O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino

ORGANIZADORAS
Margarida Maria Dias de Oliveira
Maria Inês Sucupira Stamatto

ORGANIZADORAS
Margarida Maria Dias de Oliveira
Maria Inês Sucupira Stamatto

O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino

Natal - 2007

EDUFRN
Editora da UFRN

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor: JOSÉ IVONILDO DO RÊGO

Vice-Reitor: ÂNGELA MARIA PAIVA CRUZ

Diretor da EDUFRN: HERCULANO RICARDO CAMPOS

Editor: FRANCISCO ALVES DA COSTA SOBRINHO

Coordenação de revisão: RISOLEIDE ROSA

Revisão Ortográfica: JULIENE PAIVA DE ARAÚJO OZIAS

Formatação: JOÃO MAURICIO GOMES NETO

Diagramação e Capa: JANILSON TORRES

Supervisão editorial: ALVA MEDEIROS DA COSTA

Supervisão gráfica: FRANCISCO GUILHERME DE SANTANA

APOIO:

www.cchla.ufrn.br

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino / Margarida Maria Dias de Oliveira e Maria Inês Sucupira Stamatto (Org.). – Natal: EDUFRN, 2007.
208 p. : il.

ISBN - 978-85-7273-375-5

1. História – Educação. 2. Programa Nacional do Livro Didático. 3. Livro didático de História. 4. Políticas educacionais. I. Oliveira, Margarida Maria Dias de. II. Stamatto, Maria Inês Sucupira.

RN/UF/BCZM

CDU 907
CDD 93:37

Campus Universitário, s/n – Lagoa Nova – 59.078-970 – Natal/RN – Brasil
e-mail: edufrn@editora.ufrn.br – www.editora.ufrn.br
Telefone: (84) 3215.3236 – Fax: (84) 3215.3206

Sumário

APRESENTAÇÃO

Os textos aqui reunidos sistematizam e divulgam idéias relacionadas ao Livro Didático de História, a partir de experiências no Ensino de História e de resultados de Pesquisas dos autores. Em idéias convergentes, divergentes, em prosa e verso, explana-se e reflete-se sobre vários pontos a respeito deste material didático. Tal como assinala Iranilson Buriti de Oliveira, *cada livro é escolha e recortes, produções possíveis, inventários que ganham visibilidade*. Esta obra comporta opções realizadas configuradas em três partes: em um primeiro momento, abordam-se as questões que tomam o manual escolar como resultado de políticas governamentais implementadas e de renovações da produção científica da História e da Pedagogia; nas duas partes seguintes, enfocando respectivamente as coleções e os livros regionais de História, examinam-se aspectos constitutivos desta literatura didática.

Debatendo sobre as políticas educacionais levadas a termo nas últimas décadas no Brasil, Margarida Maria Dias de Oliveira, Luís Fernando Cerri e Ângela Ribeiro Ferreira demonstram o impacto de medidas, planos e programas governamentais na concepção, produção, distribuição e utilização do livro didático na rede escolar. Lembra Itamar Freitas (et al) *que livro didático gratuito é conquista brasileira, dinheiro público na escola e política de inclusão.*

Nessa direção, Décio Gatti Júnior constata que as ações desenvolvidas por representantes institucionais devem *possibilitar a pluralidade de idéias e concepções pedagógicas, evitando políticas autoritárias que possam levar, por exemplo, à confecção pelo estado de livros únicos, conforme a disciplina e a orientação político-ideológica do governo estabelecido no poder*.

Em consonância com a assertiva acima, e em *interface* com as teorias pedagógicas, Maria Inês Sucupira Stamatto pormenoriza como **as políticas educacionais**, notadamente o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, vêm transformando, na última década, o livro didático de História. Neste ponto, Isaíde Bandeira Timbó questiona a formação do professor que escolherá e usará este recurso escolar. Os cursos de História estão preparando seus egressos para isto?

Para Marlene Rosa Cainelli e Sandra Regina Ferreira de Oliveira, os graduandos em História preocupam-se com a profissão de historiador e não investem em sua formação docente, concluindo que, *desse modo, o que se pode afirmar é que os estagiários de História concebem o conhecimento de uma forma e o ensino de História na educação básica, de outro.*

Assim, o sentido da coleção de História na escola passa despercebido, tanto nos cursos de formação docente quanto no cotidiano escolar. A importância deste material didático para os estudantes do Ensino Fundamental, que estão em período de formação identitária, não é considerada. Maria Augusta de Castilho argumenta que *o cidadão capaz de viver em comunidade significa necessariamente que também tenha a competência para pensar sobre a sociedade em que está inserido e intervir nela de forma a transformar os índices da sua qualidade de vida.* Portanto, a reflexão e a análise sobre o aporte formador que as coleções de História trazem para a construção de uma sociedade multicultural são significativas.

A partir desta percepção, várias pesquisas contribuem para o entendimento deste recurso didático examinado sob diversos aspectos. Maria Telvira da Conceição aponta para *a problematização da prática metodológica do conhecimento histórico escolar, em que o uso didático do documento tem sido considerado um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem.*

Já Ana Maria Mauad pondera que *as imagens são pistas para se chegar a um outro tempo* e destaca a riqueza de possibilidades em se trabalhar com *a imagem que comprova a passagem do tempo; imagens significativas: sons, objetos e eventos que remetem ao que já não mais existe, apropriado como um saber.*

Ana Gabriela de Souza Seal e André Victor Cavalcanti Seal da Cunha refletem sobre propostas em que os alunos explicitem seu conhecimento e/ou ponto de vista sobre algo e, quando possível, discutam suas hipóteses. Ao invés disso, Éden Ernesto da Silva Lemos percebe o livro didático como um recurso pedagógico viável na abordagem do ensino de História por conceitos, e Itamar Freitas de Oliveira destaca a importância da utilização de diversos gêneros textuais *enquanto sua função social se mantém, quando prediz e interpreta a ação humana, quando facilita a comunicação entre as pessoas.*

Por outro lado, Grinaura Medeiros de Morais advoga que, *para além da retórica etnicista, a abordagem histórica deve enfocar as lutas e conquistas, o encantamento pela vida, as potencialidades humanas capazes de promover, geral e substancialmente, os imensos setores reduzidos a mais dura exploração, sejam afro-descendentes ou não.* Concluindo a segunda parte, Arnaldo Pinto Junior indaga se as novas propostas estimulantes nos novos livros de História não seriam velhas idéias.

Ao abrir o último bloco, Flávia Eloísa Caimi, investigando os materiais didáticos regionais, revela que estes *tomam uma dimensão de importância maior do que deveriam, constituindo até mesmo em fonte de estudo pessoal* para os professores das escolas. Depreende-se que as reflexões sobre os livros regionais carecem de mais estudos.

Neste sentido, Marta Margarida Andrade Lima tem em conta a relação entre o local e o social, ressaltando *que a cultura de uma nação é constituída por uma luta entre diferentes grupos que esperam impor suas maneiras não só de falar, cantar, dançar, comer e vestir, mas, sobretudo, sua forma de ver o mundo e de pensar a sociedade que se deseja construir.* Corroborando com a autora acima, Juçara Luzia Leite compreende, *portanto, a escrita do Livro Didático Regional como uma prática cultural que visa reconhecer uma determinada identidade social e, assim, exibir uma maneira que um certo grupo tem de estar e se ver no mundo, significando simbolicamente um estatuto ou posição.*

Finalizando, **em versos**, Sônia Maria Leite Nikitiuk sintetiza diversas idéias apresentadas nos textos anteriores e lança a questão de c*omo lidar com este recurso sem perdemos a autonomia didático-pedagógica e criatividade e o diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem*

Todos os textos aqui reunidos refletem a vitalidade da área do ensino de História e as renovações constantes dos objetos e temas a que os pesquisadores dessa área se dedicam.

As organizadoras agradecem a dedicação, compromisso e autorização dos autores para essa publicação ao mesmo tempo em que desejam que o público leitor utilize os textos de forma a proporcionar a continuidade dos profícuos debates sobre o ensino de História.

Natal, agosto de 2007.

Margarida Maria Dias de Oliveira

Maria Inês Sucupira Stamatto

As idéias expressas nos
textos aqui publicados são de
inteira responsabilidade dos seus autores.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: POLÍTICA EDUCACIONAIS, PESQUISAS E ENSINO

I PARTE

1

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: SUAS IDÉIAS SOBRE HISTÓRIA

Margarida Maria Dias de Oliveira[1]

Pautando-se nas idéias que se configuraram, de forma mais acabada, no final da década de 70 e início da de 80 do século XX, prioriza-se uma história a ser ensinada a partir da realidade do aluno, do seu cotidiano, do conhecimento que ele traz para a escola e, sobretudo, rompe-se com a tradicional história factual e das datas comemorativas.

A efetivação dessa proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais configura-se, do ponto de vista pedagógico, na condensação de teorias educacionais que tomaram corpo e consolidaram-se em nosso país como idéias renovadoras e condizentes com as tentativas dos setores democráticos da sociedade brasileira de resolverem os problemas estruturais da educação no Brasil[2].

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História fizeram uma junção dessas idéias educacionais mais gerais com uma miscelânea de idéias difundidas e arraigadas sobre o ensino de História, passando pelo ensino temático (metodologia implementada de forma mais acabada nas Escolas Vocacionais no Estado de São Paulo na década de 60[3]) e chegando à defesa do ensino de noções - como espaço e tempo - para alunos das 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (que, nos PCN, tomam o formato de 1º e 2º ciclos).

É nessa conjuntura em que frases do tipo *estudar é construir conhecimento*, *estudar história a partir da realidade do aluno*, *estudar conteúdos que tenham utilidade na vida prática*, *colocar no ensino o que a pesquisa tem descoberto*... tornaram-se lugares-comuns por serem excessivamente repetidas. Não precisam de aspas porque, de tão repetidas, não pertencem mais a um autor, pois fazem parte do senso comum do discurso sobre a escola. Não só da comunidade escolar – professores, alunos e funcionários – mas de toda a sociedade – pais, empresários da educação, autoridades públicas a ela ligadas, mídia, etc.

No que concerne ao ensino de História, é preciso esclarecer essas frases, pois elas têm causado algumas distorções, algumas inadequações e muitas, muitas confusões.

Na área de pesquisa em crescimento no Brasil, denominada ensino de História, propugna-se muito a mudança no ensino. Propostas nesse sentido são feitas das mais variadas formas. Umas, de forma geral, como a da CENP[4] de São Paulo e a de Minas Gerais[5], outras de cunho mais restrito. Outras, através de mudanças pontuais na forma de ensino, com técnicas, com estratégias de sala de aula. Vale tudo, desde que se mude o ensino de História. A mudança é sempre associada à melhoria.

Mudança, aliás, que parece ser uma reivindicação não só brasileira:

> Redução das horas, desinteresse, segundo parece, dos pais e dos alunos, introdução dos programas estimulantes, mas talvez um tanto difíceis, como por exemplo, no 1º ano, ao lado da Antiguidade, uma História da Agricultura, desde as suas origens até aos nossos dias, e no segundo, uma História dos Transportes. Encontramo-nos assim numa verdadeira situação de profundo desnível entre a 'base' do liceu e a superestrutura adulta. (LAUDURIE in LE GOOF; LADURIE; DUBY e outros, 1991, p. 11).

Ora, embasando os PCN, pelo menos na bibliografia, estão algumas das autoridades em História, como Michel de Certeau, Jacques Le Goff e Marc Ferro. Ou, pelo menos, faz parte de uma certa idéia difundida no Brasil de que aqueles princípios para o ensino de História, anteriormente citados, estão umbilicalmente ligados ao movimento dos Annales e da História Nova, dos quais os historiadores acima provêm.

Não é comum esses historiadores fazerem reflexões sobre ensino. Dos três acima citados, somente o último tem um livro dedicado exclusivamente ao ensino de História, mesmo assim, trata sobre a relação deste com os meios de comunicação[6].

Porém, mais importante que sua citação nominal são as idéias sobre História que permeiam a proposta dos PCN e que, assegurando peremptoriamente a necessidade de mudança, aproveitam-se dos ares de novidade que assolaram a historiografia brasileira com as traduções – hoje, quase simultâneas – dos arquétipos franceses.

No entanto, diferente das propostas brasileiras, que localizam boa parte dos problemas do ensino de História no seu tradicionalismo – igualado a factualismo – o trecho abaixo, como se pode ver, afirma a necessidade de se pensar sobre as relações da cronologia e da interpretação do processo histórico.

Ora, em livro publicado na França em 1985, Ferro afirma:

> Quando a comissão Girault-Le Goff considerou necessário para a análise histórica o conhecimento do passado da nação e estimou que sua inteligibilidade tinha como condição necessária, senão suficiente, o estudo cronológico, um certo número de professores, animados por uma pedagogia inovadora, bradaram indignados: estava se voltando à 'história dos avós'. Ora, não é nada disso; e eles teriam percebido o engano se simplesmente tivessem lido uma única obra de Le Goff ou de Girault. (FERRO, 1983, 122)

Mais uma vez, como na década de 60, os Annales estavam no centro de uma polêmica sobre reforma do ensino de História, ou seja, o que ensinar nas aulas para a formação básica de qualquer cidadão.

Na década de 60, foi o próprio Braudel que traduziu sua fórmula do que ensinar em História no manual intitulado **Gramática das Civilizações**.

Mas o trecho transcrito de Marc Ferro nos soa muito tradicional, se tivermos como norteadoras as idéias defendidas no Brasil como necessárias – não só para a mudança, mas principalmente – para o bom ensino de História. Há, na citação acima, uma defesa do factual, do cronológico? Poderíamos simplificar nesses termos?

Vamos recorrer a mais uma citação do autor, na mesma obra:

> [...] conhecer e compreender o passado, seus vínculos com o presente, consiste *primeiramente* em conhecer e confrontar as narrativas que a memória histórica conservou e compôs, mas sem identificar *uma* dessas narrativas como a única que secreta a verdade histórica [...]. (1989, p.123)

A memória histórica guarda várias narrativas através dos vários grupos sociais, instituições, classes. A História, como produção do conhecimento científico, compõe outras narrativas. Às vezes, embasadas numa das visões que a sociedade guardou, muitas vezes, partindo dessa memória, compõe um conhecimento que vai de encontro a ela.

O historiador é o profissional que deve demonstrar essas ligações – do passado com o presente – e, embora não deva instituir uma como verdade única (o que entendemos por história tradicional é exatamente essa operação), deve ter clareza do quanto uma influencia a outra.

Por outro lado, tanto o pesquisador quanto o professor de História precisam refletir – e o segundo, como dever de ofício – e ter clareza do momento em que é recomendável, necessário, desejado, conhecer narrativas, confrontá-las, interpretá-las e compreendê-las.

Marc Ferro localiza essa obrigação, levando-a para o campo pessoal e afetivo:

> Para Soazig, minha neta de quatro anos, eu conto incansavelmente a história de Vercingetórix ou dos gansos do Capitólio sem mudar uma única palavra, senão ela protestaria. Incansavelmente, ela ouve essa história... Mais tarde, quando ela for mais velha, chegará a hora de falar das variantes, de comparar as narrativas, de analisar os testemunhos, de fazer história.
>
> Primeiro conservar, em seguida, tornar inteligível: é a dupla função do historiador. (1989, p. 127)

Paradoxalmente, discutindo o ensino de História, os Annales mostram um viés que, no Brasil, segundo os princípios considerados inovadores para o ensino de História, seria conservador. Seria a defesa do ensino factual? Como entender essas afirmativas?

Primeiro, é recomendável reexaminá-las: há, nelas, alguns pressupostos. Poderíamos enumerá-los assim:

a) para analisar qualquer realidade, é preciso o conhecimento do passado;

b) para ter conhecimento do passado, é preciso, embora não apenas, conhecer fatos e datas, estabelecer uma cronologia;

c) a história proveniente da geração mais recente dos Annales não prescinde desse conhecimento factual;

d) existem várias memórias históricas, e é necessário conhecê-las e confrontá-las;

e) nenhuma memória histórica é mais verdadeira que outra nem é detentora do conhecimento da totalidade do passado;

f) cada conhecimento é concernente a uma faixa etária. Há períodos da vida, sobretudo a infância, em que mitologias, histórias heróicas ou fantásticas são necessárias, inclusive, ao despertar para a beleza do aprender;

g) a maturidade, juntamente com as outras informações que são absorvidas - proporcionada por novas faixas etárias - dão condições aos cidadãos de compararem a memória histórica absorvida com as outras, de conhecer outros tipos de testemunhos, de analisarem.

Por estes pressupostos, o que pode soar tradicional é redimensionado. Coerente com as mais novas teorias pedagógicas, a defesa da interligação conteúdo-faixa etária é contundente.

Como nos lembram, também, outros historiadores, referindo-se a outro espaço:

> No exercício quotidiano da sua profissão, o professor de história tem de ter em conta não só o aluno, tal como ele é, com as suas aptidões, a sua experiência e os seus interesses, como também a história, tal como se faz.

[...]

> Para ser eficaz, a actividade pedagógica deve considerar, na medida do possível, o movimento natural do espírito do aluno, constituindo o seu papel, antes e acima de tudo, em auxiliar o educando a instruir-se por si próprio, a efectuar a sua aprendizagem a partir do que é e do mundo em que vive. Para chegar a este resultado – é evidente que o professor de história deve, tanto quanto possível, possuir simultaneamente as qualidades do historiador e as qualidades do pedagogo. (ALLARD e LEFEVRE, 1976, p. 15)

No entanto, a defesa do ensino – da necessidade mesmo – do conhecimento de uma cronologia, também. Exatamente o que tem sido execrado no Brasil, questão para a qual se tem imputado boa parte dos problemas do ensino de História.

Como se lerá adiante, Philippe Ariès é categórico. Sem o conhecimento de uma cronologia, como compreender a realidade?

> Ela deve possuir uma linguagem, um determinado sistema de referências. Se os alunos não tiverem já nenhum conhecimento do mais elementar sistema cronológico, nem sequer poderão compreender uma visita a um museu ou mesmo uma visita a um antiquário. (ARIÈS in LE GOOF; LADURIE; DUBY e outros, 1991, p. 12).

Na perspectiva dos autores franceses citados, há a necessidade do reconhecimento das várias memórias e de que **nenhuma** secreta a verdade histórica. Além disso, a obrigatoriedade da distinção delas em relação à história produzida pelos historiadores, ou seja, produzida pela pesquisa histórica.

Em nosso país, fala-se como se só houvesse uma memória, no máximo, duas. Uma oficial, identificada com o governo, e a outra, que seria a produzida nas academias. A oficial, rechaçada como, necessariamente, falsificadora, e a segunda, tida tão distante do "povo" quanto a primeira.

Assim, há um entendimento geral de que, no Brasil, propugna-se o resgate da memória como meio para se dar voz a grupos historicamente excluídos. Essa fala – a partir da história oral ou mesmo através de outras fontes documentais – tem sido equiparada à produção da pesquisa histórica – e mal entendida como uma portadora da verdade num processo de sacralização da voz popular.

Ora, no Brasil, tem-se defendido a memória – principalmente na 1ª fase do Ensino Fundamental – como substituta do ensino de História. Memória dos avós, dos pais, dos antepassados em geral, como forma de dar uma outra visão da história ou mesmo como forma de tornar esse ensino mais atrativo e, portanto, mais aceito pelas crianças.

É bastante comum esse procedimento em sala de aula. Na impossibilidade de levar os membros mais idosos da família para as atividades desenvolvidas em sala de aula, utilizam-se, inclusive, as famosas "entrevistas" como tarefas escolares para servirem de subsídio ou, até mesmo, como recurso para contar como era a rua, o bairro, a cidade, como viviam as pessoas, ou seja, para substituírem o conhecimento histórico.

Na base da utilização desse, assim chamado, novo recurso, está a idéia de que essa é uma significativa diferenciação em relação à História dos "grandes homens", oficial e, por tabela, definida como chata, enfadonha, desinteressante e outros adjetivos que, infelizmente, têm sido associados ao ensino de História.

Qual o problema?

O problema é que isso tem sido usado como substitutivo ao ensino de História, exatamente porque a formação do professor que atua nessa área (1ª fase do Ensino Fundamental) é a de polivalente. Desconhecedor da pesquisa histórica sobre esses recortes (local, regional) e diante da exigência de ruptura com o tradicional, o apelo à voz popular, repito, tem se equiparado ao conhecimento produzido pela pesquisa histórica.

Embutem-se, geralmente, nessas falas, a idealização do passado e as visões conservadoras, algumas preconceituosas, contraditórias, que tão bem, em sua grande maioria, compõem o conhecimento do senso comum.

Por outro lado – e isto só aumenta o problema – a história oral é aí utilizada sem nenhuma criticidade sobre os pontos positivos e negativos da mesma, questões sobre as quais os profissionais, já há bastante tempo, vêm refletindo e discutindo. Questões que analisam os papéis do entrevistador e do entrevistado, das intervenções de quem pergunta, como pergunta, em que condições pergunta. Da mesma forma, da imagem que o entrevistado quer passar de si e outras inúmeras problemáticas que permeiam as técnicas de pesquisa e a que, é claro, da qual a história oral não está imune.

Como nos lembra o seguinte trecho:

> Por favor, não me interpretem mal. Não estou simplesmente fazendo uma defesa dos velhos historiadores do século XX contra os jovens. Comecei minha carreira como jovem historiador entrevistando sobreviventes da Sociedade Fabiana pré-1914 a respeito de seu tempo, e a primeira lição que aprendi foi que nem mesmo valia a pena entrevistá-los, a menos que eu tivesse descoberto mais sobre o tema da entrevista do que poderiam se

> lembrar. A segunda lição foi que, no tocante a fatos verificáveis de modo independente, sua memória tendia a se enganar. A terceira lição foi que era inútil levá-los a mudarem de idéia, já que esta se havia formado e fixado muito tempo antes. (HOBSBAWM, 1998, p. 247).

Eric Hobsbawm assinala, no texto acima, que depoimentos não substituem a pesquisa, não substituem o conhecimento produzido pela pesquisa histórica e, sobretudo, que a idéia de "posso testemunhar porque vi" é tão inebriante quanto falsa. Isso não é garantia de verdade. É garantia – como em qualquer outro documento – de uma visão, localizada, temporal, espacial e socialmente, com todos os seus condicionantes.

Jacques Le Goff, nas rápidas referências que faz ao ensino, no livro **História e Memória**, corrobora a visão acima esboçada e acrescenta as preocupações com as retificações que devem ser feitas a essa memória por meio da escola e da mídia.

> Em primeiro lugar, porque há pelo menos duas histórias e voltarei a este ponto: a da memória coletiva e a dos historiadores. A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado. É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os *mass media* corrija esta história tradicionalmente falseada. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros. (LE GOFF, 1996, p.29).

É óbvia a perspectiva frontalmente oposta da forma como se tem trabalhado com a questão da memória no Brasil e o que falam os historiadores franceses.

Jacques Le Goff reforça sempre sobre esse trabalho de vulgarização, que não tem, nem nesse trecho nem em qualquer outro, um sentido pejorativo. Pelo contrário, defende a necessidade de um trabalho de divulgação do conhecimento histórico. O que fica nas entrelinhas é o questionamento se a escola de fato está retificando os erros produzidos pela memória histórica.

Outros componentes da, assim conhecida, 3ª geração dos Annales, procuram refletir sobre o papel da mídia em nossa sociedade, relativizando, assim, as funções e responsabilidades tanto da mídia quanto da História:

> A História sai da escola e entra nos *mass-media* porque estes ocupam hoje em dia, em grande parte, o lugar que a História tinha no século XIX. Os *mass-media* tornam-se numa grande empresa de escolarização nacional. É por seu intermédio que se transmite ao público o relato doutrinal da cultura. Não admira que o discurso da representação nacional, a História, desempenhe aí um papel tão importante. Isto, no entanto, continua a ser secundário. Com efeito, por que é que as matemáticas ocuparam o lugar da História, quer dizer, daquilo que foi, durante tanto tempo, o fundamento de identificação e justificação de um poder social? Porque os critérios de seleção social mudaram. Uma sociedade privilegia, nos seus modos de iniciação, o que é privilegiado no seu funcionamento. As matemáticas desempenham hoje em dia o papel que tinham ontem a Retórica, o Latim, a História. A mutação escolar não passa de um alinhamento tardio por uma deslocação das forças e das 'disciplinas' que articulam o país. Por isso, devemos interrogar-nos, em primeiro lugar, não a respeito das mutações dos programas, mas da lei que em toda a sociedade, atribui às matemáticas a função de uma taxinomia socialmente eficaz e à História a figura de narrativas para o serão e para os tempos livres da televisão, narrativas tanto mais manipuláveis quanto dizem respeito a factos que já deixaram de existir. (CERTEAU in LE GOOF; LADURIE; DUBY e outros, 1991, p. 12-13).

Ora, esses questionamentos sobre o papel da mídia só reforçam os problemas que apontamos, visto que, no Brasil, é preciso ainda esclarecer para os cidadãos as diferenças entre memória, pesquisa histórica e como a mídia se apropria delas e/ou descarta as duas, quando da sua conveniência. Esse trabalho não defende e, considero que nenhum pesquisador do ensino de História defenda, que a mídia tem que trabalhar de acordo, exclusivamente, com a pesquisa histórica. No entanto, a diferenciação de todas elas precisa ser feita para que os cidadãos possam, a partir das suas informações, consumi-las como bem lhes aprouver.

E esse papel de explicitação das diferenças é entendido como tarefa da escola.

Mas é muito interessante notar como, segundo os autores citados e utilizados como bibliografia para a confecção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, há a insistência na carga de história tradicional imputada à escola elementar e, portanto, básica para a formação do cidadão. Sobretudo porque os historiadores e educadores brasileiros que têm discutido o ensino de História, utilizam as idéias dos Annales e a historiografia por eles produzida na defesa de uma quase transposição imediata entre a história pesquisada para a história que deve ser ensinada.

Em alguns escritos[7] de Fernand Braudel, buscaram-se observações e recomendações sobre o ensino de História, sobre *o que* ensinar e *como* ensinar, no intuito de estabelecer um vínculo e um entendimento sobre tais questões.

Como foi dito antes, Fernand Braudel publicou, em 1963, um manual intitulado **Gramática das Civilizações**. Esse manual, contendo o que deveria ser ensinado de História nesta série, seria usado na série que equivale, em nosso país, ao 3º ano do Ensino Médio.

Trata-se de um livro dividido em três partes: I) Gramática das Civilizações, II) As civilizações não-européias e III) As civilizações européias. A primeira parte constitui-se de um histórico do vocábulo (civilização) e de um extenso conjunto de considerações sobre o que são as civilizações. A segunda parte trata do Islã e do mundo muçulmano, da África e do Extremo Oriente. A terceira parte trata sobre a Europa, a América e a URSS. Todos os capítulos compõem-se de uma "história" (uma narrativa sobre seu passado mais distante) do lugar e depois uma análise das questões atuais.

Abaixo, apresentamos as recomendações de Fernand Braudel, embora, em outras ocasiões, ele tenha deixado claro o que ele defendia para o ensino de História:

> Se eu fosse o responsável, ensinaria até o segundo colegial a história tradicional, a história-narrativa: conta-se, interrompe-se, explica-se uma coisa um pouco mais importante e de quando em quando introduzem-se observações de sociologia, de economia social, etc.; e concentraria a 'história nova-nova' e a história nova-nova-nova' no terceiro colegial. Porque acho horrível, abominável, interrogar no exame de conclusão do segundo grau sobre o período de 1945 a 1985, como se faz hoje em dia. Tenho certeza de que, se fosse examinador, eu reprovaria qualquer historiador nesse exame! E, se examinasse a mim mesmo, eu me reprovaria pessoalmente! (BRAUDEL, 1989, p. 9).

Assumindo de fato: ensinar a história tradicional durante toda a vida escolar, repetir, introduzir, com temperos exóticos, observações da sociologia e da economia. Interpretar e analisar destinam-se ao término ou ao começo da jornada? Mas por que ensinar a "história nova-nova" e a "história nova-nova-nova" no "terceiro colegial"? Por que deve ser ensinada: por que é concernente com a faixa etária ou por que é "horrível, abominável" interrogar sobre um período tão longo e conturbado e do qual nós temos muitas, muitíssimas informações?

> Pessoalmente, como sempre propus, eu colocaria uma iniciação à nova história apenas no programa do terceiro colegial. A nova história é uma anexação desejada das diversas ciências humanas. Essas diversas ciências observam, explicam o mundo atual, tornam sua confusão inteligível. E parece-me necessário que aos dezoito anos, em vésperas de preparar-se para uma profissão, seja ela qual for, nossos jovens estejam iniciados nos problemas atuais da economia e da sociedade, nos grandes conflitos culturais do mundo, na pluralidade das civilizações... (BRAUDEL Citado por AYMARD, 1989, p. 8)

Ora, o que os herdeiros de Fernand Braudel estão discutindo alguns anos depois são as condições para a inserção dessa "iniciação à nova história", que todos consideram necessária, desejável, mas que, tendo sido fruto de uma ampla revisão historiográfica, supõe que o receptor dessa nova visão seja portador também de informações, consideradas básicas, para a compreensão desse novo olhar.

Será que os jovens estão de fato "prontos" para essa nova história, será que eles sabem o factual e o cronológico?

> O que me preocupa é o facto de me parecer que a História nova está precisamente a desabrochar no ensino secundário. Mas aí desabrocha duma maneira bastante perigosa, porque não colocou o problema do ensino e da divulgação da História. Assim, faz-se no ensino secundário, duma forma anárquica, selvagem, mal compreendida, um esforço, aliás interessante, de aclimatação da História Nova, que leva a coisas perigosas e absurdas. Consagrar, como me dizem que se faz, um ano inteiro de História, numa classe, a um tema histórico, é levar as crianças a não compreenderem nada de História. É substituir um saber histórico arcaico por absolutamente nenhum saber. Repare, por exemplo, na História dos Transportes, do segundo ano. De certo modo, estamos bastante satisfeitos, porque esse é o tipo de História que tentamos promover, mas esquecem-se de que, ainda que a História Nova seja uma História em migalhas, como o dissemos talvez um pouco apressadamente, ela continua a pretender ser uma História total. A História Nova em fatias é a pior das histórias. (LE GOFF, in LE GOOF; LADURIE; DUBY e outros, 1991, p. 12).

Jacques Le Goff, assim, lembra-nos da complexidade citada anteriormente. A mudança propugnada pelos herdeiros dos Annales não deve ser interpretada como uma ruptura pura e simples com a História narrativa. O que deve ser compreendido é que essa História narrativa não é a única possível, tampouco detém a verdade histórica. A possibilidade e a viabilidade de se entender o processo histórico, vivido pelas sociedades humanas a partir de qualquer vestígio e/ou testemunho deixado por elas, não prescindem do estabelecimento de uma cronologia e, sobretudo, dependem da compreensão das necessidades das mudanças e permanências.

Restringir essa complexidade a uma substituição de uma narrativa da história política ou econômica para uma narrativa de temas *diferentes* é não mudar nada ou, talvez, mudar para pior.

Essa é uma questão complexa, principalmente porque, para compreendê-la, é necessário conhecer as especificidades do ofício do historiador e reconhecer a premência da discussão para o ensino.

Assim, à primeira vista, pode parecer aos mais apressados ou embevecidos pelas mudanças que o que se coloca aqui é, simplesmente, uma defesa do tradicional ou, dito de outra forma, uma resistência ao novo.

Até uma inteligência como a de Paul Veyne foi, temporariamente, enganada:

> Confesso que não estou nada aterrado por causa da introdução de uma História por temas no ensino secundário, em substituição de uma História por períodos. Isso parece-me ser o sinal evidente da entrada da História Nova e não vejo porque é que se deveriam tomar por base os antigos quadros narrativos, em vez desta ou daquela grande etapa da Agricultura, que se chamaria 'o adubo' ou de determinada etapa da História dos Transportes, que se chamaria o 'barco com ponte'. Foi o que fez Voltaire. Poderíamos voltar a fazê-lo duma maneira mais interessante... Confesso que me admiro por isso encontrar tanta resistência, porque julgava que vinha ao encontro de todos os nossos desejos. Acrescento ainda que, contrariamente aos desejos do Ministério, esta História por temas teria a vantagem de situar a criança na sua sociedade e de saber que é arbitrário que ela esteja nesta sociedade em vez de se encontrar noutra. O que demonstra que o que é poderia não ser: o que é, segundo me parece, a própria definição da Cultura. (VEYNE in LE GOOF; LADURIE; DUBY e outros, 1991, p. 14).

O debate que Paul Veyne proporciona é, exatamente, se isso não constituiria indícios de resistência a mudanças. As intervenções nessa mesa-redonda, principalmente as de Emmanuel Le Roy Ladurie, Jacques Le Goff e Philippe Ariès sobre os problemas enfrentados no ensino de História, ressaltam a preocupação, sempre presente, dessa passagem da história pesquisada à história ensinada.

O mesmo Paul Veyne, que tentou relativizar esses problemas, acrescenta mais um, quando se refere ao livro didático, que "camufla o modo de produção das representações que fornece, a sua relação com os arquivos, com um meio histórico, com as problemáticas contemporâneas que determinam a sua fabricação, etc. Por outras palavras, o manual fala da História, mas não mostra a sua própria historicidade".[8]

É para ratificar tudo isso que Le Goff afirma:

> Se emiti algumas reservas a respeito da introdução da História por temas no ensino secundário, não foi, evidentemente, em relação ao princípio em si. Mas é preciso ver qual é o discurso escolar sobre o tema, e a mim parece-me que é o velho discurso. Existe um certo progresso quando se faz uma História narrativa desde a carroça ao avião supersônico. Mas se é, em primeiro lugar, de novo uma História narrativa e, em segundo lugar, uma História que, longe de ser a dos possíveis e da liberdade na História, de que falava Veyne, se torna ao contrário, uma História mais determinista que nunca, que dá a entender que se devia forçosamente passar da carroça ao barco a vapor, ao comboio, ao automóvel e ao avião supersônico, receio que se tenham tornado as coisas ainda piores do que estavam, na medida em que o conteúdo deste ensino tem seduções óbvias e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos. Todos os que aqui estão saudaram a entrada de novos objectos na História: a história Nova pode fazer-se através do estudo de um objecto a partir do qual toda a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos. Mas o que eu noto nessa História temática, tal como ela se esboça, é uma História que se encerra no tema e que não explica por que é que a carroça e o automóvel apareceram, e como isso se inscreve na História geral das sociedades. É uma História difícil de fazer, e se a História temática se fizesse assim, então eu diria "bravo"! (LE GOFF in LE GOOF; LADURIE; DUBY e outros, 1991, p. 14-15).

São essenciais as observações feitas acima para que discutamos o que se pode considerar, de fato, concepções novas de História no ensino. Pois, corremos o risco de imaginarmos que a substituição de um programa pelo ensino por temas seja, necessariamente, uma nova concepção de História ou mesmo que o ensino dessa disciplina por temas seja a garantia *a priori* de uma narrativa mais próxima de quem a escuta, diferente da história oficial.

Considero fundamental essa discussão porque ela é profunda, atravessa o discurso sedutor da mudança e revolve os problemas mais recônditos do ensino de História.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, em nosso país, apesar de listar esses autores na sua bibliografia consultada, infelizmente, tratam como resolvida essa discussão – inclusive nas graduações de História, o que é, no mínimo, uma inverdade.

No histórico que é traçado sobre o ensino de História, relatam as mudanças historiográficas como automaticamente transpostas para o ensino como se tal possibilidade estivesse resolvida em todos os seus aspectos: formação do professor e forma de aprendizado empregada pelos alunos.

> A história chamada "tradicional" sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio, quer sejam o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macrobjetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas em suspeição. A apresentação do processo histórico como a seriação dos acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico, seguindo um processo evolutivo e seqüência de etapas que cumpriam uma trajetória obrigatória, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte

> integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência apresentada como um produto pronto e acabado. Introduziu-se a chamada História Crítica, pretendendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo. (BRASIL, 1997. p. 28 – 29).

Consideramos que o equívoco não se encontra na análise – se ela fosse concernente aos caminhos da historiografia mundial e mesmo a brasileira. Contudo, essa avaliação refere-se ao ensino de História. Sobre o ensino, não foi feita uma discussão no Brasil sobre o conhecimento histórico que deveria ser do conhecimento do cidadão. Para além das decisões políticas, é preciso interligar essa discussão às faixas etárias dos educandos e à possibilidade real de aprendizado, a partir da sua capacidade cognitiva e da complexidade do conhecimento histórico.

Essa discussão não só não foi feita como se baseou, até agora, em vivências dos professores pressionados pela necessidade escolar, que, favorecida por absorver as informações a partir da atuação desses profissionais, no entanto, não têm adentrado nos currículos dos cursos de graduação em História, transformando essa formação mais qualificada.

Para repetir as palavras de Jacques Le Goff (1991, p. 14), "na medida em que o conteúdo deste ensino tem seduções óbvias e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos", torna-se perfeito para o caminho – no singular, porque, de fato, único – que tem sido imposto à educação no Brasil.

Encobrir a discussão sobre a formação do professor e sua real possibilidade de implantação de uma proposta como a dos Parâmetros Curriculares Nacionais – mesmo se abstrairmos todos os problemas de conteúdo, ou melhor, se ela fosse totalmente alterada e se configurasse de fato numa boa proposta – não pode e não deve ser a melhor alternativa para o ensino de História no Brasil.

Não se tem em vista a possibilidade de perfeição do ensino, pois, para ficarmos somente nos autores já citados, Fernand Braudel, nos lembra:

> Trata-se também do desastre ou do pretenso desastre desse ensino julgado a partir dos resultados, que se dizem escandalosos, de nossos filhos. Mas poderiam esses resultados ser perfeitos? Alguma vez o foram? Por volta de 1930, uma revista de história já se comprazia, nas colunas de uma copiosa resenha de besteiras ditas e escritas, em enumerar disparates dos alunos. No entanto, naquele tempo, o bom ensino se fazia através do sacrossanto manual de Malet-Isac – que tantos discutidores hoje elogiam. (BRAUDEL, 1989, p. 13).

Tais resultados devem nos servir como um chamamento – sempre – a repensar o que a nossa sociedade está preconizando como o melhor e o mais adequado aos nossos jovens. Como tudo, o ensino de História também é histórico e deve ser coerente à diversidade das realidades que o engendram.

Perder de vista essa realidade pode nos fazer cair em algumas "armadilhas" como aquelas nas quais o próprio Fernand Braudel caiu, elaborando o manual Gramática das Civilizações, que, parece, se afastou das condições dos professores.

> [...] quantos conselhos de professores não decidiram que era demasiado árduo para os alunos e que era preciso escolher outro, de acesso mais fácil, conservando este como "livro do professor"? (BRAUDEL citado por AYMARD, 1989, p. 2)

Maurice Aymard deixa nas entrelinhas a discussão sobre se a dificuldade era dos alunos ou dos professores em trabalhar com o manual do mestre, o que representa um retorno à discussão sobre o conhecimento histórico que deve ser de conhecimento do professor e o conhecimento histórico que deve ser detido pelo aluno.

> Da atividade histórica à atividade didática há como a passagem de um curso de água a outro... Atenção: vossa tarefa pedagógica não deve orientar-se por vossas preferências científicas. Insisto. Nosso colega faltaria a todos os seus deveres se falasse a seus alunos apenas de sociedades, de cheques, de preços do trigo. A historiografia atravessou lentamente distintas fases. Ela foi a crônica dos príncipes, a história das batalhas ou o espelho dos eventos políticos; hoje, graças aos esforços de pioneiros audaciosos, ela mergulha nas realidades econômicas e sociais do passado. Essas etapas são como degraus de uma escada que conduz à verdade. Não sacrifiqueis nenhum desses degraus quando estiverdes em companhia dos estudantes... (1989, p. 9-10).

Sem dúvida, essa é uma questão central a ser respondida no Brasil. A discussão sobre o conhecimento histórico e o conhecimento histórico escolar. Como se faz essa transição? Ou há dois conhecimentos separados? É preciso, então, ensinar todos "os tipos" de História?

Sobretudo, é preciso discutir a composição desse conhecimento histórico escolar, no que concerne ao conteúdo específico da História. A discussão ainda está para ser feita. Os PCN teriam sido uma ótima oportunidade, infelizmente, não foi aproveitada.

Para concluir, recolocam-se todas as questões, por meio de citações, de um mestre que, de uma forma simples, sintetizou toda a complexidade do ensino de História.

> Essa querela dos Antigos e Modernos não é acaso um simples pretexto? Num debate que é de pedagogia e não de teoria científica, ela oculta os problemas e as 'culpabilidades', em vez de esclarecê-los. (BRAUDEL, 1989, p. 14-15).

Esse debate seria só da pedagogia? Não estariam os historiadores fugindo à sua responsabilidade ao faltarem a esse debate? Deixar o debate restrito à pedagogia não significa institucionalizar a dicotomia *conteúdo x forma*?

> O problema será tão complicado assim? Vocês têm à sua frente, com o *secundário*, primeiro crianças, depois adultos. Forçosamente, num dado momento, o ensino deve mudar, tanto o da história como o das demais matérias. O problema está em saber como vão distribuir as questões a ensinar ao longo dos anos de escolaridade que se seguem e não se assemelham. No começo: crianças; no fim: adultos. O que convém àquelas não convém a estes. Trata-se de operar uma divisão e de que haja, para isso, uma idéia diretiva, uma classificação das urgências e das exigências, uma inteligência atenta. (1989, p. 14-15).

Elaborar programas de acordo com a faixa etária dos educandos é um debate extremamente adiantado tanto na Pedagogia quanto na Psicologia Educacional. Desconhecer isso é uma falha na formação do profissional de História ou, melhor dizendo, desconhecer que essa discussão também está interligada a que conhecimento histórico será ensinado, é o que tem propiciado a professores as frustrações de aulas que não são compreendidas e que têm sido reputadas, exclusivamente, a uma "falta de didática". Não se reflete se os alunos detêm informações necessárias para apreender aquele novo conjunto de conhecimentos:

> Sempre preconizei, para as *crianças*, uma narração simples, imagens, séries de televisão, cinema, ou seja, em linhas gerais, uma história tradicional, porém melhorada, adaptada à mídia com que as crianças estão acostumadas. Falo com conhecimento de causa. Fui durante muito tempo, como todos os universitários de minha geração, professor do secundário e sempre exigi, junto com as classes de terceiro colegial ou de concurso que me eram confiadas, uma classe da quinta série, ou seja, crianças de dez a doze anos. É um público delicioso, espontaneamente maravilhado, perante o qual se pode fazer desfilar a história como com uma lanterna mágica. (1989, p. 14-15).

A interligação de faixas etárias dos educandos e ensino de História é proposta na citação acima, reconhecendo que, em determinadas fases, refere-se especificamente à infância, na qual ainda não é possível, nem desejável, descartar uma história tradicional que lhes dê a idéia de um passado inteligível.

> O grande problema é, de passagem, fazê-lo descobrir a perspectiva, a realidade do tempo vivido, as direções e significações que ele implica, as sucessões que marcando-o, o balizam e lhe dão uma primeira fisionomia reconhecível. Acho abominável, em si, que um aluno médio não situe Luis XIV em relação a Napoleão, ou Dante em relação a Maquiavel... Que o tempo, pouco a pouco reconhecido, se preste pois o menos possível à confusão! Mas que a narrativa fácil se abra como que por si mesma para espetáculos, paisagens, vistas de conjunto! Estamos em tais ou tais lugares, em Veneza, em Bordeaux ou em Londres... Ao lado da aprendizagem do tempo impõe-se igualmente a aprendizagem do vocabulário: aprender a jogar com as palavras de maneira precisa, as abstratas e as concretas... Com as noções-chave: uma sociedade, um estado, uma economia, uma civilização... Tudo isso da maneira mais simples do mundo. Exigir o conhecimento das datas essenciais, situar no tempo os homens eminentes, importantes ou mesmo detestáveis. Colocá-los em seu devido lugar. (1989, p. 14-15).

A necessidade de conhecimento de uma base cronológica, de localização espacial e temporal, sem a qual nenhuma interpretação, compreensão e análise poderão surgir e, concomitantemente, a aprendizagem do tratamento do vocabulário, da expressão escrita e oral do que se conhece.

