II – O Negro .....	68
III – O Branco .....	76
IV – A Etnia Brasileira .....	79
<b>CONCLUSÃO</b> .....	86
<b>FONTES DOCUMENTAIS</b> .....	88
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	89