Como é plenamente possível concluir, os PCN estão em confronto com as matrizes que, supostamente, embasá-los-iam teórica e metodologicamente. Compreendemos tal fato como a ausência da discussão entre os historiadores brasileiros sobre o que deveriam ser os parâmetros para o ensino de História no Brasil que propiciasse condições semelhantes de apropriação da informação histórica como condição para o exercício da sua cidadania plena.

Notas

[1] Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

[2] Conhecida em nosso país como teoria sócio-construtivista (junção que se faz no Brasil de Piaget, e Vigotsky) e identificada com as idéias democráticas sobre educação, pensadas a partir da realidade e necessidade brasileiras, sobretudo quando associadas às idéias de Paulo Freire.

[3] Sobre a experiência das escolas vocacionais, ver: NEVES, Joana. O Ensino Vocacional em São Paulo: uma experiência de integração entre educação e trabalho (1961-1968). In: **Universidade e Sociedade.** Ano II Nº 5, julho de 1993, p. 43–47.

[4] A CENP é a sigla da Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. A proposta de reforma curricular para o ensino de História tornou-se uma "questão nacional", devido à amplitude que o seu debate tomou por ter chegado às primeiras páginas do Jornal A Folha de S. Paulo e o debate do seu conteúdo ter corporificado posicionamentos políticos não só sobre o ensino de História, mas sobre a sociedade brasileira. A Revista Brasileira de História – órgão oficial da ANPUH – comportou artigos e opiniões sobre essa questão, o que contribuiu para a sistematização da documentação e favoreceu também a discussão da questão para os associados.

[5] A proposta de reforma curricular de História para o Estado de Minas Gerais, feita no mesmo período da proposta da CENP/SP, foi objeto de estudo de FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3 ed. Campinas/SP: Papirus, 1995. Embora as propostas de São Paulo e Minas Gerais sejam as mais conhecidas e comentadas, é importante lembrar que foi uma tendência nacional às de reformas curriculares – no que nos interessa, de História – e algumas delas têm sido estudadas, como as de Pernambuco, por LIMA, Marta Margarida de Andrade. **O Ensino de História e as Histórias de Ensinar**: Currículo e Prática Pedagógica nas Representações dos Professores. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2002. Dissertação de Mestrado. Mimeo; e a de Santa Catarina, PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Concepções de História na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**. Chapecó: Universitária, 2000.

[6] FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

[7] As publicações de Fernand Braudel utilizadas foram: **Uma lição de História de Fernand Braudel**. Châteauvallon. Jornadas Fernand Braudel. 18, 19 e 20 de outubro de 1985.Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989; **Reflexões sobre a História**. São Paulo: Martins Fontes, 1992; **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989 e Pedagogia da História in: **Revista de História** nº 23. São Paulo, 1955.

[8] CERTEAU, Michel de. A História – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: Le GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991. p. 13.

Referências

ALLARD, Michel e LEFEBVRE, André. O renovamento do ensino da História no Quebeque. In: ALLARD, Michel e LEFEVR, André et all. **A História e seu ensino**. Coimbra: Almedina, 1976.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAUDEL, Fernand. À guisa de prefácio. In: BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção O homem e a história).

BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRAUDEL, Fernand. Pedagogia da História in: **Revista de História** nº 23. São Paulo, 1955.

BRAUDEL, Fernand. **Reflexões sobre a História**. São Paulo: Martins Fontes, 1992; **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BRAUDEL, Fernand. **Uma lição de História de Fernand Braudel**. Châteauvallon. Jornadas Fernand Braudel. 18, 19 e 20 de outubro de 1985.Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

BRAUDEL, Fernand. **Uma lição de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

CERTEAU, Michel de. **A História** – uma paixão nova. Mesa redonda: Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Paul Veyne. In: LE GOFF, Jacques;

FERRO, **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, George e outros. **A Nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

NEVES, Joana. O Ensino Vocacional em São Paulo: uma experiência de integração entre educação e trabalho (1961-1968). In: **Universidade e Sociedade.** Ano II Nº 5, julho de 1993, p. 43–47.

2

ESTADO, CURRÍCULO E LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL (1988-2007)

Décio Gatti Júnior[1]

Introdução

Este estudo é uma tentativa de aproximação das formas de ação do estado brasileiro na proposição do currículo prescrito (SACRISTÁN, 1998, p. 107) disseminado no interior das instituições escolares públicas estatais, a partir do processo de distribuição de livros didáticos aos professores e alunos do Ensino Fundamental.

Toma-se como porta de entrada o que é preconizado na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e dos desdobramentos desta na redação dos seguintes documentos legais: Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASI, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais: quatro primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1997); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998); Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Além disso, a ação prescritiva do estado será analisada de modo especial nos termos apresentados nos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em especial dos seguintes: a) Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries do PNLD/2005 (BRASIL, 2002); b) Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série do PNLD/2007 (BRASIL, 2004); c) Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental - PNLD/2008 (BRASIL, 2005).

As exigências de conteúdo e de forma expressas nesses editais subsidiaram os processos de avaliação dos livros didáticos brasileiros empreendidos a partir da ação do Estado brasileiro, com a colaboração de pesquisadores e professores do ensino de História de todo país.

1. Educação, instituição escolar, formação e disciplinas escolares

O entendimento do significado dos termos educação, formação, instituição escolar e disciplinas escolares é fundamental para ancorar a análise da ação dos centros de poder (civil, religioso e estatal) junto à escola e aos processos de escolarização empreendidos nas sociedades. Nesta direção, Dermeval Saviani toma a especificidade da educação

> [...] como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (Saviani, 1991, p. 29-30).

A partir do reconhecimento do que especifica o processo educacional de modo geral, parece importante também precisar, ainda com Saviani, a partir de BOURDIEU e PASSERON (1975), o caráter diferencial da educação geral daquilo que se passa na educação escolar propriamente, pois em referência ao

> [...] caso particular da educação, notamos que se trata de uma realidade irredutível nas sociedades humanas que se desenvolve, originariamente, de forma espontânea, assistemática, informal, portanto, de maneira indiferenciada em relação às demais práticas sociais. A institucionalização dessa forma originária de educação dará origem às instituições educativas. Estas correspondem, então, a uma educação de tipo secundário, derivada da educação de tipo primário exercida de modo difuso e inintencional. (SAVIANI, 2005, p. 5).

No entanto, Saviani destaca a importância da percepção e da consideração da escola como uma entre outras instâncias educativas que atuam nos processos de formação humana postos em disputa no território social, conforme se pode perceber no texto reproduzido a seguir:

> Quando consideramos a instituição educativa, isto é, quando tomamos a educação na sua especificidade, como ação propriamente pedagógica, cuja forma mais conspícua se expressa na escola, observamos que esse destacar-se da atividade educativa em relação aos demais tipos de atividade não implica necessariamente que as instituições propriamente educativas passem a deter o monopólio exclusivo do exercício do trabalho pedagógico secundário. Na verdade, o que constatamos é uma imbricação de instituições de diferentes tipos, não especificamente educativas que, nem por isso, deixam de cuidar, de algum modo, da educação. Assim, para além da instituição familiar votada, pelas suas próprias características, ao exercício da educação espontânea, vale dizer, do trabalho pedagógico primário, encontramos instituições como sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que, além de desenvolver atividade educativa informal, podem, também, desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter permanente. Nesse âmbito, as instituições que se destacam nitidamente entre as demais, são, sem dúvida, a Igreja e o Estado. (SAVIANI, 2005, p. 5).

Em consonância com as elaborações e observações de Saviani, ainda que em outros corte teórico, parece bastante satisfatório o conceito de instituição educativa apresentado por Justino Magalhães, pela fertilidade e pelo relacionamento coerente que se pode perceber com a valorização do sujeito e o reconhecimento da força que a institucionalização exerce nos processos de formação. Para ele,

> No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões. [...] são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais. (MAGALHÃES, 1998b, p. 61-62).

Depreende-se da elaboração conceitual de Magalhães, um esforço em abarcar os elementos projetivos que as instituições escolares suportam e, por conseqüência direta, as agendas antropológicas que estão em disputa no território social, no qual escolhas políticas, morais e mesmo religiosas ficam claras em diferentes e contraditórios projetos de formação humana.

Em relação à questão da formação humana parece muito interessante acompanhar análise recente realizada por Paolo Nosella justamente sobre o termo formação. O autor entende formação como possibilidade, na qual a ação dialógica e a cumplicidade entre educador e educando firmam-se como absolutamente necessárias. Para ele,

> [...] formar alguém se torna um ato de cumplicidade entre o formador e o formando, no qual o primeiro apresenta formas e experiências conhecidas e o segundo exercita a liberdade e cria o futuro. [...] O ato de formar é essencialmente um ato ético, de liberdade. (NOSELLA, 2005, p. 26).

O emprego do termo liberdade em relação à formação humana por Paolo Nosella comporta, evidentemente, uma linha de ruptura com o ideário de formação autoritário e centralizado oriundo, quase sempre, de instituições sociais fortes como a Família, a Igreja e o Estado, com a proposição de uma centralidade do sujeito no meio social que parece se afinar com a tradição filosófica mais próxima do Humanismo.

Paolo Nosella, no entanto, não deixa de assinalar a dimensão preconceituosa e excludente que o termo também pode comportar e que historicamente percorre diversas concepções idealistas de mundo, para as quais existiria sempre uma forma perfeita a ser alcançada. Nessa acepção, "[...] formar alguém pode se tornar um processo autoritário, um forçar alguém a imitar um modelo preconceituoso sufocando ou anulando a própria liberdade [...]" (NOSELLA, 2005, p. 25).

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

Esse princípio geral, independentemente do credo assumido – patriotismo ou evangelização, por exemplo –, está vinculado tanto ao exercício educativo primário quanto ao secundário, o que envolve, como se viu anteriormente, a transmissão e a incorporação de conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos pelos indivíduos associados (SAVIANI, 1991, p. 29-30). As conseqüências oriundas da resistência a cultura dominante, em modelos de formação fechados, são conhecidas e variam de intensidade conforme o nível de transgressão e do consentimento social dado ao aplicador das penalidades.

Assim, os saberes disseminados na sociedade, em meio geral ou escolarizado, geram modelos e formas de transmissão específicos e concernentes as tecnologias de comunicação de sua época. No caso da escola moderna, marcadamente influenciada pelo modelo pedagógico dos jesuítas (*Ratio Studiorum)*, as finalidades educativas são atingidas por meio da disposição dos saberes em diferentes disciplinas, mas com a mesma tônica geral e envolvente da evangelização.

Nessa direção, a abordagem proposta pela História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990) é instigante ao tomar o processo de constituição e disseminação das disciplinas no âmbito escolar como anterior ao processo mesmo de consolidação das mesmas no campo da pesquisa científica (disciplinarização). Nesse sentido, é importante salientar, com Justino Magalhães, o fundamento teórico que embasa a História das Disciplinas, pois que

> [...] as disciplinas, enquanto domínios do conhecimento científico, autónomos, não apenas não existiam assim arrumadas antes da formação das disciplinas escolares, como na sua constituição o primado da educação supera o da ciência, pelo que a história das disciplinas escolares é um componente epistemológica fundamental, legitimadora e identitária da constituição desses domínios de saber (MAGALHÃES, 1998a, p. 14).

Na direção apontada por Magalhães (1998), André Chervel (1990) foi o pioneiro em tomar as disciplinas escolares e, conseqüentemente, os saberes das quais são portadoras, não como a simples adaptação ou transposição do saber de referência para a disciplina escolar, pois que para ele a constituição dos saberes escolares, concretizados especialmente por meio das disciplinas, segue itinerário bastante diferenciado, obedecendo a demandas de esferas sociais quase nunca idênticas àquelas existentes exclusivamente na produção do conhecimento científico (GATTI JR, 2004, p. 28-9). Para André Chervel, a disciplina escolar é

> [...] constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, os quais a cada estado da disciplina, funcionam em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades. (CHERVEL, 1990, p. 207)

Desse modo, o enfoque conferido ao exame das disciplinas escolares por André Chervel opõe-se à análise presente na obra do especialista em didática da matemática, Yves Chevallard, para quem a didática é a criadora dos processos de transposição do conhecimento científico ao escolar (BITTENCOURT, 2003; VALENTE, 2004), bem como a inovação contida nessa forma de abordagem das disciplinas escolares embasa uma análise historiográfica que leva os historiadores da educação particularmente a "[...] subordinar as reflexões epistemológicas aos resultados da pesquisa sobre o itinerário institucional e social percorrido por aquela disciplina" (WARDE, 1998, p. 88), o que, de toda maneira, leva à superação de análises oriundas do campo denominado de Filosofia da História, introduzindo a História da Disciplina no âmbito da análise historiográfica. Não se trata, porém, de uma negligência aos aspectos onto-epistêmicos presentes na pesquisa e na investigação científica, mas sim de forçar uma análise sempre difícil que exige o reconhecimento da dimensão histórica como fundamento para a construção de interpretações no âmbito das ciências humanas, ou seja, da necessária articulação entre teoria e evidência, em oposição às tendências abstratas que predominavam no campo.

Assim, as finalidades educacionais da escola, diferenciadas em função, principalmente, das posições contraditórias das instâncias que promovem o ensino, sociedade civil, igrejas ou estado nacional, permeiam a seleção curricular e a configuração das disciplinas escolares em cada estabelecimento de ensino particularmente, ainda que sempre exista algum espaço para a resistência e para as ações de transgressão, com as respectivas punições reguladas pelos poderes instituídos e ao qual a escola está vinculada.

2. Estado liberal, cidadania e legislação educacional brasileira pós-ditadura militar

O Estado brasileiro após o fim da ditadura militar, em 1985, até certo ponto, teve novas lideranças que empreenderam sua reconstrução nos marcos das doutrinas políticas pós-liberais, mas de modo algum em uma direção anti-liberal ou mesmo anti-capitalista. O liberalismo, termo datado de 1858 e que se constitui como uma "doutrina cujas origens remontam ao pensamento de Locke (1632-1704), baseada na defesa intransigente da liberdade individual, nos campos econômico, político, religioso e intelectual, contra ingerências excessivas e atitudes coercitivas do poder estatal" (DICIONÁRIO HOUAISS, 2007), permaneceu como base do discurso político do grupo que, em certa medida, opôs-se ao regime militar e que empreendeu as atividades político-legais de reconstrução nacional.

Desse modo, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, enfrentou a questão, adotando princípios liberais, tais como aqueles que prezam a liberdade de opinião e de ação, com a manutenção pelos indivíduos associados de espírito aberto, tolerante, distanciados dos autoritarismos, das ortodoxias ou das formas tradicionais de pensar ou de agir.

Nessa perspectiva, pode-se tomar tanto o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) quanto o governo em curso, desde 2003, de Luis Inácio Lula da Silva, no âmbito do liberalismo, mas com apresentação de discursos políticos que os aproximam em certa medida do ideário da socialdemocracia, o que torna importante o estabelecimento de uma diferenciação entre o liberalismo social e a socialdemocracia para efetivação desse estudo.

O liberalismo social, em consonância com outras formas de liberalismo, toma a liberdade individual como o corolário básico ao qual se reportam seus defensores. Porém, comporta também a idéia de que a inexistência de oportunidades econômicas e educacionais impede o desenvolvimento humano em bases eqüitativas, o que faz com que os liberais sociais combinem a defesa dos direitos humanos e civis, com a defesa de uma economia na qual o Estado desempenhe um papel de regulação, por meio da definição de marcos reguladores estáveis e da criação e manutenção de agências reguladoras com certa autonomia em relação ao governo, como tentativa de garantir o acesso de todos aos serviços que asseguram direitos sociais fundamentais.

A socialdemocracia, por seu turno, é uma proposta política que remonta ao Século XIX, quando consistia em uma doutrina revolucionária socialista, com difusão particularmente na Alemanha, Rússia e países escandinavos a partir da

segunda metade desse século. No Século XX, porém, passa a ser uma proposta política identificada com movimentos ou partidos políticos de índole reformista que defendem uma transição pacífica e gradativa do capitalismo ao socialismo, pela via democrática, por meio do sufrágio universal, ou mesmo que apenas visem à melhoria das condições de vida dos trabalhadores no interior da ordem capitalista.

Aparentemente, os dois últimos governos brasileiros podem ser enquadrados mais decisivamente no âmbito do liberalismo social, ainda que possam ser identificados nos marcos da socialdemocracia, parecem ser governos vinculados apenas a vertente socialdemocrata que objetiva maior eqüidade social em meio à sociedade capitalista, sem maiores empreendimentos na direção de cumprir uma agenda política comprometida com a implantação de uma sociedade socialista no curto ou mesmo no médio prazo, o que ficou mais marcado após o colapso do socialismo real no final do Século XX.

A idéia de cidadania, nesse sentido, é fundamental para a doutrina liberal em qualquer uma de suas modalidades. Termo recente, datado de 1913, significa, em sua acepção jurídica, a "condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política" (DICIONÁRIO HOUAISS, 2007). Remonta, porém, ao termo cidadão (cidade + -ão) que, na Grécia antiga, significava o indivíduo que desfrutava do direito de participar da vida política da cidade, o que era vedado à mulher, ao estrangeiro e ao escravo e, na Roma antiga, o indivíduo nascido em território romano e que gozava da condição de cidadania. Atualmente, o termo cidadão significa indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos ou ainda individuo que goza de direitos constitucionais e respeita as liberdades democráticas.

Este é o enquadramento político geral que subsidia a compreensão das ações do Estado brasileiro e particularmente do legislador e dos órgãos do poder executivo, em especial do Ministério da Educação, naquilo que se refere mais especificamente à prescrição de conteúdos do currículo escolar e, por conseqüência, do material instrucional destinado aos alunos das escolas públicas estatais, por meio, atualmente, do PNLD (em vigor desde 1985).

Nesse sentido, para efeito desse estudo, a Constituição da República Federativa do Brasil é documento central para a análise do papel do Estado brasileiro em relação à educação escolar e as questões curriculares e do material instrucional, pois é nela que se inscrevem o conjunto de preceitos e leis que definem a organização do Estado e os limites dos direitos dos governantes. Segundo Carlos Velloso,

> A preocupação com a integridade física do homem, com a dignidade da pessoa humana, se deve "especialmente, ao cristianismo (dignidade do homem), ao jus naturalismo (direitos inatos) e ao iluminismo (valorização do indivíduo perante o Estado)." A história constitucional demonstra que a preocupação com a integridade física do homem, com os direitos hoje denominados de direitos humanos, direitos fundamentais, vem de longe, assenta-se em antecedentes históricos e doutrinários. As primeiras Declarações de Direito são contemporâneas da idéia de Constituição. A primeira é a de Virgínia, anterior à Declaração de Independência dos Estados Unidos. Esta é de 12 de janeiro de 1776 e a Declaração de Independência é de 14 de julho do mesmo ano. A Declaração de Direitos mais famosa, entretanto, é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que veio no bojo da Revolução Francesa, de 1789. O constitucionalismo surgiu, aliás, associado à garantia dos direitos fundamentais [...]. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, é enfática, a esse respeito, ao proclamar, no seu art. 16, que "toda sociedade na qual não está assegurada a garantia dos direitos nem determinada a separação dos poderes, não tem Constituição" (VELLOSO, 2007, p. 2).

Marco histórico do nascimento da contemporaneidade, a Revolução Francesa, em vários aspectos, rompe com a sociedade da ordem e da distinção social ancorada em direitos de nascimento, bem como a Revolução Industrial demonstra uma novidade em termos produtivos com impacto sobre toda vida social. Nessa direção, uma verdadeira sociedade liberal, uma sociedade de direitos é inaugurada. Franco Cambi, por sinal, afirma que

> [...] ao lado da industrialização e dos movimentos nas classes sociais que ela ativa, ao lado da consciência de classe que ela veio a produzir, a contemporaneidade é também a época dos direitos, do seu reconhecimento teórico e de sua firmação prática. São direitos do homem, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, depois das etnias, das minorias, dos animais e da natureza, num processo que desde 1789 se expande de modo concêntrico e não-linear [...], para incluir aspectos cada vez mais amplos e também distantes do homem, para tutelar sua existência e especificidade (CAMBI,1999,p. 379).

Desdobramento dessa tradição pode ser percebido mais recentemente no período do pós-guerra, por meio da ação da Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 1946 e que, em Assembléia Geral realizada em 10 de dezembro de 1948, aprovou prerrogativas universais que estabeleceram os direitos fundamentais da pessoa humana, atualizando o conteúdo das declarações burguesas anteriores, com ênfase nos direitos individuais, como proscrição da escravidão, da tortura, direito à cidadania e à liberdade de expressão, direito de ir e vir, de consciência, direito à educação etc., o que está expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NACÕES UNIDAS, 1948), da qual destacamos alguns pontos:

A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se ***esforcem***, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

Artigo 1° - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2° - Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

[...]

Artigo 21° - 1) Toda a pessoa tem o direito de tomar parte na direção dos negócios públicos do seu país, quer diretamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos. 2) Toda a pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país. 3) A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos: e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto.

[...]

Artigo 26° - 1) Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3) Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ORGANIZAÇÃO DAS NACÕES UNIDAS, 1948)

É evidente que as condições políticas do Brasil entre 1964 e 1985 não permitiram a aproximação, por completo, das ações do Estado da direção apontada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que se pode ver apenas a partir da promulgação da constituição de 1988. Assim, a defesa da idéia de se poderem invocar direitos sem distinção de qualquer espécie, de poder participar politicamente, votando e sendo votado e, também, de ter uma educação que leve a tolerância e a liberdade não encontrariam eco no país na fase ditatorial, o que se pôde ver construído e, em alguns aspectos, apenas a partir de 1985.

Nessa direção, a Constituição de 1988 comporta princípios fundamentais afetos ao proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, tais como sua constituição como Estado democrático de direito, tendo como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político, com a defesa da idéia de que todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente (BRASIL, 1988, Art. 1º).

O que é complementado pelos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dispostos no Art. 3º da Constituição Federal, a saber: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A carta constitucional em vigor define claramente os direitos e garantias fundamentais, tratando: 1) dos direitos e deveres individuais e coletivos; 2) dos direitos sociais, dentre os quais a educação; 3) da nacionalidade; dos direitos politicos; 4) dos partidos políticos (Título II). Quanto aos direitos sociais o texto constitucional afirma que são "[...] direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, Art. 6º).

Sobre os direitos sociais Carlos Velloso traça o processo que levou a constitucionalização dos mesmos, o que ocorreu apenas no Século XX, pois a

> [...] Constituição de Weimar, de 1919, realiza o compromisso dos direitos individuais, das primeiras Declarações, com novos direitos, que decorrem do constitucionalismo social que surge da idéia de que a felicidade dos homens não se alcança apenas contra o Estado, mas, sobretudo, pelo Estado. Os novos direitos fundamentais são os direitos econômicos e sociais, que a Constituição de Weimar consagrou, realizando, repito, o compromisso do individual com o social. A Constituição brasileira de 1934, na linha da Constituição de Weimar, introduz, no constitucionalismo brasileiro, esses direitos, o que se tornou constante nas Constituição seguintes, 1946, 1967, EC 1/69, 1988. (VELLOSO, 2007, p. 3-4)

Na perspectiva apontada pelo autor há direitos de primeira, segunda e terceira gerações que fundamentam a teoria dos direitos fundamentais, sendo que os de primeira geração constituem herança liberal, comportando direitos civis e políticos, tais como a liberdade de expressão e de pensamento, bem como as liberdades de associação e formação de partidos, sindicatos, direito de greve. Os direitos de segunda geração, oriundos das pressões socialistas e dos realinhamentos do próprio estado capitalista na direção do *Welfare State,* compreendem os direitos sociais, econômicos e culturais, tais como o direito ao bem estar social, ao trabalho, à saúde, à educação. Por fim, os direitos de terceira geração são de titularidade coletiva, incluindo o direito ao desenvolvimento e a uma nova ordem econômica mundial, o direito ao patrimônio comum da humanidade, o direito à paz, bem como os interesses coletivos e difusos, tais como, por exemplo, e, sobretudo, o direito ao meio-ambiente (VELLOSO, 2007, p. 4).

Marcas do liberalismo social, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da educação vista como direito social são visíveis na formulação dada ao capítulo do texto constitucional que se refere à educação, no qual se pode ler que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com finalidade do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205), tendo alguns de seus princípios diretamente vinculados a referida Declaração, a saber: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988, Art. 206).

Nessa direção, o Estado tem o dever de garantir, entre outras coisas, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, a progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência a saúde (Art. 208). Além disso, o Estado define normas gerais da educação nacional que atingem tanto os estabelecimentos públicos quanto os privados, bem como, sobre a iniciativa privada exerce papel regulador fundamental, característica própria da adoção da doutrina do liberalismo social.

Quanto aos conteúdos de ensino, o Estado deverá fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, Art. 210), o que demandou a elaboração, entre 1997 e 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; BRASIL 1998b) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998. Além disso, houve abertura para a existência do ensino religioso nos currículos escolares das escolas brasileiras (estatais, confessionais e da sociedade civil), ainda que a matrícula nessa disciplina seja facultativa (BRASIL, 1988, Art. 209).

O texto constitucional define como competência exclusiva da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988, Art. 22), o que se tornou factível em 1996, oito anos depois da promulgação da nova constituição brasileira, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Além disso, o texto constitucional prevê a existência do Plano Nacional de Educação (PNE), destinado a integrar as ações do poder público na direção da erradicação do analfabetismo, da universalização do atendimento escolar, da melhoria da qualidade do ensino, da formação para o trabalho e da promoção humanística, cientifica e tecnológica do país (BRASIL, 1988, Art. 214). Ocorre que apenas em 2001 houve aprovação do PNE (BRASIL, 2001).

Assim, o processo de reconstrução jurídica nos marcos da redemocratização do país após o fim da ditadura militar, em 1985, demandou pelo menos dezessete anos (1985-2001) e ainda permanece longe de termos superado as dificuldades e de termos atingido as ambições meta-políticas apresentadas no texto constitucional de 1988, mas o fato de avanços nos marcos regulatórios terem ocorrido, criou bases sobre as quais a ação do poder público está se assentando cada vez mais.

A LDBEN reitera pontos fundamentais do texto constitucional quanto aos princípios e fins da educação nacional (BRASIL, 1996, Art. 2º e 3º), bem como quanto às garantias do Estado em relação à educação escolar pública (BRASIL, 1996, Art. 4º.). Quanto ao financiamento a LDBEN detalha diversas ações destinadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, sendo uma delas a aquisição de material didático-escolar (BRASIL, 1996, Art. 70).

Quanto às finalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) a LDBEN (1996) as define simultaneamente como de caráter formativo e propedêutico, a saber: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996, Art. 22).

É importante observar uma exigência do texto da LDBEN (1996) quanto ao ensino de História do Brasil e que será marcante na definição do marco regulatório que subsidia a composição do conteúdo escolar e dos livros didáticos na área de História, a saber:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
>
> [...]
>
> § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (BRASIL, 1996, Art. 26)

Em consonância com a aprovação da LDBEN, em 1996, são publicados, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), vinculado aos conteúdos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, no qual consta o seguinte texto de apresentação:

> Nosso objetivo é auxiliá-lo **na** execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros,** é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (BRASIL, 1997)

O texto dos PCN (1997), documento que inaugura o papel do Estado redemocratizado na proposição dos conteúdos escolares em termos nacionais, define claramente os objetivos do Ensino Fundamental, no qual novamente percebe-se a presença do corolário do liberalismo social associado aos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a introdução das três gerações dos direitos sociais no texto constitucional e demais documentos legais no Brasil, conforme se pode observar a seguir:

> • compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
>
> • posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
>
> • conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
>
> • conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
>
> • perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
>
> • desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
>
> • conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
>
> • utilizar as diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1997).

No que diz respeito particularmente aos objetivos do ensino de História, o texto dos PCN (1997) afirma que se pretende que os alunos ao final do primeiro e segundo ciclo (antigas primeira a quarta série do ensino primário) consigam: 1) comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade; 2) reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; 3) reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência; 4) caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas; 5) identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada; 6) estabelecer relações entre o presente e o passado; 7) identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções; 8) reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado; 9) identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais; 10) identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos; 11) utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas; 12) valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições (BRASIL, 1997).

Esses objetivos deverão ser atingidos por meio de ações pedagógicas que proporcionem a busca de informações em diferentes tipos de fontes (entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens, etc.); a análise de documentos de diferentes naturezas; a troca de informações sobre os objetos de estudo; a comparação de informações e perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico; a formulação de hipóteses e questões a respeito dos temas estudados; o registro em diferentes formas: textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas etc.; o conhecimento e uso de diferentes medidas de tempo (BRASIL, 1997)

Em consonância com esses objetivos de ensino, os PCN (1997), definem como critérios de avaliação em História no primeiro e segundo ciclo o reconhecimento: a) de algumas semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e ao seu espaço; b) da presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual; c) de algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais; d) de alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração; de algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares (BRASIL, 1997).

Em 1998, a Câmera de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), em consonância com o que estava prescrito nos PCN, na qual estão definidas as ações que as escolas deverão realizar para atendimento das referidas diretrizes, incluindo, de modo resumido, nortear suas ações pedagógicas a partir do reconhecimento: 1) de princípios éticos de autonomia, do respeito ao bem comum, dos Direitos e Deveres da Cidadania, do respeito à ordem democrática, da sensibilidade e da criatividade; 2) das identidades dos sujeitos e instituições escolares; 3) da constituição das aprendizagens em processos de interação lingüísticos e afetivos, mediante o dialogo, com vistas a formação de identidades afirmativas; 4) da necessidade de veicular um paradigma curricular que estabeleça a relação entre a educação fundamental e a vida cidadã (saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho etc.) e as áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História etc.); 5) da necessidade de estabelecimento de relações com a comunidade local, regional e planetária; 6) da possibilidade de utilização da parte diversificada do currículo; 7) da necessidade de trabalho cooperativo com as demais unidades escolares do sistema de ensino (BRASIL, 1998a, Art. 3º.).

Depreende-se do formulado no texto das DCNEF (BRASIL, 1998a) a opção pela continuidade do modelo pedagógico consolidado na época moderna, com ensino simultâneo e disciplinar, ainda que os PCN lancem a idéia de temas transversais que estimulem a multi-disciplinaridade.

Não se menciona diretamente, no entanto, a temática do material didático-escolar e sua relação com as diretrizes adotadas. Ainda neste mesmo ano de 1998 a CEB/CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que, dado os limites desse estudo não sofrerá maiores aprofundamentos analíticos.

O termo parâmetro originado no Século XVIII possui diversas acepções, mas a que mais se aproxima do sentido expresso nos PCN é aquela que o toma como significando norma, padrão, conjunto de características, especificações. Diretriz, por seu turno, no sentido figurado empregado pela CEB/CNE significa norma de procedimento, conduta etc., entendimento que está em consonância com o significado etimológico do termo, do latim tardio *directrix,ícis* 'linha diretriz, conjunto de princípios e normas de procedimento, regras de comportamento' (DICIONÁRIO HOUAISS, 2007), o que se alinha ao preconizado no texto constitucional, no qual se pode ler que Estado deverá fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental (BRASIL, 1988, Art. 210).

Nessa direção, o Estado brasileiro, por meio de seus órgãos, exerce papel central na definição do modelo e da forma escolar em vigor, preconizando os conteúdos a serem disseminados no conjunto das escolas estatais, confessionais e da sociedade civil do país. Porém, ao exercer essa centralidade na conformação dos processos educacionais, em consonância com o texto constitucional, o faz evitando o emprego de termos que sugiram essa ação centralizadora, tais como parâmetros e diretrizes que, como se pode observar, carregam o significado de norma a ser seguida e implantada pelos sistemas de ensino em todo país.

Com a aprovação do PNE, em 2001, conforme preconizado no texto constitucional de 1988, uma série de temas meta-educacionais ganham corpo e passam a merecer atenção dos poderes públicos, em especial dos órgãos dos governos federal, estadual e municipal. O texto do PNE comporta minucioso diagnóstico da situação da educação nacional em seus diversos níveis e modalidades, com a formulação de metas ambiciosas que levem a melhoria da educação no país.

Desse modo, no que diz respeito ao Ensino Fundamental, destaca-se, para efeito desse estudo, a apresentação e a análise de temáticas relacionadas às diretrizes e metas apontadas para questões referentes ao currículo e ao livro didático-escolar. Assim, quanto ao currículo do Ensino Fundamental o PNE trás o seguinte texto:

> A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios (BRASIL, 2001).

Ainda que a inserção de temas transversais nos PCN e mesmo que a prática de trabalho com projetos tenha se disseminado no ensino brasileiro, o texto do PNE toma, com certo equívoco, o termo interdisciplinaridade como sendo a tônica das propostas curriculares em vigor no Brasil. Ao invés disso, no Ensino Fundamental o ensino por meio de disciplinas é regra, com a execução de algumas atividades multidisciplinares, pois que a interdisciplinaridade é algo mais complexo, conforme informam Japiassu e Marcondes ao defini-la como correspondendo:

> [...] a uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica, e exigindo que as disciplinas científicas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente, a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas, dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas. O objetivo utópico do interdisciplinar, diante do desenvolvimento da especialização sem limite das ciências, é a unidade do saber. Unidade problemática, sem dúvida, mas que parece constituir a meta ideal de todo saber que pretende corresponder às exigências fundamentais do progresso humano. Não confundir a interdisciplinaridade com a multi ou pluri-disciplinaridade: justaposição de duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos, sem relação entre elas, com certa cooperação, mas sem coordenação situada num nível superior (JAPIASSU E MARCONDES, 1991, p. 136).

Porém esse é um equívoco que se tem percebido largamente no discurso pedagógico brasileiro, pois o processo de disciplinarização no ensino e na pesquisa cientifica é uma realidade de difícil transposição, o que é visível no Brasil, mas também em boa parte do mundo atual.

No que diz respeito ao livro didático-escolar o PNE apresenta metas importantes que se podem verificar nas ações do Estado brasileiro entre 2001 até a atualidade, tais como: 1) a manutenção e consolidação do programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio; 2) a elevação de quatro para cinco o número de livros didáticos oferecidos aos alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental, de forma a cobrir as áreas que compõem as Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais; 3) a ampliação progressiva da oferta de livros didáticos a todos os alunos das quatro séries finais do ensino fundamental, com prioridade para as regiões nas quais o acesso dos alunos ao material escrito seja particularmente deficiente; 4) o provimento de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor as escolas do ensino fundamental.

Sinteticamente, é perceptível o coadunar de aspectos doutrinários do liberalismo social, às prerrogativas da Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como à emergência dos direitos sociais no conteúdo que se refere ao livro didático-escolar e mesmo a literatura destinada aos professores das escolas públicas estatais, o que levará o Estado brasileiro a empreender a avaliação dos livros didáticos, segundo uma lógica particular de possibilitar a pluralidade de idéias e concepções pedagógicas, evitando políticas autoritárias que possam levar, por exemplo, a confecção pelo Estado de livros únicos, conforme a disciplina e a orientação político-ideológica do governo estabelecido no poder.

Mas isso não se opera sem limitações, pois que a avaliação tem em seus critérios uma série de prerrogativas que podem, por exemplo, levar um livro ou uma coleção de livros didático-escolares a exclusão das aquisições governamentais, conforme se pode observar nos editais elaborados desde 2002 para os processos de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos destinados ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

3. Estado brasileiro, critérios de avaliação do livro didático e currículo escolar

Em 2007, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) efetuou a compra de 102,5 milhões de livros de alfabetização e das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia que foram distribuídos aos 28,7 milhões de alunos das redes públicas do Ensino Fundamental até o início do ano letivo, o que segundo informa o Fundo, beneficiará 15, 4 milhões de alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e 13, 2 milhões de estudantes das quatro últimas séries desse mesmo nível de ensino escolar (ABRELIVROS, 2007), o que totalizou gastos de aquisição e distribuição de aproximadamente 540 milhões de reais.

De fato, o FNDE adquiriu mais de 120 milhões de livros das editoras brasileiras, por meio de diversos programas (PNBE, PNBE-Braille, PNBE-Libras, PNLD, PNLD-Dicionários, PNLD-Braille, PNLD-Libras, PNLEM, PNLEM-Braille, PNLD-Periódicos e PNLEM-Periódicos), com gasto total na casa de 710 milhões de reais.

Desse modo, o esforço de ampliação dos processos de aquisição e distribuição de livros pelo Estado brasileiro tem atendido as novas demandas oriundas dos textos legais do país, em especial ao processo de inclusão social que a educação vista como direito social comporta, por meio do oferecimento de material didático-escolar (livros e dicionários) aos alunos que freqüentam as escolas públicas estatais e por meio do atendimento de alunos e professores com necessidades especiais (livros em *braille* e libras) em todo país.

Por outro lado, percebe-se uma série de iniciativas concretas do Estado brasileiro redemocratizado em substituir os conteúdos vinculados à educação patriótica pela disseminação de valores de estímulo a convivência social, ao respeito, a tolerância e a liberdade, no intuito da formação de cidadãos que busquem uma sociedade justa e igualitária, o que se tem feito por meio de: 1) um processo de avaliação dos livros didático-escolares exercido pelo Estado brasileiro, com o apoio de especialistas do mundo acadêmico e, mais recentemente, de professores dos sistemas de ensino, que tem levado em conta a questão da formação/construção da cidadania, a atualidade das metodologias de aprendizagem e a qualidade da construção do pensar historicamente dos alunos; 2) um processo de aquisição de livros didáticos para os alunos do Ensino Fundamental a partir das escolhas dos próprios professores que recebem subsídios avaliativos em guias preparados pelo governo federal; 3) um processo de distribuição de livros didáticos aos alunos das escolas públicas estatais, em parceria estabelecida entre o governo federal e os órgãos estaduais e municipais de educação de todo país.

No que tange ao processo de avaliação dos livros didático-escolares que tem servido de base para a confecção dos guias destinados a orientar a escolha dos professores das escolas públicas estatais brasileiras, ele é dirigido, desde 2002, por editais específicos que, a cada nova edição tornam-se mais detalhados quanto às exigências e sobre os critérios de avaliação. Porém, no período posterior a aprovação da LDBEN percebe-se claramente uma ampliação dos critérios eliminatórios, conforme se pode observar no quadro apresentado a seguir.

Quadro 1 – Critérios eliminatórios da avaliação dos livros didático nos PNLD (1997-2001)

PNLD/97	PNLD/98	PNLD/99	PNLD/2001
Os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça. sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.	Os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor. idade e quaisquer outras formas de discriminação.	*Contribuição para a construção da cidadania.* Em respeito à Constituição Brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá: • veicular preconceitos de origem, cor. condição econômico-social, etnia. gênero e qualquer outra forma de discriminação; • fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo.	*Contribuição para a construção da cidadania*. Em respeito à Constituição Brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá: • veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social. etnia. gênero e qualquer outra forma de discriminação; • fazer doutrinação religiosa. desrespeitando o caráter leigo do ensino público. Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo.
Os livros não podem conter ou induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais.	Os livros não podem ser desatualizados, nem conter ou induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área. como, por exemplo, erros conceituais.	Correção dos conceitos e informações básicas. Respeitando as conquistas científicas da área, um livro didático não poderá formular nem manipular erradamente os conceitos e informações fundamentais das disciplinas em que se baseia, pois estará descumprindo sua função mediadora e seus objetivos didático-pedagógicos.	Correção dos conceitos e informações básicas. Respeitando as conquistas científicas da área, um livro didático não poderá formular nem manipular erradamente os conceitos e informações fundamentais das disciplinas em que se baseia, pois estará descumprindo sua função mediadora e seus objetivos didático-pedagógicos.
		Correção e pertinências metodológicas. Por mais diversificadas que sejam as concepções e práticas de ensino e aprendizagem, possibilitar ao aluno a apropriação do conhecimento implica escolher uma abordagem metodológica. ser coerente em relação a ela e. ao mesmo tempo, contribuir satisfatoriamente para a consecução dos objetivos, quer da educação em geral, quer da disciplina e do nível de ensino em questão. Por outro lado, as estratégias propostas devem mobilizar e desenvolver várias competências cognitivas básicas, como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento. Portanto, o livro didático não poderá, em detrimento das demais, privilegiar uma única dessas competências, sob pena de induzir a um domínio efêmero dos conteúdos escolares e comprometer o desenvolvimento cognitivo do educando.	Correção e pertinências metodológicas. Por mais diversificadas que sejam as concepções e práticas de ensino e aprendizagem, propiciar ao aluno a apropriação do conhecimento implica escolher uma opção de abordagem, ser coerente em relação a ela e, ao mesmo tempo, contribuir satisfatoriamente para a consecução dos objetivos, quer da educação em geral, quer da disciplina e do nível de ensino em questão. Por outro lado, as estratégias propostas devem mobilizar e desenvolver várias competências cognitivas básicas, como a compreensão, a memorização, a análise (de elementos, relações, estruturas...}, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento. Portanto, o livro didático não poderá, em detrimento das demais, privilegiar uma única dessas competências, sob pena de induzir a um domínio efêmero dos conteúdos escolares e comprometer o desenvolvimento cognitivo do educando.

Fonte: BATISTA, 2002, p. 57.

Nos editais referentes ao PNLD de 2005 (5ª. a 8ª. séries do Ensino Fundamental), de 2007 (1ª. a 4ª. Séries do Ensino Fundamental) e de 2008 (5ª. a 8ª. séries do Ensino Fundamental) estão explicitados os critérios comuns a todos os livros didáticos avaliados, bem como os específicos para cada uma das disciplinas escolares, sendo que a formulação desses critérios, segundo o Ministério da Educação, contou com a colaboração de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e de professores especialistas, bem como usufruiu da experiência acumulada nos processos de avaliação anteriores, em especial dos PNLD de 2001, 2003 e 2004.

De modo geral, o governo federal afirma que "seja qual for a disciplina a que sirva, o livro didático deve contribuir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático, o que o obriga ao *respeito à liberdade* e ao *apego à tolerância*" (BRASIL, 2002). Define que os critérios avaliativos comuns e eliminatórios compreendem questões relacionadas à: 1) correção dos conceitos e informações básicas; 2) a coerência e adequação metodológicas; 3) observância de preceitos legais; 4) a observância de preceitos éticos (também designado em alguns editais de contribuição para a construção da cidadania) (BRASIL, 2005).

Quanto ao primeiro critério comum de correção dos conceitos e informações básicas, são eliminados os materiais didáticos que formulem de modo errado conceitos, imagens e informações fundamentais das disciplinas científicas em que se baseiam e que utilizem de modo errado esses conceitos e informações em exercícios, atividades ou imagens, induzindo o aluno a uma equivocada apreensão de conceitos, noções ou procedimentos.

A aplicação do segundo critério comum de coerência e adequação metodológica leva a exclusão os livros/coleções que não: explicitem a fundamentação teórico-metodológica em que se baseiam; apresentem coerência entre a fundamentação teórico-metodológica explicitada e aquela de fato concretizada pela proposta pedagógica; no caso de o livro didático recorrer a mais de um modelo didático-metodológico, deve indicar claramente sua articulação; apresentem uma articulação pedagógica entre os diferentes volumes que a integram; contribua para o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses, o planejamento, a argumentação), adequadas ao aprendizado de diferentes objetos de conhecimento e a seu uso social e para a percepção das relações entre o conhecimento e suas funções na sociedade e na vida prática.

O terceiro critério comum refere-se à observância aos preceitos legais e jurídicos, em especial aos contidos na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), na LDBEN (BRASIL, 1996), nas DCNEF (BRASIL, 1998a) e demais resoluções dos órgãos do Estado brasileiro.

Por fim, um quarto critério comum de exclusão de livros/coleções didáticas se refere aos preceitos éticos (antes nomeados de "contribuição para a construção da cidadania") que veda a veiculação de preconceitos de condição econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; doutrinação de qualquer tipo, desrespeitando o caráter laico e democrático do ensino público; utilização do material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

Somam-se a esses três critérios comuns e básicos os decorrentes do aprimoramento do processo de avaliação que excluem livros/coleções didáticas que constituam versões ou variantes de outras obras inscritas, apresentem erros graves de impressão e de revisão, foram excluídas em avaliações anteriores e que não apresentarem reformulação significativa da proposta pedagógica, tiver um ou mais volumes excluídos no presente processo de avaliação, tendo em vista preservar a unidade e a articulação didático-pedagógica entre os volumes que integram uma coleção.

Na área de História que interessa particularmente a esse estudo, os critérios de exclusão são especificados, sendo que o de correção dos conceitos e das informações básicas comporta a exclusão de materiais que apresentem: anacronismos (atribuição aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente); voluntarismos (aplicação a documentos e textos uma teoria a priori, em função do que se quer demonstrar); nominalismos (análise que se abstrai de realidades vividas pelos sujeitos históricos, em proveito da mera descrição de quadros jurídicos, regulamentares ou institucionais). Além disso, a constatação da presença de erros de informação ou de informações desatualizadas também é motivo de exclusão da obra.

O critério de coerência e adequação metodológicas específicos para área de História que excluem um livro/coleção didática do PNLD inclui: a falta de coerência comprovada entre os objetivos gerais do ensino de História propostos pelo autor e os conteúdos e metodologias desenvolvidos na coleção; a ausência de articulação pedagógica entre os conteúdos e estratégias pedagógicas de cada volume, assim como a articulação dos diferentes volumes que integram a coleção didática; a falta de estratégias metodológicas que contribuam para o desenvolvimento de competências e habilidades do pensamento autônomo e crítico (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses adequadas ao aprendizado de diferentes objetos de conhecimento; a ausência de atividades que levem a apreensão dos conceitos de

tempo (passado, presente, futuro), espaço, história, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, seqüência, transformação, simultaneidade, duração; a inadequação da linguagem do livro à faixa etária a que se destina; a desarticulação das atividades que não devem apenas buscar a realização dos objetivos, mas também estar plenamente integradas aos conteúdos, possibilitando o desenvolvimento de diferentes habilidades, estimulando a observação, a investigação, a análise, a síntese, a criatividade, a comparação, a interpretação e a avaliação; a ausência no Manual do Professor de orientações que explicitem os pressupostos teóricos, procurando a coerência entre estes pressupostos e a apresentação dos conteúdos no livro do aluno, e as atividades propostas.

Por fim, na área de História, o critério relacionado à contribuição para a construção da cidadania é adensado quanto às razões para a exclusão de um livro/coleção didática pelas seguintes especificações: veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo (origem, etnia, gênero, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação); ser instrumento de propaganda ou doutrinação religiosa; não despertar para a historicidade das experiências sociais; não estimular o convívio social e a tolerância; não desenvolver a autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar.

O impacto da fixação desses critérios sobre a literatura didático-escolar no Brasil é imenso, pois ao desempenhar papel central no cotidiano escolar dos alunos e, no caso brasileiro, por que não mencionar, no exercício profissional dos educadores, os livros didáticos desde há muito tempo são ainda o produto mais vendido pelas editoras nacionais. Dados da década de 1990, por exemplo, demonstravam a predominância dos livros didáticos na produção das editoras nacionais, sendo que, segundo a Câmara Brasileira do Livro (CBL), em 1996, os livros escolares representaram 61% dos exemplares vendidos e 55% do faturamento do setor. (GATTI JR., 2004, p. 26).

Soma-se a isso o fato de que, por exemplo, nos Estados Unidos calcula-se que aproximadamente 75% do tempo em sala de aula é gasto no trabalho com livros didáticos e que 90% do tempo de estudo em casa são ancorados neste mesmo instrumento educacional (APPLE, 1995, p. 85). No Brasil, não há dados precisos sobre este assunto, sendo possível afirmar, com boa chance de acerto, que o país alcança um nível senão maior, pelo menos, muito próximo daquele que se apresenta nos Estados Unidos (GATTI JR., 2004, p. 26).

Desse modo, dada a centralidade exercida pela aquisição governamental, o livro didático-escolar consubstancia-se decisivamente como o portador do currículo escolar prescrito pelo Estado brasileiro, pois como afirmou há algum tempo o editor Jiro Takahashi:

> *[...]* onde o currículo está mal explicado, mal colocado, quer dizer... se você lançar um livro bem feito, de agrado dos professores e colocar lá no frontispício: 'de acordo com os guias *curriculares* do Espírito Santo' todos os professores de lá, se não entenderem bem a proposta curricular do Estado, vão acabar adotando aquele como programa, e não o guia. O livro passa a ser o próprio guia. *(Citado em OLIVEIRA, 1984, p. 73)*

Nessa direção, autores de livros didáticos de História entrevistados no final da década de 1990 comentaram as relações existentes entre os conteúdos dos livros didáticos e os currículos prescritos pelo Estado. Profª. Joana Neves, conhecida autora de livros didático-escolares, afirmou que:

> A grande aspiração de todo editor é poder colocar na capa do livro: "De acordo como a proposta oficial" ou "De acordo com os Parâmetros Curriculares", porque eles trabalham com a suposição de que o currículo é obrigatório, de que ele vai ser cumprido e se o livro estiver de acordo com o currículo, vai ser adotado. *(NEVES, 1997, p 53)*

Ainda sobre esta questão, Prof. Jobson Arruda afirmou que o redirecionamento de uma programação curricular pelos órgãos responsáveis pela Educação em seus diversos níveis tem impacto imediato e abrangente no consumo e, portanto, na produção do livro didático. Pare ele "m*uitas vezes você faz uma mudança porque isso corresponde às pessoas que naquele momento têm a possibilidade de fazê-lo e que estão comungando com um determinado direcionamento da História"* (ARRUDA, 1997, 90-1).

Ricardo Faria e Flávio Berutti, autores de livros didáticos de História presentes há muitos anos no mercado brasileiro, avaliam que há a interferência dos professores na escolha de livros didáticos que nem sempre são os indicados ou mesmo os mais utilizados em seu Estado e, sobretudo, não correspondem aos programas oficiais. Há, nesse sentido, uma dinâmica de ruptura e resistência com o estabelecido que nem sempre é percebido pelo próprio sistema de ensino. Os professores Ricardo Faria e Flávio Berutti, afirmaram que

> *[...] as editoras têm muito mais capacidade de divulgar seus livros do que a Secretaria de Educação tem de divulgar seus programas curriculares. Quantas e quantas vezes, três anos depois da alteração do programa de História de 1986, em Minas, nós vimos professores que nem sabiam que o programa tinha mudado! [...] O desconhecimento era tamanho, que, às vezes, o professor identificava nosso livro com o programa e dizia: "- Ah! É esse aqui o programa novo! (FARIA E BERUTTI, 1987, p. 128)*

Depreende-se da análise realizada que o Estado brasileiro, no que tange aos materiais didático-escolares relacionado às escolas públicas estatais, age em consonância com o disposto nos documentos legais do país após a redemocratização, com preocupações de direcionar a avaliação dos livros didáticos a partir de critérios comprometidos com a disseminação e implantação de currículo escolar afinado com a doutrina do liberalismo social, dos direitos humanos e sociais.

Considerações finais

O estudo permitiu verificar que a disseminação de idéias, conceitos e valores por meio da instituição escolar obedece a finalidades sociais emanadas das instâncias que promovem o ensino. Particularmente, no caso brasileiro do período posterior a 1985 até a época atual, o Estado, nos marcos do liberalismo social, assumiu dupla centralidade, de um lado, a partir de preceito constitucional, na definição dos conteúdos escolares e, por conseqüência, dos valores morais e sociais a serem disseminados por meio do currículo escolar de modo geral e das diversas disciplinas de modo particular e, de outro, a partir da posição privilegiada de maior comprador de livros didático-escolares do mercado editorial nacional, de induzir, por meio da fixação de critérios avaliativos amplamente discutidos por educadores do país, a produção de livros didáticos afinados com as prerrogativas estatais.

Sobre esse aspecto é importante observar que não se operam restrições ideológicas explícitas as concepções teóricas que embasem a análise dos conteúdos e nem mesmo as opções pedagógicas presentes nos livros e coleções didáticas, o que garante uma margem considerável de liberdade ao processo de escolha pelos professores das escolas públicas estatais. Porém, dada a cristalização de conteúdos e de modelos didático-pedagógicos disseminados, sobra pouco espaço para veiculação de propostas alternativas de ensino. Ainda assim, há uma série de possibilidades de utilização criativa do livro didático-escolar, isoladamente ou conjugado a outros materiais didáticos, conforme sugerem especialistas e envolvidos na avaliação de livros didáticos no país (OLIVEIRA, 2006, p. 52-6).

O estudo possibilitou também a percepção que o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em meio à reconstrução da Europa do pós-guerra e dos reflexos das pressões do socialismo real sobre o mundo capitalista, é propugnador, em certo sentido, do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), o que influenciou, no caso brasileiro e agregado a ampliação dos direitos sociais, tanto a elaboração da Constituição Cidadã de 1988 quanto à série de documentos legais que a sucederam, em especial, os afetos a educação nacional (ECA, LDBEN, PCN, DCNEF e PCN).

Nessa direção, pôde-se constatar que ganhou relevo a idéia de cidadania e de cidadão em meio ao Estado democrático de direito, no qual a participação política é desejada e o preparo para seu exercício consiste em atividade educativa fundamental, com vistas a garantir o respeito às liberdades democráticas.

Por fim, o estudo permitiu apreender que no processo de avaliação dos livros didático-escolares empreendido pelo Estado brasileiro são fixados critérios que regulam decisivamente os conteúdos e os valores morais e sociais disseminados, dada, sobretudo, a centralidade que esses livros exercem nos processos de ensino do país, o que, no caso da disciplina história ministrada no Ensino Fundamental, respeita tanto os critérios comuns, estatais e constitucionais, como também os critérios emanados da comunidade de especialistas e dos professores dedicados ao ensino de História no país.

Nota

[1] Professor da Universidade Federal de Uberlândia.

Referências

APPLE, Michael W. Cultura e Comércio do Livro Didático. In: **Trabalho Docente e Textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 81-105

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORES DE LIVROS. **FNDE compra 102,5 milhões de livros didáticos para 2007**. Disponível em www.abrelivros.org.br/abrelivros/ imprimir.asp?id=1858&foto=0 (Acessado em 21/2/2007).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de e RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista/SP: EDUSF/CDAPH, 2003, p. 9-38.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.BRASIL (1988). Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil** (Texto **consolidado até a Emenda Constitucional nº. 53 de 19 de dezembro de 2006). Disponível em http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/ (Acessado em 21/02/2007).**

BRASIL (1990). Congresso Nacional. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990** (Contém atualizações, inclusive da Lei n.º 11.259, de 30/12/2005). Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/lei_8069_06_ 0117_M.pdf (Acessado em 21/02/2007).

BRASIL (1996). Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em http://grad.unifesp.br/alunos/cg/ldb/LDB.pdf (Acessado em 21/02/2007).

BRASIL (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental).** Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253 (Acessado em 20/02/2007).

BRASIL (1998a). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental** (Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998). Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf (Acessado em 20/02/2007).

BRASIL (1998b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental).** Disponível em http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/pcn/pcn.html (Acessado em 20/02/2007).

BRASIL (2001). Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação** (Lei no. 10.172, de 9 de janeiro de 2001). Disponível em http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/dados/anexos/ 129.pdf (Acessado em 20/02/2007).

BRASIL (2002). Ministério de Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries do PNLD/2005. Disponível em http://www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/fndeeditalpnldconvocacao21062005preinscricao.pdf (Acessado em 20/02/2007).**

BATISTA, Antônio Augusto Gomes (2002). Recomendações para uma política pública de livros didáticos. 2ª. reimp. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL (2004). Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série do PNLD/2007. Disponível em http://www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/ editalpnld2007.pdf (Acessado em 20/02/2007).**

BRASIL (2005). Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **E*dital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental - PNLD/2008.* Disponível em http://www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/edital_pnld2008.pdf (Acessado em 20/02/2007).**

ORGANIZAÇAO DAS NAÇÕES UNIDAS (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por_print.htm (Acessado em 26/02/2007).

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO (1996). **Comportamento do Setor Editorial Brasileiro-1990/1996.**

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, nº 2, p. 177-229, 1990.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA (2007). Disponível em http://houaiss.uol.com.br (Acessado em 25/02/2007).

GATTI JR., Décio. ***A escrita escolar da História***: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru/SP: EDUSC; Uberlândia/MG: EDUFU, 2004.

JAPIASSU, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

MAGALHÃES, Justino. Fazer e Ensinar História da Educação In: **Fazer e Ensinar História da Educação.** Braga/Portugal: LUSOGRAFE, Universidade do Minho, 1998a, p. 9-33.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de e CATANI, Denice Bárbara (orgs.) **Práticas Educativas, culturas escolares, profissão docente.** São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 51-69.

NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor – esboço histórico. In: JARDILINO, José Rubens Lima e NOSELLA, Paolo (orgs.) **Os professores não erram**: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Terras do Sonhar/Edições Pulsar, 2005, p. 21-72.

OLIVEIRA, João Araújo B. e outros. **A Política do Livro Didático**. São Paulo: Summus. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Livro Didático de História. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância/TV Escola/ Salto para o Futuro. **O livro didático em questão**. Boletim 05. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2006, p.44-57.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação. In: **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Autores Associados, 1991, p. 19-30.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. Cadernos de História da Educação. Uberlândia/MG. Número 4. p. 27 a 33, jan./dez. 2005.**

VALENTE, Wagner Rodrigues. Considerações sobre a Matemática Escolar numa Abordagem Histórica. **Cadernos de História da Educação.** Uberlândia/MG. Número 3. p. 77-82, jan./dez. 2004.

VELLOSO, Carlos Mário da Silva. Dos Direitos Sociais na Constituição do Brasil. http://www.anamatra.org.br/hotsite/3congresso/docs/dos_direitos_sociais.pdf (Acessado em 26/02/2007).WARDE, Mirian Jorge. Questões Teóricas e de Método: a História da Educação nos marcos de uma História das Disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (orgs.). ***História e História da Educação***: o debate teórico metodológico atual. Campinas/SP: Autores Associados; Campinas/SP: HISTEDBR, 1998, p. 88-99.

Depoimentos de autores de livros didático-escolares (1997)

NEVES, Joana

ARRUDA, José Jobson de Andrade

FARIA, Ricardo de Moura & BERUTTI, Flávio Costa.

3

ABORDAGENS METODOLÓGICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA - ENSINO FUNDAMENTAL (1ª A 4ª SÉRIES) (BRASIL 1997 – 2007)

Maria Inês Sucupira Stamatto[1]

Introdução

Apresentam-se resultados de uma pesquisa sobre livros didáticos de História para a I Etapa do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries – 2º ao 5º anos), avaliados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD em uma década. Objetiva-se averiguar que efeitos este programa acarretou a este material didático, especificamente da área de História.

Assim, com o intuito de investigar modificações e permanências em relação às coleções da área de História, foram analisados os dados disponíveis para os PNLDs de 2001 - considerado ano de transição entre Estudos Sociais e História e Geografia; de 2004, consolidação da separação entre as disciplinas História e Geografia, e de 2007 – a última avaliação até a presente data, contemplando, portanto, as últimas tendências na área.

Deve-se ter em mente que o tipo de inscrição e os critérios para a avaliação foram diferentes em relação ao ano de transição e aos demais anos, o que poderá ocasionar distorções nos resultados indicados, entretanto, como poderiam apontar elementos significativos para a área, foram mantidos no conjunto de dados levantados. Considerou-se que são indicações importantes para contextualizar historicamente as mudanças que foram sendo introduzidas na disciplina História e nos manuais escolares.

Para a coleta de informações, além da bibliografia disponível, foram utilizados os guias para adoção de livros nas escolas dos anos 2000/ 2001[2], 2004 e 2007 e documentos publicados produzidos pela Equipe Técnica do MEC/ COGEAM. Observa-se, entretanto, que foi somente a partir de 2002 que *a avaliação na área de História incorporou a análise estatística* (MIRANDA *et. al.* 2004, p.129), impossibilitando, desta forma, a apreensão completa de dados referentes à área.

Considerando-se o volume de informações e as especificidades dos conjuntos, as coleções e os livros didáticos regionais[3] foram tratados separadamente. Contudo, não esquecendo o foco do trabalho, o livro didático de História, torna-se imprescindível para a compreensão de conseqüências das avaliações sobre este material, identificar-se como a disciplina História foi incorporada ao longo de uma década ao PNLD.

Em 1997, foi publicado o primeiro Guia com resenhas de obras para as quatro primeiras séries do Ensino Básico destinado à escolha e adoção de livros didáticos para as escolas públicas. Este Guia, resultado do processo de avaliação do PNLD contemplava a área de História no conjunto de livros classificados como Estudos Sociais.

Em 1998, o PNLD avaliava novamente obras destinadas às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, incluindo a área de alfabetização e nos critérios de avaliação o de atualização em relação ás áreas de referência.

Em 1999, 2002 e 2005, o PNLD destinava à avaliação dos livros didáticos para as séries finais do Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª séries), atualmente 6º, 7º, 8º e 9º anos.

No PNLD 2001, contemplavam-se outra vez obras para as quatro primeiras séries, Aperfeiçoavam-se também os critérios de avaliação, com itens como a contribuição para a construção da cidadania, a correção dos conceitos e informações básicas das disciplinas, e a correção e pertinência metodológica. E, pela primeira vez, avaliava-se a antiga área de Estudos Sociais com a distinção específica das disciplinas História e Geografia, luta de muitos anos de instituições universitárias, associações como a ANPUH e a AGB, professores e pesquisadores destas ciências.

Igualmente, abria-se, pela primeira vez, a inscrição de obras com destino a estudos localizados, os livros didáticos regionais de História e de Geografia. Todavia, para efeitos desta avaliação, foi permitida a inscrição de obras de Estudos Sociais, ou de História e Geografia no mesmo volume e ainda em volumes separados, considerando-se este ano como de transição para o estabelecimento definitivo da separação dos livros destas disciplinas.

Assim, no último PNLD correspondente a estas séries, em 2007, consolidava-se a especificidade do conhecimento histórico em relação a coleções e livros didáticos regionais para a disciplina História, avaliados por uma equipe exclusivamente formada por especialistas da área de História, vinculados ao ensino e à pesquisa histórica.

Um dos grandes desafios na educação escolar é comentar sobre a avaliação dos livros didáticos. Em parte, devido aos vários agentes e usuários envolvidos – governos, editoras, autores, professores, alunos, pais, acadêmicos – que defendem, muitas vezes, pontos de vista divergentes e interesses diferentes. Neste sentido, considera-se importante, antes de se abordarem as características dos livros na última década, delimitar alguns pontos.

1. As Teorias Históricas nos Livros Didáticos de História

Muitas pesquisas sobre livros didáticos restringem-se a examiná-los sob a ótica da disciplina a que estão vinculados, subtraindo-se à análise pedagógica. Por isto, endossa-se a posição de autores que percebem o ensino de disciplinas formado pela confluência entre os aportes da ciência de referência e os das ciências da educação.

Teorias[4] da História combinadas com concepções pedagógicas, vigentes em determinadas épocas, são constitutivas da disciplina História. Desta forma, para compreender a história dos componentes curriculares escolares e a produção de materiais didáticos, deve-se tratar o ensino abordando tanto os aspectos da ciência de referência como os da educação. O livro escolar exprime esta relação, permitindo-se demonstrar períodos de modificações e permanências da aprendizagem dos conteúdos disciplinares.

Parte-se da idéia de que o livro didático materializa informações do ensino de uma disciplina em uma determinada época. Contempla conhecimentos produzidos pela ciência de referência, transformados em saberes escolares, com maior ou menor fidedignidade científica, e expressa, em seu conjunto, concepções teórico-metodológicas vigentes em sua respectiva área, além de possibilitar a percepção de tecnologias de produção editorial e da circulação de idéias do momento em que foi confeccionado.

Entretanto, a partir deste posicionamento, não se pensa que ocorre entre uma teoria histórica e outra pedagógica uma relação determinada *a priori*. As combinações deram-se de forma múltipla e variada, existindo muitas variantes interferindo neste processo. Mas pensa-se que seria difícil encontrar a *Pedagogia de Paulo Freire* relacionada a uma proposta histórica de exaltação dos vultos da pátria, simplesmente porque os pressupostos conceituais de cada uma são antagônicos. Um autor de livro didático de história apresentando uma proposição deste tipo seria incoerente e teria dificuldades em efetivá-la.

De outra parte, as múltiplas definições de concepções pedagógicas e daquelas advindas das áreas de referência, neste caso, a História, e que embasam as propostas dos livros escolares, dificultam sobremaneira o entendimento entre pesquisadores dedicados ao estudo deste material didático.

Os PCN do Ensino Fundamental e Médio para a área de História não determinam conteúdos mínimos a serem desenvolvidos nesta disciplina. Recomendam procedimentos e propõem opcionalmente eixos temáticos para o estudo da História, nas diversas séries escolares.

Assim sendo, isto permite aos autores de livros didáticos na área uma grande diversidade na escolha de conteúdos históricos. Embora busquem cumprir os programas elaborados pelas Secretarias de Educação, nota-se que o discernimento para a escolha dos conteúdos propostos relaciona-se à concepção de História do autor. Pode-se, *grosso modo*, agrupar três correntes historiográficas que nos últimos anos vêm marcando a elaboração deste material, na disciplina: *A História Tradicional, O Materialismo Histórico* e *A Nova História Cultural*. Salienta-se que esta divisão não pretende rotular teorias, mas tão somente esclarecer o uso de uma terminologia para a análise das coleções, visto que todas não propõem os mesmos pressupostos.

1.1. A História Tradicional

A primeira corrente historiográfica, uma das mais antiga no país, concebe a História como um passado pronto e acabado o que possibilitaria ao historiador o resgate dos acontecimentos que já ocorreram, desde que tenha acesso a provas irrefutáveis, neste caso, de preferência os documentos oficiais. O relato do passado 'resgatado' constituir-se-ia na versão verdadeira sobre o que ocorreu realmente. Atualmente, é comum a história produzida por esta linha ser chamada de *História Tradicional*.

Este tipo de história favorece a opção por uma narrativa linear, com fatos político-administrativos encadeados e os feitos dos personagens considerados importantes, como, por exemplo, os governadores, administradores, políticos, reis, nobres, dentre outros. Considera igualmente importantes narrar batalhas, guerras, feitos heróicos, pois são os homens ilustres que, em sua concepção, fizeram a história. Em geral, predominam vultos históricos masculinos e pertencentes às camadas sociais mais elevadas da sociedade.

Foi por esta forma histórica que se consolidou o ensino de História nas escolas brasileiras, havendo sua permanência, com algumas variantes, até hoje. A partir da segunda metade do século passado, os historiadores e os cursos de formação superior de profissionais de História, vem continuamente contestando esta maneira de fazer e ensinar história.

1. 2. O Materialismo Histórico

Uma segunda corrente historiográfica produzida também no país, no século passado, baseia-se no aporte teórico marxista, priorizando os processos sócio-econômicos para a explicação histórica. Agrupou-se em um só conjunto, para efeitos didáticos, posições epistemológicas que tem como axioma fundamental o *materialismo histórico*. Evidentemente, não se constitui em um bloco único, homogêneo, havendo divisões internas que poderiam mesmo compor diferentes acepções.

Em muitos casos, tornou-se marcante o estudo dos ciclos econômicos, especialmente a partir da década de 30 do século XX. O problema, com esta abordagem, é que nos livros escolares, em geral, tornaram-se os focos principais a ocupação do território e o desenvolvimento da economia, assumindo, igualmente, um tom conteudista e uma linguagem economicista ou sociológica, ficando descaracterizada da metodologia histórica.

Outra forma de análise histórica, por esta perspectiva, configura-se nas categorias de modo de produção e luta de classes.

> O marxismo elaborou um modelo teórico e prático da educação caracterizado por uma profunda fidelidade aos textos dos dois clássicos do século XIX. Os aspectos específicos da pedagogia marxista podem ser indicados como: 1. uma conjuntura dialética entre educação e sociedade - ... ligados à estrutura econômico-política da sociedade e das classes; 2. um vínculo, muito estreito, entre educação e política, tanto em nível de interpretação das várias doutrinas pedagógicas quanto em relação às estratégias educacionais voltadas para o futuro; 3. a centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele vem assumindo no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas; 4. o valor de uma formação integralmente humana de todo o

homem; 5. oposição a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, dando ênfase, pelo contrário, à disciplina e ao esforço ao papel de "conformação" que é próprio de toda educação eficaz (CAMBI, 1999, p.555).

Desta forma, os processos econômicos e sociais transformadores da sociedade foram eleitos como o fio condutor da narrativa. No Brasil, estas idéias já aparecem desde a segunda metade do século passado, porém, na época denominada de redemocratização, pós-ditadura militar, houve um predomínio desta concepção em propostas curriculares e livros didáticos de História.

Para estas coleções, a análise histórica é condicionada pela luta de classes e modo de produção, levando-se em conta, principalmente os aspectos econômicos, o que torna o conteúdo do livro distante dos alunos, além de manter o relato preso à linearidade escatológica.

Destarte, durante todo século XX, a partir de questionamentos na teoria histórica, houve uma diversidade de posicionamentos e uma renovação historiográfica constante. Atualmente, a linha de maior influência nas coleções, inspirada nesta concepção, é a denominada *História Social Inglesa*, com a predominância de autores como Eric Hobsbawm, Edward Thompson e Christopher Hill. Neste sentido, o relato histórico passa a ressignificar a ação individual e das camadas menos favorecidas como portadoras do fazer histórico. Outras questões, como identidade e alteridade cultural, relações de poder, resistência, conscientização, cultura de classe, dentre outras, são abordadas. No material didático, busca-se um tratamento problematizador para temas sociais e econômicos que possibilitam a explicação histórica. Caracteriza-se por trazer sujeitos históricos até então ausentes das narrativas históricas e o constante questionamento da realidade a partir de problemas do presente.

1.3. A Nova História Cultural

O terceiro grupo historiográfico é representativo dos postulados da *Nova História*. Como nos agrupamentos anteriores, este conjunto contempla igualmente uma multiplicidade interna de posicionamentos diferentes. Constituído, enquanto escola histórica, no início do século XX, contrapunha-se à chamada História Tradicional e buscava a *interface* com várias outras ciências, como a Antropologia, a Sociologia, a Geografia, a Estatística, a Economia, dentre outras.

A assertiva já clássica, repetida incontáveis vezes na literatura da área, do fazer histórico com *novos objetos de estudo, novos temas, novas problemáticas e novas abordagens,* caracterizaria esta teoria e emprestaria o termo para sua denominação: *Nova História*. A partir daí, o consenso torna-se difícil, e o debate[5] conduz tanto para a sua descaracterização enquanto uma concepção de história quanto para a sustentação do estabelecimento de uma *nova* escola histórica, em diversas fases sucessivas até a atual *Nova História Cultural*. Observa-se que, para outros pesquisadores, a Nova História Cultural seria uma composição entre as posições do pós-marxismo e da pós-nova história.

Nos manuais escolares, esta posição trabalha principalmente com categorias como diferenças e semelhanças, representações e práticas culturais, imaginário, memória, patrimônio, cultura material, cotidiano, diferentes culturas e a diversidade de fontes para a percepção do conhecimento histórico, priorizando a observação e interpretação de informações para realizar a análise histórica e o procedimento histórico.

2. As Teorias Pedagógicas nos Livros Didáticos de História

A Ciência da Educação configurou-se a partir do desenvolvimento da Pedagogia e da contribuição de várias ciências, como, a Psicologia, a Filosofia, a Biologia, Informática, entre outras. Isto significa que, muitas vezes, emprega nomenclatura de outras áreas ou cria termos para conteúdos estudados também por outras disciplinas. Situação que acarreta, às vezes, inúmeras confusões em relação, por exemplo, aos termos utilizados nos referências das teorias pedagógicas.

Assim, o que, para alguns autores, denomina-se *comportamentalista* (MIZUKAMI, 1986; REALE e ANTISERI, 2006; MOREIRA, M. A., 1999), para outros, a nomenclatura adotada é o de *teorias associacionistas ou teorias do condicionamento* (SACRITÁN e GÓMEZ, 2000) e ainda se encontra *behaviorismo*[6] (MOREIRA, P.R., 1996; OZMON e CRAVER, 2004), *conexionismo, condutivismo* (BIGGE, 1977). Em geral, estão se referindo à mesma teoria. A situação se complica ainda mais quando uma mesma nomenclatura, de fato, se refere a concepções diferentes, como é o caso, por exemplo, para a palavra *construtivismo*, que pode ser empregada para designar *Cognitivismo genético, Cognitivismo dialético, Construtivismo piagetiano, Construtivismo genético, Epistemologia genética, Estruturalismo, Psicocognitivismo, Sócio-cognitivismo, Sócio-histórico* e até o *Cognitivismo por processamento da informação*.

Da mesma forma, as classificações destas tendências são tão divergentes quanto os autores citados. Ao se trabalhar com autores mais próximos da Filosofia, encontram-se mais facilmente as correntes educacionais divididas em *idealismo, realismo, pragmatismo, behaviorismo, existencialismo, fenomenologia, marxismo* (OZMON e CRAVER, 2004). Porém, quando se aproximam mais da Psicologia, tem-se, em geral, outra classificação como *comportamentalistas*, *gestaltistas*, *cognitivistas* com sua subdivisão: *genéticos, sócio-históricos* e do *processamento de informação* (SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, R., 1993).

Na Pedagogia, Bertrand (2001, p.18-19) classifica as teorias da Educação, a partir de elementos estruturantes, em: 1. Espiritualistas (valores espirituais); 2. Personalistas (crescimento da pessoa); 3. Psicocognitivistas (processos de aprendizagem);

4. Tecnológicas (tecnologias da comunicação e informática); 5. Sociocognitivistas (cultura e meio social); 6. Sociais (classes sociais e determinismos sociais); e 7. Acadêmicas (conteúdos, disciplinas, tradições) e Becker (2001, p.15), apresenta modelos pedagógicos configurados na relação ensino – aprendizagem: diretivos; não-diretivos e relacionais.

Uma outra classificação bem divulgada, mas não a única, reparte as concepções pedagógicas em *Pedagogia Liberal: Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada não-diretiva e Tecnicista*; e *Pedagogia progressista: Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos* (SAVIANI, 2000; LIBÂNEO,1993), acrescidas recentemente do *construtivismo* (e suas variantes), as que trabalham com *competências* (PERRENOUD, 1997) e as denominadas de *Teorias do currículo* (SILVA, 2004).

Para efeitos de análise dos livros didáticos, agruparam-se as atuais teorias pedagógicas, inspirando-se na classificação acima, em quatro conjuntos: *Transmissão de Conteúdos, Formação Reflexiva, Construção Ativa* e *Estratégia Específica*. Seguem explicações mais detalhadas para o entendimento desta divisão.

2.1. Transmissão de Conteúdos

O primeiro grupo chamado de *Transmissão de Conteúdos* estabelece como ênfase para a aprendizagem a recuperação e memorização de informações.

Com esta definição, englobaram-se as correntes pedagógicas, que entendem a ação de ensinar como a de transmitir conhecimentos, em suas mais variadas formas, e por diversos meios, inclusive empregando novas tecnologias ou linguagens. Pode-se, igualmente, considerar aqui aquelas em que o conhecimento deva ser percebido como procedimentos e atitudes, além da apreensão conceitual. Desta forma, está-se referindo tanto a denominada *Pedagogia Tradicional* como a *Tecnicista* e a por *Competências*, para as quais, aprende-se buscando informações sistematizadas, memorizando e repetindo exercícios, textos ou comportamentos e procedimentos.

Em face destas constatações, chama-se a atenção para o fato de que as demais tendências educacionais utilizam-se também de diferentes linguagens, tecnologias e mesmo da habilidade de memorização. No entanto, para estas em questão, o processo de ensino-aprendizagem ocorre tão somente quando se consegue transmitir o conhecimento já elaborado e acumulado por outros, para o aluno, sendo que os conteúdos memorizados (*Tradicional*), os meios (*Tecnicismo*) ou as atitudes dos alunos e dos professores (*Competências*) para isto são decisivos.

De fato, a *Pedagogia Tradicional* brasileira é uma amálgama de tendências e práticas pedagógicas que chegaram ao país com a estruturação escolar organizada pelos jesuítas, e que aos poucos, foi sendo modificada com o cotidiano do fazer escolar e da incorporação de outras metodologias, como por exemplo, a do ensino mútuo ou a de Johann Friedrich Herbat (1776 – 1841), sem, contudo, abandonar o foco no conteúdo e na autoridade do professor.

Na disciplina História, estes posicionamentos fazem com que o conteúdo histórico seja veiculado especialmente pelo texto-base ou pelo discurso do professor, tornando-se o objetivo principal do ensino (e o tormento do aluno) a recuperação de informações e a memorização, solicitadas como tarefas constantes e rotineiras. Desta forma, em algumas obras, o exercício "Responda", com suas variantes: citar, preencher lacunas, escrever nomes, copiar informações do texto, entre outras, torna-se o eixo central das atividades em todas as unidades.

Entre os aportes teóricos da Psicologia que passaram a ser estudados no Brasil, já em meados do século XX, encontra-se o *behaviorismo* em que:

> o professor gera o comportamento. Ele determina os objetivos e os traduz em comportamentos observáveis. Ele reforça os comportamentos desejáveis e ignora os comportamentos indesejáveis. O desenvolvimento se faz por condicionamento, hábitos e repetição. (...) A aprendizagem é uma reação a estímulos externos (GAUTHIER e TARDIF, 1996, p.235).

Oficialmente, foram os acordos MEC-USAID que introduziram estes pressupostos nas políticas educacionais do país, mas, de fato, foram adotados sistematicamente pelos governos brasileiros do período da ditadura-militar. Coadunando com as propostas políticas de desenvolvimento e segurança nacional defendidas pelos tecnocratas e militares, a Pedagogia Tecnicista, como ficou conhecida, foi instalada no sistema escolar através das reformas de 1968 e 1971 – Lei 5.540/68 e Lei 5.692/71.

Para o *Tecnicismo*, o conteúdo deveria ser repassado por outros meios, além do discurso do professor e da cópia, identificando-se nestes procedimentos, a causa do insucesso escolar. O aluno não aprendia porque o recurso ou o instrumento era mal escolhido. Deriva disto a importância destinada aos meios no ensino, como, por exemplo, outras tecnologias e linguagens – visuais, sonoras, cênicas e da formação técnica das equipes que elaboram o planejamento educacional. Aliada a esta idéia, a pretensa objetividade dos comportamentos observáveis, em detrimento a qualquer subjetividade vinculada à didática, buscaram eliminar a reflexão, a crítica, criatividade das disciplinas escolares.

Para o ensino de História, as conseqüências foram drásticas e imediatas, a começar pela diminuição da carga horária da matéria no currículo escolar, e a introdução das licenciaturas curtas, principalmente a de Estudos Sociais, que aligeirava a formação docente e descaracterizava os conhecimentos específicos das áreas de História e de Geografia.

Os livros didáticos desta época enfocavam datas, nomes, fatos em textos simplificados e reduzidos, de preferência segmentados, com exercícios do tipo de respostas objetivas – verdadeiro ou falso, escolha de alternativas, completar palavras em frases, ligar colunas, dentre outros - já respondidas na parte destinada ao professor ou no livro do professor (igual ao do aluno com as respostas em outra cor).

Este tipo de manual escolar e de ensino de história foi muito contestado, visto que reduzia os conteúdos históricos à mera memorização de informações, muitas vezes destituídas de qualquer sentido para os alunos. Combatido tanto por professores como por profissionais das áreas, após a ditadura militar e o restabelecimento das disciplinas de História e de Geografia, sua produção foi praticamente abandonada, sendo ainda muito criticado hoje em dia.

A renovação neste conjunto de tendências educacionais parece estar acontecendo a partir de autores que chegaram ao país por volta da última década do século passado. Trabalham com o conceito de competência e, na área de História, aparecem mais se dirigindo ao professor, nos Manuais do Professor, do que propriamente em uma proposta pedagógica efetivada no livro do aluno. Em geral, enfocam o desenvolvimento das mais diversas habilidades no corpo do texto, e centram-se nas competências necessárias para o professor exercer a profissão atualmente. A ênfase na ação do processo ensino-aprendizagem retorna ao docente, e, com isto, igualmente a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, desconsiderando-se quaisquer outras variáveis, como condições de infra-estrutura, de políticas salariais, de formação profissional e de funcionamento da escola.

2.2. Formação Reflexiva

O grupo denominado *Formação Reflexiva* pressupõe a reflexão crítica e a conscientização política como elementos prioritários para a aprendizagem e a formação do indivíduo, para uma sociedade multicultural.

A conscientização política, na expressão consagrada por Paulo Freire (1921 – 1997), a *leitura do mundo*, toma um sentido fundamental na aprendizagem, sendo operacionalizada principalmente pela reflexão crítica. Não que outras tendências também não procurem desenvolver a habilidade da reflexão, mas, neste caso, a diferenciação encontra-se na idéia de que sem a reflexão crítica não é possível aprendizagem bem como a formação consciente para a cidadania e atuação para uma sociedade mais justa.

Entretanto, há várias teorias educacionais que elegeram como princípio fundador a reflexão crítica. Assim, foram reunidas aqui, desde aquelas identificadas com a *Pedagogia Libertadora* e a *Crítico-social dos conteúdos*, como as mais recentes *Teorias do currículo*, para as quais o currículo é uma questão de identidade e poder, *estando irremediavelmente envolvido nos processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos* (SILVA, 2004). Portanto, aprender é um aspecto constitutivo da identidade de cada um, ensinar é formar.

As primeiras experiências no Brasil, neste sentido, ocorreram nas décadas iniciais do século XX, a partir do movimento operário, as idéias da *Pedagogia Libertária* difundiram-se através de escolas Modernas, do educador espanhol Francisco Ferrer Guardia (1859 – 1909), fundadas por grupos anarquistas ou por sindicatos. Em função da repressão ao movimento operário, estas escolas acabaram não vingando.

Em fins da década de 50 do século passado, passa-se por outras experiências educacionais deste tipo, através de movimentos sociais, conhecidos como movimentos da cultura popular, em que muitos dos quais foram orientados pela Igreja, pelo movimento estudantil, por intelectuais, por comunidades, entre outros. Intensificaram-se na década 60, sendo a experiência mais renomada a que originou a *Pedagogia Libertadora*, de Paulo Freire.

Inicialmente realizada em ambientes não escolares, aos poucos, foi sendo incorporada e adaptada ao meio escolar, trazendo aportes significativos para o ensino da História. As propostas apresentadas nos livros didáticos encaminham para uma reflexão e para a formação de um modo de pensar crítico e intencionalmente priorizam a conscientização política, em vez do conteúdo sistematizado, no processo ensino-aprendizagem, visando à formação cidadã. As atividades devem ser permeadas de questionamentos e discussões que façam com que os alunos se voltem para uma ação transformadora da realidade e, portanto, devem partir dos conhecimentos do aluno.

Os livros didáticos para a disciplina História, alinhados à *Pedagogia Libertadora*, confeccionados em época posterior ao período inicial das experiências de Paulo Freire, baseiam-se em temas geradores, normalmente partindo de condições do presente para relacionar com situações do passado, não se preocupando em seguir os conteúdos tradicionalmente vistos nesta matéria. Neste sentido, a crítica feita a esta tendência afirmava que não incorporando os conteúdos já disponibilizados pela ciência de referência, não possibilitava o acesso a saberes fundamentais para a ação transformadora da realidade.

Procurando justamente fazer frente a esta situação, insere-se, neste conjunto de concepções, a *Pedagogia Crítico-social dos conteúdos*. Sistematizada no Brasil a partir dos anos 70 do século XX, tem como pressuposto principal a escola como a instituição responsável pela socialização da cultura, visando a democratização dos conhecimentos sistematizados pela humanidade em seu processo histórico. Contudo, estes conhecimentos devem ser apreendidos de uma forma crítica, possibilitando a compreensão da realidade e a ação para a transformação da sociedade.

As obras didáticas de História, vinculadas a esta concepção, contemplam os conteúdos tradicionalmente ensinados, entretanto, buscam apresentar propostas desafiadoras e questionadoras e desenvolver a capacidade de raciocínio e de

argumentação, a apreensão de um conhecimento crítico, valorizando sempre a ação, a reflexão e a tomada de consciência. Porém, em alguns casos, o que acontece é a substituição de 'verdades consagradas' por outras já prontas, voltando-se a antigas fórmulas de trabalhar conteúdos: os questionários, críticos, mas ainda sob a forma de perguntas e respostas, inclusive com as respostas no Manual do Professor.

A renovação deste grupo surge na tentativa de superação das críticas feitas anteriormente, já em fins do século XX. As *Teorias do currículo,* como vem sendo chamadas, visam à educação para a participação em uma sociedade multicultural, e para a transformação da realidade social. O processo de ensino baseia-se na aprendizagem coletiva, partindo da realidade social da criança, e no desenvolvimento de habilidades voltadas para ampliar o pensamento reflexivo, crítico e participativo. Significa entender a aprendizagem como um processo educador, formador da personalidade do indivíduo, que é percebido como um agente de transformação da sociedade em que vive.

Decorrente disto, aparece a preocupação, na área de História, com os sujeitos históricos, individual ou coletivo, cujas ações fazem história, onde também o aluno é visto como sujeito dela, interagindo nos grupos e na sociedade em que vive. As atuais coleções problematizam a relação passado–presente, sendo que a maioria, estabelece como ponto de partida a história de vida do aluno, para depois trabalhar o resgate da memória familiar, da comunidade ou município com possibilidades do aluno reconhecer os elementos que contribuíram para a formação de sua identidade social.

2.3. Construção Ativa

Este conjunto, denominado *Construção Ativa*, valoriza a participação ativa do aluno, a autonomia do professor, a criatividade e a variedade de procedimentos didáticos para a aprendizagem de conhecimentos significativos.

Pode-se perceber que sob estes termos agrupa-se um conjunto muito denso de propostas pedagógicas, desde o *Escolanovismo,* o *Construtivismo cognitivista, o Processual, o Sócio-histórico*. A característica que as une é o pressuposto básico de que quem aprende é o aluno. A ação de aprender é intrínseca a quem aprende, não havendo a possibilidade de outro aprender por alguém, e traduz-se por uma ação realizada pelo 'aprendiz'. Isto explicaria a importância atribuída à aprendizagem ativa da *Escola Nova*. Todavia, a partir daí, as diferenças entre elas se multiplicam nitidamente. Mesmo esta nomenclatura abriga uma variedade de proposições didáticas.

É de João Amos Comênio (1592 – 1670), considerado justamente o precursor deste movimento, a máxima que caracteriza o *Escolanovismo*: "É fazendo que se deve aprender a fazer" adotada, mais tarde por John Dewey (1859 – 1932). Todavia, a síntese que expressa com maior clareza os princípios desta linha, foi feita por Célestin Freinet (1896 - 1966) (*apud* FRANC, 2002, p.68):

> Pobre da criança a quem se explicou a bicicleta em vez de deixá-la fazer as experiências que lhe trariam dado o domínio dessa mecânica. Ela não ignora nada da bicicleta. Será sem dúvida, mais tarde, um desses esportistas passivos que disputam os jornais de esporte. Mas não sabem andar de bicicleta.

Esta concepção pedagógica constitui-se inicialmente como um movimento de renovação escolar por oposição a escola tradicional, durante a segunda metade do século XIX, nos países europeus e norte-americanos. Desloca-se o eixo no processo ensino-aprendizagem, do professor e do conteúdo, para o aluno. Várias são as propostas e autores que trariam contribuições à Escola Nova, a título de exemplo, Adolfo Ferrière (1879 - 1961) - a escola da vida / escola ativa; Edouard Claparède (1873 – 1940) - educação funcional; William Kilpatrick (1871 – 1965) – o projeto como método didático; Ovide Decroly (1871 - 1932) - os centros de globalização ou centros de interesse; Maria Montessori (1870 – 1952) – as casas das crianças; e outros.

> Os grandes temas da pedagogia do ativismo, resumindo, podem ser indicados: 1. no "puericentrismo" (...) ; 2. na valorização do 'fazer' (...); 3. na "motivação" (...) interesses por parte da criança; 4. na centralização do "estudo de ambiente" (...); 5. na "socialização" (...); 6. no "antiautoritarismo", (...); 7. no "antintelectualismo" (...).(CAMBI, 1999, p.526).

No Brasil, sabe-se que as primeiras idéias relacionadas a este movimento circularam ainda no final do período imperial e inícios do republicano. Desta época, há relatos de professores empregando, por exemplo, o que ficaria consagrado por Freinet como aula-passeio. Supõe-se que foi por meio das Escolas Normais estabelecidas no país de forma duradoura, a partir dos anos 1860, e das escolas metodistas que se estabeleceram a partir dos anos 1870, que o ideário escolanovista começou a circular nos meios escolares brasileiros. Mas foi nos anos 1920 que se discutiu e se defendeu com maior intensidade estas propostas, havendo, com certeza, a interferência da ABE – Associação Brasileira de Educação (1924), através dos congressos realizados e das reformas nos sistemas educacionais estaduais, levadas a termo por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros.

Em contrapartida, foram poucos livros didáticos de História que adotaram os princípios escolanovistas, no início do século XX. Pode-se afirmar, todavia, que muitos pressupostos da *Escola Nova* foram incorporados às práticas pedagógicas, existindo até hoje em muitas escolas. Em relação à disciplina História, tornaram-se marcantes por ocasião do estabelecimento dos Estudos Sociais, e constata-se que ainda vigoram, em forma velada, em programas e livros didáticos, nos quais predominam o estudo das transformações econômicas, dos meios de transporte, da ocupação territorial, em detrimento a ação dos homens em sociedade, especialmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já nos anos 50, nos Estados Unidos e na Europa, apareceram as primeiras críticas à *Escola Nova*.

> Simultaneamente, todo um setor da psicologia americana, e depois também européia com Bruner à frente, foi se encaminhado para a pesquisa das estuturas cognitivas e dos processos de aprendizagem, inspirando-se tanto no estruturalismo como na cibernética, constestando tanto o valor científico quanto social e político dos projetos educativos mantidos pela educação nova...seja como for, desde o começo dos anos 60, teve início um lento mas inexorável ocaso do ativismo, substituído no terreno da pedagogia por orientações do tipo cognitivo e tecnológico... (CAMBI,1999, p. 534).'

Os estudos de Jean Piaget (1896-1980) inauguram outra concepção pedagógica marcada pelo deslocamento do foco de explicação epistemológica: os processos mentais que possibilitam o conhecimento.

> É preciso dizer que a Epistemologia Genética é uma ciência nova, inaugurada pelos trabalhos de Piaget, que tem como objetivo revelar os processos pelos quais se constituem os diferentes estados – estruturas – do conhecimento (CARRARA, 2004, p.158).

Então, em relação ao ensino, forja-se, a partir daí, o termo *Construtivismo* (*Cognitivismo* na Psicologia)[7], empregado com múltiplos sentidos, mas significando originalmente a ação das estruturas mentais e biológicas, em interação com o meio, na elaboração do conhecimento.

> [...] Piaget sustenta que nossas estruturas mentais não são imóveis e inatas; Ele propõe uma visão construtivista e evolutiva de nossas estruturas mentais e do conhecimento. Ele considera que o conhecimento não é jamais um simples reflexo do mundo exterior, que ele é constituído, elaborado, transformado e adaptado pela atividade do sujeito em interação com o meio (GAUTHIER e TARDIF, 1996, p.227).

Em razão de privilegiar o aprendizado e as suas condições sociais, Lev S. Vygotsky (1896 – 1934: abordagem *Sócio-histórica ou Sócio-cultural)* considera o meio social decisivo para que se consiga internalizar este processo e para que se *passe a assumir como seus os dados da realidade apreendidos pela aprendizagem* (MOREIRA, P.R.,1996, p.73; FONTANA e CRUZ, 1997, p.64). Na Educação, a teoria que relaciona os pressupostos sócio-históricos e cognitivistas tem sido denominada de *Sócio-construtivista* (ou ainda *Construtivismo-interacionista)*.

Na disciplina História, isto se reflete especialmente nas propostas que trabalham com fontes históricas fazendo o aluno elaborar explicações, construir interpretações para fatos históricos. Nesse sentido, esta abordagem incorpora a idéia de que o saber produzido sobre o passado é construído a partir dos vestígios deixados pelos próprios homens. Os livros didáticos, que procuram seguir esta tendência, muito recente na área, exigem a organização de investigações e pesquisas, permitindo a indagação e análise de fontes e documentos.

Por fim, outra abordagem deste grupo é a *Cognitivista por tratamento de informação*, com forte *interface* com as ciências da Computação, onde o conhecimento é considerado como *um processo de tratamento da informação e construção do saber. (...) O professor trata a informação. Ele relaciona, organiza e esquematiza os conhecimentos para o aluno (*GAUTHIER e TARDIF, 1996, p.235).

Até o atual momento, embora se conheçam livros didáticos de História com esta orientação, em outros países, não se encontrou nenhuma coleção didática brasileira com a abordagem de tratamento da informação, na área de História. Sintetizando, concorda-se com Joannaert e Borght (2002, p.204) quando explicam:

> para o senso comum, o aprendiz acumula conhecimentos: ele é um acumulador de conhecimentos; para os *behavioristas,* o aprendiz modifica de forma duradoura uma ou várias condutas: ele é um transformador de comportamentos; para os cognitivistas oriundos do tratamento de informação, o aprendiz recebe do exterior informações que ele trata de forma ativa: ele é um receptor ativo de informações externas; para os construtivistas, o aprendiz constrói seus conhecimentos em interação com o meio: ele é um criador de conhecimentos.

2.4.. Estratégia Específica

O grupo *Estratégia Específica* estabelece uma proposta didática particular, como por exemplo: *a formação de conceitos, a capacidade leitora,* a organização de conteúdos via a ação de *personagens fictícios*, entre outras, como fio condutor da aprendizagem.

Reuniram-se, neste bloco, formulações didáticas fechadas, ou seja, proposições que apresentam um eixo condutor da aprendizagem, não necessariamente constituído por uma teoria educacional, podendo tomar de empréstimo contribuições de outras áreas, como a Psicologia, a Língua Portuguesa, os meios de informação, diversas linguagens. Nos outros itens, também há o aporte de outras áreas, contudo, neste caso, este aporte torna-se o elemento relevante para a estratégia didática.

Um número reduzido utilizou o recurso ficcional para a apresentação dos conteúdos, com a criação de personagens ficcionais, os quais se interpõem, periodicamente, entre os conteúdos e o aluno, no sentido de estimulá-lo a refletir e a acompanhar o sentido do texto.

Esta alternativa é diferenciada de acordo com as opções realizadas no momento da elaboração da proposta. O ensino de História pode ser favorecido por estas estratégias, incorporando novidades para o desenvolvimento da percepção e compreensão históricas. Destarte, estas propostas precisam assentar-se na Ciência Histórica, para não se descaracterizarem como ensino de História.

3. As Coleções de História de 1ª a 4ª séries nos PNLDs

Os conteúdos históricos recomendados para as séries iniciais do Ensino Fundamental, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estão voltados, predominantemente, para as histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas e econômicas (1996, PCN - História, p.44). A organização dos conteúdos proposta é a que trabalha por eixos temáticos, apontados para a 1ª e 2ª séries (1º Ciclo) *História local e do cotidiano*, e para a 3ª e 4ª séries (2º Ciclo) *História das organizações populacionais*.

3.1. Características das coleções de História avaliadas em 2001

A coleção é formada por quatro volumes destinados aos alunos, um para cada série da primeira etapa do Ensino Fundamental, acompanhada pelos respectivos volumes destinados ao professor, designados como Manual do Professor. Para o PNLD 2001, estas coleções podiam ser apresentadas de forma incompletas, ou seja, com livros aprovados somente para uma ou mais séries. Somente a partir de 2004 foi determinado que para ser incluído no Guia deveria o conjunto ser completo, ou seja, àquela formado por cada livro da série, com todos aprovados.

No PNLD 2001, foram aprovadas 68 obras, contadas por volume, na área, que perfaziam 29 títulos, assim denominados os conjuntos com o mesmo autor e editora, porém que podiam não estar completos por série. Neste cômputo, não foram incluídas as obras com destinação regional (14), colocadas no grupo de livros didáticos regionais.

Dos 29 títulos que aparecem no Guia 2001, apenas 5 são exclusivamente de História, 9 são de História e Geografia, 3 somente de Geografia, e a maioria, 12, são de Estudos Sociais. Neste caso, foram excluídos desta análise os três títulos relativos a Geografia.

Observa-se que, dos 26 títulos que tratam de alguma forma do conhecimento histórico, 1 apresenta características da abordagem pedagógica[8] Transmissão de Conteúdo; 2, da Estratégia Específica – trabalham com personagens fictícios; 9, da Formação Reflexiva e 14, da Construção Ativa.

Destas últimas, 12 são orientadas por princípios do escolanovismo; 5 do grupo de Formação Reflexiva apresentam elementos deste movimento e 1 das que tem Estratégia Específica também segue o mesmo caminho, totalizando 18 títulos representativos da Escola Nova, em 2001.

Veja-se a comparação, apenas para apresentar um exemplo, entre os conteúdos propostos por Decroly, que *deveriam ser determinados de acordo com as necessidades primordiais das crianças,* e o conteúdo da obra *Viver é Descobrir* (2001, TUMA, 2ª série). Para Decroly, seriam os seguintes: *a) a criança e a família; b) a criança e a escola; c) a criança e o mundo animal; d) a criança e o mundo vegetal; e) a criança e o mundo geográfico; f) a criança e o universo* (*Apud* Laroyo, p.738).

Os itens desenvolvidos no livro acima referido para 2ª série são:

> Quem é você? Pesquisando sobre você; Conhecendo um ao outro; Como é a sua família? Os parentes fazem parte da família; Dentro ou fora? Podemos ver as coisas de maneiras diferentes; A separação dos espaços; construindo a sala de aula; O tempo pode ser medido; Aniversários? Oba! A escola foi criada pelo homem; Os arredores da casa; O caminho para a escola; Natureza e cultura; Estudando a natureza; A terra (ou o solo) é usada de muitas maneiras; Coleta seletiva na escola; Cuidar para não perder; O sol nos orienta; Os arredores da escola; conhecendo mais a zona rural e urbana; Conhecendo mapas; Vamos conhecer melhor a zona rural; A vida na zona urbana ou na cidade; Zona rural ou zona urbana?; Zona Rural e zona urbana: uma precisa da outra; O trabalho e a produção de alimentos; Matéria-prima e produto industrializado; Batata, arroz, feijão, Bolacha, sapato, camisa, televisão, rádio, meios de transporte; O trânsito e você; Os rios estão presentes em nossas vidas; A compra de mercadorias; Alô, alô, comunicar... comunicando; Os meios de comunicação; conhecendo outras sociedades; A união na nossa sociedade; Nós somos o Brasil; Despedida.

Parece evidente que a obra segue o que foi proposto pelo autor da Escola Nova, abordando todos os conteúdos num único volume. No conjunto dos 26 títulos, os conteúdos privilegiados por série são, em geral:

1ª série – Eu (criança), escola, família;

2ª série – Bairro, zona rural, zona urbana;

3ª série – Município: governo (administração), história;

4ª série – Estado: governo (administração), história.

Percebe-se que há uma distribuição dos conteúdos escolanovistas propostos por série, mas, contando com os quatro anos, aborda-se na íntegra o currículo para a História, desta linha.

3.2. Características das coleções de História avaliadas em 2004

Para compreensão dos dados deste ano, precisa-se levar em consideração que, desde o PNLD 2004, houve separação das disciplinas História e Geografia, que vinham sendo avaliadas integradas, como componentes curriculares da área denominada Estudos Sociais.

Desta forma, os critérios para a avaliação tornaram-se mais detalhados e específicos para a área de História e a de Geografia. Separou-se, igualmente, o conjunto de livros regionais do conjunto das coleções seriadas, por área, excluindo-se toda a coleção do Guia, caso apenas um dos volumes destinado a uma das séries fosse excluído, o que não ocorria nas avaliações anteriores.

Foram aprovadas 16 coleções (completas) nesta avaliação. Pedagogicamente este conjunto apresentou um fato interessante, pois se distribuíram homogeneamente nas quatro abordagens pedagógicas: 4 com Estratégia Específica; 4 para a Reflexão Formativa; 4 em Construção Ativa e 4 em Transmissão de Conteúdo.

Isto pode representar o período de transição que caracteriza este ano, significando as incertezas das escolhas realizadas pela área de História quando de sua separação de outras matérias e frente à necessidade de incorporar a renovação historiográfica e pedagógica, que vinha sendo efetuada nestas ciências desde o final do século passado.

Outra característica deste conjunto de coleções foi de que, em um grande número, o desenvolvimento dos conteúdos se organizou em torno de temas orientados a partir dos conceitos históricos e tempo histórico. Em algumas, foram trabalhadas as noções de diferenças e semelhanças, permanências e continuidades e o tempo histórico concebido como expressão de formas de diferentes vivências humanas, não se restringindo apenas ao tempo institucional ou cronológico. Todavia, ainda houve coleções que se caracterizaram pela compreensão do processo histórico global, cujos fatos históricos foram narrados linearmente, numa seqüência de causas e efeitos.

Para o conjunto das coleções deste ano, embora com uma maior diversificação de itens, verificou-se que em relação à distribuição dos conteúdos por série, foi seguida a ordem de partir-se do estudo do mais próximo ao aluno para realidades mais distantes, mantendo-se para a 1ª série – Eu (criança), escola, família e o bairro; para a 2ª série – Município: governo (administração), história para a 3ª série – Estado: governo (administração), história e para a 4ª série – História do Brasil.

Com isto infere-se que, apesar de várias mudanças, muitas coleções adotaram os conceitos de natureza, trabalho e sociedade como centrais e mantiveram o conteúdo orientado pelo da Escola Nova, conforme se pode perceber ao comparar os conteúdos privilegiados pelas coleções com o programa de ensino para crianças de 8 a 12 anos no método globalizador de BlonsKy[9]:

PROGRAMA DO MÉTODO GLOBALIZADOR - BLONSKY

GRAUS	NATUREZA	TRABALHO	SOCIEDADE
1	Estações	Vida de trabalho imediatamente circundante, tanto na família aldeã como nas famílias da cidade.	Família e escola.
2	Ar, água, terreno. A natureza e o cuidado das plantas de cultivo e dos animais que rodeiam o homem	Vida de trabalho no bloco rural ou urbano em que a criança vive.	Instituições sociais ou (sic) da aldeia e da cidade.
3	Observações elementares (informação) em física e química. Natureza da região local. Vida do corpo humano.	Economia da região local.	Instituições sociais provinciais. Descrição do passado do próprio país.
4	Geografia da Rússia e de outros países. Vida do corpo humano.	Economia oficial da República Russa e de outros países.	Organização do Estado na Rússia e noutros países. Descrição do passado da humanidade.

Programa apresentado por Pinkevich[10] (apud LARROYO, 1974: p.740).

Estas características da Escola Nova, propostas em 1930, mesmo não havendo mais Estudos Sociais, e com adaptações, é claro, à realidade brasileira, vem sendo mantidas na organização de programas e materiais didáticos no ensino de História.

3.3. Características das coleções de História avaliadas em 2007

Na área de História, em 2007, foram aprovadas trinta coleções, nenhuma delas foi organizada por ciclos: conforme a legislação vigente e os PCN. Todas foram formadas por quatro volumes do livro do aluno e quatro do livro do professor (Manual do Professor ou Guia Pedagógico), para cada série da primeira etapa do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos), permitido pelo Edital do PNLD 2007 (página 2).

Destas coleções, 18 organizaram os conteúdos por unidades ou capítulos e outras 12 por eixos temáticos ou com temáticas escolhidas. Ainda, independente da estrutura adotada, três recorreram ao discurso ficcional (desenvolvendo o texto a partir de personagens fictícios), sendo que 21 delas destinaram o quarto volume para o Brasil, abordando a Colônia, o Império e a República ou a formação do povo brasileiro.

Sob a perspectiva pedagógica adotada, as coleções agruparam-se em 7 na abordagem de Transmissão de Conteúdo; 16 na Reflexão Formativa; 4 na Construção Ativa e 3 com Estratégia Específica.

Encontram-se, portanto, obras que ainda apresentam uma exposição narrativa, não permitindo o levantamento de hipóteses sobre o conhecimento, onde prevalece a perspectiva dos conteúdos convencionais de História do Brasil, privilegiando questões econômicas e políticas. Trabalharam a concepção de tempo como sucessão linear e cronológica dos acontecimentos. O documento foi tratado como registro em forma de imagem dos acontecimentos, como prova irrefutável do real, como algo que fala por si mesmo não sendo seguido de atividades nas quais se orienta a observação, a descrição, análise e interpretação dos dados. Neste caso, o documento não foi utilizado como um meio que permite ao aluno o questionamento do passado, a História foi apresentada como verdade e não valorizaram as múltiplas interpretações possíveis.

Porém, ao menos metade das coleções, na área pedagógica, propuseram a necessidade de o professor trabalhar os conhecimentos a partir da realidade do aluno e a ela retornar. Muitas obras propõem que as situações de aprendizagem incitem a descoberta e a participação ativa dos alunos. A atuação do professor foi proposta como mediadora, sugerindo exemplos para compreensão da vida em sociedade. A maior parte das obras também fizeram indicações constantes para que o professor procurasse relacionar os conteúdos a serem apresentados e objeto de estudo nas atividades ao que os alunos conheciam. Todos elementos já constantes nos princípios da Escola Nova.

Por outro lado, em muitas livros didáticos deste ano, os alunos foram estimulados a fazer pesquisas em sua realidade local, a buscar outras fontes de consulta e informação sobre os assuntos abordados e coletar depoimentos de pessoas e fontes documentais como fotografias e objetos. A maioria das atividades privilegiou exercícios de interpretação de documentos. Assim, a apresentação de documentos como um pressuposto fundamental da metodologia histórica está sendo incorporada às obras. Fontes foram apresentadas na maior parte das coleções de modo sistemático e exploradas nos temas e nos exercícios propostos, consistindo em trechos de historiadores, descrições de viajantes, poesias, letras de música, trechos de publicações científicas, depoimentos pessoais e fontes iconográficas de variadas épocas, autores e tipos. O aluno foi posto em contato com diversificadas imagens e representações do passado, tais como, pinturas, gravuras, fotografias, mapas, plantas e croquis.

Neste conjunto de coleções buscou-se desconstruir a idéia de uma história única privilegiando atividades e disponibilizando textos que estimulassem opiniões diferentes acerca de um mesmo assunto e, por vezes, o confronto entre visões. O trabalho comparativo a partir das noções de semelhanças e diferenças foi uma das linhas norteadoras da organização dos conteúdos e das atividades. A incorporação da idéia de tempo a partir das vivências humanas possibilita a percepção da história como re-elaboração do passado por parte do presente, de modo que o passado possa ser problematizado por quem estuda história.

Na própria abordagem dos temas, mesmo se considerando provenientes do esolanovismo, houve, em muitos casos, um tratamento diferente em relação às versões passadas. Por exemplo, o *eu - criança* - abordado na forma do indivíduo em uma determinada idade que deve aprender para se adaptar à sociedade em que vive, nas atuais obras vem sendo trabalhado como *eu - identidade*, o indivíduo que está com sua personalidade em formação, pertencendo a uma sociedade contextualizada espacial e temporalmente.

Algumas coleções também pensaram o processo ensino-aprendizagem realizado através dos projetos didáticos interdisciplinares que abordassem problemáticas sociais contextualizadas em diferentes épocas e lugares. Uma coleção partiu da concepção de ensino efetivada no modelo de aprendizagem por conceitos.

Assim, em muitas delas observou-se um trabalho cuidadoso quanto à importância das fontes históricas para o ofício do historiador e para a reconstrução dos conhecimentos históricos, o que é indicativo da apropriação das especificidades atuais do fazer histórico na disciplina História e nos manuais desta matéria.

Considera-se que os trabalhos propostos nas obras sugerem algumas inovações pedagógicas quando transformaram os conteúdos em conhecimento significativo para os alunos; trabalharam a contextualização e estratégias de compreensão crítica da realidade social; oportunizaram diferentes leituras, bem como incentivaram a exploração do acervo que está no entorno da escola e da comunidade; exploraram a diversidade dos recursos didáticos, como mapas, jornais, imagens, música, entre outros; possibilitaram a construção de abordagens e atividades interdisciplinares; trabalharam a pesquisa como prática sistemática dentro e fora da sala de aula; e sugeriram a realização da avaliação processual com base na observação sistemática.

Considerações finais

Conclui-se que as coleções na área de História vêm apresentando melhorias, havendo um aumento no número de obras consideradas com bons atributos e uma diminuição daquelas que se apresentam sem condições de serem adotadas nas escolas. Esta conclusão corrobora pesquisas já efetuadas por outros investigadores, por exemplo, Gebrim (2002) sobre o PNLD, em todas as áreas e Sposito (2006) para a História e Geografia.

Particularmente, em relação às coleções de História nos Guias, interpreta-se que isto ocorreu pelo fato de ter havido uma maior especificidade para a disciplina História, permitindo que os autores demonstrassem maior domínio de suas especialidades na área de História, e de que, talvez, algumas editoras, as maiores, conseguiram adequar-se mais rapidamente às transformações por que tem passado a área recentemente.

Entretanto, é possível inferir outras considerações, a partir dos dados colhidos nesta pesquisa. Desde 1986 está regulamentada a separação das disciplinas História e Geografia (Parecer 785/86 – CFE) no Ensino Fundamental. O Conselho Federal de Educação a partir da Resolução 06/86 estende esta medida para as primeiras séries deste curso. Porém, o material didático adotado nas escolas públicas do país ainda manteve a área de Estudos Sociais, para os quatro primeiros anos, até 2001, último ano em que se permitiu a inscrição de obras nesta modalidade. Com isto, pode-se concluir que está sendo uma lenta mudança para a adoção do estudo de conhecimentos específicos das disciplinas, no cotidiano escolar.

Além disto, outro efeito que se percebe é o desaparecimento no mercado editorial de livros com o título *Estudos Sociais,* sem, contudo, isto significar a ausência de elementos deste tipo de obra nas coleções destinadas a estas séries, mesmo quando não apresentam esta denominação. É possível rastrear estes itens por décadas até chegar-se aos conteúdos propostos pelo movimento da *Escola Nova*.

Na última avaliação deste material (PNLD 2007) é que se pôde perceber uma inflexão em relação à disciplina de História. Pode-se afirmar que apareceram propostas que contemplam conhecimentos específicos para o desenvolvimento do pensamento histórico e da metodologia desta disciplina, abandonando antigas orientações. Mas, visto ainda a permanência de concepções anteriores em algumas coleções, se reconhece que as mudanças na disciplina ainda estão em curso.

Notas

[1] Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Programa de Pós-Graduação em Educação.

[2] Este PNLD é, algumas vezes, referenciado como PNLD 2000/2001, como, por exemplo, no guia para as escolas. Para efeitos deste trabalho, será apontado como PNLD 2001.

[3] Adotou-se o conceito de livros regionais do PNLD: livros didáticos de história com destinação regional, para serem adotados em um estado ou município.

[4] Utilizam-se neste texto, indistintamente, os termos teoria, concepção, escola, corrente, tendência e linha como sinônimos.

[5] Para acompanhamento deste debate e detalhes sobre as demais teorias históricas, é necessário reportar-se à discussão historiográfica.

[6] Behaviorismo – *O processo de aprendizado é interligado ao desenvolvimento. Os pesquisadores das teorias do condicionamento a partir dos reflexos (comportamentalismo ou behaviorismo) dizem que a aprendizagem e desenvolvimento são simultâneos: a partir de uma resposta inata, podem-se instalar comportamentos aprendidos por condicionamento. Se uma criança consegue fazer um movimento adequado, pode-se fixar esse comportamento dando reforço para que ele se repita sempre, estabelecendo o hábito. Com a aprendizagem há o desenvolvimento* (MOREIRA, P. R., 1996, p.72).

[7] Outra forma de entender a constituição da concepção construtivista pode ser vista em Marchesi e Martín (2003, p.190): *do ponto de vista das contribuições da educação e do ensino, a teoria genética de Piagert, as teorias do processamento da informação e os enfoques cognitivos mais recentes, a teoria da assimilação de Ausubel e a teoria sociocultural desenvolvida a partir dos trabalhos de Vygotsky foram as perspectivas que serviram como ponto de partida para a elaboração da concepção construtivista. Essas fontes, mais centradas no âmbito cognitivo, complementam-se com as contribuições das teorias que estudam os fatores emocionais e relacionais da aprendizagem. A coincidência dessas diversas perspectivas em uma visão ativa do sujeito ou do aluno na construção do conhecimento permitiu uma complementaridade enriquecedora entre suas contribuições, sem que isto signifique ignorar as diferenças que, sem dúvida, existem em suas proposições*. Embora longa a citação, considerou-se importante colocá-la, pois é um conceito sobre construtivismo que está sendo muito usado, sem que dele se compartilhe. Por esta definição pode-se incluir qualquer teoria e nenhuma já que é um amálgama de contribuições, com ênfase notadamente no ativismo (Escola Nova).

[8] Conferir tabela em anexo. Chama-se atenção para o fato de que as obras foram classificadas a partir de suas características mais representativas e predominantes Não significa que qualquer uma delas apresente elementos de somente um das divisões pedagógicas em que foram enquadradas.

[9] P.P. Blonsky foi autor do livro Escola do Trabalho e auxiliou na elaboração do primeiro programa soviético de educação em 1917 (LARROYO, 1974: p.802/ 849).

[10] PINKEVICH, A. La Nueva Educatión em la Rusia Soviética. Versão espanhola de R. Cansinos-Assens, Madrid, 1930. p.343

O autor refere-se sempre a Rússia e não a URSS.

Referências

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto alegre: ArtMed, 2001.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da Educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BIGGE, Morris L. **Teorias de aprendizagem para professores**. São Paulo: E.P.U., 1977.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UESP, 1999.

CARRARA, Kester (org.). **Introdução à Psicologia da Educação, seis abordagens.** São Paulo: Avercamp, 2004.

FRANC, Morandi. **Modelos e métodos em Pedagogia**. SP, Bauru: EDUSC, 2002.

FONTANA, R. e CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GAUTHIER, Clermont et TARDIF, Maurice (direction). **La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours**. Montréal: Gaëtan Morin Ed., 1996.

GEBRIM, Nabiha. **O Programa Nacional do Livro didático no Brasil**. MARFAN, M.A. (org.). Painéis do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Brasília: MEC/ SEF, 2002. v.2

JONNAERT, Philippe, e BORGHT, Cécile Vander. **Criar condições para aprender, o sócioconsturtivismo na formação de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MARCHESI, A. e MARTÍN, E. **Qualidade de ensino em tempos de mudança**. Porto alegre: ArtMed, 2003.

MIRANDA, Sonia R., LUCA, Tânia R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.24, nº 48, p.123-144 2004.

MIZUKAMI, M. da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem, cognitivismo, humanismo, comportamentalismo.** São Paulo: E.P.U., 1999.

MOREIRA, Paulo Roberto. **Psicologia da Educação, interação e realidade**. São Paulo: FTD, 1996.

OZMON, Howard e CRAVER, Samuel M. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competencias desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulus, 2006. volumes 6 e 7

SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo:Autores associados, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo**. Belo horizonte: Autentica, 2004.

SPOSITO, M. E. B. (org.). **Livros didáticos de História e Geografia, avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SPRINTHALL, N. A. e SPRINTHALL R. C. **Psicologia educacional, uma abordagem desenvolvimentista.** Lisboa: McGraw-Hill, 1993.

Documentos

Brasil. Ministério da Educação. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **EDITAL PNLD 2007.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. História**. Brasília: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Guia de Livros didáticos PNLD 2000/ 2001** –1ª a 4ª séries. Brasília: MEC/ SEB, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Guia do Livro didático 2004 – Geografia e História** –1ª a 4ª séries. Brasília: MEC/ SEB, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental **Guia do Livro didático 2007 – História** –Séries/ Anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEB, 2007.

TUMA, Magda Madalena Peruzin. **Viver é descobrir**. 2ª série – SP: FTD, 2001.

ANEXO

HISTÓRICO PNLD 1ª A 4ª SÉRIES - COLEÇÕES

CLASSIFICAÇÃO POR METODOLOGIA

EDITORA	PNLD			
TÍTULO	2001	2004	2007	AUTOR
ACCESS (Estudos Sociais) A escola, a casa - série Os arredores da escola, o bairro 1ª e 2ª séries	Construção ativa			Aracy R. Antunes; Maria de Lourdes A. Trindade; Tomoko L. Paganelli
ÁTICA Pensar e viver a História (Coleção)		Estratégia Específica (pers. fict.)	Estratégia Específica (pers. fict.)	Francisco M. P.Teixeira; Rosaly M. P. Chianca
ÁTICA Retratos do Cotidiano História e Geografia - 1ª série	Estratégia Específica (pers. fict.)			Rosaly M. P. Chianca; Leonardo Chianca
ÁTICA Vivência e construção História - (Coleção)		Transmissão de conteúdo v. 4	Transmissão de conteúdo v. 4	José W. Vesentini; Dora M. D. e Silva; Marlene Pécora
ÁTICA Vida e cidadaniaHistória e Geografia - 1ª série	Construção ativa			José W. Vesentini; Dora M. D. e Silva; Marlene Pécora
ÁTICA História (série Brasil) (Coleção)			Estratégia Específica	M. Aparecida L. Dias
ÁTICA Meu espaço, meu tempo (Coleção)			Transmissão de conteúdo v. 3 e 4	M. Helena R. Simielli; Ana M. R. da S. Charlier
BASE G.) Para gostar de História (Coleção)			Formação Reflexiva	Wilma L. Bueno; Roseli T. Boschilia
BLOCH Eu não sou uma bola 1ª série	Construção ativa			Jorge G. Brito
BRAGA (2001) Fazendo, contando e narrando a História - 1ª / 2ª séries SCIPIONE (2004) Fazendo, contando e narrando a História (Coleção Historiar) SCIPIONE (2007) Trocando idéias (Coleção Historiar)	Formação Reflexiva	Formação Reflexiva	Transmissão de conteúdo v. 4	M. Auxiliadora M. S. Schimidt
BRASIL A construção do futuro Geografia História - 3ª série	Construção ativa			Márcia M. S. do Carmo; Aparecida Pereira; Margaret G. da Costa; Sebastião Martins
BRASIL Gente da gente - Escola da gente 1ª série	Construção ativa			Marília Bacellar; Eliana Cabloco; José Silveira e Irene de Barcelos
BRASIL Bem-me-quer (Coleção - 1ª ed)			Transmissão de conteúdo v. 4	Rosimeiry Mostacho; Alaíde Santos; Kátia M. P. Olszewski
BRASIL (2001) Interagindo e percebendo o mundo - História e Geografia (Coleção) BRASIL (2004) Interagindo e percebendo o mundo - História (Coleção) BRASIL (2007) Interagindo com a História (2ª ed.) - (Coleção)	Formação Reflexiva	Transmissão de conteúdo v. 4 (sem geogr.)	Formação Reflexiva (reformulado)	Roseni R. C. Nascimento; Rosiane de Camargo; Lílian Sourient
Ciência e Paz Viajando no tempo e no espaço 1ª série	Formação Reflexiva			Marly M. Perissé; Márcia de Souza Santos

Ciência e Paz Eu: meu espaço, minha vida 1ª série	Construção ativa			Marly M. Perissé
DIMENSÃO (2004) História, imagens e texto(Coleção) DIMENSÃO (2007) História, imagens e texto 2ª Ed(Coleção)		Formação Reflexiva	Formação Reflexiva	Carla Anastásia;Eduardo F. Paiva
DIMENSÃO Travessia (2ª ed.) (Coleção)			Formação Reflexiva	Cristiano Biazzo Simon; Selva Guimarães Fonseca
ESCALA EDUCIONAL Conhecer e crescer (Coleção)			Formação Reflexiva	Adiana G. Venâncio; Katsue Hamada e Zenun; Mônica Markunas
FORMATO (2004) História no Dia-a-Dia(Coleção) SARAIVA (2007) História no Dia-a-Dia (Coleção)		Construção ativa	Construção ativa	Célio A. da C. Horta; Lorene dos Santos; Cláudia R. F. S. Ricci
FTD (2001) Viver é descobrir (1ª e 2ª séries / 3ª e 4ª - LDR) FTD (2004) Viver é descobrir (Coleção) (1ª e 2ª séries / 3ª e 4ª - LDR)	Construção ativa	Estratégia Específica		Magda M. P. Tuma
FTD Trança, criança (Coleção) FormaçãoReflexiva	Formação Reflexiva			Ana Lúcia Lucena Carlos R. de Carvalho; Francisco B. Goulart; Semirames Heringer
FTD Viva vida - 1ª/ 2ª séries (Estudos Sociais)	Formação Reflexiva			Marta Ramos de Azevedo
FTD GHD - Geografia e História em debate1ª/ 2ª séries	Construção ativa			Maria Moreni; Carlos Straccia
FTD Um jeito de aprender - 1ª séries (Estudos Sociais)	Construção ativa			Célia Siebert
FTD Paisagem Brasileira Terra e Gente 4ª série	Formação Reflexiva			Vital Darós
FTD O município em debate - 3ª série (Estudos Sociais)	Formação Reflexiva			José Roberto Martins Ferreira
FTD Porta aberta (Coleção)	Construção ativa			Mirna Lima (Erdna Perugine Nahum)
FTD (2001) Primeiras Noções de História 1ª / 2ª série FTD (2004) Primeiras Noções de História (Coleção) FTD (2007) Primeiras Noções de História (Coleção) (nova versão)	Construção ativa	Construção ativa	Formação Reflexiva (nova versão)	2001 - Sílvia Szterling 2004 - Márcia Berbel Martins; Vera Vieira; Nancy L. Novo e Geni R. Duarte 2007 - Márcia Berbel Martins; Vera Vieira; Nancy L. Novo
FTD (2004) História tantas Histórias (Coleção) FTD (2007) História tantas Histórias (nova versão)(Coleção)		Transmissão de conteúdo	Formação Reflexiva (nova versão)	Ana Luísa Lins (M. Luíza Favret)
IBEP (2001) Coleção Vitória Régia (História e Geografia) IBEP (2004) (2007) Coleção Vitória Régia - História	Formação Reflexiva	Construção ativa (sem geogr.)	Formação Reflexiva (conteúdo diferente)	Jean C. Moreno; Antonio José Fontoura Jr.

IBEP História com Reflexão Coleção Horizontes		Formação Reflexiva	Formação Reflexiva	Marilú F. Marin; Marlene Ordonez; Júlio Ricardo Q. dos Santos
MODERNA (2001) Bom Tempo - 1ª série (Estudos Sociais) MODERNA (2007) Bom Tempo - História (Coleção)	Estratégia Específica (pers. fict.)		Transmissão de conteúdo v. 3 e 4	2001 - Marilze L. Peixoto; Stella M. Zattar 2007 - Vera L. Kameyama; M. Lúcia Oliveira
MODERNA História (Coleção)		Construção ativa	Construção ativa	Cássia M. Marconi Silva; Ricardo Q. Dreguer
MODERNA Projeto Pitanguá (Coleção)			Transmissão de conteúdo v.4	Ed. Moderna
NACIONAL Viver e aprender: as pessoas e os lugares - 1ª / 2ª séries Coleção Verso e Reverso	Construção ativa			Sueli A. Furlan; Francisco C. Scarlato; Aloma S. de Carvalho
POSITIVO Conversando sobre a História (Coleção)			Formação Reflexiva	Francisco Coelho Sampaio
POSITIVO Pelos caminhos da História (Coleção)			Formação Reflexiva	Flávio C. Berutti; Adhemar M. Marques
QUINTETO De olho no futuro - História (Coleção)			Formação Reflexiva	Thatiane T. Pinela;Liz A. Giaretta
RENASCER História em construção (Coleção)	Transmissão de conteúdo v.4			Nelci Lopes; Valdelize C. Silveira
SARAIVA (2001) Viver e aprender - 1ª/ 2ª / 3ª séries - História e Geografia SARAIVA (2004) Viver e aprender - História (Coleção) SARAIVA (2007) Viver e aprender - História 2ª ed. Reformulada (Coleção)	Construção ativa	Transmissão de conteúdo v.4 (sem geogr.)	Transmissão de conteúdo	2001 - Elian Alabi Lucci 2004 - Elian Alabi Lucci Anselmo L. Branco 2007 Elian Alabi Lucci Anselmo L. Branco
SARAIVA Coleção Curumim (Coleção)			Construção ativa	Ernesta Zamboni; Sonia Castellar
SARAIVA (2001) Trilhos e trilhas -1ª/ 2ª séries História SARAIVA (2004) Trilhos e trilhas - História (Coleção) SARAIVA (2007) Trilhos e trilhas - História (2ª ed. Revista) (Coleção)	Formação Reflexiva	Formação Reflexiva	Formação Reflexiva	Jane A. G. Fernandes; M. Angela B. Salvadori
SCIPIONE A escola é nossa História (Coleção)			Formação Reflexiva	Rosemeire A. A. Tavares; M. Eugenia B. Cavalcante; (mais oito autores)
SCIPIONE (2004) Pensar e construir a História (Coleção) SCIPIONE (2007) História Paratodos (Coleção)		Estratégia Específica (pers. fict.)	Estratégia Específica (pers. fict.)	2004 - M. da Conceição C.Oliveira 2007 - M. da Conceição C. Oliveira; Silas Martins Junqueira
SCIPIONE (2001) Novo Tempo -1ª/ 2ª e 4ª séries História e Geografia SCIPIONE (2004) Novo Tempo (Coleção) SCIPIONE (2007) Novo Tempo - (2ª ed.) (Coleção)	Construção ativa	Estratégia Específica (pers. fict.) (sem geogr.)	Formação Reflexiva (sem pers. fict.)	Ana Lúcia N. Martins; João C. Martins
SCIPIONE Caracol (Coleção)			Formação Reflexiva	Kelly C. G. de Castro; Vera M. Pereira; M.Teresa Marsico; M. do Carmo T.da unha; M. Elisabete M. Antunes; Armando C. de Carvalho Neto
TOTAL	**26 Títulos**	**16 Coleções**	**30 Coleções**	

4

A AÇÃO DO PNLD EM SERGIPE E A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA (2005/2007): EXAME PRELIMINAR

Itamar Freitas de Oliveira[1]
Aldeni Pinheiro Santos
André Amaral Menezes
Elineide dos Santos Silva
Elisângela de Jesus Santos[2]

O Brasil é o país que mais investe na aquisição de livros didáticos para o ensino básico no mundo. São centenas de milhões de exemplares distribuídos, gratuitamente, para as escolas públicas dos Ensinos Fundamental e Médio de todas as regiões. Os números são astronômicos: cerca de 150 mil escolas beneficiadas, mais de R$ 600.000,00 despendidos com a avaliação, aquisição e distribuição de livros para alunos e professores todos os anos. Mas como isso repercute em Sergipe? O que dizem os números sobre a fatia desse investimento em relação ao nosso Estado? Este artigo oferece algumas respostas, apresentando, a princípio, um panorama da ação do Programa Nacional do Livro Didático, gerenciado pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação no ano de 2006. Em seguida, anuncia os resultados parciais de uma investigação acerca dos usos dos Guias do Livro Didático de História, publicados em 2005 (5ª a 8ª série) e em 2007 (1ª a 4ª série).

De início, é preciso informar que o FNDE não se restringe ao Livro Didático. Ele também financia a aquisição de dicionários e livros de leitura, além de livros escolares para portadores de necessidades especiais. O programa mais conhecido, entretanto, ainda é o PNLD, acrescido do recém-criado PNLEM – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. O mecanismo que leva o Livro Didático até as mãos do estudante na escola compreende várias etapas: lançamento de edital para as editoras; avaliação dos livros, a cargo de especialistas recrutados nas escolas e universidades públicas de todo o Brasil; escolha dos livros pelos professores, mediante o *Guia do Livro Didático*; aquisição dos exemplares e distribuição dos mesmos sob a tutela do FNDE.

Em Sergipe, segundo dados do portal do FNDE, somente no ano passado (2006), 373.112 estudantes foram beneficiados em 2019 escolas, números que representam, aproximadamente, ¾ das instituições públicas do gênero. Especificamente com os PNLDs (para as séries iniciais e as finais do Ensino Fundamental), 1915 escolas participaram, recebendo os guias e, posteriormente, os Livros Didáticos. Todos os 75 municípios sergipanos foram beneficiados, merecendo destaque Aracaju, Estância, Itabaiana, Itabaianinha, Lagarto, Poço Redondo, Porto da Folha, Simão Dias e Tobias Barreto, totalizando, juntos, 33% das escolas abrangidas pelo Programa.

E, sobre o mundo dos livros, que se pode dizer a respeito? Os didáticos são das áreas disciplinarizadas, ou seja, dos saberes escolarizados: alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História. Em 2006, foram distribuídos 1618 títulos, correspondentes a 1.373.728 exemplares. São obras produzidas por 14 editoras, tendo ocupado 75% do mercado a FTD, Ática, Moderna e Escala Educacional, conseguindo vender 1.034.000 exemplares em Sergipe.

Mantiveram-se para análise apenas os livros de História para termos idéia da dimensão do programa. Ainda em 2006, foram distribuídos 227.442 exemplares, num conjunto de 190 títulos de 1ª a 4ª série. Para as séries finais (5ª a 8ª), 2006 não foi o ano de escolha dos livros didáticos, e sim de reposição. Por isso, os números são bem modestos: 28.903 exemplares. Isto representa, para o ano de 2006, repitamos, 18% do total de títulos e 19 % do total de exemplares entregues aos alunos. São números consideráveis, uma vez que os PNLDs contemplam as várias disciplinas do Ensino Fundamental.

Se são realmente significativos os números de História em relação às demais disciplinas, então, ver-se-ão agora os campeões de venda em Sergipe. Já se adiantou que a FTD, Ática, Moderna e Escala Educacional são responsáveis por 75% dos exemplares distribuídos no Estado. Esse fenômeno repercute também em relação aos livros de História. De 5ª a 8ª, os títulos mais comprados pelo FNDE foram *Nova história crítica*, de Mário Furley Schimidt, da editora Nova Geração, com 8.731 exemplares, e *História e vida integrada*, de Nelson Piletti e Claudino Piletti, da editora Ática. Os dois livros representaram, respectivamente 30% e 27% de toda a reposição efetuada pelo PNLD para as séries finais no ano passado.

Nas séries iniciais, os campeões de venda são: *Projeto Pitanguá*, da editora Moderna, com 82.814 exemplares; *Porta aberta História*, de Mirna Lima, da FTD, com 34.814 exemplares, e *História*: conhecer e crescer, de Adriana Gomes Venâncio, Katsue Hamada e Zenun e Mônica Markunas, da editora Escala Educacional, com 16.088 exemplares de 1ª a 4ª série. Os três títulos representam 58%, respectivamente, 36%, 15% e 7% do total de exemplares distribuídos para essa modalidade.

Após esse panorama da ação do PNLD em Sergipe, já se pode apresentar uma constatação e duas questões que deverão ampliar o nosso conhecimento sobre o tema. A constatação é de que os padrões mínimos de qualidade no Livro Didático, o respeito aos objetivos principais da educação escolar – preparar o educando para a cidadania e qualificação para o trabalho – e a incorporação dos avanços da pesquisa histórica em termos de procedimentos, informações e conceitos corretos não podem ser garantidos apenas louvando as ações do PNLD, comemorando os números ou reivindicando a sua ampliação. É necessário avaliar, sistematicamente, as ações do programa. É preciso investigar as formas de apropriação do Livro Didático por parte dos alunos e, principalmente, dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, que são os principais responsáveis pela escolha do livro escolar no Brasil.[3]

Em tal sentido, um grupo de alunos e professores universitários de Sergipe tem desenvolvido algumas atividades, contando com a participação voluntária de alunos de graduação dos cursos de licenciatura em História, Pedagogia e Letras. Ao todo, sete monografias de final de curso já foram concluídas, e os resultados iniciais sobre o grau de conhecimento, os níveis de participação e de satisfação dos professores não são animadores. Há distorções nas pesquisas realizadas nos municípios de Umbaúba, Propriá, Estância, Itabaiana, Lagarto, Nossa Senhora do Socorro e Aracaju, tanto no aproveitamento dos recursos públicos destinados para o setor, quanto na concepção de livro de História adequado ao Ensino Fundamental.[4]

1. Concepção e usos do Livro Didático de História

Claro que o livro ideal de História (a redundância é necessária) está no plano das idéias, está na cabeça de cada professor e não pode ser extensível a uma comunidade. O livro ideal (útil para todos) é uma utopia. Sempre haverá divergência sobre formatos, projetos pedagógicos, correntes historiográficas, personagens, fatos e abordagens, etc., que devam compor o manual escolar. Mas é certo também que um consenso temporário sobre a configuração mínima dos manuais poderia reinar entre os mestres para que a universalização do livro esteja garantida pelo Estado. Tais consensos, no entanto, foram raros nas investigações realizadas em Itabaiana, Lagarto, Nossa Senhora do Socorro e Propriá. Eis alguns resultados.

Quando perguntados sobre o que seria um bom Livro Didático, 1/3 (32% dos 50 professores[5] que responderam a essa questão) referiu-se à "realidade do aluno": livro bom é aquele que "trabalha" com a realidade do aluno (prof. 1), adaptando-se a ela(prof. 2) e comparando os conteúdos com o contexto dele"(prof. 3). Além disto, "traz os assuntos de forma coerente com a vida do educando (prof. 4) expressando-lhe a realidade"(prof.5). A preocupação dos colaboradores, embora compreensível e relevante, esbarra na polissemia da palavra realidade. O uso do termo lembra o emprego costumeiro da palavra cidadania. Tal e qual o conceito de cidadania, o uso constante parece conceder à palavra "realidade" o poder de explicar-se a si mesma. Entretanto, nas respostas, isto pode ser entendido como potencialidade/estágio cognitivo; situação sócio-econômica e interesse imediato do aluno; condições materiais da escola; cotidiano familiar/escolar; traços dominantes do lugar onde o educando habita, etc. Mas é necessário também registrar que alguns professores, quando questionados sobre o problema da "realidade", admitiram ser muito difícil a elaboração de livros de História que respeitem todo tipo de singularidade cognitiva, sócio-econômica, etc. – uma diversidade mais que evidente em países com as dimensões e a experiência histórica que tem o Brasil.

O restante das respostas sobre o que seria o bom Livro Didático de história é bastante disperso. Alguns argumentam de forma genérica: é aquele que "facilita a aprendizagem"; "facilita o entendimento lógico"; que "ensina a pensar"; aquele com o qual "o professor aprende"; do qual "o aluno gosta"; que "tem bom conteúdo", "linguagem acessível", "bom texto" e "boa explanação"; que "é coerente" e "estimula a leitura do aluno". Outros professores enfatizam bastante os aspectos gráficos e a relação texto-imagem: "bom livro é aquele que apresenta ilustrações, exercícios e capa atraente"; que "tem muito exercício e é bem ilustrado"; que "tem muitas ilustrações e textos variados"; "que tenha imagens", bom "equilíbrio entre texto e ilustração". Por fim, há também aqueles que se preocupam com a abordagem historiográfica – bom livro é o que "trata do cotidiano", "critica os fatos e auxilia na formação do cidadão" – e com a autonomia do professor: bom livro é o que "complementa o plano do professor" e que "depende do uso do professor".

Os professores também se posicionaram sobre o que seria um Livro Didático de História ruim. Neste quesito, também a palavra "realidade" é a mais reivindicada (28% dos 43 que responderam – 17 não quiseram manifestar-se): ruim é o livro que "não é feito para", "não traz", "não respeita", "não condiz", "não atinge", "não se aproxima" ou "não compara os conteúdos" com a realidade do aluno. Aqui vale o mesmo comentário sobre o significado da palavra "realidade". Mas vale também uma ressalva: nem todos os que se referem à esta palavra para caracterizar o bom livro elegem o mesmo termo para identificar o livro ruim.

Além disso, ainda em relação ao que seria um livro ruim, notamos também uma maior especificidade quanto aos pontos problemáticos apontados. Foram bastante criticados os equívocos na elaboração de textos escritos: textos longos, textos muito resumidos, conteúdo incompleto, falta de explicação, erros factuais, ausência de coesão e de coerência. Por outro lado, houve apenas duas referências aos exercícios (pouco exercício) e uma referência aos elementos icônicos (muitas ilustrações). É importante informar que o Livro Didático foi também absolvido por três professores que afirmaram não existir o livro ruim.

Independentemente de serem bons ou ruins, os Livros Didáticos são vistos como recursos básicos para o dia a dia do professor. Cerca de 41%[6] dos mestres fazem uso dos "exercícios" e "atividades" prescritos para os alunos, em casa ou em sala. Muito expressiva (36%) é também a parcela de docentes que utilizam os livros como base para os planos de aula e de curso ou para seleção dos conceitos substantivos das suas preleções. O manual escolar é ainda indicado como fonte de pesquisa dos alunos (36%) e para o trabalho de leitura em sala de aula (16%). Poucos foram os que anunciaram o uso combinado a outros recursos, dentre os quais o filme, artigo de revista, livro paradidático e relato de experiência cotidiana do aluno. Mas a constatação geral é de que os livros didáticos são considerados peças fundamentais no trabalho docente. Tem-se, a seguir, como são escolhidos os manuais de História distribuídos pelo PNLD.

2. Do conhecimento e usos do *Guia do Livro Didático*

O *Guia* produzido pelo MEC traz resenhas que informam sobre os critérios de avaliação (pedagógicos, historiográficos, gráficos, desenvolvimento da cidadania), descrevem a estrutura da coleção e conteúdo, analisando qualidades e limitações, e indicam alguns cuidados e procedimentos para o uso adequado dos impressos em situação didática. Dos 60 professores entrevistados, cerca de 80% declarou conhecer o *Guia* e apenas 3 (deste grupo) disseram conhecê-lo superficialmente. Este é um fato positivo. Mas há quem tenha afirmado conhecê-lo, justificando desta forma: "todas as editoras os enviam para a ciência do professor". Claro que está configurado, pelo menos nesse caso, uma confusão sobre o que seja o *Guia do Livro Didático* e o catálogo de publicações de cada editora. Isso não nos causou surpresa, haja vista que localizamos alguns impressos corporativos que, deliberadamente, associam, por meio do título, o catálogo dos impressos ao *Guia do Livro didático* do PNLD.

Sobre as formas de escolha dos livros didáticos, 82% referiram-se aos próprios professores como interessados e envolvidos no processo. Mas quais seriam os procedimentos? As formas são várias, envolvendo educadores (em sua totalidade ou representantes de cada série) e coordenadores pedagógicos da escola, professores e técnicos da Secretaria de Educação, professores e representantes de editoras. O procedimento, obviamente, também varia. Os livros são enviados pelas editoras e ficam na Secretaria Municipal para prévia análise ou seguem diretamente para os professores, disponibilizados na sala de leitura da escola ou na residência de cada um. A grande maioria deposita no docente a responsabilidade final pelas escolhas, e parte expressiva faz referências a reuniões, formação de equipes e até decisão por consenso. No entanto, menos de 10% declararam critérios utilizados (livros condizentes "com a realidade do aluno", as exigências do vestibular, o tamanho da letra, conceitos e figuras, etc.) e apenas 4 professores referiram-se ao *Guia* no processo de escolha.

A reduzida referência ao *Guia* no processo de escolha do Livro Didático é bastante indiciária. Porém, que se volte aos 80% de professores que declararam conhecer o instrumento. Como seria o uso do *Guia do Livro Didático* para esses profissionais? Para os que não usam (uma expressiva parcela de 23%) ou que dele fazem pouco uso (8%), as justificativas são semelhantes: faz-se uma leitura superficial, lê-se "o resumo do *Guia*" enviado pela Secretaria de Educação (!), consulta-se o representante da editora. A explicação dominante para o não uso, entretanto, está na vontade manifesta de folhear os próprios livros.

Dos que justificam a relevância do *Guia* (33 professores), 24 % declararam lê-lo coletivamente, antes da escolha (professores por série ou por disciplina), 21 % utilizam-no individualmente antes de conhecer os livros ou depois de folheá-los para certificarem-se da qualidade do material selecionado. Neste caso, *Guia* e obras são parâmetros cruzados para verificação da qualidade de ambos. O terceiro grupo de respostas significativas aponta que 18 % dos professores apenas dão "uma olhada" ou "folheiam" o *Guia* "rapidamente". Os demais consultam o *Guia* para buscar manuais adequados às suas atividades cotidianas, "conteúdos" compatíveis com a turma, para conhecer os objetivos e as posições teórico-metodológicas dos autores. Mas há também a opinião de que o *Guia* "parece mais é propaganda".

Os professores também declararam níveis diferenciados de satisfação com o *Guia do Livro Didático*. Dos 50 que opinaram sobre esse quesito, 19% fazem críticas agudas: as resenhas refletem o pensamento do autor da resenha e o professor tem que ter a liberdade para manifestar a sua interpretação; trazem "poucas coisas e a capa" (!); "só tem os nomes do livro e da editora e a capa" (!); "só mostra a capa, o autor e a editora"; "é muito pobre"; "é um resumo sem vida"; "é propaganda". Aqui, mais uma vez, está clara a confusão entre o *Guia do Livro Didático* e os catálogos das editoras (descontada a possibilidade de o professor não ter conhecimento sobre o *Guia* e, assim mesmo, ter opinado).

A satisfação dos demais entrevistados pode ser considerada regular. A pesquisa colheu declarações do tipo: "o *Guia* não poderia informar mais do que já informa" (referindo-se ao caráter resumido dos comentários); o *Guia* informa pontos positivos e negativos, abreviando uma (impossível) análise de todos os livros por parte do professor; o *Guia* orienta, informa, faz sinopse das coleções e facilita a escolha. Quem não opinou sobre a qualidade do *Guia* justificou-se denunciando a demora da distribuição dos instrumentos, o reduzido número de exemplares para cada escola e, ainda (embora não tenha relação direta com a questão), o desrespeito das escolhas do professor: "o *Guia* é bom para orientar; o problema é que nunca vem o livro que a gente escolhe".

Considerações finais

Como se adiantou no título, este trabalho faz um exame preliminar da ação do PNLD no que diz respeito à escolha e à distribuição do Livro Didático de História, em quatro municípios do Estado de Sergipe. A pesquisa prossegue no município de Aracaju, até meados de 2007, agora dentro do Projeto "Escolha e uso do Livro didático de História da 5ª à 8ª séries (6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental", coordenado nacionalmente pelas professoras Maria Inês Sucupira Stamatto e Marlene Rosa Cainelli. Antes de incorporar os resultados das pesquisas desenvolvidas nos municípios de Estância, Umbaúba e Aracaju, algumas tendências começam a ganhar nitidez, devendo orientar modificações na metodologia até agora utilizada. Em primeiro lugar, os professores apresentam bastante segurança ao definir um livro ruim e mostram-se mais dispersos ao imaginar o bom livro de história. Essa constatação coloca os próprios professores numa situação curiosa no que se refere à recorrente cobrança feita aos livros didáticos "que não correspondem à realidade do aluno".

Outro resultado a ser observado na continuidade das pesquisas é que não há grande correspondência entre as respostas, talvez pelo fato de os professores sentirem-se vigiados ao deporem sobre um programa governamental. Dois exemplos ilustram essa dificuldade: 1 - cerca de 62% dos entrevistados usam o *Guia*, mas a quantidade dos que lhe apontam problemas (83%) é maior até que o número dos que o conhecem (80%); 2 - grande parte pensa que os elementos gráficos são um ponto bastante positivo na aprendizagem histórica. Mas a deficiência/ausência desses elementos nos livros não é referida como ponto problemático no ato da escolha do Livro Didático. Os "conteúdos" expressos em textos verbais lineares (a massa de conhecimentos transpostos da ciência de referência) são, majoritariamente, a grande preocupação dos professores. Este último exemplo também revela indícios de modelos de currículo e de ensino-aprendizagem dominantes que podem ter orientado as suas formas de apropriação: basta observar o abundante emprego da palavra "exercícios", a rara aparição do termo "atividades", concepção da aula como "explanação" e o trabalho caseiro do aluno como de fixação ou treino.

Os professores também reafirmam a importância do Livro Didático na sua prática: manuais permanecem como o principal recurso, além da voz do mestre. Vimos como foi expressiva a quantidade dos professores que entenderam o Livro Didático como o ditador da seqüência didática – a base para todos os planos de aula. Essa relevância do manual, entretanto, parece estar distante dos processos de escolha e dos usos do *Guia do Livro Didático*. A maioria declara conhecer o *Guia*, mas não se refere ao instrumento no processo de escolha. Dos 80 % que o conhecem, 62 % admitem utilizá-lo, mas apenas 18% o lêem observando orientações destacadas na sua introdução: avaliação sob critérios historiográficos, pedagógicos, etc., a autonomia do professor, a responsabilidade do mestre no processo de escolha, entre outras.

É claro que a apropriação não é inculcação, e sim uso inventivo daquilo que se recebe. Nessas enquetes iniciais, não se esperou que fossem encontrados leitores adestrados pelos critérios elaborados por especialistas de livros didáticos de todo o Brasil. Mas a desinformação da maioria e o descaso de uns poucos em relação ao *Guia do Livro Didático* atrapalham até mesmo a observação daquela tensão fundamental que há entre a vontade de controle e monopólio – disciplina – e a vontade de conquista cultural – invenção referida por Roger Chartier (2000). Em outras palavras, houve dificuldades em conhecer as formas de 're-significação' do instrumento *Guia*, porque não se sabe, com certa margem de segurança, a quantidade de professores que manteve algum contato com esse artefato.

Portanto, por mais que pareça professoral (ou palavra de especialista), pensamos que ainda é necessária e urgente a ampliação do investimento em atividades informativas por parte do PNLD e das secretarias estaduais e municipais sobre o processo de construção, avaliação e distribuição do Livro Didático. Palestras e oficinas, meses antes do período da escolha dos livros, seriam estratégias razoáveis, não para ensinar os professores a avaliarem os livros didáticos, evidentemente, mas para reforçar determinadas obviedades e questionar alguns mitos já bastante denunciados pelos pesquisadores (cf.

Munakata, 1998; Hebrard, 2002). Entre os primeiros (as obviedades), é importante registrar, independentemente da teoria pedagógica professada, que o Livro Didático não é muleta; que não deve, necessariamente, ser utilizado como conteúdo disciplinar, ou seja, não é para ser consumido em sua totalidade, preenchendo todo o tempo escolar. Entre os segundos (os mitos), destacamos as idéias de que o PNLD só existe para o enriquecimento das editoras e a noção, bem mais antiga, de que os livros do PNLD reproduzem a "ideologia do capital". Um pouco mais de informação poderia, inclusive, difundir que Livro Didático gratuito é conquista brasileira, dinheiro público na escola e política de inclusão. Informar-se sobre as políticas públicas educacionais é também um modo de defender esses ganhos políticos da maior parte da população nas últimas duas décadas dessa nossa centenária república (Oliveira, 2007).

Notas

[1] Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. www.ensinodehistoria.com.br

[2] Aldeni Pinheiro Santos, André Amaral Menezes, Elineide dos Santos Silva e Elisângela de Jesus Santos, licenciados em História pela Universidade Federal de Sergipe. É preciso registrar e agradecer também a participação dos alunos que estiveram conosco no início deste projeto e aguardam divulgação dos resultados de suas pesquisas: Durcinete Monteiro Andrade de Carvalho, Maria Rosângela A. dos Santos (estudaram os usos do *Guia* no município de Umbaúba, licenciadas em História pela Universidade Tiradentes), Elaine do Carmo, Wedcyano Enedino, Tiago Araújo Melo, Carla da Conceição Andrade, José Olintho de Oliveira Filho e Camillo Gustavo Xavier Costa (alunos da disciplina prática de Ensino de História I, da UFS, que exploraram o município de Aracaju) e Waldson Carvalho dos Santos (estudante no município de Estância).

[3] Em relação aos livros de História, há bons balanços do trabalho de avaliação e da repercussão do PNLD. Mas, sobre a avaliação e apropriação no interior da escola, em escala municipal ou estadual, a pesquisa ainda é rara. Contudo, devem-se aqui destacar alguns dos mais significativos empreendimentos dessa natureza. Dos trabalhos publicados, cita-se a dissertação de Luciana Telles de Araújo – *O uso do livro didático no ensino de história*: depoimentos de professores de escolas estaduais de Ensino Fundamental, situadas em São Paulo (EHPS/PUCSP, 2001); a coletânea organizada por Maria Encarnação Beltrão Sposito – *História e Geografia*: avaliação e pesquisa (2006), que informa sobre a escolha e o uso dos livros didáticos em Assis, Campo Grande, Goiânia, Londrina, Recife e Uberlândia. Das pesquisas em andamento, registre-se o Projeto "Escolha e uso do Livro Didático de história de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º ano) do ensino fundamental", em desenvolvimento, desde outubro de 2006, nos estados do Pará, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Paraná, sob a coordenação geral de Maria Inês Sucupira Stamatto e Marlene Rosa Cainelli. Em Sergipe, a coordenação do projeto está a cargo dos professores do Departamento de Educação da UFS, Itamar Freitas e Paulo Heimar Souto.

[4] Este texto reúne apenas os resultados das investigações realizadas por quatro alunos de graduação (os co-autores referenciados acima), entre junho e setembro de 2006. A coleta de dados foi mediada por roteiros de entrevistas e depoimentos gravados em cinco escolas de cada um dos quatro municípios, selecionados segundo a sua localização, importância econômica regional e pelo peso no quantitativo geral de alunos do Ensino Fundamental no Estado: Propriá, Nossa Senhora do Socorro, Itabaiana e Lagarto. Foram visitados os seguintes estabelecimentos de ensino: Escola Vice-Governador Benedito Figueiredo, Escola de 1° grau Neilde Pimentel Santos, Escola de 1º grau Professora Nivalda Lima de Figueredo, Escola Estadual Djalma Lobo, Escola Estadual Eduardo Silveira, Escola Estadual Murilo Braga (Itabaiana); Escola Municipal Professora Adelina M. de Santana, Escola Municipal Manuel de Paula Menezes Lima, Escola Estadual Dr. Evandro Mendes, Colégio Estadual Sílvio Romero, Escola Estadual D. Mário Rino Sivieri (Lagarto); Escola Estadual Jorge Amado, Escola Estadual Professora Cecinha Melo Costa, Colégio Estadual João Batista Nascimento; Escola Estadual Frei Inocêncio, Escola Municipal Professora Honorina Costa, Escola Estadual Dr. José Freire da Costa Pinto, Colégio Estadual Gilberto Freire (Nossa Senhora do Socorro); Escola Estadual Professor Cezário Siqueira, Escola Estadual D. Antônio dos S. Cabral, Escola Estadual Graccho Cardoso, Escola Estadual Joana de Freitas Barbosa, Escola Municipal Adv. Josias Ferreira Nunes e Escola Municipal Mons. José Soares (Propriá).

[5] Foram entrevistados 60 professores em 20 escolas, distribuídos da seguinte forma em cada estabelecimento de ensino: gestor (1), professor das séries iniciais (1) e professor das séries finais (1). O conjunto apresentou 19 anos de docência, em média, com formação inicial em Pedagogia (28), História (10), Geografia (3), Letras (5), Administração (1), Educação Física (1), Matemática (2), Estudos Sociais (5) e, ainda, os graduandos em História (2) e Letras/Português (1) ou apenas com o Ensino Médio concluído (1). Um professor não informou a formação inicial. Este conjunto ministra/administra a disciplina escolar História no Ensino Fundamental e esteve envolvido, direta ou indiretamente, com a escolha dos livros didáticos distribuídos pelos PNLDs de 2005 e de 2007 nas escolas referenciadas.

[6] As porcentagens anunciadas neste parágrafo não são cumulativas, posto que cada professor pode anunciar mais de um tipo de uso para o Livro Didático.

Referências

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Guia de livros didáticos 2005:** 5ª a 8ª séries *(História)*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2005. v. 5.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Guia do livro didático 2007**: História - séries iniciais do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

CARVALHO, Durcinete Monteiro Andrade de Carvalho. **O uso do Guia do livro didático (de história) nas escolas municipais de Umbaúba (II).** Estância, 2006. Graduação (Licenciatura em História) – Curso de Licenciatura em História da Universidade Tiradentes.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história.** 2 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

HEBRARD, Jean. O livro didático de ontem ao amanhã. In **Congresso Brasileiro de qualidade na Educação**: formação de professores. Brasília: MEC / SEF, 2002. p. 150-156.

MENEZES, André Amaral. **O uso do Guia do Livro Didático de História nas escolas públicas do município de Propriá – SE.** São Cristóvão, 2006. Monografia (Licenciatura em História) – Departamento de História, Universidade Federal de Sergipe.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 1998. p. 271-296.

OLINTHO, José et. al. **O uso do Guia do Livro Didático pelos professores de história nas escolas públicas de Aracaju.** Trabalho acadêmico. São Cristóvão, abr. 2006. mimeo.

OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. **Ensino de história.** Palestra proferida em 12 jan 2007, em São Cristóvão-SE, dentro da 8ª Semana de História, promovida pelo Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe.

SANTOS, Aldeni Pinheiro. **O uso do Guia do Livro Didático de História nas escolas públicas do município de Socorro – SE.** São Cristóvão, 2006. Monografia (Licenciatura em História) – Departamento de História, Universidade Federal de Sergipe.

SANTOS, Elizângela de Jesus. **O uso do Guia do Livro Didático de História nas escolas públicas do município de Itabaiana – SE.** São Cristóvão, 2006. Monografia (Licenciatura em História) – Departamento de História, Universidade Federal de Sergipe.

SANTOS, Maria Rosângela A. dos. **O uso do Guia do livro didático (de história) nas escolas municipais de Umbaúba (I).** Estância, 2006. Graduação (Licenciatura em História) – Curso de Licenciatura em História da Universidade Tiradentes.

SILVA, Elineide dos Santos. **O uso do Guia do Livro Didático de História nas escolas públicas do município de Lagarto – SE.** São Cristóvão, 2006. Monografia (Licenciatura em História) – Departamento de História, Universidade Federal de Sergipe.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

STAMATO, Maria Inês Sucupira e CAINELLI, Marlene Rosa (coords.). Projeto Interinstitucional – **"Escolha e uso do livro didático de história, 5ª a 8ª séries (6º ao 9º ano) do ensino fundamental.** UFRN/UEL, Natal/Londrina, 2006.

Sites consultados

www.fnde.gov.br

www.abrelivros.org.br

www.abeu.org.br

5

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Isaíde Bandeira Timbó[1]

1. Introdução

A escolha do Livro Didático tornou-se algo inerente à função docente. Trata-se de um ato pelo qual devem vir à tona os princípios teórico-metodológicos adquiridos no decorrer do curso de licenciatura deste profissional e de sua formação em serviço. Assim, é mister indagar: os cursos de formação estão em sintonia com as exigências sociais deste tempo? Em que momento o historiador-educador em formação é habilitado de forma concreta, para além da teoria, a compreender e desenvolver um trabalho direto com este instrumento? Como se tornar sujeito histórico frente às imposições legais e às (im)possibilidades de rompimento? Como acontece o processo de escolha e os usos do Livro Didático de História em sala de aula?

Tendo em vista os inúmeros desafios do processo ensino-aprendizagem da História enquanto disciplina escolar, as escolhas e usos dos livros didáticos precisam ser considerados no processo de formação do professor de História, caso contrário, se perpetuará, ainda mais, o simplismo de classificar o Livro Didático como amuleto ou cruz e, agindo assim, continuar-se-á na incansável busca por aquele que seria o ideal, que sabemos não existir, já que se trata de uma produção feita a partir de diferentes aspectos teórico-metodológicos, cuja feitura requer inúmeros profissionais.

O foco dessa discussão revela uma tessitura que se dá em diferentes vozes e posições: como universidade/professores em formação; legislação e cotidiano da escola.

2. O Livro Didático e as Políticas Públicas Educacionais em Foco

É inegável que ainda hoje, início do século XXI, o Livro Didático constitui-se a principal fonte de trabalho e estudo para muitos docentes e discentes, tendo em vista, de modo especial, a promoção governamental, além da divulgação "gratuita" das editoras responsáveis por este mercado.

No que diz respeito às políticas públicas educacionais referentes a este tema, é importante ressaltar um pequeno histórico. Em 1929, o Estado brasileiro criou o Instituto Nacional do Livro (INL) para legitimar o Livro Didático e estimular sua produção. E, através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), passando esta a ser a primeira política de legislação, controle e produção de manuais didáticos.

Vale lembrar, também, que, no período da Ditadura Militar, aconteceram os acordos MEC e USAID (Ministério da Educação e Agency for International Development of United States), para coordenar ações referentes à produção, edição e distribuição do Livro Didático. Então, pela portaria nº 35, de 11 de março de 1970, o MEC implementou o sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do INL.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, tendo como função avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas. Então, o governo brasileiro traçou uma política de ação educacional em torno disto, fato que impulsionou a busca pela qualidade deste material didático, pois os livros que não se coadunassem com as propostas oficiais de ensino não seriam indicados, diminuindo, conseqüentemente, seu público e seu lucro.

Nos anos de 1990, houve um processo de descentralização da seleção dos livros didáticos a serem encaminhadas às escolas. Pois, a partir de 1995, o PNLD reconfigurou-se, através de um processo de avaliação em que uma equipe de especialistas de cada área passou a analisar as diferentes coleções e fazer pareceres sobre os livros inscritos para o PNLD/1997. Assim, surgiu o 1° Guia de Livros Didáticos. Então, com pareceres detalhados sobre as coleções didáticas aprovadas pela equipe de pareceristas, a escolha dos livros didáticos passa, em tese, a ser feita pelos docentes nas escolas, tendo como apoio o Guia do Livro Didático.

De acordo com um Guia do Livro Didático de História, a avaliação dos pareceristas responsáveis pelas resenhas valoriza obras com o seguinte perfil: "... que contribuam para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas, como observação, investigação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação, avaliação" (2004, p.204).

É considerável o montante governamental para a produção e a distribuição de livros didáticos nas escolas. De acordo com o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o investimento que o Governo Federal brasileiro fez na última compra de livros didáticos foi em torno de R$ 680 milhões[2]. Por isso, a produção didática, pelo

menos, tem buscado adequar-se ao PNLD, tanto no que diz respeito aos aspectos pedagógicos quanto historiográficos, pois, para serem aprovados - conseqüentemente, escolhidos pelas escolas e comprados pelo Governo Federal - precisam atender a alguns critérios salientados em edital. Entretanto, apesar das consideráveis transformações teórico-metodológicas dessa literatura, no que diz respeito à abordagem historiográfica, o Guia do Livro Didático de História destaca "um notável abismo entre a renovação historiográfica advinda da pesquisa historiográfica e o saber histórico veiculado por meio do livro didático" (2004, p.214).

Em muitos livros didáticos, portanto, ainda permanece o quartripartite francês, a afastar a História ensinada da História vivida no presente, e, como salienta Lucini, este método historiográfico não favorece a percepção histórica processual de que: "O passado se faz presente em nosso modo de pensar e agir, (...), sendo presente e não simplesmente passado" (1999, p.66).

Ainda é importante salientar que, para o Livro Didático chegar até os alunos, passa de modo especial por três etapas: produção, circulação e consumo. E, dentre suas diferentes características, é possível mencionar, conforme Bittencourt: mercadoria da indústria cultural; suporte de conhecimentos escolares; suporte de métodos pedagógicos; veículo de um sistema de valores. E também destaca "o livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado" (2004, p.301).

É fundamental compreender que um volume didático traz, em geral, uma série de fontes textuais e iconográficas, como também diferentes linguagens visuais, como charges, maquetes, quadros, gráficos, representações cartográficas, esquemas, ilustrações, etc., que, se bem explorados, favorecem o pensar historicamente e, conseqüentemente, a formação cidadã tão propalada nas políticas públicas educacionais.

Assim, no que diz respeito ao Programa Nacional do Livro Didático, as perspectivas advindas dessa íntima relação governamental e escolar puseram em foco o debate acerca de alguns aspectos, como a relação do Livro Didático com o papel do professor no processo de escolhas e nos usos deste instrumento pedagógico em sala de aula.

3. Um Olhar em torno da Formação

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica deixam claro que a licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, "terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isto exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado."(2001, p.06). Entretanto, é preciso ficar atento para que esta determinação não desfavoreça o estímulo à pesquisa, tão essencial à formação docente, percebendo-a como algo que precede a arte de ensinar.

Nesta perspectiva, faz-se necessária também uma reflexão acerca do perfil do "historiador" nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História. De acordo com uma comissão de especialistas avalizada pela ANPUH (Associação Nacional de História), "o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão" (2001, Tópico I). Assim, quanto à produção e à difusão, fica especialmente clara a necessária inter-relação entre ensino e pesquisa no processo de formação do licenciado em História, pois as posturas frente ao processo ensino/aprendizagem nesta área refletem teorias adotadas de História e Educação.

É preciso que se considere, portanto, a formação docente como parte do *metier* do historiador, que trabalha no seu cotidiano com os conceitos, documentos e, sobretudo, com a produção do conhecimento pautado nas experiências humanas. Por exemplo, pensar o Livro Didático como objeto de estudo é fundamental no processo de formação e atuação do historiador-educador. Desta forma, no decorrer de sua formação inicial, é necessário um momento concreto para vivenciar essa temática e discuti-la, caso contrário, ao se deparar posteriormente com a responsabilidade, é provável que sentirá muito mais dificuldades.

Neste contexto, é preocupante a desqualificação do professor quanto esta decorre de uma formação universitária, às vezes, aquém da demanda e de práticas mal vividas, ou seja, sem a necessária reflexão antes, durante e depois da utilização do Livro Didático. Os diferentes usos dos livros didáticos de História, em especial no Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano), dependerão muito da formação/preparação do professor desta disciplina. Ou seja, é provável que, quanto mais

preparado for, maior será a possibilidade de exploração da obra adotada, para além do dito nas linhas e entrelinhas desta literatura, porque a postura teórico-metodológica do educador faz a diferença no processo de ensino-aprendizagem de qualidade desejável.

Nesta perspectiva, Fonseca chama a atenção dos docentes para a compreensão de que "...o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos"(2003, p.56). Esta posição exige uma formação profissional decente, ou seja, responsável, com abordagens teórico-metodológicas consistentes, fazendo interagir ensino e pesquisa no decorrer de toda a licenciatura e da formação continuada (em serviço).

De acordo com Wasserman, este debate não pode mais ser simplificado a questões como anacronismo, eurocentrismo, cronologia, dualismo. É preciso compreender que "...os problemas do livro didático são reflexo dos debates e discussões teóricas feitas no âmbito do desenvolvimento da História como ciência."(2000, p.250). E este processo de análise e crítica precisa acontecer, sobretudo na Universidade, em cursos de formação docente, não na busca do manual didático ideal, mas na compreensão de que é uma fonte produzida por diferentes profissionais e, assim, exige atualização teórico-metodológica dos usuários, para não tornar o livro "vilão" ou "panacéia"[3] para os problemas da educação escolar.

Desta forma, é relevante que os Cursos de Licenciatura em História abordem de forma consistente uma reflexão sobre o processo de formação docente e sua atuação na escola, uma vez que, entre o oficial e o real, há um mundo a ser pesquisado, no qual se encontram as diferentes maneiras de lidar com os livros didáticos.

Assim, Oliveira (2002) defende a urgência da percepção do ensino de História como objeto de pesquisa, para que não só a externalidade da sala de aula, como leis, programas, livros didáticos, etc. sejam estudadas, mas também a internalidade, ou seja, como professores e alunos se relacionam com a externalidade "imposta".

Refletir sobre o cotidiano escolar faz-se, portanto, fundamental para que uma ação (trans)formadora da consciência histórica possa, de fato, acontecer no processo de formação do historiador-educador e, conseqüentemente, nas aulas de História de inúmeras escolas da Educação Básica.

4. A Sala de Aula e o Ensino de História

As finalidades do ensino de História sofreram diferentes transformações, principalmente nas últimas décadas do século XX, que interferiram e interferem na produção do Livro Didático. E as escolhas e usos deste material didático requerem compromisso do docente e da comunidade escolar perante a formação do aluno. Conforme destaca Abud, trata-se de "um dos responsáveis pelo conhecimento histórico que constitui o que poderia ser chamado conhecimento do homem comum. É ele o construtor do conhecimento histórico cujo saber [em geral] não vai além do que lhe foi transmitido pela escola..." (1986, p.81).

Como lembra Demo, a "educação qualitativa é precisamente aquela que constrói a capacidade de questionar, para melhor agir."(1994, p.50). Destarte, os questionamentos são suscitados, e a busca pelas respostas se dá numa troca de experiências práticas, de acordo com o cotidiano, na compreensão de que ensinar História não é mero treinamento da memória, mas, antes, formação de capacidade pensar historicamente e assim situar-se no tempo e espaço de forma crítico-reflexiva. Por isso, é pertinente a afirmação de Freire de que "a educação é uma forma de intervenção no mundo" (1998, p.110), com um papel de impacto para a transformação reflexiva frente à realidade.

Nesta perspectiva, é imprescindível problematizar o que será ensinado, por exemplo, a partir do que consta nos livros didáticos, e fazer indagações que estimulem docentes e discentes a pensarem de forma reflexiva e que favoreça uma postura transformadora diante da sociedade, como protagonistas da cena histórica que se desenrola a cada dia, e não como figurantes. Assim, o ensino de História, comprometido historicamente, viabiliza a compreensão da luta permanente e necessária contra as injustiças do cotidiano, a partir da compreensão dos diferentes fatos históricos a serem estudados. Afinal, uma sala de aula tem encantos e mistérios imprevisíveis, como anota Sousa Neto: "A aula, toda ela, todas elas, devem ser um ato de amor, uma dança, (...), um ato político, uma manifestação de indignação contra as injustiças" (1999, p.04).

De acordo com Goodson, a palavra currículo é antes "como uma construção social" (1995, p.27). Por esse prisma, fica clara a necessidade de por em ação um currículo que possa ir além da objetivação dos conteúdos, sem, entretanto desconsiderá-los. Assim, uma ampliação curricular, para fazer diferente do que é tradicionalmente posto como certo, precisa contar com historiadores-educadores comprometidos com um trabalho de fato educativo no cotidiano da sala de aula, pois currículo, como também destaca Silva, é "um espaço, um campo de produção e de criação de significados" (2001, p.20-21).

Nesse âmbito, o ensino de História precisa transcender o paradigma alienado diante dos problemas sociais, conteudista, seletivo e metodicamente escolhido, que não favorece a compreensão dos diferentes tempos e espaços que permeiam os fatos históricos. Sendo assim, *a priori*, é urgente favorecer a compreensão do ensino de História capaz de ir além da superficialidade dos conteúdos trabalhados pela historiografia tradicional dos livros didáticos, numa necessária interação com outras fontes e ramos disciplinares, considerando, inclusive, a multiplicidade de documentos que permeiam também os livros didáticos na atualidade.

É inegável, contudo, que, como instrumento pedagógico, o Livro Didático pode até condicionar o trabalho em sala de aula, uma vez que traz textos carregados de razões ideológicas e econômicas e exercícios, além de outras sugestões de trabalho. Porém, Bittencourt ressalta: "Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo" (1998, p.73). Este fato merece maior atenção dos pesquisadores sobre a necessidade de pesquisar as práticas escolares da sala de aula, ou seja, os usos dos livros didáticos nas diversas salas de aula. Como destaca Schmidt, "na sala de aula se realiza um espetáculo cheio de vida e de sobressaltos" (1999, p.56).

E conforme Certeau (1994), não há consumo passivo, pois, no cotidiano, há inúmeras maneiras de fazer uso de algo material, entre táticas e estratégias, que alteram ou reinventam formas de viver no espaço organizado e pré-fixado, num fazer diferente dentro do oficial. Portanto, toda esta reflexão é um ato que desafia os obstáculos burocráticos e, conseqüentemente, estimula a reflexão sobre o ensino de História tecido na sala de aula.

5. Considerações finais

É notório como a formação docente e o conseqüente ensino de História revelam-se, na maioria das vezes, aquém da tarefa de gerar (trans)formação crítica. Há necessidade, portanto, de uma reflexão que ultrapassa a visão pragmática que freqüentemente busca culpados para as mazelas no Ensino de História hoje, e estas, muitas vezes, recai sobre a obra adotada.

Então, é urgente desejar e reinventar uma educação diferenciada no processo de formação docente do historiador-educador, promovendo uma qualidade social no ensino de História, em vista do que se impõe como realmente necessário para uma construção da capacidade de pensar historicamente, situando-se nos diferentes tempos e espaços e, conseqüentemente, contribuindo na formação de uma postura cidadã.

Por fim, mais uma vez, vale salientar que trabalhar com o Livro Didático de História requer uma série de conhecimentos, historiográficos e pedagógicos, que otimizem sua utilização, percebendo-o como um documento que comporta vários outros documentos na sua estrutura, ou seja, além do texto principal de cada capítulo. Trata-se, pois, de um caleidoscópio com diferentes possibilidades de uso.

Notas

[1] Professora do Curso de História da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC/UECE.

[2] Informação colhida no site www.fnde.gov.br , acesso em 15/11/2006.

[3] Nesta perspectiva é pertinente conferir o texto de Selva Guimarães Fonseca: "Livros didáticos e paradidáticos de História." In: FONSECA, Selva Guimarães *Didática e Prática de Ensino*. Campinas: Papirus, 2003.

Referências

ABUD, Kátia Maria. **O livro didático e a popularização do saber histórico**. In: SILVA, Marcos A da Silva. **Repensando a História.** São Paulo: Marco Zero, 1986.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Políticas do Ensino Superior. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de História.** Tópico I.

BRASIL. Mistério da Educação - MEC. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.** CNE/Cp 009/2001.

CERTEAU, Micheu de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino.** Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à pratica educativa.** São Paulo: Cortez: Paz e Terra, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Tradução de Attílio Brunetta, revisão da tradução: Hamilton Francischetti, apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. (Ciências Sociais da Educação).

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2007: História – séries/** anos inicias do ensino fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, 2006.

LUCINI, Marizette. **Tempo, Narrativa e Ensino de História.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O Ensino de História como Objeto de Pesquisa.** In.: **SAECULUM:** Revista de História – No. 6/7 Jan. Dez. 2000/2001 – João Pessoa: ed. Universitária/UFPB, 2002. cap. 08, p.97-104.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Saber Histórico na Sala de Aula.** In: ***ANAIS. III Encontro Perspectivas do Ensino de História.*** Curitiba: Aos 4 ventos, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora.. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche**: A poética e a política do texto curricular. 2. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **A Aula.** Fortaleza, Departamento de Geografia/ Universidade Federal do Ceará, 1999. Mimeografado.

WASSERMAN, Claudia. **O Livro Didático: aspectos teórico-metodológicos relevantes na sua produção.** In.: GLAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et ali (orgs). Questões da Teoria e Metodologia da História. Porto alegre: Universidade/UFRGS, 2000.

6

A ZONA DO INDETERMINADO: PENSANDO AUTOR, AUTORIA, PRODUÇÃO E CONSUMO DE LIVROS DIDÁTICOS[1]

Iranilson Buriti de Oliveira[2]

"... teremos que aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo".

Jorge Larrosa

Autor[3], autoria[4], livros didáticos, escrita da história. Corpos em transe, em trânsito, em tramas envolvidos, corpos que tecem, como Ariadne, os fios da história. Autores que narram, que interpretam, que selecionam o que escrever, que escrevem o que ensinar, que ensinam o que desejam que os outros sujeitos aprendam e apreendam. Mas o que é um autor, como nasceu essa categoria social, como emergiu no cenário histórico essa personagem tão presente na pós-modernidade? Conforme Michel Foucault, o autor ganha visibilidade na Idade Moderna, com o nascimento da palavra impressa. Neste contexto, "a noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências" (FOUCAULT, 1994, p. 33). Conforme Irati Antônio:

> O autor, assim, representa a realização do projeto da modernidade por meio da unicidade do sujeito e da sua obra, da sua unidade estilística, da sua coerência conceitual e até mesmo por sua originalidade. Esses aspectos servem para comprovar a autenticidade do discurso, e foram tão solidamente estabelecidos na cultura que ainda hoje são aplicados em grande medida tanto pela crítica literária como, sobretudo, pelas instâncias de avaliação científica. É possível identificar nesses aspectos os ideais da modernidade, como universalidade, harmonia, a idéia da existência de idéias únicas, a verdade e a razão (ANTONIO, 1998, p. 2).

Envolvido num circuito amplo, que envolve desde a escrita até o consumo do livro pelo leitor, o autor de Livro Didático é uma voz que tece saberes e legitima-os no cotidiano da sala de aula. A grande interrogação é: o que é um Livro Didático? Que objeto é esse tão usado, mistificado e possuidor de uma autoridade tão abrangente? Compreende-se o livro enquanto objeto manuseado, quantificado, classificado, uma produção que pode ser não só lida como consumida, mas consumida e lida diferentemente, por sujeitos heterogêneos, que funcionam como intérpretes da palavra escrita. Tanto em relação ao Livro Didático quanto em relação a outras obras (músicas, fotografias, textos eletrônicos, hipertextos, filmes), nem a produção nem o consumo dessas obras ocorrem de maneira linear, um aspecto que se evidencia mais claramente na produção cultural contemporânea. Comentando o perfil do autor na contemporaneidade, Irati Antônio argumenta que, enquanto, na modernidade, o racionalismo impõe formas estruturais de pensar, na tentativa da 'redução do todo ao uno mediante a eliminação das singularidades', na sociedade contemporânea, há uma aceitação da heterogeneidade e da relatividade cultural, com seus pluralismos, ambigüidades, localismo, simultaneidade, informalidade, subjetividade, suas verdades múltiplas.

Conforme Maria Helena Dias, os livros são, em última instância, produzidos pelo autor para serem adquiridos pelos seus leitores. Neste sentido, constituem-se produtos culturais, como pinturas, peças, filmes, construções e parte de um pacto que envolve autores, pintores, diretores, arquitetos de um lado e leitores, ouvintes, platéia, moradores de outro - produção de um lado e consumo do outro. (DIAS, 1995, p. 16). Assim, desde o século XIX que o autor ganha um novo estatuto social, ao se converter em um produtor para o mercado, sendo legitimado juridicamente pelo Estado.

Para nós, sujeitos-autores desta reflexão, a escrita não é constituída como uma receita segura para a memória, mas como um artefato que pode problematizar as memórias já elaboradas historicamente e lançar questionamentos sobre aquilo que se convencionou chamar de "memória cristalizada". A escrita, neste caso, constitui-se enquanto um espaço de análises, compreendida enquanto uma prática que configura espaços, que institui rostos. Diversos aspectos considerados "naturais" nos Livros Didáticos são frutos da tecnologia que os tornou possíveis, rebentos do encontro entre poder e linguagem, uma operação que articula um lugar social, uma disciplina do conhecimento e a elaboração de um texto. A importância de se interrogar a conexão entre linguagem e poder sugere a percepção da relação saber/conhecimento como um diálogo com outros saberes, e não como uma transmissão arbitrária de conhecimento, pela qual os estudantes e consumidores são vistos como mônadas, receptáculos de conceitos, de teorias e interpretações (MOREIRA, 2001, p.11).

Considerado um inventário das diferenças, o Livro Didático de História é entendido como um espaço vivido, praticado; um espaço coletivo, múltiplo, fragmentado, incompleto, articulado com muitas vozes. Não como uma produção íntegra e perene. O Livro Didático é um rosto ou muitos rostos. É vida, é morte, é escolha teórico-metodológica. Cada uma dessas escolhas é (de)marcada por lugares e interesses distintos (do escritor ao produtor, do copidesque ao consumidor), por seleções, argumentações, significações e subjetividades. Cada livro é escolha e recortes, produções possíveis,

inventários que ganham visibilidade. A escrita dessa história é singular e plural ao mesmo tempo, tanto para cada autor quanto para cada leitor. É uma política cultural que *demanda alçar categorias sociais, culturais, econômicas à condição de categorias primárias para a compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias.* (MOREIRA, 2001, p.10).

O livro, essa autoridade textual[5], ao ser confeccionado, torna-se uma obra de arte, uma geografia na qual prevalece o desejo, o sentimento, a vontade de experimentação, a legitimidade de determinada prática discursiva. É um rosto, uma rostidade[6] tecida pelas mãos e mentes, pelos homens em seus tempos e espaços, com seus corpos e suas subjetividades (MEDEIROS NETA, 2007, p. 11 e seguintes); é uma arena político-cultural na qual formas de experiências e de subjetividades são questionadas, mas também ativamente produzidas; é um espaço de luta política. Ele não possui fronteiras, delimitações geográficas, interdições de interpretações. Não é um mapa de viajante, bússola de marinheiro, roteiro de turistas, mas uma textualidade de significados vários que legitima ou rejeita as experiências e os saberes dos alunos; é um entrelaçamento entre linguagem e poder. Como assevera Foucault, as fronteiras de um livro nunca estão claramente definidas em função das referências a que este mesmo livro está ligado. Assim, o texto, para ele, é preso num sistema de referência a outros livros, outras sentenças como o nó de uma rede - uma rede de referências. Os livros de uma editora estão também interconectados discursivamente às publicações de outra editora. São redes discursivas que estão em constantes "diálogos".

Este é um dos lugares teóricos a partir do qual se escreveu e se inscreveu neste artigo. Lugar no qual se situa a perspectiva desta breve abordagem, inspirado nos aportes teóricos da crítica pós-estruturalista. Assim, concebe-se o sujeito como uma invenção historicamente determinada; as culturas e práticas culturais como elaborações tecidas e regidas por refinadas ordens discursivas, as quais presidem o que deve ou não ser dito, calado, produzido, escrito, consumido e rejeitado. Nessa perspectiva, a linguagem, narrativas e textos, quando dotados de um sentido estrito de acumulação de saberes (de um processo estético e intelectual), tendem a instituir regimes de verdade, como bem argumentou Foucault.

1. Os Livros Didáticos de História: a captura de novos personagens

Voz de apossamento, de captura, desenhos de uma geografia que põe em relevo os eliminados, os destituídos do reino da historiografia positivista, os que não ganharam fôlego o suficiente para ter cara, nome, voz, educação e espaço nos livros didáticos de História. São os sujeitos esquecidos, mofados pela escrita do historiador, riscados do rol de importantes para o debate da historiografia contemporânea. A escrita higiênica limpa e sanitariza as folhas dos livros, as gravuras que mancham os olhos do leitor. São escritos distantes e separados dos outros sujeitos da História. Nesse caso, como assinala Leila Domingues de Machado, "o "eu" ou "nós" ou "se" são apenas figuras de linguagem que denotam a originalidade e competência de um "eu" autor ou certa humildade do mesmo ou um apagamento de qualquer rastro de singularidade no discurso. No entanto, esse tipo de texto carrega muito pouco de uma potência de transformação. Por quê?

> Talvez porque não haja paixão. A razão no estilo cartesiano assegura métodos de pesquisa e, por conseguinte, também de escrita assépticos e tristes. São todos aqueles textos que nossos olhos percorrem por obrigação e que pouco depois esquecemos. São textos que não nos tiram do lugar, que não nos provocam, ou agradam ou desagradam, ou nos trazem alguma idéia ou nos deixam alguma indagação. (MACHADO, 2004, on line).

Eis a escrita atrelada e apegada a valores que a pós-modernidade critica e põe em crítica. Eis a escrita quando, em uma folha branca de papel, iguala diferenças, apaga vozes, enclausura experiências e poda saberes que os estudantes usam para construir e definir suas identidades, compreendendo os mundos em que vivem, instituindo, ao mesmo tempo, um lugar para o iluminado (o professor), aquele que pode trazer luz para os sujeitos obscurecidos em um vale de sombra e de dúvidas, condenados em seu próprio saber.

Na renovação pela qual passa o saber historiográfico nas últimas décadas, os estudos em educação sofreram embates dos críticos pós-estruturalistas, angustiados devido às sendas tecidas pelo modelo crítico de educação. As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão ao gosto das pedagogias críticas, "abdicado" da exclusividade da categoria *classe social* e posto em discussão questões de gênero, etnia, sexualidade, idade, corporeidade, gerações. Esses estudos vêm colocando em discussão a feitura dos currículos e programas das escolas brasileiras e têm alterado positiva e significativamente os itens de avaliação propostos pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), sendo o Livro Didático mencionado como

um "coadjuvante de luxo" que mais produz efeitos de verdade no cotidiano escolar, sendo necessária, portanto, uma revirada na escritura do mesmo, de forma que incorpore a renovação teórico-metodológica já bem presente no saber educacional. Tais abordagens problematizam o espaço escolar como uma geografia de lutas, como uma cartografia envolvida por questões de poder e controle, na qual os saberes ensinados e aprendidos, a metodologia adotada, as práticas de linguagem, as relações sociais estabelecidas e os valores veiculados são instrumentos de legitimação de formas particulares de vida sócio-cultural.

O Livro Didático de História, grosso modo, embora ainda necessite discutir questões dos tempos e dos espaços educacionais, está passando por um rejuvenescimento da escrita da história, abordando os projetos de implantação de novos modos de ser, conhecer e interpretar o mundo. Timidamente, já começa a abordar as diferenças, as identidades construídas, a luta pela instauração dos sujeitos silenciados no compasso da história. O Livro Didático de História, para deixar de ser apenas um manual escolar, deve abrir mão da função de prescrever e diagnosticar a história, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir, para mostrar os sujeitos e suas reelaborações ao longo do tempo, implodindo as verdades cristalizadas e repetitivas e dando visibilidade ao que não tinha ainda significado.

Mas como evitar que a escrita de um Livro Didático de História não caia nas mesmas redes discursivas que produzem silenciamentos, homogeneizações, vigilâncias, interdições e prescrições dirigidas? Como é possível produzir um livro explorando as relações de poder em diferentes práticas discursivas, objetos e espaços educativos, sem se deixar aprisionar nas amarras da linguagem? Como redefinir a autoridade textual de modo a se garantir espaço para o novo, para o diferente? Como lutar contra determinadas práticas e relações autoritárias (desde o autor à editora, passando pela escola e pelas secretarias de educação) que pasteurizam experiências e subjetividades? Como garantir, quando da confecção de um Livro Didático, o respeito às diferentes dimensões culturais, de raça e de gênero presentes no seio social? Como evitar que o sujeito-autor iguale diferenças e utilize, em sua escritura, a autoridade textual para apagar vozes e saberes que os estudantes utilizam para elaborarem suas identidades e para compreenderem as práticas culturais nas quais estão entrelaçados? Considerando que existem problemas a serem resolvidos, tarefas a serem realizadas e territórios a serem conquistados, essas novas produções atuarão na zona do indeterminado e aí farão problematizações, interrogações e questionamentos, de maneira que a escrita não caia em "embaraço fônico"[7] e não seja, na cartografia escolar, uma dimensão monoglota.

O historiador, ao escrever um Livro Didático, deve considerar a cultura no plural, como a considera Michel de Certeau, não perdendo de vista a heterogeneidade e as novas sensibilidades emergentes após os anos 80. Um passo importante, nessa perspectiva, é promover a interlocução com outras linguagens (de etnia, de gênero, de sexualidade; da linguagem midiática, do cinema, das novelas, do hip hop, do pagode, de revistas; das novas lutas travadas por novos sujeitos da escola e da história; das linguagens das minorias que se embatem e se enfrentam cotidianamente), enchendo de vozes dissonantes e palavras "forasteiras" o cenário dos tempos pós-modernos (CORAZZA, 2001, p. 98). Um livro-texto, mosaico de experiências e inventário de diferenças, pedaços de si, pedaços de outrem. Como assegura Derrida, o texto como sendo composto de unidades discretas de leitura. Tais unidades, por ele denominadas *pedaços*, estão aparentemente soltas, mas conectam-se umas às outras pelas marcas de pontuação como as aspas, colchetes ou parênteses. Um Livro Didático que seja uma cartografia questionadora das "verdades" histórico-educacionais, até mesmo daquelas que nos acostumamos a considerar "boas" porque são caracterizadas como "democráticas", "libertadoras", "transformadoras", "cidadãs". Nessa modalidade de escritura, as verdades, os conhecimentos, os saberes da pedagogia, do currículo e da educação vão se tornar objetos de problematizações. As novas escritas devem destacar o caráter artificial de verdades curriculares, de saberes históricos, de conhecimentos considerados legítimos. Tratar-se-á de linguagens que dialogarão com os dispositivos de poder pelos quais e através dos quais as verdades são produzidas e legitimadas, os saberes inventados e divulgados, os conhecimentos elaborados e consumidos. Uma escrita de si e de outrem, que se posicione contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades.

Todo autor deve pensar em problematizar a produção de sujeitos e suas subjetividades, olhando os novos cenários pós-estruturalistas e as vozes que emergem a cada dia. Uma escrita tecida no plural[8], apresentando um tipo de sujeito e de subjetividade que as diferentes práticas educativas formam, modificam, educam, fabricam, fixam e divulgam, comentando suas ações, suas vivências, querências e mal-querências no mundo no qual estão entrelaçados. Como afirma Michel Foucault, "*se o mundo é um entrelaçamento de marcas e de palavras, como falar dele senão a forma do comentário?*" (FOUCAULT, 1995, p.94). Nesse entrelaçamento de marcas e de palavras, o Livro Didático de História deve dialogar com o sujeito enquanto uma produção, uma montagem em diferentes práticas discursivas (tanto na escola como fora dela) que se combinam, ou não, para a regulação das nossas condutas. Um sujeito que não existe fora da história, da linguagem, do

discurso e das relações de poder. Um sujeito-leitor que não seja apenas um consumidor, mas um produtor de textos. Um livro no qual não haja um divórcio impiedoso entre o fabricante e o usuário do texto, seu proprietário e seu cliente, seu autor e seu leitor (BARTHES, 1992, p. 308). No entanto, nessa arquitetura do Livro Didático, o autor deve ter o cuidado para não normatizar os signos diferenciais, tampouco que os significados sejam domesticados ou que tenham seus sentidos pasteurizados pela sanção. Não há saber mais nem saber menos, há saberes diferenciados, identidades várias. Talvez, se isso tivesse sido ministrado em uma dimensão maior de alcance, jamais o século XX teria educado sujeitos e posturas que viessem a acender os fornos de Auschwitz e que desabrochassem a mais tétrica de todas as rosas: a rosa atômica de Hiroshima.

Para não se apagarem vozes, devem-se escutar as linguagens "ainda não linguajadas" (as gírias, os bordões, os colóquios de rua). Para não desmerecer experiências e saberes que os estudantes utilizam para definir suas identidades, não se propôs o melhor jeito de escrever uma obra; não agenciamos, nesta narrativa, a pretensão de apresentar um conhecimento "mais científico" do que a inteligência e as emoções do aluno, pois entendemos que programas de televisão, catálogos de propaganda, literatura, jornal, cinema, revistas e outros produtos culturais, circulantes em nosso cotidiano, são textos culturais tanto quanto o Livro Didático (FABRIS, apud VORRABER, 2000, p.43). Ao mesmo tempo em que são leitores, os estudantes são também produtores. O leitor-flaneur, observador, decodificador e sujeito pensante. A escrita de um Livro Didático pode ser entendida como outro processo de concepção em que aquele que lê também reescreve, dando luz a um novo texto em seu percurso. É um leitor que não sai à procura de si mesmo, de suas origens, mas que procura inventar a si próprio, elaborar novos sentidos.

Afinal, os discursos se distribuem difusa e profusamente pelo tecido social, construindo subjetividades. Com efeito, o Livro Didático compõe-se de blocos de palavras, ou mesmo de textos, de imagens concatenadas, possibilitando múltiplos trajetos, cadeias ou caminhos em uma textualidade aberta, inacabada e descrita metaforicamente como rede, trama ou teia. Uma malha discursiva aberta e plural. Como assevera Barthes, o *texto é um novo tecido de citações passadas. Pedaços de código, modelos rítmicos, fragmentos de linguagens sociais, etc, passam através do texto e são redistribuídos dentro dele visto que sempre existe linguagem antes e em torno do texto.* (BARTHES, 1987, p. 49)

Como evitar, então, que professores aceitem sem questionamentos a autoridade que legitima certas vozes, experiências e saberes e rejeita outras vozes, experiências e saberes? Um passo importante nessa empreitada é ler o texto no seu volume e externalidade (monumental), ou seja, não ir em busca de uma suposta "verdade maior" de que o texto venha a ser um indício. Uma leitura monumental não pressupõe um exercício de desvelamento de algo que não pode estar escondido. Tal concepção supõe a existência de um vínculo entre as palavras e as coisas, perdendo de vista a circulação permanente de significações (VEIGA-NETO, 1995, p.126).

Os discursos que circulam no Livro Didático são práticas sócio-culturais, discursivas e extra-discursivas. Sob tal ótica, uma obra literária não é apenas produto do trabalho de "escritura" de um único autor, ela nasce de seu relacionamento com outros textos e estruturas da própria linguagem. Logo, os discursos têm a ver com relações de poder e com os saberes produzidos nestas relações. Fica claro, assim, que a narrativa não é (nem pretende ser) um discurso neutro, um tipo de "espelho" que teria o poder e a pretensão de "revelar" o interior dos sujeitos, reproduzindo e atendendo seus desejos, pensamentos e sentimentos. Não ser neutro, também, não nos dá o direito a recorrer a elementos indutivos em **nossas** argumentações.

2. I(NCONC)LUSÕES

Aos escritores, sugerem-se algumas contribuições da "virada lingüística" pós-crítica: retirem da linguagem seu papel de reflexo da realidade, atribuindo-lhe um caráter eminentemente construcionista; problematizem categorias como ideologia, verdade, ciência, alteridade, cidadania, tolerância, duvidando e pondo em suspeição seus próprios sistemas de representação; desterritorializem a credibilidade das grandes narrativas fundantes; interroguem os sistemas de pensamento; questionem os jogos de poder e seus efeitos de verdade; desloquem a fronteira que separava ficção e pensamento racional, razão e afeto; privilegiem a pluralização, a abertura, a diversidade, a heterogeneidade, a dinamização, a historicização das estruturas disciplinares; pensem os conceitos como não preexistindo ao próprio discurso que os instituiu. Um autor deve pensar que a sua escrita, hoje, é um diálogo permanente com a pós-modernidade, com outros valores, com novas estéticas. Como argumentou Irati Antônio,

a sensibilidade pós-moderna é uma forma de ver, de viver e de conhecer o mundo que coloca em constante confronto valores culturais e sociais diferentes, ao estabelecer relações entre concepções distintas e até mesmo contraditórias. Isso não quer dizer que a diversidade e a relativização da cultura e das formas de expressão propõem a rejeição absoluta dos valores modernos. Em vez disso, parece-me que a forma de relacionar a diferença está em pensá-la junto com o seu duplo, seu contrário, seu avesso. Assim, a diferença e o modo de relacionar valores diferentes podem desenvolver uma nova sensibilidade humana (ou gosto, como denominada na modernidade), entendida como a faculdade de experimentar, na forma proposta por Montesquieu, da qual emergem o sujeito ético e as escolhas. É assim que o cidadão pode definir as suas conexões e escolher o seu mundo impossível (ANTONIO, 1998, on line).

Enfim, a idéia é conceber o currículo como uma construção social e cultural e o Livro Didático, como uma espécie de coadjuvante de luxo para nortear as discussões em sala de aula. Nesta perspectiva, o Livro Didático não se apresenta como um compêndio de verdades, mas sim como um texto que contém um tecido de referência, uma trama de códigos e uma teia de signos que levam em conta a cultura no plural. Sem pluralidade, não pode haver liberdade!

Notas

1 Este texto contou com a colaboração do aluno de História da UFCG, Fábio de Sousa Lima.

2 Professor da Universidade Federal de Campina Grande.

3 A noção de autor, neste texto, é proveniente de Michel Foucault. Para este, em seu texto "*O que é um autor?*", os textos passaram a ter autores na medida em que os discursos se tornaram transgressores com origens passíveis de punições, pois, na Antigüidade, as narrativas, contos, tragédias, comédias e epopéias eram colocados em circulação e valorizados sem que se pusesse em questão a autoria - o anonimato não constituía nenhum problema, a própria Antigüidade era uma garantia suficiente de que eram autênticos. A noção de autor, conforme Antônio Irati, exerce um papel importante na produção cultural em todo o período moderno, uma herança que começou a ser forjada desde a invenção da escrita, passando pelo desenvolvimento das técnicas de impressão tipográfica e pelo estabelecimento de um mercado editorial. Cf. ainda, DIAS, Maria Helena P. Escrita e Tecnologia, 1995; ANTONIO, Irati. Autoria e Cultura na Pós-modernidade. *Revista Ciências da Informação.* V. 27, Brasília, 1998.

4 A noção de autoria foi consolidada com o advento da imprensa, tornando aquele que escreve possuidor de um produto para ser reproduzido e lido, sendo importante realçar, além da habilidade requerida para a escrita, a complexidade inerente à tarefa de escrever. Cf. DIAS, Maria Helena P. Escrita e Tecnologia, 1995.

5 Acerca da autoridade textual, Henry Giroux defende a proposta de que às discussões curriculares deve ser acrescida a teoria da autoridade textual, de modo que esclareça aos professores e estudantes como o conhecimento e as relações sociais de sala de aula se constroem de modo a reduzir ou a fortalecer o poder dos atores nela presentes. Cf. Aronowitz e Giroux (1991), apud MOREIRA, Antonio Flávio. op. cit.

6 Acerca do conceito de rostidade, confira DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. *Mil platôs.* Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 31-61.

7 Sobre o embaraço fônico, confira CORAZZA, Sandra Maria. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: *Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender.* Encontro Nacional de Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 98.

8 Com relação a esta pluralidade, Barthes nos alerta para estarmos atentos a ela, renunciando aos cânones retóricos de construção do texto e às explicações "pedagogizantes", cuja preocupação é sempre o estabelecer conclusões, fechamentos e classificações. Cf. DIAS, M. H. op. cit.

Referências

ANTONIO, Irati. Autoria e Cultura na Pós-modernidade. **Revista Ciências da Informação**. v. 27, Brasília, 1998. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 18 jun. 2007.

BARTHES, Roland. **S/Z**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ANTONIO, Irati.. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectivas, 1987.

CERTEAU, Michel. **Cultura no plural.** Campinas: Papirus, 1995.

COELHO, Teixeira. **Moderno, pós-moderno:** modos & versões. 3. ed. rev. aum. São Paulo: Iluminuras, 1995.

CORAZZA, Sandra Maria. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: **Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Encontro Nacional de Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. **Mil platôs.** Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997.

DIAS, Maria Helena P. **Hipertexto.** O labirinto eletrônico: Uma experiência hipertextual. 1995. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 1995.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 2. ed. [Portugal]: Vega, Passagens, [1994].

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2000.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade.** A arquitetura como programa. São Paulo: DP&A, 2001.

LIMA, Fábio Sousa de. **A Primeira Guerra Mundial na literatura de testemunho:** imagens do trauma. 2006. 97f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Centro de Humanidades,. UFCG, Campina Grande, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Educação, gênero e sexualidade.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MACHADO, Leila Domingues. O desafio ético da escrita. **Psicologia e Socidedade**. vol.16, nº1, Porto Alegre 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. Acesso em 17 jun. 2007.

MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. **Escrita (de)marca espaços**. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em História). CCHLA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados.** 4 ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo (org.) **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

VORRABER, Marisa. **Caminhos investigativos.** São Paulo: DP&A, 2002.

VORRABER, Marisa. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

7

NOTAS SOBRE AS DEMANDAS SOCIAIS DE REPRESENTAÇÃO E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA[1]

Luis Fernando Cerri
Angela Ribeiro Ferreira[2]

Introdução

O número impressiona. Paga-se cerca de 780 milhões de reais, em valores atuais, ao setor editorial privado em função dos livros didáticos que estes fornecem ao Governo Federal, para cada edição do Programa Nacional do Livro Didático. Essa injeção de recursos no sistema privado de produção de material didático garante a existência financeira da maior parte das editoras de livros didáticos no Brasil, e não é incorreto afirmar que isto tem um peso decisivo sobre todo o mercado editorial brasileiro, cuja produção não-didática é pequena em termos relativos, se comparada a outros países do primeiro mundo, ou mesmo países em desenvolvimento, como México e Argentina.

Por outro lado, nesta década, a presença do capital estrangeiro e a oligopolização do mercado fizeram com que esse quadro experimentasse o recrudescimento da concentração do número de editoras que atendem ao PNLD; isso é ainda mais significativo pelo fato de os grupos econômicos (como é o caso do grupo Abril ou do grupo Positivo) serem proprietários de mais que uma editora. Todas elas estão preparadas para atender ao máximo os critérios de avaliação exigidos em cada área do programa.

O jogo começa para valer apenas quando o MEC divulga as listas de livros aprovados e reprovados após a análise das equipes. O trabalho de convencimento dos professores para que escolham determinados livros é o momento mais crítico para as editoras – e, para esse momento, investem pesadas somas e promovem visitas dos autores às cidades, encontros acadêmicos, eventos sociais, distribuição de material publicitário e dos próprios livros didáticos. Essa parte do processo explica, talvez, o motivo pelo qual alguns autores e algumas editoras – cuja avaliação pela equipe contratada pelo MEC não é das melhores – sejam campeões de vendas.

Este texto dedica-se a listar e comentar algumas reflexões sobre o PNLD, numa dupla perspectiva. Em primeiro lugar, argumentaremos sobre as demandas sociais de representação de grupos nos livros didáticos, ou seja, uma demanda intrínseca ao conteúdo e à metodologia dos livros, referente às características do processo de sua elaboração. Dedicaremos atenção à História das Mulheres como caso expressivo. Trata-se, portanto, de uma análise interna ao livro didático.

Em segundo lugar, traçaremos algumas reflexões, hipóteses e sugestões sobre o aspecto externo do processo todo, incluindo a dinâmica de avaliação do PNLD e a sistemática de escolha dos livros por parte dos professores, mediados pelas editoras - isto porque o uso do Guia do Livro Didático entregue às escolas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), segundo pesquisa referente ao início da presente década, parece ser bastante restrito:

> nos depoimentos, ficou evidente que o Guia do Livro Didático desempenhou um papel muito acessório. A quase- totalidade dos entrevistados não tem informações a respeito do processo de avaliação dos livros, desconfia do Guia e o consulta de forma absolutamente acessória, quando o faz." (Luca, Sposito e Christov, 2006, p. 104).

Embora tal tipo de pesquisa necessite ainda de ampliação para contemplar professores de outros níveis e de outras disciplinas, os resultados da pesquisa dessas autoras são suficientemente eloqüentes e, diante das informações que nos chegam, "correm um risco" muito grande de ser significativamente generalizáveis.

Procuramos introduzir, a partir desse ponto, o escopo que pretendemos dar a esse texto. Sendo perigosamente ambiciosos em termos de abrangência e generalização, poderíamos dizer, com alguma sustentação em Agnes Heller (1993), que os seres humanos aprenderam sucessivamente a consciência do tempo e da história. O aprendizado humano é tipicamente cumulativo, ou seja, antes de entrar na idade produtiva, a pessoa tem acesso a uma síntese (variável conforme a posição que ela ocupa ou ocupará ou o papel que desempenha ou presumivelmente desempenhará) que faz parte de sua constituição, em que o saber acumulado em milênios torna-se disponível para ela em alguns anos. O ensino da história poderia ser pensado como parte essencial – nas sociedades modernas e pós-modernas - de um processo de recuperar rapidamente esse aprendizado coletivo e milenar num aprendizado individual e em curto prazo, a exemplo do que ocorre com a formação da noção de tempo a partir do próprio corpo e do aprendizado / experimentação da morte. A criança refaz o trajeto feito por toda a humanidade no passado. O ensino de história e os livros didáticos são tentativas de acompanhar e de interferir nesse processo crucial, decisivo para as pessoas e para as sociedades.

Partiremos da hipótese de que o ensino de História é um fenômeno social fundamental, nas sociedades contemporâneas, de constituição da identidade, memória e consciência histórica de indivíduos e coletividades (Pollak, 1992; Rüsen, 2004; Connerton, 1999).

Desde suas origens modernas, o ensino de História refletiu projetos de nação de setores restritos da sociedade, que estimulavam determinadas identidades controladas e desejadas pelas elites dominantes. A crise desse modelo, no quarto final do século XX (Laville, 1999), em que as identidades multiplicam-se, colabora para um quadro em que "novos

personagens entram em cena" (parafraseando Eder Sader) e passam a reivindicar a sua aparição nas coisas e práticas pelas quais as novas gerações são educadas: currículos e programas, materiais e livros didáticos. Essa reivindicação provavelmente se constitui como uma estratégia de sobrevivência, empoderamento, ou ascensão. Refere-se, portanto, a grupos dotados de um mínimo de organização e força política, que possam despertar sensibilidade nos governantes ou angariar poder de modo a vir a integrar o próprio grupo dos governantes. A História é um dos terrenos mais férteis para o desenvolvimento dessas demandas, embora não seja – nem de longe – o único espaço reivindicado.

Esse movimento de reivindicação é concomitante ao processo de desenvolvimento contínuo do PNLD. Os editais do programa, em que consta a sua lista de critérios e exigência, geralmente derivam da elaboração e burilamento das fichas de avaliação dos livros, que, por sua vez, são criados pelos assessores e pareceristas contratados para o programa e que, em geral, são vinculados às universidades públicas. Assim, o processo de reivindicação atinge o programa por diversos flancos: o próprio Estado nacional, que canaliza as demandas encaminhando idéias e exigências, que podem vir da sociedade civil, dos demais Poderes ou dos próprios servidores do Executivo; os movimentos sociais e as necessidades absorvidas ou criadas pelo debate dentro das Universidades, transportadas pelos intelectuais que adentram o programa como seus funcionários provisórios.

Esse movimento faz-se sentir do incremento sucessivo dos critérios de exclusão e de qualificação dos livros: nota-se maior exigência ao longo dos anos, tanto na perspectiva das características técnicas (históricas e pedagógicas) quanto nas categorias políticas, que, no caso específico do PNLD de História, concentram-se no tópico referente à formação do cidadão, na ficha de avaliação dos livros.

É interessante notar, portanto, que os conteúdos para a formação (cognitiva, cívica, moral) dos alunos configuram, em linhas gerais e por reciprocidade, um projeto de sociedade para o futuro que varia conforme o seu autor (individual ou coletivo) na mesma medida em que variam esses conteúdos ou sua conotação. Os conteúdos e seu tratamento permitem vislumbrar a visão de sociedade, de pessoa e de história que os informa. Quando, portanto, o Estado (e, nesse caso, os intelectuais envolvidos integram o pólo do Estado, embora não se apercebam ou não queiram) dispõe-se a elaborar valores e critérios, estabelecendo parâmetros para a sua avaliação, temos um processo pelo qual se estabelece uma visão oficial desses itens, e uma força destinada a influir nos elementos que compõem a formação das futuras gerações e, portanto, o projeto de sociedade dominante. Para isso, evidentemente, não bastam as opiniões e argumentos dos assessores: todos os editais estão baseados no projeto de pessoa e sociedade (subjacente ao projeto educacional) socialmente negociado e construído nas instâncias oficiais, ou seja, os ordenamentos legais: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Resoluções do Conselho Nacional de Educação e assim por diante. Óbvio que "socialmente negociado e construído" traz consigo todo o peso da desigualdade do acesso do povo às instâncias e a atos decisórios. Além disso, existem elementos construídos fora dos processos tradicionais de decisão (ou seja, os processos desempenhados pelo poder legislativo) que também são levados em conta, como é o caso dos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais, que podem ou não decorrer de interlocuções com a sociedade civil.

Assim, os editais do PNLD cumprem um papel pedagógico e disciplinador para o mercado editorial. Por exemplo, o critério do edital mais recente de que as concepções pedagógicas tradicional e tecnicista não são mais aceitas é um elemento que participa e contribui para o estabelecimento paulatino do "estágio atual do conhecimento", no que se refere a um critério técnico (no sentido de disciplinar) no campo da Educação.

Em suma, a análise do livro didático hoje - pensamos assim e fazemos tal e qual análise do livro didático e exigências na sua abordagem da História porque isso resulta de nosso desenvolvimento social e intelectual referente ao tema – é um trabalho de autoconsciência da própria consciência da História. Último nível da consciência histórica, para Agnes Heller, é a consciência da própria historicidade. É com essa pretensiosa modéstia ou com essa modesta pretensão que nos colocamos diante desta panela para colocar a nossa colher.

1. Demandas epistemológicas

O acompanhamento dos editais e fichas do PNLD permite identificar o investimento estatal e social (e, portanto, não nos referimos apenas ao aspecto material ou financeiro) nos livros didáticos. Sua existência decorre de um processo anterior, que é a seleção social de disciplinas consideradas legítimas e adequadas para constar no rol das disciplinas escolares. Além dessa herança mais profunda no tempo, existem modificações relativamente recentes, como é o caso de livros específicos de História e Geografia, em vez de Estudos Sociais, como se permitiu até o PNLD de 1ª a 4ª séries de 1998. Essa transição decorre de fatores epistemológicos, sobretudo a massa crítica acumulada e mobilizada pelos historiadores

em favor do argumento de que a História tem uma identidade própria, sendo mais adequado ensiná-la a partir dessa especificidade. Evidentemente, temos que reconhecer que essa categoria de argumento articula-se também com os fatores políticos (Estudos Sociais foi uma proposta curricular encampada pela ditadura militar e acabou impregnada pela sua cor política) e corporativos (na medida em que abre campo de trabalho para os historiadores, por exemplo). Se, na atualidade, existe e compra-se livro didático específico para a História e para a Geografia desde a 1ª série da Educação Básica, e se nem sempre foi assim, temos que reconhecer que essa realidade resulta de disputa corporativa, associada a um interesse social, um projeto político e uma argumentação acadêmica.

Os quadros de Manual do Professor, Metodologia da História e Metodologia do Ensino, na ficha de avaliação dos livros didáticos de História, abrem espaço para distintas vertentes teóricas e metodológicas. Entretanto, sua estrutura, características e exigências - que podem ser mais bem conhecidas em Bezerra (2003) - apontam as linhas hegemônicas gerais da historiografia e da educação contemporânea e induzem a este rumo, mesmo permitindo a diversidade de concepções, excetuando-se, em Educação, as perspectivas tradicional e tecnicista, conforme o edital.

Uma limitação, neste aspecto, é a pouca ou nenhuma capacidade dessa perspectiva do edital / ficha em produzir efeitos consistentes em todos os materiais propostos. Alguns ajustes de forma, a utilização de alguns termos e a inclusão de determinados elementos, como atividades e exercícios, permitem que uma obra tradicional permaneça na concorrência, já que é impossível rejeitá-la com base em uma argumentação objetiva. Por mais que uma argumentação seja adequada do ponto de vista acadêmico, a continuidade de um debate entre uma boa equipe e a editora de um mau livro pode acabar nos tribunais, em que aquela argumentação é secundária diante dos "fatos" jurídicos. Aliás, essa é uma área de reflexão muitíssimo interessante, na qual se confrontam formas de raciocínio - a histórica e a jurídica - que, embora com bases semelhantes, desembocam em resultados e procedimentos totalmente distintos. Quando, na arena judicial, a competência acadêmica tem menos peso que a competência no manejo dos argumentos jurídicos...

Por uma outra perspectiva, as demandas epistemológicas sobre o conhecimento histórico mobilizado nos livros que concorrem em um PNLD têm um papel mediador sobre as tais demandas sociais de representação. O conhecimento histórico que informa os pareceristas exige uma forma / um conteúdo para a expressão das demandas sociais. Mas, por outro lado, também pode legitimar essas demandas. Esse duplo movimento pode ser exemplificado no caso das demandas dos movimentos pela consciência negra. Muitos de seus objetivos de representação encontram eco (ou, muitas vezes, são motivação) na produção historiográfica. A visão idílica, leniente e paternalista da escravidão tem sido largamente contestada e refutada ao longo das últimas décadas de estudos históricos sobre o tema. Esse conhecimento é parâmetro no momento da avaliação dos conteúdos do livro didático em exame. Por outro lado, muitas vezes, a demanda de representação dos movimentos negros exige uma visão simplista do passado, escondendo ou esquecendo as contradições que necessariamente se encontra em todo estudo acadêmico sério. Assim, a prática do escravismo por parte de escravos libertos, as relações de dominação internas aos quilombos e o papel dos abolicionistas brancos na libertação dos escravos pode não constituir um panorama interessante de informações se o que se busca é uma mera perspectiva laudatória do negro no passado. Por esta perspectiva, a demanda epistemológica confronta-se com a social de representação no conhecimento histórico veiculado nos sistemas educacionais.

Uma outra frente de reflexão sobre as demandas epistemológicas acerca do livro didático está na questão da atualização dos conteúdos, exigida dos candidatos à adoção pelo PNLD. A desatualização não é um conceito absoluto ou objetivo. A lata de lixo da história geralmente está pregada no teto, com a abertura para baixo. Por isso, o parâmetro, novamente, volta a se ancorar no "estágio atual do conhecimento", entendido como construção coletiva baseada nos consensos provisórios, típicos do conhecimento racional. Não se trata, portanto, de divergências entre linhas historiográficas mais ou menos recentes, mas de estar atualizado no que se refere ao consenso intersubjetivo do tal estágio atual do conhecimento histórico, distinto da opinião de *a* ou *b* no debate atual. O avaliador caminha sempre nesse fio de navalha, sobretudo quando é inexperiente, e fica mais tranqüilo quando se apercebe de que o parecer não é uma análise individual ou pessoal, mas uma produção coletiva embasada num referencial coletivo. Por isso, o modo de trabalho do historiador na atualidade, em que ele é valorizado pelas suas idiossincrasias, tende a ser um complicador na participação de historiadores no PNLD.

Não é à toa que a noção de paradigma científico é de excepcional importância nesse tipo de trabalho, de análise pública de livros, e geralmente é um assunto com pouco espaço na formação inicial do historiador. Dentro da reflexão sobre paradigma científico, fica muito mais fácil entender como e por que tratamos algo como erro, como e por que consideramos uma idéia ou uma informação como desatualizada. Enfim, o treinamento para o avaliador do PNLD contemplaria um curso de duração significativa, não para ensinar, mas para sintonizar. E esse tempo, geralmente, não está disponível nos trabalhos de avaliação.

Um outro fator ainda expressivo no que se refere ao papel das demandas epistemológicas da História sobre o processo de avaliação é o perfil do historiador, assunto que já começamos a tangenciar acima. Os professores universitários são muito diferentes dos professores da Escola. Suas concepções das esferas acadêmica e didática são bastante distintas, não só por causa de uma formação diferente, mas também por causa dos espaços institucionais que ocupam, produzindo necessidades e urgências distintas. Se a equipe de avaliadores não contar com pessoas capazes de fazer essa ponte, ocorrerão dificuldades por vezes incontornáveis. Uma personagem de ligação interessante é o professor dos colégios de aplicação das universidades, de preferência com pós-graduação. O que ocorre é que muitos pesquisadores sem experiência de escola avaliam o livro e limitam-se a ter como parâmetro o que chamamos de demandas da epistemologia da História. Um exemplo é a idéia, típica do pesquisador em História inexperiente nas questões do ensino - ou mesmo nas da intersubjetividade na produção do conhecimento - de que o livro didático não poderia ter figuras clássicas como a Proclamação da Independência, de Pedro Américo. Essa pitoresca idéia decorre apenas da crítica historiográfica à produção daquele pintor, partindo da crítica à sua intencionalidade de produzir e reproduzir os heróis da pátria. Ora, se nos equivocamos e pensamos que a ordem é apagar os vultos históricos na chave laudatória em que se encontram pelo apagamento da cultura material que se prestou a essa louvação, perde-se a oportunidade de dar a conhecer um patrimônio histórico nacional que está nas pinturas históricas do século XIX.

A mediação faltante aí é que a crítica historiográfica alimenta, mas não se equivale ao desenvolvimento da crítica que o ensino deve promover. Evidente, tais pinturas deverão ser lidas criticamente, mas que pena se as perdermos como dentro de uma espécie de um novo *index*, agora modernista! É óbvio também que a iconografia não vai poder ser ensinada dentro da cultura da oralidade, como se a pintura fosse um instantâneo do momento em que ocorreu. A riqueza está exatamente em trabalhá-la como representação de autores em determinados momentos históricos.

O leitor terá um pouco mais de paciência conosco, porque estamos usando exemplos extremos para pensar a relação entre a formação do historiador e as necessidades de um avaliador do PNLD, ou a insuficiência de uma demanda meramente epistemológica da História para a avaliação de livros didáticos. Mas pode-se apontar aqui uma outra idéia complicada, de que não seria correto usar uma "imagem canônica" para falar sobre o descobrimento do Brasil, porque ela não é documento da época do descobrimento, é uma representação do século XIX sobre a História Nacional. O aceitável, então, seria o livro usá-la para discutir o século XIX apenas? A carência de articulação entre a formação teórica do historiador e o aspecto didático que essa mesma formação deveria ter gera esse tipo de inconformidade. Do livro didático deve-se, em tese, cobrar que ensine de forma crítica a Historia Nacional, mas isso não pode significar exigir que ensine teorias sobre as representações históricas em perspectiva histórica... O que é preciso ver, afinal, é se não há naturalização do fato através da fonte nem falsificação do quadro como se fosse testemunho do período.

Ainda: o que não é a avaliação de livros didáticos é encontrar aspecto detalhado que não contempla a discussão mais recente e ou de circulação restrita, pois é o tipo de conhecimento que não se refere ao conhecimento escolar. Não que não seja competência do professor lidar com isso, não nesse sentido, mas não é com isso imediatamente que o professor vai trabalhar, na medida em que os objetivos de sua atuação pedagógica não contemplam esse tipo de debate, que é significativo em outra instância. Por exemplo, o professor ou o autor de livro trabalha a carta de Pero Vaz de Caminha; o acadêmico vai analisar que o professor e/ou o LD não estão considerando a construção da carta como documento só no século XIX. Uma didatização disso seria interessante, mas não imprescindível num trabalho didático de qualidade que cumpre seus objetivos. Professores e pesquisadores funcionam em suas lógicas distintas - estabelece-se diálogo quando o pesquisador é capaz de entender a lógica, a competência e as finalidades de trabalho do professor e ter claro que sua proposição pode ser assumida, sob outra forma - a forma didática - quando e sob quais condições. Por isso, o historiador que tem pretensões de atuar profissionalmente em torno do ensino, embora não diretamente em sala de aula, precisa ser dotado de uma reflexão didática (no sentido estabelecido por Klaus Bergmann, 1990). Por isso também a reflexão didática é fundamental na formação do bacharel em História, quanto mais na formação do historiador avaliador do PNLD.

2. Demandas identitárias

Diante do debate em torno da produção e avaliação do livro didático, está uma preocupação sobre a produção do conhecimento histórico e diz respeito à sua mediação didática e adequação em diferentes níveis, numa trajetória complexa que vai dos acervos historiográficos e fontes diversas de pesquisa até os textos curriculares, materiais e livros didáticos. É uma preocupação com a função social da pesquisa, pois, se as pesquisas históricas surgem de carências de orientação no presente (Rüsen, 2001), elas precisam retornar à sociedade como resposta.

Afinal, os rumos da historiografia não são explicáveis apenas dentro dela própria. Esta sofre uma pressão social decorrente dos temas e questionamentos que preocupam as pessoas das várias sociedades e grupos em tempos específicos. Um exemplo claro pode ser o caso do avanço da mulher no mercado de trabalho, pois isso acaba gerando, nas famílias e nos padrões de comportamento, demandas coletivas e pessoais que, em algum momento, buscam sustentação em discursos referentes à identidade dos grupos e sociedades no tempo, entre eles, o discurso histórico acadêmico. Como salienta Pollak:

> A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. (1992, p. 204)

Os grupos precisam construir a sua identidade, e isso não se faz isoladamente, é necessário o reconhecimento social - e tal reconhecimento pode ter como via a escola, na medida em que esse complexo de narrativas e idéias que justificam ou explicam as posições dos sujeitos agindo no tempo afeta, entre os vários espaços da existência social, a Educação. Por exemplo, as concepções de História presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) filiam-se genericamente às propostas de uma "nova História", absorvendo, inclusive, a temática das mulheres. No mesmo sentido, em tese, esse debate deveria ganhar significativo espaço nos materiais didáticos. Todavia, isso não pode ser comprovado de modo tão direto quanto nos PCN, que podem ser vistos como uma tentativa de síntese e absorção dos debates sociais e acadêmicos para a agenda da escola.

Nota-se, nesse ordenamento curricular, a influência de diversos historiadores voltados para novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano. Evidenciam-se, assim, possibilidades de rever, no Ensino Fundamental, o formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos Estados, ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais (PCN, 1998).

Os PCN fazem parte de um esforço de reordenação curricular das escolas brasileiras, com diferentes correntes e matrizes, que vêm desde os anos 80, pelo menos, e prevêem um ensino de História diferente dos "métodos tradicionais". Essas mudanças, em parte, decorrem da ansiedade em diminuir distâncias entre o que é ensinado na escola fundamental e a produção acadêmica, ou seja, entre o saber histórico escolar e as pesquisas e reflexões que acontecem no nível do conhecimento acadêmico.

Se os currículos trazem o novo debate historiográfico, principalmente sobre a Nova História, com seus novos objetos, novas fontes, novas abordagens, a articulação entre a micro e a macro história, teoricamente, essa inovação deveria estar presente nos livros didáticos. Sobretudo, se também levamos em conta que os professores devem estar sendo progressivamente formados dentro desse modelo, e que os livros são avaliados pelos órgãos governamentais a partir, também, da visão de História que se consolida em orientações oficiais, como os PCN.

Cabe, entretanto, reconhecer que a primeira demanda de um autor ou autora de livro didático é a necessidade de ter leitores. Para isso, tanto eles quanto a equipe que a assessora na construção do material parte de dados ou de representações sobre o público desse livro. Assim, verificando que determinada parte do público não se afina com as perspectivas historiográficas e políticas emergentes, autor / editora podem elaborar seu material, tendo em vista a satisfação desse público. Outras avaliações sobre essa relação livro / leitor – usuário podem gerar outras orientações na produção do material didático, e, diante desse raciocínio, é de se esperar certa diversidade no tratamento daquelas demandas oriundas de necessidades sociais (porque são diferentemente absorvidas as representações que o autor faz de seu público de alunos, pais e professores) e de modelos epistemológicos.

Os Parâmetros, como as demais estruturas curriculares em História no passado, propõem que se deve ensinar uma História que forme cidadãos, sujeitos políticos ativos na sociedade. Mas será que a História que está sendo ensinada, a política de escolha dos conteúdos, permite essa construção da cidadania? Para formar um cidadão, um indivíduo com plena consciência histórica e social, que entenda e perceba a si próprio como sujeito histórico, é imperativo, além de um ensino de História que inclua todas as pessoas como sujeitos históricos (portanto, intrinsecamente democrático), que se faça também uma reflexão sobre como, historicamente, essas subjetividades se constituíram (portanto, aberto à mudança e compreensivo da historicidade e transitoriedade de todas as coisas e pessoas).

Como contribuir para democratizar a sociedade dentro dos padrões contemporâneos, colocando em pauta a questão dos direitos das mulheres, formar cidadãs que tenham consciência do seu papel na sociedade, ou a alteridade com relação à comunidade negra no país, se, na escola, a criança sempre estudou uma "história masculina e branca"? As mulheres

raramente se viram como sujeito na História ensinada; já dizia Simone de Beauvoir, numa frase da década de 1950, bastante citada nos estudos sobre esse tema, que a mulher não nasce mulher, mas se torna mulher conhecendo a sua história.

Diante disso, é imperativo incluí-la na História ensinada, tratar dos papéis vividos por elas no decorrer da história do Brasil. Esses papéis só parecem secundários porque o foco narrativo da História está fechado em aspectos restritos da vida da sociedade, como a política, a guerra, a vida pública, etc. - espaços pouco ocupados por elas. Entretanto, a construção das condições para esses eventos registrados pelo foco da historiografia tradicional tem a participação expressiva do público feminino. Por isso, não é possível desvincular uma história que considere o papel das mulheres se não houver foco também no cotidiano e nas relações entre os gêneros, pois é aí que a importância delas será retomada.

Se o foco permanecer naquele tradicional, as mulheres, por exemplo, só aparecerão secundária ou excepcionalmente, apenas confirmando uma regra imaginária da história "masculina" e fortalecendo a distorção que ela representa. Mesmo assim, a própria história tradicional focada no político e no espaço público tradicionalmente omite ou secundariza a participação das mulheres na produção das decisões, mesmo nos casos em que há evidências documentais, o que não ocorre diretamente na história social, por exemplo.

De certa forma, o ensino de História é também um exercício de identidade para aqueles que aprendem, na medida em que se vêem representados na narrativa, pelo menos como herdeiros daquele passado, reconhecimento da participação de vários grupos sociais na história. A educação escolar, antigamente, era apenas para a elite da população, e, para tanto, os conteúdos das disciplinas deveriam atender à formação dessa elite, com exaltação de heróis, a idéia de "pobres bandoleiros" e de que só uma pessoa rica e estudada pode chegar ao poder, governar. O padrão do ensino da História no Brasil foi originalmente forjado para esse público, elitista e masculino, e não é despropositado imaginar que guarda, até certo ponto, essas marcas de origem. No entanto, a educação se universalizou, as classes populares e as meninas passaram a ter acesso à escola, mas o ensino que recebem continua, na maior parte, preso aos moldes desenvolvidos para educar a elite. Para formar o "povo", é necessário incluí-lo na história, e não educá-lo numa escola que reforça e legitima a sua exclusão. As pessoas precisam estudar uma história em que se percebam parte do todo, e não meros figurantes no processo histórico (FONSECA, 2003).

Por entender a História como um exercício de interligação, de síntese entre passado e presente, que envolve simultaneamente uma perspectiva sobre o futuro, entende-se que ensinar História possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo de arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudança e/ou continuidade. Isso leva à concepção de que o pensamento histórico depende de problemas de orientação no presente. Ou seja, um problema de pesquisa surge de indagações feitas no presente e, portanto, deve retornar à sociedade com uma função transformadora, servindo à formação da consciência crítica do aluno. Segundo Rüsen, a história se fundamenta na práxis da vida; e, em última instância, seus impulsos, seus desafios, suas perguntas orientadoras não brotam dela, mas de seu nexo com a vida no presente (p. 83, 1997).

O ensino de História dará conta de formar um cidadão crítico quando este for capaz de compreender que, por exemplo, a condição feminina de inferioridade e o pensamento de que a submissão ao marido, o amor materno e o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais não são naturais da mulher, mas pensamentos construídos ao longo da história.

Uma série de demandas sociais acaba por compor a história nos livros didáticos, é o caso da história das mulheres, da história da África e a da Cultura Afro-Brasileira. No entanto, são temas que não buscam mudanças estruturais, são reivindicações de alguns grupos, melhorias muito definidas que atendem a demandas identitárias de um ou outro grupo social, servindo para pontuar ou qualificar o livro, e não para desclassificá-lo.

3. O exemplo da História das Mulheres

Ao analisar algumas coleções de livros didáticos que permaneceram na lista de aprovados do MEC na avaliação de 2002 e 2005, vários problemas podem ser identificados no que se refere à inclusão da história das mulheres e de outras demandas sociais, como, por exemplo, a História e Cultura Afro-Brasileira, que se tornou lei recentemente.

Retomando a idéia compartilhada por Rüsen, de que a história surge de indagações feitas no presente, necessidades individuais e sociais de orientação temporal, parte-se para outra idéia: o conhecimento produzido em um determinado foco não fica restrito a si mesmo, mas é distribuído – de modo, por vezes, generalizado, por vezes, restrito ou assistemático – voltando para a sociedade, para as necessidades sociais de conhecimento, neste caso, sobre a condição feminina.

A análise do livro didático deve partir da idéia de que os conteúdos propostos têm que ser capazes de garantir a formação da consciência histórica, e não analisar se o livro traz este ou outro assunto. Entretanto, quando o assunto em foco é central para a formação da identidade, da cidadania e da consciência histórica dos estudantes, a busca e a análise sobre a presença e a qualidade da abordagem de um determinado tema são justificadas. Entre esses temas, está, sem dúvida, a história das Mulheres.

Dentro das coleções de livros didáticos selecionados[3], foram escolhidos para estudo os capítulos que tratavam da história do Brasil, visto que o interesse era analisar as representações sociais de mulher produzidas na historiografia nacional.

Ao final do preenchimento da ficha de análise de cada uma das coleções, algumas características gerais já podiam ser apontadas. O livro de José Roberto Martins, embora cite algumas vezes a participação da mulher, não inova, pois isto ocorre nos assuntos em que tradicionalmente elas estão (sociedade patriarcal, trabalho escravo doméstico, trabalho das operárias nas fábricas). Estes são momentos da história em que a participação da mulher esteve vinculada à economia do país e, portanto, importante dentro da linha tradicional de conteúdos utilizada, normalmente, pelos livros didáticos. Justamente por isso, esperava-se que fosse abordada, nesses temas, a participação delas. Apenas no último volume, de 9º ano, o autor resolve colocar um texto sobre as mulheres e suas lutas no final do século XX. Um ponto importante a destacar é que aparecem mais fotos e gravuras do que textos escritos, ou seja, há uma sucessão de imagens no livro sem reflexões que as contextualize. Em quase toda a coleção, as mulheres (nomeadas ou não) são apenas citadas, sem que se discorra sobre elas nos textos.

A partir dessa visão geral dos livros didáticos, na coleção de Mário Schmidt, embora esteja longe do ideal, na maioria das vezes, a mulher aparece superficialmente, não há uma discussão, incorporação dela ao processo histórico narrado. Apenas cita-se, sem estabelecer (em alguns momentos) uma relação direta com o texto. Apesar disso, essa coleção traz o assunto, não tratando apenas da dona-de-casa, mas de várias participações sociais das mulheres, como a militante política, a escrava, a índia, as perseguidas em alguns momentos políticos ou religiosos e, mesmo, de algumas que ficaram famosas pela sua atuação: Anita Garibaldi, Olga Benário, Princesa Isabel, Tarsila do Amaral, Domitila, Pagu, entre outras. O que demonstra a "falha" na incorporação do tema é que a mulher é citada nos textos complementares, fotografias e gravuras, mas o autor ainda não utiliza o recurso de colocá-la no processo, nos textos principais, que são a base do livro didático.

Uma passagem interessante da obra de Schmidt é quando explica que a História não é feita pelos grandes heróis: "quando quisermos entender a abolição da escravatura no Brasil, não podemos achar que ela aconteceu somente por causa da assinatura da Lei Áurea, de 1888, pela princesa Isabel". Aliás, essa colocação sobre a princesa Isabel já anuncia que ele não pretende falar dela no tema da abolição da escravidão. A idéia não é tratar do papel desempenhado pela princesa, transformando-a na heroína que libertou os escravos, negando todo o processo de resistência de escravos e escravas, mas, naquele momento histórico, o fato de uma mulher ter liderado movimentos pela abolição e ter sido reconhecida pelo movimento abolicionista por isso.

Entre as várias identidades representadas pela princesa Isabel (governante, elite, branca), não pode ficar de fora a identidade da mulher que teve um papel importante dentro de uma sociedade patriarcal e machista do século XIX. Muito embora essa colocação do autor seja uma tentativa equivocada de criticidade (como em tantas outras passagens da obra), na tentativa de ser politicamente correto com o movimento negro, acaba pecando com a história das mulheres. A criticidade não implica a negação da parte contrária, mas mostrar que várias identidades convivem em uma mesma sociedade, e a representação que se faz dessa identidade diferencia de acordo com quem a representa, como aponta Hall (1998, p. 21): "uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida".

A coleção de Nelson e Claudino Piletti, comparando com outras obras, dá um pequeno salto com relação ao tema, abordando-as nos movimentos populares (Canudos, Contestado, Cangaço, Revolta da Vacina), além de propor alguns textos complementares seguidos de atividades para discussão sobre as negras escravas, as brancas da sociedade patriarcal e as índias. No entanto, em grande parte do livro, os autores citam, mas não desenvolvem o tema no texto didático básico nem incorporam as inovações historiográficas.

Gilberto Cotrim está entre as coleções que menos abordam a história das mulheres. A pouca citação se resume a fotografias e gravuras ou algumas referências rápidas no texto principal. O interessante é que, comparando os livros didáticos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio deste autor, tem-se tal surpresa: a mulher raramente é abordada nos livros de 6º a 9º anos, enquanto, nos livros de Ensino Médio, existem vários textos sobre o tema. Isso remete à informação de

que livros e coleções são, cada vez mais, um produto coletivo, um trabalho de equipe e um trabalho que se prolonga no tempo por um, dois ou mais anos, nem sempre conseguindo manter uma identidade de projeto.

A coleção: "Para compreender a História" de Renato Mocellin, traz a História do Brasil nos dois primeiros volumes, ou seja, não faz história integrada, mas, apesar do descredenciamento em alguns pontos da avaliação, no que se refere à história das mulheres, ele é um dos poucos que aborda o tema no decorrer do texto principal, às vezes, com itens específicos ou incorporando-o ao restante do conteúdo. Aliás, das coleções de livros didáticos analisados, esta é a única que aborda temas e bibliografias da historiografia recente sobre a mulher, sobre a prostituição, a inquisição no Brasil e outros assuntos.

Ao encontrar uma proposta metodológica diferenciada e inovadora, como é o caso da coleção: "História Temática", espera-se que a abordagem dos conteúdos também seja diferenciada, mas não é o que ocorre com relação à história das mulheres. A coleção frustra a expectativa do leitor que vai com essa busca, pois trata muito pouco sobre isto.

Outra coleção que faz o contrário da sugestão apresentada é "História: Cotidiano e Mentalidades", já que se diz que as mulheres não são abordadas, porque os autores seguem as listas canônicas de conteúdos, baseadas na política e na economia e que, nesse universo, as mulheres não estavam presentes. Quando se propõe um livro que tratará do cotidiano e da mentalidade, espera-se que as mulheres sejam contempladas, pois, nesse universo cotidiano, elas podem ser encontradas. Não é isso que se evidencia na coleção, pois os autores abordam a história delas apenas nas partes chamadas "cenas cotidianas", não acrescentando nada muito interessante - ao contrário, repete várias vezes que a mulher ficava em casa, fazia serviços domésticos, cuidava das crianças, via revistas de moda, e as outras – pobres - trabalhavam como lavadeiras, etc. Nessa coleção, aos desavisados parece que elas não foram nada além de esposas, mães e donas-de-casa e que não tiveram nenhuma atuação social e pública na história do Brasil.

Mesmo que os autores não incorporem a esta história por opção, o que deveria estar nos textos é a explicação do porquê desta recusa. Se escolherem uma abordagem tradicional dos conteúdos, podem, pelo menos, explicar, nessa abordagem, por que as mulheres não estão presentes, a mentalidade dos diferentes períodos sobre a mulher e por que ela ficou boa parte da história do Brasil relegada ao espaço privado.

Após a análise, percebe-se que muito pouco do que já foi produzido sobre as mulheres foi incluído nos textos didáticos. O pouco que aparece tem um espaço secundário. Onde estão as feministas do início do século XX lutando pelo direito à educação, ao trabalho e ao voto feminino (a principal reivindicação daquele momento), conquistado através da Constituição de 1934, por exemplo? Assuntos e mulheres não faltam para serem abordados e discutidos, entretanto, a abordagem é secundária e, por vezes, residual.

No entanto, deve-se considerar que esses livros possibilitam um pequeno começo na abordagem da mulher no material didático de História, e os autores reconhecem a presença dessa discussão na historiografia, embora não escolham marcantemente o tema na definição dos conteúdos, apesar de ser isso possível. Os textos aparecem como informação complementar, para serem vistos rapidamente, ainda que o trabalho seja respeitoso. Pode-se perceber, enfim, que a pressão política e social dos movimentos de mulheres acaba por produzir a noção "politicamente correta" ou "moderna" da necessidade de introduzir a temática feminina nos materiais didáticos. Mas a forma pela qual essa apresentação ocorre indicia que a constituição da seqüência canônica de conteúdos, com raízes no século XIX, compõe um núcleo pouco permeável de informações / conhecimentos, sobre a qual as "modernizações" acabam por gerar apêndices, e não uma transformação intrínseca ao modo de selecionar conteúdos e contar a História do Brasil.

De um modo geral, o aspecto político e econômico continua sendo a principal linha de explicação e articulação do conteúdo, ainda que algumas "novidades" sejam incorporadas. Ou seja, o público, o oficial e os "grandes" nomes da História continuam com lugar assegurado, enquanto as mulheres, assim como os pobres, as crianças, os negros, como não estão efetivamente presentes na vida pública, continuam de fora, ou, no máximo, entram como parte complementar, fora do texto principal, na maioria das vezes, ganhando o *status* de peculiar e exótico.

Diversos fatores podem ser apontados como causadores dessa situação. Inicialmente, em termos de produção do conhecimento, verifica-se que a própria história das mulheres teve um impacto aquém do esperado. Ao reivindicar espaço para tal tema, as historiadoras acreditavam que a pesquisa e o conhecimento produzido transformariam os paradigmas da disciplina; isso possibilitaria não só os novos assuntos, mas uma reavaliação do trabalho já existente. Ao contrário do que acreditavam, isso não aconteceu. A história das mulheres não abalou as estruturas da historiografia, no máximo, ampliou a visão sobre a história. Pode estar aí uma explicação para o fato de, quanto a isto, não existirem mudanças estruturais no livro didático. Se a própria historiografia ainda não reconhece, nesta temática, elementos de mudança da sua

estrutura, a mediação didática não encontra subsídios para se sustentar, ou seja: se a historiografia ainda não reconheceu o *status* da história das mulheres dentro da academia, a relação de referência entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento presente nos livros didáticos tende a fazer com que essa situação se reproduza.

O fator produção acadêmica é central para o livro didático, uma vez que ele tende a corresponder a uma espécie de "decantação" dos conteúdos, ou seja, mediar, sobretudo, os conhecimentos já consolidados, aceitos intersubjetivamente, e dessa forma considerados importantes para a explicação histórica e para o aprendizado da História na sociedade. A ausência dessa "decantação" no que se refere à história das mulheres, com um impacto ainda restrito e relativo no conjunto da historiografia, não favorece a incorporação do tema de modo estrutural nos textos didáticos; entretanto, diante de tantas exigências de atualização, o assunto é trazido, mas ainda de modo fragmentado e superficial.

Uma outra possibilidade de explicação é referente à própria lógica de mediação didática. A opção dos elaboradores de livros didáticos por não incluir as mulheres, sobretudo quando fora do seu "tradicional papel de mulher" (por exemplo, forras que obtiveram ascensão social através do comércio), decorre muito provavelmente da concepção de uma narrativa didática, em que as grandes afirmações simplificam e generalizam as realidades, e grandes relativizações acabariam por enfraquecer os argumentos ou gerar confusão entre os alunos. Assim, a equipe de produção do livro opta por não incluir narrativas, documentos e iconografia que possam relativizar os esquemas gerais de compreensão fornecidos. Se a opção narrativa – como ocorre na maior parte dos casos – é por uma simplificação e uma explicação mais ou menos homogênea e esquemática no tempo, no espaço e nas sociedades, os fatores que destoam desse esquematismo podem ser considerados enfraquecedores desse padrão explicativo e, portanto, preteridos em função de outros exemplos (documentos escritos, figuras, etc.) que confirmam ou não se chocam com esse padrão.

É preciso considerar ainda os posicionamentos sociais quanto a determinados temas ligados à história das mulheres, que certamente fazem parte do cálculo de autores e editoras no momento de elaborar os livros. Embora a igualdade da mulher seja um direito em ascensão, reconhecido pelo poder público, pela legislação vigente e consolidado em diversas camadas da população, é forçoso reconhecer que a desvalorização da mulher persiste, e o machismo ainda articula o pensamento de uma parcela muito expressiva dos homens e mesmo do público feminino. Esse fator pode colocar, para os produtores dos livros didáticos, uma representação "adequada" da mulher fora dos primeiros lugares em termos de prioridades a serem atendidas nos livros. Além disso, por envolver direta ou indiretamente os temas da sexualidade e das práticas sexuais, a historiografia acaba por não encontrar ressonância nos livros diante da ameaça de serem estes recebidos com polêmica, rejeição e diminuição da vendagem. O conservadorismo no que se refere a essa discussão, sobretudo quando envolve a educação das crianças e adolescentes, é um fator presente mesmo em grupos sociais que politicamente não são conservadores. Ou seja, ao mesmo tempo em que o movimento das mulheres expressa uma demanda social de orientação temporal e representação no ensino, essa mesma sociedade pode acabar por impor limites e condicionamentos objetivos e subjetivos àquelas representações.

Por fim, um outro dado a destacar sobre os livros didáticos analisados é a ausência de relação direta entre avaliação e classificação da coleção no PNLD e a sua qualidade referente à história das mulheres. Foi possível verificar que livros muito bem avaliados pelo programa, como História e Vida Integrada, de Claudino Piletti e Nelson Piletti, ou História Temática, de Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli, não sustentam uma discussão que seja considerada adequada no que se refere à integração da História das Mulheres na História do Brasil. Isso, certamente, não desautoriza o trabalho de avaliação desenvolvido, mesmo porque a avaliação é composta por vários critérios, e o tratamento dispensado às mulheres é apenas mais um dentre todos eles, tendo peso restrito no conjunto dos quesitos. Esse dado permite estabelecer um questionamento no sentido de que a avaliação do PNLD pode estar parcialmente descolada de algumas demandas sociais contemporâneas. Isso porque, nas avaliações já publicadas, livros considerados bons não o são no que se refere ao tratamento da história das mulheres. Enquanto outros, com avaliações de qualidade próxima ao mínimo recomendável, abordam a história das mulheres com um pouco mais de propriedade. Evidentemente, o critério utilizado neste trabalho para identificar a qualidade dos livros em função da história das mulheres pode não ser o mesmo do PNLD.

A incorporação da história das mulheres nos livros didáticos é importante na medida em que contribui para a formação de uma nova mentalidade em relação à mulher. Somente o assunto entrando em pauta nas discussões escolares e, por conseguinte, em outras instâncias da sociedade, os preconceitos, a aceitação e respeito aos papéis desempenhados pela mulher na sociedade serão reavaliados. A tendência dos livros é rumar em direção à incorporação da história das mulheres para atender a uma demanda crescente na atualidade, diante da participação dela em todos os âmbitos da sociedade.

4. Considerações finais: não seria hora de repensar o modelo do PNLD?

Será que o formato atual do PNLD não está esgotado, no sentido de não mais ser capaz de continuar promovendo o desenvolvimento do material posto sob sua avaliação? O seu formato não permite a eliminação dos livros com problemas pontuais: se eles têm o mínimo exigido pelo programa acabam por ser aprovados e, na hora da escolha na escola, ficam todas as coleções no mesmo patamar, todas com as mesmas (ou quase as mesmas) possibilidades de serem escolhidas (o diferencial aí passa para o campo do *marketing* de cada editora).

Uma das saídas para colocar em pauta seria a idéia do PNLD como um concurso público de projetos de livro a serem financiados pelo governo. Se aprovados, esses projetos ganhariam financiamento para atender às encomendas do FNDE.

Essa perspectiva não é descabida, justamente pelos motivos elencados no início desse texto (a oligopolização do setor), adicionados aos argumentos na seqüência (a limitação do programa em continuar promovendo um avanço da qualidade geral dos livros, dados os "furos na peneira" da avaliação, que são crônicos). Hoje ocorre uma pressão muito forte das editoras sobre o governo e sobre os professores, visto que, primeiro, elas produzem as coleções e as inscrevem. Se não forem aprovadas, o dinheiro já investido no projeto perde-se ou não encontra o retorno adequado – portanto, estar no PNLD é uma questão, muitas vezes, de vida ou morte corporativa. Embora essa pressão venha encontrando resistência no campo dos custos para o governo atual (que conseguiu, em 2005, reduzir seus gastos de 640 para 463 milhões de reais junto às editoras, segundo o jornal Valor Econômico[4]), não se vê um processo de resistência no que se refere ao aspecto acadêmico, pedagógico do programa.

É incontestável que o PNLD, para livros nacionais, tem gerado um processo de melhorias nos últimos 10 anos. Mas o mesmo não ocorre com os regionais, para os quais não há o mesmo investimento por parte das editoras, justamente por não serem um filão tão interessante do ponto de vista econômico. Este é outro elemento que pode indicar o esgotamento do sistema atual, pois a lógica do retorno financeiro público ao investimento inicial privado encontra esse tipo de problema. Neste sentido, a rejeição de perspectiva tradicional e tecnicista do edital atual continua valendo, mas é relativizada pelo conjunto de opções disponíveis em determinadas faixas de mercado, como os livros regionais de História, por exemplo. Certamente, não estamos diante da melhor opção: o fato de ela ser a única possível ou plausível é mais um indicador do esgotamento do sistema.

Em suma, o modelo do PNLD hoje é concentrador – editoras pequenas ou autores independentes não têm condições de entregar as quantidades pedidas pelo programa. Höfling (2000) destaca a centralização da participação de determinados grupos editoriais no programa, sendo que, no PNLD de 1998, por exemplo, 6 editoras das 25 concorrentes ficaram com cerca de 75% dos recursos disponibilizados. Por outro lado, é também um programa de subsídio ao setor editorial, que seria esquálido sem essa gigantesca transferência de recursos – É um exemplo típico do liberalismo sem riscos de mercado, que vive dos subsídios disfarçados. As limitações das editoras acabam sendo as do próprio PNLD. Por que não um concurso livre para os melhores projetos – educativo, histórico, metodológico, gráfico – a ser produzido pelo Estado, independentemente das editoras, ou, pelo menos, tirando-as da condição de principais agentes (privados, não nos esqueçamos) – de uma política pública tão importante?

1

ENTRE O CONHECIMENTO HISTÓRICO E O SABER ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marlene Rosa Cainelli[1]
Sandra Regina Ferreira de Oliveira[2]

A proposta deste artigo é refletir e apresentar indagações sobre a História ensinada nas séries iniciais do Ensino Fundamental, relacionando as conclusões coletadas em pesquisas recentes sobre o ensino de História.

Cainelli (2003), em pesquisa realizada sobre o saber histórico de mulheres que não freqüentaram a escola e, portanto, não "aprenderam história" por meio da transmissão sistematizada da educação formal, concluiu que há um saber "socialmente" construído sobre os principais fatos "tradicionalmente" eleitos como "históricos", mas as memórias familiares e a forma como cada uma destas mulheres trançam o que captam em suas vivências sociais é o que determina sua compreensão da História.

Ainda que essa pesquisa não tenha tido por objetivo relacionar como essas mulheres, que também são mães, transmitem esse saber para os seus filhos e como os seus filhos, estes freqüentadores dos bancos escolares, relacionam os mesmos com os saberes transmitidos na escola, há de se pressupor uma transmissão familiar que, de alguma forma, interfere na aprendizagem do aluno.

Outro estudo de Cainelli[3], o qual parte do princípio de que o saber histórico e o saber histórico escolar, apesar de constantemente relacionados, possuem características peculiares e de que a formação recebida na universidade não estaria alterando a forma como os futuros professores concebem o ensino de história, procurou-se compreender como os estagiários de História buscam subsídios para preparar suas aulas para alunos do Ensino Fundamental e Médio, tendo em vista que, na Prática de Ensino, esses acadêmicos devem ministrar aulas da disciplina de História nas regências de classe.

As conclusões da pesquisa demonstraram que ocorriam permanências e pouquíssimas alterações nos conteúdos ministrados em sala de aula pelos estagiários. Estes buscavam referências para dar suas aulas em manuais didáticos, nos antigos livros que utilizavam em sala de aula e, principalmente, na forma como seus professores do Ensino Fundamental e Médio atuavam, revelando as permanências. As mudanças identificadas referem-se, em sua grande maioria, somente à utilização de técnicas metodológicas como músicas, filmes, histórias em quadrinhos. Apesar das novas técnicas, no entanto, os acadêmicos de História pautavam-se nos livros didáticos e trabalhavam com o mesmo princípio de ensino-aprendizagem aos quais foram submetidos quando na mesma faixa etária. Desse modo, o que se pode afirmar é que os estagiários de História concebem o conhecimento histórico universitário de uma forma e o ensino de História na educação básica, de outro. Para eles, este estaria cristalizado nos conteúdos dos livros didáticos.

Em outras duas pesquisas realizadas por Oliveira (2003, 2006), cujo objeto investigativo foi o processo de construção do conhecimento histórico por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisadora concluiu que a criança elabora uma relação causal para explicar os processos históricos calcada em suas experiências sociais, desprezando a cronologia como forma de organização dos acontecimentos no tempo e buscando (até mesmo inventando) uma lógica que possibilita encadear todo o saber que lhe é transmitido com aquele que já possui, advindo de vivências, com destaque para a "história" transmitida pela família.

Ao analisar os saberes que as crianças formulam sobre os acontecimentos históricos em relação direta com os saberes transmitidos na escola, Oliveira concluiu que os saberes prévios dos alunos são utilizados como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos propostos, mas logo são "descartados" e que não há uma efetiva relação entre um e outro. Outra questão levantada na pesquisa foi o fato de o trabalho com a História estar muito mais alicerçado na cronologia do que na causalidade histórica.

Foi a partir desse cenário investigativo em que atuam as pesquisadoras citadas, que se buscou analisar a relação estabelecida entre as memórias familiares, base para os saberes prévios das crianças, e os conteúdos selecionados como saber a ser ensinado na disciplina de História. Centrou-se o olhar nos livros destinados à primeira série do Ensino Fundamental porque se identificou que livros de uma mesma coleção apresentaram significativa diferença entre a proposta destinada a primeiras e segundas séries, em comparação com os destinados a terceiras e quartas séries, tanto na questão metodológica como nos conteúdos selecionados.

Um primeiro olhar apontava, principalmente, para a diminuição nos livros indicados para as duas últimas séries (3ª e 4ª) de atividades lúdicas, de diálogo com o aluno e de incentivo às propostas de pesquisa que tivessem o cotidiano como fonte de dados.

Ampliando o foco para os conteúdos, identificou-se que, paralelamente à diminuição das "propostas que tinham o cotidiano como foco", encontrava-se o aumento do estudo de conteúdos propriamente da disciplina de História. O que se entende por conteúdos da área de História diz respeito aos elencados como próprios do conhecimento histórico nos

currículos e programas. No caso do ensino de História das séries iniciais existe certa polêmica em torno do que ensinar, quais os conteúdos historiográficos e as formas de abordagem que devem ser utilizadas. Na busca de melhor compreender as características desta fase escolar, concorda-se com a afirmação de Cooper (2002, 2004), ao falar sobre a pesquisa com fontes feitas por crianças. Para a autora, essa abordagem deveria, em primeiro lugar, seguir uma trajetória acadêmica, acompanhando os processos de pensamento que estão no centro da investigação histórica de historiadores.

Neste artigo, destacam-se alguns questionamentos em torno da idéia de História nas séries iniciais e se apontam algumas indagações levantadas a partir dessa constatação: ludicidade, atitudes criativas e procedimentos metodológicos focados no aluno como sujeito da aprendizagem devem caminhar lado a lado com os conteúdos de História. Por que se daria nos livros didáticos a ruptura desse enfoque no fim dos dois primeiros anos? Seria possível ensinar História para crianças articulando ludicidade, pertencimento, cotidianidade e os fundamentos da ciência histórica? Essas preocupações seguem o raciocínio defendido por Hilary Cooper (2004, p. 173), que argumenta:

> se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma aprendizagem ativa e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa.

Para dialogar com a indagação anunciada acima, necessita-se refletir sobre diferentes aspectos relacionados ao ensino de História nas séries iniciais como: as miscelâneas de conteúdos e áreas; a discussão em torno da capacidade/possibilidade da criança aprender ou não; a falta de domínio do professor quanto aos conceitos básicos do processo de investigação histórica, e as diferenças entre o brincar e o lúdico e como compreender se essas diferenças interferem na História que se ensina e se aprende nas escolas.

Segundo Houaiss (2007), âncora é uma "peça de ferro destinada a reter o navio no ponto que se quer" e, no sentido figurado, é definida como "o que serve para proteger, para amparar (...)". Partindo dessas definições, pode-se imaginar o que seria do destino de um navio, e das pessoas dentro dele, que não tivesse esse equipamento a bordo: estaria à deriva num mar imenso, e ainda que pudesse manter um rumo, nunca poderia celebrar a chegada ou a partida.

Fazendo uma analogia com a educação, pode-se afirmar que toda análise sobre ensino-aprendizagem na escola, em qualquer área do conhecimento, está necessariamente ancorada na concepção que se tem sobre a função desta instituição no cenário social. Sem jogar e içar âncora de algum ponto, ou seja, parar e definir o lugar do qual estamos falando, corremos o risco de "falar à deriva" sobre tudo e sobre todos, mas sem possibilidade de chegar e/ou partir para lugar algum.

No entanto, lançar essa âncora, ou seja, definir com qual concepção de escola e, mais especificamente, com que concepção sobre o que venha a ser ensino de História nas séries iniciais não é tarefa simples por vários motivos. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que cada sociedade elabora um projeto educacional a partir de suas necessidades. No entanto, o que se denomina sociedade não inclui nem satisfaz a todos de uma mesma forma.

Há, então, diferentes concepções sobre o que seja a função da escola na sociedade contemporânea: existem os que defendem que a escola deve formar para o trabalho; para a cidadania; para uma transformação social; para rebelar-se contra a opressão; para estimular a criatividade; para estabelecer limites e assim moldar o sujeito para agir em sociedade; para transmitir os conhecimentos científicos historicamente acumulados pelos homens; para ensinar valores ou, como sugere Jorn Rusen (2003), no caso específico da História, para a formação da consciência histórica.

Em linhas gerais, o que se pretende defender com esta discussão sobre a função da escola, é que não é possível falar sobre o ensino de História sem este estar relacionado a um projeto educacional mais amplo. Esse é o maior problema que encontramos ao discutir áreas específicas do conhecimento quando se trata do saber a ser transmitido na escola.

A própria divisão das áreas leva a uma discussão desarticulada sobre o quê e como ensinar na escola nas diferentes disciplinas. Um olhar mais atento às propostas curriculares e/ou documentos norteadores da prática pedagógica formuladas nas três últimas décadas, dentre as quais podemos destacar os PCN, indica que, apesar de um texto introdutório que objetiva apresentar a fundamentação teórica (ou concepção de educação) na qual se ancora a proposta, nas áreas específicas, percebe-se que nem todas compartilham da mesma concepção e, principalmente quanto aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, poucas mudanças trazem.

A interpretação de Charlot (2000) para o fracasso escolar fornece elementos que auxiliam a pensar as dificuldades de se articularem todas as áreas do conhecimento em torno de uma proposta educacional. Esse autor utiliza a expressão "zona

de encruzilhada" para definir o local que a escola ocupa. Transpondo essa imagem para esta análise, pode-se imaginar que todos os conhecimentos trabalhados na escola têm suas origens em ciências com estatutos epistemológicos diversos, mas que, ao se constituírem enquanto saber escolar, precisam possuir algo em comum com o projeto educacional a ser seguido.

No caso específico do ensino de História para as séries iniciais, nas diferentes propostas curriculares formuladas nas últimas décadas, articularam-se as mudanças ocorridas no processo de produção do conhecimento histórico e as mudanças em torno da função do ensino de História na educação básica.

Se até a segunda metade do século XX creditava-se como função do ensino de História a consolidação de um projeto de nação e transmissão dos fatos e feitos daqueles sujeitos responsabilizados pela História, a partir da segunda metade do mesmo século começam a ocorrer deslocamentos nesse entendimento da função da História. As mudanças paradigmáticas com relação à ciência da História e à redemocratização transformaram o ensino de História, especialmente no entendimento do que se pretendia como objetivo deste ensino.

Desta forma, ao lançar outros olhares para o passado a partir de indagações diferentes daquelas vislumbradas por uma historiografia baseada apenas nos documentos oficiais e em discussões políticas e econômicas, alguns lugares, antes "proibidos ou não adequados" para o historiador, começaram a ser visitados. Ou seja, descortinava-se um passado mais amplo, possível de ser interpretado a partir de novas indagações e por meio de diversos tipos de documentos.

No tocante à História ensinada nas escolas do Ensino Fundamental e do Médio, esses aspectos são utilizados como justificativa para questionar a História Tradicional sedimentada em muitos livros didáticos até a década de 80 do século XX. A partir desse período, percebe-se uma trajetória de mudanças nos livros didáticos e nos currículos dos estados. Para o ensino de História, ganha força a idéia de levar o aluno a entender que todos fazem parte da História, que ele também é sujeito da História que aprende, podendo tudo ser estudado pela História.

No entanto, apesar das mudanças no sentido da História ensinada e da perspectiva de se trabalhar a partir dos sujeitos históricos, o que se consolidou enquanto mudança no ensino de História restringiu-se a questões metodológicas. O conteúdo trabalhado nas séries iniciais não se modificou a ponto de constituir-se em efetivo questionamento da História ensinada no que se refere aos fatos e aos acontecimentos considerados importantes no país e no mundo. Desse modo, o que se afirma é que, apesar das mudanças de paradigmas na ciência da História e no ensino desta disciplina, o que se propõe como conteúdos para a sala de aula são, praticamente, os mesmos.

Chega-se, então, a algumas questões: qual a importância de se trabalhar com conteúdos, aqui entendidos como resultado da produção de historiadores? Qual a importância do procedimento metodológico? Nas séries iniciais seria mais importante trabalhar com "como a História é produzida" ou "com a produção histórica"? Para entender como a História é produzida, um aluno precisa "produzir" histórias? Entende-se que as questões evidenciadas, gerais, para todos os níveis de ensino, ainda são mais problemáticas quando se trata das séries iniciais do Ensino Fundamental.

No propósito de compreender um pouco mais as questões mencionadas, diferentes reflexões sobre as características do ensino de História para as séries iniciais têm apontado para problemas que influenciaram diretamente o que se define como conteúdo a ser trabalhado e, principalmente, a metodologia de trabalho. Dentre esses problemas, destacam-se, principalmente, as discussões em torno da relação entre o prazer e o aprender.

Na sociedade contemporânea, as crianças têm acesso às informações de forma muito mais rápida do que tinham as crianças há cinqüenta anos. As que têm acesso ao computador e à Internet estão em contato com diferentes linguagens e executam várias ações paralelamente (escutam música, respondem *e-mail*, conversam no MSN). Quando em contato com jogos eletrônicos, mesmo as crianças que não têm no seu cotidiano acesso aos mesmos, dominam e compreendem rapidamente os comandos. As crianças de hoje, de modo geral, dominam muito bem a linguagem e fazem bom uso dessa técnica de comunicação seduzindo os adultos com os pensamentos que formulam sobre tudo e todos. Parecem, em um primeiro momento, críticos e antenados com tudo o que acontece a sua volta. Isso é fato, e, frente a essa situação, pesquisadores da área da educação têm-se perguntado se a escola "modificou-se" tanto quanto esses jovens, e se é capaz de propiciar um ensino sedutor para as crianças do "terceiro milênio".

Inicialmente, poder-se-ia concluir que a instituição escola e a forma como se trabalha com o ensino aprendizagem estaria "atrasado" em relação ao mundo contemporâneo e uma necessidade de mudança seria indiscutível. Visando a essa mudança, várias estratégias vêm sendo desenvolvidas, principalmente no âmbito das escolas privadas, com vistas a oferecer um sistema de ensino "atual e sedutor para o aluno".

Volta-se aqui à questão posta no início deste artigo: qual a função da escola? O que se tem entendido quanto ao fato de a escola ter que atender às necessidades da criança? Também aqui não há consenso. Há os que defendem que a escola deve estar cada vez mais modernizada, estabelecendo uma disputa pela atenção da criança, propiciando à mesma um espaço sem incômodos; e há outros que defendem que a escola é a primeira experiência da criança no espaço público, portanto, esta deve ser submetida a regras que não são modificadas conforme sua necessidade, mas sim para atender às necessidades do grupo.

Há que se lembrar que o conceito de infância, de criança, de adolescente é construído historicamente (ÁRIES, 1981; POSTMAN, 1999), assim como a definição de seus desejos e necessidades. No século XX, a criança foi colocada em lugar de destaque na sociedade e se tornou consumidora e alvo de grande mercado. Isso tem sua significância também quanto ao ensino escolar. Ou seja, sendo a educação uma mercadoria, há de se atender às necessidades do cliente.

E há que se lembrar também que quantidade e disponibilidade de informações não significam, necessariamente, aprendizagem. Aprender, em linhas gerais e de forma bastante aligeirada, pode ser definido como a capacidade de estabelecer relações entre diferentes informações e a partir dessas relações, elaborar novas reflexões. Desta forma, é evidente que quanto mais possibilidade de acesso às informações os alunos venham a ter, melhor, mas isso, por si só, não garante aprendizagem e, portanto, o desenvolvimento da inteligência.

Não se objetiva, neste artigo, adentrar em uma discussão profunda sobre o prazer e o lúdico na escola, mas sim destacar a importância de estender essas discussões para além do âmbito da educação infantil. Sem dúvida, o que leva um adolescente ou um jovem a permanecer na escola são questões amplas, mas que passam pela forma como estes se sentem nesta instituição. No entanto, há diferenças entre o **prazer em estar na escola** e o **prazer de aprender na escola**. Isso merece uma reflexão e investigação à parte, no que cabe a este artigo, centraliza-se o olhar na compreensão do **prazer de aprender História na escola**.

Georges Snyders (1992, 2001) define que o prazer que os alunos podem vir a ter em aprender deve ser compreendido como um prazer específico, com características diferentes daquele que pode ser encontrado fora da escola. Trata-se do prazer possível no obrigatório e está centrado, principalmente, na sensação satisfatória de conhecer sobre o desconhecido e de vencer as limitações.

Considerando a assertiva acima, tem-se que considerar também a importância de se trabalhar na escola com conteúdos que a criança não conhece. Em uma entrevista realizada em 1990[4], Snyders, ao falar de seu livro *"L'École Peut-elle Enseigner les Joies de la Musique?"*, publicado no Brasil em 1992, com o título "A escola pode ensinar as alegrias da música?", oferece uma bela sugestão para o atual impasse que se vivencia sobre o ensino de história nas séries iniciais no tocante ao prazer e a constatação:

> Os jovens, entretanto, adoram a Música, passam grande parte de seu tempo ouvindo discos e fitas, mas, em geral não é a mesma que se lhes apresenta na Escola. O professor de Música se encontra em uma situação estranha: ele tem alunos que adoram música, mas não a música do professor.
>
> Ora, não vale a pena ter um professor para fazer com que alunos ouçam na Escola aquilo que eles já ouvem fora dela. Fazê-los, bruscamente, ouvir Beethoven também não vale a pena, porque não dará certo. A questão que me coloco é a seguinte: será que não poderemos encontrar peças musicais intermediárias que possam levar o aluno, partindo do prazer que eles têm ouvindo suas próprias músicas, a, pouco a pouco, chegar ao prazer de ouvir os bons músicos? A questão do ensino é levar os alunos, partindo daquilo que eles gostem, a conhecerem e compreenderem a produção dos grandes mestres. (SNYDERS, 1991)

Ao adaptar a frase final da citação de Snyders – *"a questão do ensino é levar os alunos, partindo daquilo que eles gostem, a conhecerem e compreenderem a produção dos grandes mestres"* - poder-se-ia concluir que um dos objetivos do ensino de História seria levar os alunos, partindo daquilo de que eles gostam, a conhecerem e compreenderem a produção dos historiadores e, a partir destes, compreenderem o homem no tempo. Desta forma, equacionar-se-ia a questão "conteúdos e/ou entender como se processa a construção da História".

Seria possível este encaminhamento metodológico se o aluno fosse instigado a elaborar pesquisas nas quais ele faria levantamento de documentos e análise dos mesmos seja com conteúdos como a História do bairro, da cidade, do estado ou do país. O problema não reside em selecionar a própria História como ponto de partida para o entendimento da construção do conhecimento histórico, desde que o aluno entenda que este mundo e, conseqüentemente, a História produzida pelos homens, existia antes dele e continuará existindo depois como afirma Hanna Arendt (1972, p. 235) "a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida".

Recorrendo mais uma vez a Snyders, quando este discute o espaço de criação na escola, pode-se ilustrar e compreender melhor a argumentação que se coloca em reflexão:

> No plano pedagógico, tenho receio de que também tenhamos cometido erros. Erramos em 1968 por excesso de otimismo. Acredito que um dos erros fundamentais reside no equívoco sobre a questão da criação: os alunos até o 2° Grau não vão à Escola para criar (...) No Brasil, assim como em outros locais, há uma tendência na Educação que é tão admiradora da produção da criança que perde o sentido das diferenças. Há diferença entre o que eles fazem e o que Van Gogh fez, por exemplo, e o aluno precisa perceber esta diferença. Temo que exista o risco de eles não perceberem. E este é um otimismo que pode custar muito caro à Pedagogia. Entendo que o objetivo é levar o aluno, partindo de sua experiência e sensibilidade, a interpretar de maneira única e individual a cultura que nós lhe propomos. Ele não vai criar o novo sentido de um grande criador, não vai realizar uma grande obra, mas também não vai se limitar a uma repetição mecânica (...) É necessário incitar o aluno a fazer poemas e desenhos e que ele o faça na medida de suas possibilidades e de seus desejos. Ele precisa, todavia, ter consciência de que o poema que faz não é o de um Victor Hugo, nem o seu desenho é o de um Van Gogh. Ele precisa amar o que faz e amar também o que fizeram Victor Hugo e Van Gogh. É isto que perdemos de vista na Educação: o aluno precisa ter consciência da distância que há entre os grandes artistas e nós todos. Para tanto, ele precisa conhecê-los cada vez melhor a fim de que suas próprias produções sejam cada vez mais originais, mais válidas e mais ricas. E este ir e vir entre sua produção e a obra dos grandes artistas que enriquece o trabalho do aluno. Eu tenho receio de que a Escola hesite em dizer-lhe que a produção de Van Gogh é mais importante. (SNYDERS, 1991)

Guardando as devidas proporções, redimensionar essa reflexão para a área de História nas séries iniciais poderia auxiliar muito o trabalho dos professores no desenvolvimento do senso crítico das crianças. Aqui, é necessário lembrar que a criança não pode o tempo todo na escola, agir como um mini-historiador.

Para relacionar as indagações teóricas presentes neste artigo com as propostas apresentadas nos livros didáticos, selecionou-se o conteúdo "Família"[5] para propor uma reflexão a respeito. Não se pretende entrar numa discussão sobre qual a necessidade deste conteúdo nas séries iniciais do ensino fundamental e qual a relação que ele estabelece ou se deveria estabelecer com os conteúdos propostos nas séries seguintes. Independentemente dos porquês, esse conteúdo está presente na maioria das propostas curriculares e nos livros didáticos para o ensino de História nestas séries. Também não se trata de uma análise comparativa, nem tão pouco de uma avaliação[6]. O que se almejou fazer foi olhar para os livros no sentido de compreender como os(as) autores(as) selecionam, organizam e propõem os conteúdos a serem trabalhados nas séries iniciais.

Convém destacar uma questão antes de iniciar a análise com o conteúdo "família". Trata-se de como os livros didáticos das séries iniciais apresentam as discussões sobre os conceitos de memória, passado e história. Há uma tendência a transformar esses conceitos em sinônimos. A forma como são apresentados e trabalhados em sala de aula transformam-nos em algo esvaziado de seus conceitos históricos e centrado em seus significados de vocabulário. Como afirma Pierre Nora (1981, p.9):

> Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma a outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado.

Para Pierre Nora, seria impossível a utilização da memória como fonte, pois uma só sobrevive sem a outra, onde a memória não existe, existe a História. A História tem como objeto o que já passou o que não existe mais, enquanto a memória por ser sempre atual renova periodicamente o tempo, que seria então um contínuo passado-presente-futuro. A História na argumentação de Nora destruiria a memória, por não confiar em seus indícios, por suspeitar de suas rememorações.

Essas questões sobre os conceitos de memória, passado e história e como estes são utilizados e trabalhados com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental também é um campo carente de investigações.

Voltando aos livros didáticos. Na coleção 1[7], faz-se a opção por uma construção coletiva, na qual há um/a editor/a responsável, mas a identificação dos autores não é colocada explicitamente nem para os alunos, nem para os professores. O texto de apresentação da obra, presente somente nas orientações para os professores, é redigido na primeira pessoa do plural. Na redação dos capítulos desaparece o(a) autor(a).

Na coleção 2, a opção é por um diálogo entre autor(a) e aluno(a). Chama a atenção nesta coleção o quanto o(a) autor(a) preocupa-se em destacar que o livro foi escrito por determinada pessoa, suas características, idéias e

personalidade e que isso, segundo sua opinião, determinaria uma forma de ver e pensar a história. O texto de apresentação da obra, uma espécie de prefácio, foi redigido por uma terceira pessoa. Logo no primeiro capítulo, nos livros de todas as séries, há um texto de apresentação do/a autor/a e trechos de sua história de vida relacionados aos conteúdos que são apresentados no livro.

Em que essa identificação pode diferenciar na prática do ensino de História para as séries iniciais? Primeiro, convém destacar que não existem pesquisas que forneçam dados sobre a existência ou não destas diferenças. Mas, teoricamente, um dos pressupostos básicos da História enquanto ciência é que a neutralidade é uma quimera, e o olhar do pesquisador é direcionado conforme sua forma de conceber o mundo.

Assim sendo, se um dos pressupostos das novas tendências historiográficas no seu embate com a História Tradicional é que não há uma só forma de conceber e analisar o passado, pode-se inferir que saber quem escreveu o livro com o qual se vai estudar e por que o mesmo foi escrito, pode contribuir na forma como o aluno vai compreender o que é e para que serve a História. Mas tais considerações estão no campo das hipóteses que precisam transformar-se em objetos de investigação. Essas pesquisas auxiliariam na compreensão da relação, proximidades e distanciamentos entre a História ciência (historiografia) e a História ensinada nas séries iniciais.

Quanto ao conteúdo, focam-se as análises somente no que se apresenta no livro do aluno, mas convém destacar que, em ambas as coleções, há orientações para como o professor deve trabalhar e, em uma delas, destaca-se que são orientações minuciosas. Desta forma, percebe-se uma significativa diferença entre o que se apresenta como conteúdo para o aluno e o que traz o livro didático, principalmente no tocante à profundidade e aos novos olhares sobre o conteúdo apresentado.

É digno de nota que muitas das discussões que são colocadas somente no manual do professor, poderiam perfeitamente estar no livro do aluno. Uma investigação mais aprofundada sobre essa "simplificação" na apresentação dos conteúdos para os alunos, numa análise comparativa com os manuais dos professores, seria muito interessante. Inclusive, poderia indicar caminhos para compreender como está se concebendo a capacidade de aprendizagem dos alunos, pois, se, conforme anunciado anteriormente, essa criança contemporânea é capaz de lidar com várias coisas ao mesmo tempo, por que na escola, insiste-se em reduzir ou adaptar (leia-se "facilitar") os "textos"?

Nas duas coleções estudadas, o conteúdo "família" é apresentado na primeira série. Em um dos livros analisados, as crianças são instigadas a perceber que as famílias são diferentes no passado e no presente. A metodologia para alcançar este objetivo é a demonstração de um quadro de Almeida Júnior[8] que teria a função de demonstrar como seria uma família no passado. Não há em nenhum momento uma discussão sobre a questão de que a foto não representa o passado e sim uma interpretação do artista sobre uma cena familiar no século XIX. A montagem da tela e os aspectos históricos de construção do conceito de família são abdicados em torno de uma análise apenas interpretativa da cena que os alunos estão vendo. As perguntas indicam uma concepção de que o quadro daria conta de toda a realidade sobre aquela determinada família.

Não se pode esquecer que o processo de aprendizagem da História envolve centralmente o conceito de tempo e espaço. Nas duas coleções, o passado é apresentado sem preocupações de identificação de que tempo (cronológico) está sendo retratado e onde se localizam (espaço) as representações escolhidas para exemplificar a família no passado. O passado, neste sentido, ganha a centralidade da investigação histórica, perdendo-se o direcionamento para a construção do conhecimento histórico pela identificação das fontes, dos lugares e das temporalidades onde ocorreram os acontecimentos estudados. Desaparece, assim, a importância da contextualização dos acontecimentos históricos que poderiam, no sentido apresentado no livro didático, ter ocorrido em qualquer tempo e lugar.

Em ambas as coleções, não há apresentação de uma imagem estereotipada de família no sentido de destacar um modelo e/ou desqualificar outros tipos de agrupamentos familiares. Isso significa que as investigações, avaliações e questionamentos anteriores que apontavam para esse problema nos livros didáticos propiciaram modificações e é perceptível a tentativa dos/as autores/as em trazer para os alunos diferentes possibilidades de organização familiar. No entanto, mesmo que a família modelo não seja explicitamente colocada, é sempre a partir deste modelo que se estabelecem as comparações ou indicações de outras possibilidades de organização familiar. Por exemplo: o livro nº 1 traz a seguinte colocação: "muitas crianças não tem pai ou mãe. Mesmo assim, elas **podem** (grifo nosso) ter uma família." Ou seja, apesar de não consistirem o tipo de família modelo ainda assim podem ser uma família. Percebe-se que a apresentação de diferentes "tipos de famílias" aparece nos livros de forma forçada e não leva o aluno a compreender por que as famílias não se constituem da mesma forma, não se estabelece um diálogo para levar o aluno a compreender por que é importante saber que há diferentes organizações familiares.

Também foi possível identificar a preocupação dos/as autores/as em trazer diferentes fontes para auxiliar na apresentação/desenvolvimento dos conteúdos. Aqui, faz-se necessária mais uma reflexão: o que pode ser considerado como "fonte" no ensino de História e qual a relação que se pode estabelecer com o conceito de "fonte" para a História ciência? Desenvolver pesquisas a respeito, atreladas às diferentes concepções que estão sendo formuladas para o saber histórico e para o saber histórico escolar, contribuirá diretamente na compreensão das especificidades do ensino e da aprendizagem da História.

A presença de pinturas, de letras de músicas, de depoimentos, etc, não garante que os mesmos sejam utilizados como "fonte" (no sentido que se compreende na História). O que se verifica, na maioria das vezes, é uma análise meramente interpretativa do material em questão. Mas, qual seria a diferença entre uma análise interpretativa e uma análise histórica da fonte? Sem dúvida, a análise histórica englobaria a análise interpretativa, no entanto, o inverso nem sempre é verdadeiro.

Pode-se elucidar esta discussão utilizando as pinturas selecionadas pelo/a autores/as na apresentação do conteúdo "família". Os dois livros apresentam uma análise interpretativa/descritiva: há um ou mais quadros que representam famílias em diferentes tempos e lugares. Solicita-se ao aluno que o interprete e/ou descreva o que vê para depois responder quantas pessoas são retratadas, o que estão fazendo, etc. O nome do pintor vem abaixo ou ao lado da ilustração, juntamente com a data[9], mas esta informação é completamente desconsiderada pelo livro nas atividades propostas. O trabalho do aluno encerra-se na interpretação/descrição, importante de ser feito, mas insuficiente para alçar o quadro à categoria de "fonte histórica". Como o quadro não é trabalhado na perspectiva de fonte para a construção da História, as imagens figuram na interpretação das crianças apenas como uma imagem do passado e não como possibilidade de construção historiográfica.

Uma análise histórica vai além da interpretação/descrição porque convida o aluno a estabelecer diferentes diálogos com a "fonte" em questão. Este é convidado a conhecer quem fez, quando, onde, por que, para quê. Passa a entender o quadro como uma produção intencional, datada e, em paralelo a esse conhecimento, é convidado a fazer inferência acerca da fonte, conforme defende Cooper (2002). Fazer inferência é ir além da aparência e formular hipóteses sobre o passado a partir dos dados que se têm disponível.

Mesmo quando o livro didático abre espaço para essa discussão com os autores, para a época de criação dos documentos, suscita uma dúvida sobre a possibilidade do trabalho com um conteúdo no qual a linearidade do texto é quebrada com tantos assuntos paralelos[10], ou mesmo com o desvio de atenção para a quantidade de Box colocados ao lado do "texto principal" e que serve para suprir as lacunas que o livro apresenta, geralmente vinculado ao edital do PNLD[11].

Quando o quadro apresentado é compreendido mesmo como fonte, a apresentação do autor/pintor não poderia estar colocada em um texto em Box separado do texto principal. Ela precisaria estar posta como conteúdo, pois não é um anexo. É o que se identificou na coleção 2: a discussão sobre "família" adentra no quadro de Rugendas, fazendo com que o aluno, ao compreender quem é este, como, quando e por que pintou o quadro, entenda que o conceito de família é histórico. Portanto, não se trata de assuntos paralelos, mas de assuntos que se entrecruzam visando à compreensão do conteúdo.

O conteúdo "família" é provocativo também para discutir a relação entre valores, direitos e o ensino de História. Na coleção 2, assume-se que o conceito de família é histórico e determinado em relações sociais datadas. Portanto, em cada tempo e lugar, vamos encontrar formações familiares distintas. Também explica para o aluno que, na sociedade atual, para além das relações afetivas, é a família a provedora das necessidades básicas que a criança necessita para crescer.

Caso não ocorra o provimento dessas necessidades no âmbito privado (na família), o Estado deve assumir a responsabilidade pela educação da criança. Desta forma, a Declaração dos Direitos da Criança não está presente no livro para "enaltecer" a criança e fazer com que ela compreenda seus direitos, mas para levá-la a compreender a responsabilidade pública que o Estado e os pais devem ter para com ela. Assim, não há nenhuma dificuldade para se trazer a discussão sobre os meninos de rua, por exemplo, ou sobre cidadania, exigência do edital do PNLD. Quanto aos meninos de rua, os alunos podem compreender perfeitamente que, em última instância, estes são resultados da falta de responsabilidade do Estado e, quanto à cidadania, é possível entenderem que há ações concretas que podem e devem ser desenvolvidas para que, simplesmente, a lei seja cumprida.

Quando o conteúdo "família" é apresentado sobre a ótica de valores e não de forma histórica, conforme identificado na coleção 1, o que se sobressai é a relação afetiva entre os membros familiares e a aprendizagem de valores e/ou normas assumem o centro das discussões. O aluno aprende que ter família é muito importante, que somos amados por essa família, que é lá que aprendemos a ser "gente", etc. Neste contexto, fica difícil colocar o menino de rua e a possibilidade efetiva de uma ação cidadã. Desta forma, o menino de rua aparece desvinculado da discussão "família", e, ainda que não seja essa a

intenção, o que fica é: este é fruto da família que não deu certo e não há uma explicação histórica para a situação econômica e social que levaram os meninos para a rua. Há apenas a indicação de que estão na rua por não terem uma família. Aqui, mais uma vez, reafirma-se a construção de que existe uma família modelo a ser seguida.

Um último ponto a ser levantado sobre o estudo da família é como, em algumas obras, o tema vem totalmente desvinculado da necessidade de se compreender o "porquê", outra característica fundamental da História enquanto ciência. A causalidade é condição primordial para que a criança pense historicamente porque é por meio dela, e exclusivamente por meio dela, que se pode pensar temporalmente. Assim, quando em um livro didático de História, propõe-se ao aluno investigar a quantidade de filhos que as mulheres de sua família tiveram ao longo do tempo (Coleção 1), o que interessaria historicamente não é o levantamento matemático, mas sim buscar e compreender as causas que explicam a diferença.

Ao ficar somente no levantamento estatístico, um dos pressupostos do entendimento da História, que é compreender as mudanças e permanências de uma sociedade no tempo, não é discutido, pois a abordagem prioriza apenas o levantamento do número de filhos ontem e hoje, sem questionamentos ou explicações sobre essas mudanças nos comportamentos das famílias.

O mesmo procedimento pode ser percebido nas discussões sobre o papel da mulher na família e no sustento da casa. Ainda que identificar, por meio das memórias familiares, como era e como é isso, seja interessante, torna-se insuficiente para pensar historicamente a respeito. É necessário ir além e fornecer ao aluno possibilidades para que ele compreenda as causas das mudanças identificadas.

Respeitadas as limitações desse texto, pretendeu-se incitar diversas reflexões sobre o conhecimento histórico e o saber histórico escolar, com ênfase nas séries iniciais do ensino fundamental. Há muito que se pesquisar a respeito. Na última década, houve um avanço significativo nas investigações sobre como a criança aprende História. Estas pesquisas aproximaram os conteúdos de História e as teorias que explicam o processo de construção do conhecimento e a aprendizagem e os resultados fornecem dados sobre o processo de construção do conhecimento histórico nas crianças. Ao considerar as peculiaridades, as limitações e as possibilidades de aprimorar o "pensamento histórico" na criança torna-se possível propor conteúdos e procedimentos metodológicos que atendam aos interesses dos alunos, mas que também os levem a pensar aquém e além de si mesmos, na perspectiva apresentada por Rüsen (1993).

Pensar sobre as questões aqui apresentadas não é tarefa fácil nem para os pesquisadores nem para os autores de livros didáticos, mas torna-se necessário buscar respondê-las. Neste texto, buscou-se identificar alguns caminhos possíveis de serem trilhados e incitar nos interessados o desejo de percorrê-los.

Notas

1 Universidade Estadual de Londrina (UEL).

2 Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

3 Pesquisa em desenvolvimento na UEL. Resultados parciais apresentados no Encontro Regional da ANPUH, Maringá, 2006.

4 Entrevista realizada por Lourdes Stamato De Camillis, então mestra em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP, artista plástica e técnica da Gerência de Atualização Profissional; traduzida por Elvira Cristina de Azevedo Souza Lima e disponível em http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/2entrev13.pdf),

5 Este conteúdo está presente explicitamente no sumário de 28 coleções, das 30 apresentadas e constantes no PNLD 2007.

6 As coleções já foram avaliadas pelo PNLD (2007). A escolha destas coleções foi aleatória e não indica sentido de comparação entre elas.

7 Optou-se por não identificar as coleções trabalhadas neste artigo para não remeter à idéia de uma segunda avaliação.

8 Quadro **A família de Antônio Augusto Pinto**, tela de Almeida Júnior de 1891, acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

9 As avaliações de livros didáticos realizadas pelo PNLD contribuíram para que as referências em imagens nos livros didáticos fossem preservadas pelos autores. Hoje os livros avaliados trazem os créditos das imagens, com identificação do autor, data e fonte de onde foram retiradas.

10 Defende-se que haveria dificuldade no processo de ensino-aprendizagem devido à falta de articulação entre os textos propostos e não pela incapacidade do aluno acompanhar discussões paralelas.

11 A inclusão de discussões sobre as mulheres, crianças, cidadania, etc, são apresentados em textos complementares e/ou boxes e, na maioria das vezes, não estão relacionados com a discussão proposta no texto principal.

Referências

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARENDT , Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

CAINELLI, Marlene. **História do Brasil, História de Brasileiros: História, passado e identidade na memória popular**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COOPER, Hilary. **Didáctica de la história en la educación infantil y primária**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

COOPER, Hilary. O pensamento histórico das crianças. *IN:* BARCA, Isabel (org). **Para uma Educação Histórica de Qualidade**: Actas das IV Jornada Internacionais de Educação Histórica. Minho: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação em Psicologia, 2004.

FENTRES, James & WICKHAM, Chris. **Memória Social**. Lisboa: Teorema, 1994.

NORA, Pierre. **Entre memória e História: a problemática dos lugares**. Projeto História, 1981.

NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire: "Entre mémoire e histoire __ La problématique des lieux**. Paris: Galimard, 1984.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **O tempo, a criança e o ensino de História**. *IN*: ROSSI, Vera Lucia Sabongi De & ZAMBONI, Ernesta (org). **Quanto tempo o tempo tem**. Campinas: Alínea, 2003. cap. 8, p. 145-172.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **Educação Histórica e a sala de aula:** o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2006.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. Teoria da História, fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

2

UM NOVO LUGAR PARA O DOCUMENTO HISTÓRICO: CONFIGURAÇÕES, ACENOS E POSSIBILIDADES PARA UMA NOVA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS

Maria Telvira da Conceição[1]

Introdução

Em que medida a incorporação de fontes e linguagens documentais, próprias do objeto histórico e do oficio do historiador, nos livros didáticos, são indicativos de que o ensino constitui-se em um novo lugar de inserção do documento histórico e de aceno para a possibilidade de novas práticas de ensino do conhecimento histórico no âmbito das séries iniciais, particularmente de 1ª a 4ª séries?

Para responder a esta indagação, parece bastante salutar afirmar, ao principiar essa discussão, que, no atual estágio do processo de revisão do ensino de História levado a cabo no inicio da década de 80, a construção de novas práticas de ensino do conhecimento histórico passam certamente pela incorporação de mudanças na produção da literatura didática, cuja maior expressão é, sem dúvida, o próprio Livro Didático. E este, por sua vez, certamente acarretará implicações e desafios a serem vencidos tanto pelos profissionais da área, bem como pelo acionamento de políticas educacionais específicas, que venham atender a tais demandas.

Por outro lado, é importante não perder de vista que qualquer discussão acerca da prática de ensino do conhecimento histórico deve ser colocada no âmbito das conexões que o próprio campo do ensino escolar guarda e/ou mantém com a ciência de referência e com seu próprio processo. Sobre as *interfaces* entre o ensino do conhecimento histórico escolar e o conhecimento resultado da prática da pesquisa acadêmica, é mister lembrar que se vislumbra uma série de importantes trabalhos e contribuições de pesquisadores que têm pensado sobre tal relação, a exemplo de FORQUIN (1993); CHERVEL (1990), dentre outros.

E, embora não seja objetivo desse texto adentrar nas polêmicas que envolvem essa questão, é importante salientar que se encontra bastante avançado nas pesquisas acerca do tema a compreensão do saber escolar enquanto portador de especificidades. E, enquanto portador de especificidades, articula-se com o conhecimento da ciência de referência, com a finalidade educativa e com outros saberes que circulam no contexto social e cultural. Ou seja, a história escolar é detentora de construções próprias, o que a diferencia da história acadêmica, enquanto objeto de pesquisa e de ensino na academia.

Quanto ao percurso particular do ensino de História no Brasil, entre outras questões, está a preocupação com a produção do livro didático e das problemáticas tratadas nesse campo, como elementos de reflexão da prática de ensino de História, bem como a trajetória da relação entre o ensino e o tratamento das fontes documentais no processo de ensino-aprendizagem.

1. Livro Didático: Trajetórias, processos e conexões

O balanço das pesquisas sobre o ensino de História nos anos 80, conforme ressalta FONSECA (1990) no texto "Diversidade de abordagens no ensino de História", mostra que o debate em foco naquele momento girava em torno de quatro grandes eixos: a questão da produção do conhecimento histórico no processo de ensino-aprendizagem, o livro didático, o ensino temático e a questão das diferentes fontes e linguagens no ensino.

No que se refere ao livro Didático (LD), não há como ignorar, conforme BITENCOURT (1998), que ele é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados e o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar, o que justifica sua relevância como objeto de debates e pesquisas, já presente no final da década de 70, quando se inicia o processo de revisão do ensino de História no Brasil. Por tal razão, o LD tem ocupado um considerável espaço na produção acadêmica e, sobretudo, como objeto de estudo, conforme apontam os vários trabalhos que abordam essa questão, entre estes, Baldissera (1994), Galzerani (1997), Vesentini (1987), Bittencourt (1998), Fonseca (2003), Gatti Júnior (2004) e Cainelli (2004). Segundo esses autores, as pesquisas sobre o livro didático no Brasil têm experimentado um intenso processo de revisão nas produções sobre educação, em particular, no campo da história. Percurso este principiado na década de 80, cujo trabalho de referência, nesse momento, é, sem dúvida, o de Vesentini (1987), "Escola e Livro Didático".

As contribuições advindas desse percurso, vale ressaltar, punha em foco o debate acerca da relação do Livro Didático e a indústria cultural (e, visto sob esse enfoque, como mercadoria), o papel do professor no trato com este material e, por fim, o papel ideológico exercido por este tipo de material. A partir da eleição dessas questões, segundo ressalta Selva Fonseca (1990), as direções apontam para três encaminhamentos: a renovação das explicações, da forma de linguagem e da seleção de documentos.

De lá para cá, esse trajeto tem avançado significativamente, trazendo à tona inúmeras questões relevantes para a discussão sobre os rumos e direções que o ensino tem tomado e deverá continuar tomando. Sobretudo porque as indagações acerca da produção didática para o ensino de História estão intimamente articuladas com a pertinência de todo o processo de revisão do ensino de história, que, por sua vez, encontra-se vinculado às mudanças paradigmáticas da História nas últimas décadas do século XX e da educação. Observa-se, portanto, nesse processo de mudanças e indagações do campo didático da história escolar, uma estreita relação com as mudanças do conhecimento histórico e também da indústria cultural, conforme ressalta Fonseca (2003) no capítulo intitulado "Livro didáticos e para-didáticos de História".

Para a referida historiadora, este debate faz parte do processo de crítica ao uso exclusivo de livros didáticos tradicionais, da difusão de livros paradidáticos, do avanço tecnológico da indústria cultural brasileira e, sobretudo, do movimento historiográfico que se caracterizou pela ampliação documental e temática das pesquisas.

Em suas múltiplas faces e problemáticas, o LD tem sido, em todo o processo de revisão do ensino de história no Brasil, um elemento de imprescindível relevância para a discussão das questões relacionadas à prática de ensino do conhecimento histórico no âmbito escolar. Enquanto veículo fundamental de popularização do conhecimento histórico "da transposição didática do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular" (BITTENCOURT,1998:72), o LD também é portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura. Além de ser um instrumento pedagógico partícipe de uma longa tradição refletora das condições e ideologias do ensino de seu tempo, mantém uma profunda relação com a história dita acadêmica e/ou aquela resultado da pesquisa historiográfica.

Essa relação de imbricamento entre a escolarização do saber histórico, do qual o LD é um veículo imprescindível, e o conhecimento histórico acadêmico incorre na atribuição de uma importante tarefa para o ensino de História: o desvelamento do discurso histórico. Sobre esse assunto, a historiadora Marlene Cainelli (2004:89) afirma: "o trabalho para entender e desvelar o discurso histórico impõe uma atividade incessante e sistemática com o documento em sala de aula".

Partindo dessa perspectiva, cita-se um dos importantes aspectos que marcou o processo de revisão do ensino de História no Brasil: a problematização da prática metodológica do conhecimento histórico escolar, em que o uso didático do documento histórico tem sido considerado um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem de história na escola básica, justificada na chamada revolução documental. A mudança conceitual do documento é uma das principais característica da renovação historiográfica contemporânea configurada a partir da primeira metade do século XX. De acordo com Marlene Cainelli (2004:90), "a valorização do documento como recurso indispensável ao ofício do historiador é um fenômeno do século XIX. Porém concebido sob bases positivistas". Com as mudanças ocorridas por meio da Escola dos Analles e da sua herdeira, a Nova História, entre elas, a incorporação de novos objetos, novos métodos, novos objetos e novas abordagens no estudo da História (BURKE, 1996), as fontes documentais passam a ter uma nova concepção dentro da pesquisa histórica.

Essa nova realidade possibilitou conseqüentemente um novo olhar do historiador sobre suas fontes e a perspectiva de utilizar linguagens culturais e sociais como objeto de investigação histórica (SALIBA, 1998). E, como assinala Fonseca (2003), trata-se de uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção do conhecimento interdisciplinar, dinâmico e flexível. O que supõe um questionamento às fronteiras disciplinares e o pressuposto da interligação e da rearticulação dos saberes, na busca pela inteligibilidade do real histórico.

No âmbito do ensino de história, conforme observa Selva Fonseca (2003), a incorporação das fontes documentais no processo de ensino constitui, no decorrer dos últimos 20 anos, uma das principais discussões na área de metodologia do ensino de história. Contudo, sua presença foi, até recentemente, tributária de uma perspectiva positivista, cuja finalidade, segundo a historiadora Marlene Cainelli (2004), era servir de prova da narrativa histórica apresentada nos livros didáticos e ensinada pelo professor em sala de aula.

Atualmente, a questão das fontes documentais tem sido tomada como fundamental na metodologia de ensino da disciplina História no nível escolar e com uma nova concepção, conforme argumenta Marlene Cainelli (2004:94),

> Uma nova concepção do documento histórico implica, necessariamente que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica.

Desse ponto de vista, infere-se que o ensino tem sido um lugar de inserção do documento histórico, à medida que passa a se configurar como um elemento extremamente relevante tanto para as discussões sobre metodologia e prática de ensino do conhecimento histórico, quanto nas atuais proposições didáticas destinadas ao nível básico, cujo princípio

norteador tem sido, inegavelmente, a superação processual de uma concepção positivista do documento histórico no processo de ensino-aprendizagem, conforme salienta Marlene Cainelli, (2004:95):

> A concepção renovadora de documento e de seu uso em sala de aula parte do pressuposto de que o trabalho com documentos históricos pode ser ponto de partida para a prática de ensino da História. Nesta perspectiva, os documentos não serão tratados com como um fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e as problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado.

No entanto, a configuração dessa realidade no ensino deverá se concretizar em todos os níveis escolares, inclusive no Ensino Fundamental I, haja vista ser este nível um dos que mais responde ao acesso das crianças na escola básica atualmente. E, portanto, uma problemática relevante como objeto de discussão para os historiadores.

2. A incorporação de fontes documentais no LD de 1ª a 4ª séries: perfis, acenos e possibilidades

Presumindo que a incorporação de novas práticas metodológicas do conhecimento histórico no ensino de história é um processo contínuo a ser galgado por todos os profissionais envolvidos com essa prática, parece bastante apropriado iniciar pelas séries iniciais, tendo em vista que os conteúdos de história são ensinados nesse nível e ter-se, nesse momento, uma produção considerável de propostas didáticas em história destinadas ao ensino de 1ª a 4ª séries.

A proeminência da incorporação de fontes documentais no ensino de 1ª a 4ª séries responde, de uma forma geral, a uma preocupação que vem sendo abordada no ensino de história escolar, sendo de considerável relevo enquanto problematização da prática de ensino. Contudo, no âmbito do ensino de 1ª a 4ª séries, considera-se importante encetar três questionamentos para os contornos desse texto: qual é a consistência da proposição de fontes e linguagens históricas nas obras didáticas selecionadas no Guia Didático 2007? Qual é o perfil da introdução dessas fontes nessas obras? Em que medida a incorporação de fontes e linguagens documentais nas atuais obras didáticas de 1ª a 4ª série acenam para a possibilidade da efetivação de novas práticas de ensino nesse nível escolar?

A preocupação não apenas com a introdução das fontes históricas, mas também com o seu uso adequado, é um dos aspectos avaliados como imprescindíveis no delineamento dos princípios históricos nos livros didáticos que se submetem ao processo de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD do Ministério da Educação/MEC. Esse é, pois, o primeiro aspecto a ser levado em conta ao tratar da inserção das fontes documentais no ensino de 1ª a 4ª séries. Além desse elemento, que outros aspectos a avaliação do PNLD nos fornece para se pensar essa questão?

De acordo com o Guia Didático 2007, das trinta Coleções selecionadas nessa avaliação, 97% dos livros incorporam renovações nas áreas de História e Pedagogia, problematizando presente-passado e possibilitando ao aluno a percepção da construção do conhecimento histórico (GUIA DIDÁTICO, 2007, p.14).

Ainda de acordo com o Guia Didático, do ponto de vista dos princípios históricos no que tange à organização do conteúdo, a concepção histórica e a metodologia escolhida, os livros didáticos de 1ª a 4ª séries apresentam o seguinte perfil:

As 30 (trinta) Coleções aprovadas organizaram o conteúdo em três grupos: eixo temático, narrativa ficcional e ainda aquelas que utiliza a periodização tradicional dos conteúdos históricos. No entanto, tendo em vista o conjunto dos volumes, a avaliação permite constatar que 14 Coleções foram classificadas como "Tradicional parcial", 12 como "Temática", 3 como Ficcional e 01 como completamente Tradicional (GUIA DIDÁTICO, 2007:15).

Outro dado relevante trazido pela avaliação do PNLD/2007 diz respeito à concepção de história das Obras. Os dados são os seguintes: 14 Coleções identificam-se com a História Cultural ou História Social, com ênfase no cotidiano, na cultura material, trabalho e sociedade, enquanto 04 Coleções enfatizaram o aspecto sócio-econômico. Porém, nenhuma foi considerada integralmente narradora da História sob o ponto de vista político-institucional. Por fim, 12 Coleções pontualmente apresentam esse tipo de narrativa histórica.

Do ponto de vista da metodologia da História, as Coleções avaliadas revelam o seguinte perfil: 16 Coleções apresentam e relacionam as fontes com o conhecimento histórico, 04 Coleções pontualmente apresentam personalidades e fatos e 10 apresentam fontes sem a devida relação com o conhecimento histórico, embora não se direcionem para a história factual (GUIA DIDÁTICO, 2007, p.17-18).

Esses dados gerais apontados pela avaliação do PNLD ajudam a identificar outros aspectos necessários para o entendimento das questões que circundam a inserção das fontes documentais nos livros didáticos de História de 1ª a 4ª séries.

Por exemplo, é importante atentar que, das 30 Coleções aprovadas no PNLD, 29 delas, ou seja 96,7%, inserem fontes documentais pertencentes a diferentes linguagens no LD, conforme a tabela abaixo. E em apenas 01, 3,3%, não conferem tais fontes na proposta. Diante disso, as obras consideradas, na avaliação do PNLD, "Tradicional parcial", representadas por 46,7%, contemplam a incorporação das fontes. Isso quer dizer que, considerando o conjunto das obras classificadas como temáticas, narrativa e tradicional, a constância da inclusão dessas fontes é um indício que aponta para o espaço conquistado pelo documento histórico no material didático de apoio ao professor, no ensino dos conhecimentos históricos.

Tabela 1

TIPOS DE FONTES PRESENTES NOS LDS DAS COLEÇÕES DO GUIA DIDÁTICO 2007

Jornais	Calendários	Documentos pessoais
Revistas	Artefatos	Letra de músicas
Certidões	Carteira de identidade	Paisagens
Iconografias: (gravura, pintura, fotografia e caricatura)	Cartão de vacinação	Lendas
	Objetos do cotidiano	Literatura infantil
Ilustrações (desenho)	Depoimentos orais	Lendas
Reproduções cartográficas	Gráficos	Fábulas
Poemas	Cartões postais	Documentos legais
Charges	Arquivo familiar	Receitas culinárias
Bilhetes	Documentos oficiais	Diário de viagens, etc.

Outro aspecto relevante merecedor de destaque diz respeito àquelas obras, cuja inserção das fontes documentais na proposta, textualmente constatados nas resenhas, encontra-se diretamente associada à incorporação da renovação historiográfica contemporânea, mesmo que isso não signifique dizer que a proposta incorporou todos os aspectos dessa renovação, tendo em vista a natureza e as limitações de uma obra didática. Numa leitura mais atenta das resenhas do Guia 2007, o número dessas Coleções é em torno de 06, o que representa 20% do total das Coleções analisadas.

Embora seja fato que a presença das fontes documentais passa a sobressair-se e avultar-se nas obras didáticas destinadas ao ensino de 1ª a 4ª séries, algumas indagações ficam muito evidentes. Em que medida a introdução dessas fontes documentais nas propostas de História demandará em mudanças substanciais na prática de ensino do conhecimento histórico nesse nível de ensino? Que implicações terá essa nova realidade, do ponto de vista teórico-metodológico, nas situações concretas de ensino-aprendizagem, ou seja, no ensino da história escolar?

É importante tecer algumas considerações não para dar respostas no âmbito desse texto às questões levantadas, mas para evidenciar a necessidade de continuar problematizando essas questões. Veja que uma das constatações encontradas na avaliação do PNLD 2007 refere-se ao seguinte dado: 13 (treze) das 30 (trinta) Coleções aprovadas, ou seja, 43,3%, apresentam algum tipo de problema na proposição da inclusão das fontes documentais. Mas quais e de que natureza são esses problemas?

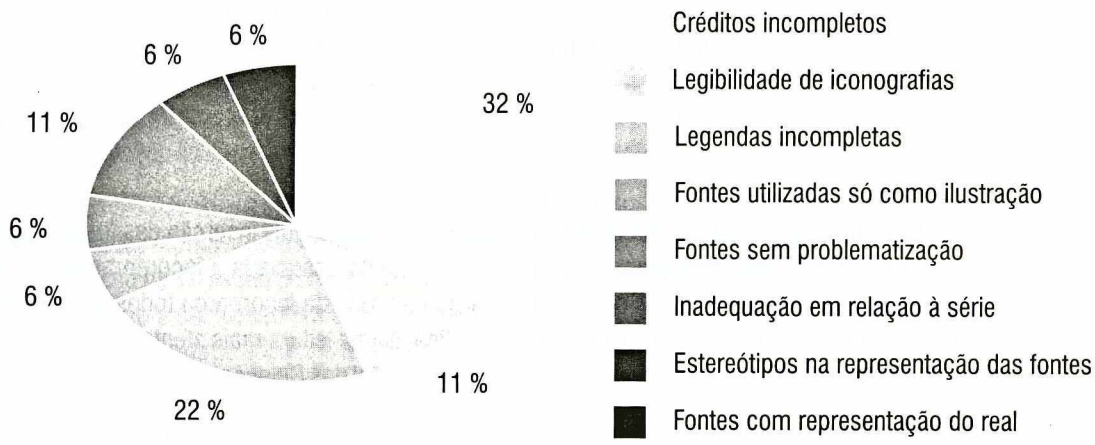
Entre as que apresentam problema, destacaram-se os seguintes: créditos incompletos, ilegibilidade de iconografias; legendas incompletas, fontes utilizadas apenas como ilustração, fontes pouco exploradas na relação com o conteúdo, inadequação de iconografias para a série; estereótipos na representação de algumas fontes documentais; fontes tratadas como representação do real.

Embora se constate, em várias resenhas, a proposição e adequação das fontes como ponto positivo da obra, naquelas em que estas figuram como problemas, são indicativos de variados tipos de questões, algumas de natureza teórico-metodológica, didática, bem como daquelas relacionadas diretamente à formação dos profissionais que farão uso dessas propostas didáticas no processo de ensino-aprendizagem. Sendo, em alguns casos, historiadores e, na maioria, pedagogos.

Tabela 2

FONTES COM PROBLEMAS		
Problemas	**Quantidade**	**%**
Créditos incompletos	6	32
Ilegibilidade de iconografias	2	11
Legendas incompletas	4	22
Fontes utilizadas somente como ilustração	1	6
Fontes sem problematização	1	6
Inadequação em relação à série	2	11
Estereótipos na representação das fontes	1	6
Fontes como representação do real	1	6
TOTAL	**18**	**100**

Gráfico demonstrativo das fontes com problemas nas Coleções do Guia Didático 2007



De acordo com os dados mostrados no gráfico, pode-se constatar que os dois maiores problemas na proposição das fontes nas Coleções analisadas pelo PNLD dizem respeito à questão das legendas e dos créditos das fontes inseridas no LD. Sendo esta responsável pela maior incidência dos problemas que figuram nessa proposição. Essa constatação leva, sem dúvida alguma, a considerar que o trabalho didático, com essas fontes, estaria prejudicado, haja vista que tanto os créditos como as legendas são informações importantíssimas para a problematização das mesmas, sobretudo numa situação de ensino-aprendizagem nas séries para as quais se destinam as coleções.

Ainda, de acordo com o gráfico, observa-se um segundo ponto de incidência de problemas na inserção dessas fontes, indicado pela falta de problematização e inadequação à série. A falta de problematização de qualquer que seja a fonte, certamente, descaracteriza-a, tendo em vista que os critérios da avaliação do PNLD sob esse item são bastante claros, (GUIA DIDÁTICO, 2007, p.17):

> O documento não é prova irrefutável do real, mas como meio que permite ao aluno o questionamento do passado. O documento não é tomado como algo que fala por si só mesmo sendo seguido de atividades nas quais se orienta a observação, a descrição, para a percepção de relações de diferenças, e para análise e interpretação dos dados.

Quanto à inadequação da proposição das fontes à série à qual se destina é, em primeiro lugar, fundamental lembrar que esse material didático é destinado a alunos pertencentes à rede pública de ensino, com todas as deficiências que historicamente são conhecidas, inclusive aquelas relacionadas à dificuldade de leitura e interpretação, de fontes para consulta, dentre outras. Em segundo lugar, o trabalho didático com documentos em sala de aula exige do professor, além de uma consistente formação teórica adequada, estratégias didáticas e metodológicas apropriadas para esse tipo de conteúdo.

Sob o ângulo teórico-metodológico, os problemas acima identificados atentam, dentre outros aspectos, para os diferentes usos das fontes históricas para historiadores e professores. Conforme salienta Circe Bittencourt no texto *Usos didáticos de documentos* (BITENCOURT, 2004:328), "embora os documentos tornem-se importantes como um investimento ao mesmo tempo afetivo e intelectual no processo de ensino-aprendizagem", o uso didático das fontes documentais no ensino diferenciam-se profundamente do uso dessas mesmas fontes para fins acadêmicos.

Numa situação de ensino-aprendizagem, segundo argumenta Bittencourt no texto anteriormente citado, o objetivo do uso das fontes documentais não visa transformar o aluno em um pequeno historiador. Dessa forma, o método de análise, a escolha adequada ao nível e às condições de escolarização do aluno e o cuidado com as diferentes linguagens das fontes documentais, as quais exigem procedimentos diferenciados, deverão ser cuidadosamente trabalhados pelo professor.

Sobre o método de análise de fontes documentais no processo de ensino-aprendizagem, afirma a referida historiadora que, "de maneira geral, ao se fazer a análise de um documento transformado em material didático, deve-se levar em conta a articulação entre os métodos do historiador e os pedagógicos" (Op. Cit., 2004: 333). Aplicados aos problemas aqui em discussão, implica considerar que a inserção das fontes documentais nos LDs de 1ª a 4ª séries acena ao mesmo tempo para uma nova proposta metodológica do conhecimento histórico escolar, como também para um esforço contínuo de aperfeiçoamento da introdução dessas fontes.

Do ponto de vista das questões relacionadas à formação dos profissionais para os quais se reserva a utilização desse material didático, é imprescindível chamar atenção para alguns aspectos. Atualmente, a imensa maioria dos professores que irão utilizar essas propostas didáticas tem uma formação polivalente, conforme se caracteriza a formação do pedagogo. No artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1, 15/05/2006, reza o seguinte: "o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano". Esse é o perfil do professor de História que, em sala de aula, deverá trabalhar com as fontes documentais, fazendo escolhas adequadas ao nível e às condições de escolarização do aluno.

Com uma formação polivalente e como responsáveis legais pela docência do ensino infantil e dos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme prevê a Resolução CNECP Nº 1, 15/05/2006 e o Pareceres CNE/CP nº 03 de 21/02/2006, é preciso levantar uma indagação bastante pertinente: que repercussão exercerá a inserção de fontes documentais no LD de História, no processo de ensino-aprendizagem, dos conhecimentos históricos no ensino de 1ª a 4ª séries?

Tendo em vista não apenas a constatação do considerável espaço adquirido pelo documento histórico, nos atuais livros didáticos de História, nas referidas séries, mas o fato de que desse profissional se exigirão competências e habilidades para o trato didático com essas fontes no processo de ensino-aprendizagem, identificação, inclusive, na oportunidade da escolha do LD, das propostas que amadureceram essa perspectiva metodológica, domínio conceitual do referencial teórico que norteia a discussão de fonte presente no material, dentre outras, vê-se essa indagação como bastante pertinente, ao mesmo tempo que preocupante.

Decerto, como afirma Cainelli (2004, p. 95), "se o trabalho com o documento histórico em sala de aula exige do professor que ele próprio amplie sua concepção e o uso do próprio documento", parece absolutamente desafiador prever qual será a extensão e profundidade da inserção das fontes documentais nos LDs de História, na efetiva prática de ensino do conhecimento histórico no cotidiano das nossas escolas e dos nossos alunos em sala de aula, sobretudo se esse profissional não tiver a formação de base na área da História. E, mesmo tendo a formação histórica, partilha-se do argumento da historiadora Marlene Cainelli, que é o da necessidade contínua de aprofundamento teórico e pedagógico para trabalhar com a área histórica.

É fato, conforme já assinalado, em muitas das coleções selecionadas no Guia 2007, a inserção das fontes está associada adequadamente à produção do conhecimento, ou seja, tratadas como fonte, mas ainda é significativo o número daquelas que ainda apresentam problemas básicos, alguns deles diretamente relacionados a questões de natureza teórico-metodológica, alguns de natureza didática. O que, conseqüentemente, aumenta a exigência de um trabalho criterioso por parte do professor na utilização dessas fontes.

3. Considerações finais

Atualmente, tem sido consensual, entre os profissionais da História, a defesa de que o uso de diferentes linguagens (escritas, visuais, audiovisuais, etc.) de variadas fontes (literatura, documentos judiciais, imprensa periódica, poemas e crônicas; iconografias, monumentos; canções, filmes, depoimentos, etc) torna o processo de ensino-aprendizagem de História mais rico. E, se trabalhado numa perspectiva interdisciplinar, o aprendizado dos conhecimentos históricos, com certeza, se tornará mais dinâmico, favorecendo a percepção da História sob vários aspectos e ângulos.

Contudo, entre as possibilidades visualizadas com a inserção das fontes documentais nos livros didáticos de História de 1ª a 4ª série, fazem-se referências: (1) tornar mais visível o processo de construção do conhecimento histórico, visto que a percepção desse processo por parte do aluno é fundamental para o estabelecimento de uma postura crítica; (2) o seu uso como documento está a serviço de uma concepção renovadora do ensino de História, que procura valorizar o aluno como sujeito do conhecimento; (3) pensar o professor como historiador, portanto a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, princípio este defendido nas atuais Diretrizes Curriculares que norteiam a formação dos historiadores no Brasil. E, por fim, vê-se que a inserção desses acervos documentais no LD são acenos para a construção de uma nova realidade metodológica: no ensino de História à medida que este se constitua espaço não apenas da conferência dessas fontes, mas como espaço de tratamento didático e aprofundamento dos objetivos que justificam o ensino da História na escola básica.

Por outro lado, o reconhecimento e a relevância da utilização de fontes documentais no ensino de História vêm acompanhados de algumas implicações e desafios, particularmente quanto ao uso didático em sala de aula, e notadamente o reconhecimento da revisão do conceito de ensino aprendizagem, permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula (FONSECA, 2003).

Nesse sentido, destaca-se ainda a formação docente como elemento fundamental para a utilização de novas fontes e linguagens em sua prática pedagógica, ou seja, de novas metodologias. E, neste aspecto, é fundamental a mobilização para a criação de espaços que favoreçam uma reflexão, principalmente nos cursos de Licenciatura, sobre as práticas de ensino de História vividas nas diversas salas de aula por este país, pois não basta haver apenas propostas inovadoras para o ensino de História, se o professor não estiver preparado para vivenciá-las no seu cotidiano na escola.

Para finalizar esse texto, faz-se imprescindível assinalar que a inserção das fontes documentais nos materiais didáticos, em particular de 1ª a 4ª série, a partir da análise das Coleções aprovadas pelo PNLD 2007, não garante por si só novas práticas de ensino do conhecimento histórico, mas, com certeza, representa um elemento importante para mensurar os avanços metodológicos no ensino de História nesse nível escolar. Além do mais, verifica-se, neste momento, que a inserção de fontes e linguagens documentais é um indicativo primordial do considerável espaço adquirido pelo documento histórico no âmbito do ensino, com importantes acenos e possibilidades de renovação das práticas metodológicas de História nas séries iniciais.

Nota

[1] Professora da Universidade Regional do Cariri/URCA.

Referências

BALDISSERA, José Alberto. **O livro didático de História: uma visão crítica**: Porto Alegre: Evangraf, 1994.

BITTENCOURT (1998). **Livros didáticos entre textos e imagens**. *IN*: O saber histórico na sala de aula/ Circe Bittencourt (org.) – São Paulo: Contexto: 1998, p.69-90.

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

BITTENCOURT, Circe. **Propostas curriculares de História: continuidades e transformações**. *IN*: Os currículos do ensino fundamental para escolas brasileiras/Elba Siqueira de Sá Barretto (organizadora) – Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000, p.127-161.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia do Livro Didático 2007**: História: Séries/ anos iniciais do ensino fundamental/ Secretaria de Educação Básica, 2006.

BURKE, P. (org). **A Escrita da História. Novas perspectivas**. São Paulo: EDUSP, 1996.

CABRINI, Conceição e et alii. **O ensino de História: Revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHERVEL, **A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. *IN:* Teoria & Educação nº 2. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990, p.177-229.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Diversidade de abordagens no ensino de História**. São Paulo, v.9, n. 19, p. 197-207, set/89/fev/90. 1990.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da História – livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

GALZERANI. Maria Carolina Bovério. **Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático.** *IN:* O ensino de História e a criação do fato/Jaime Pinky (org.). São Paulo: Contexto, 1997, p. 105-109.

SALIBA, Elias Thomé. **Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens**. *IN*: O saber histórico na sala de aula/ Circe Bittencourt (org.) – São Paulo: Contexto: 1998, p. 117-127.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **As fontes históricas e o ensino de História.** *IN*: Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2004, p. 89-110.

VISENTININI, Carlos Alberto. **Escola e livro didático**. *IN*: SILVA, M. Repensando a História. São Paulo: Anpuh/Marco Zero,1984, p. 69-80.

Documentos

Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

Conselho Nacional de Educação. CNE/CP nº 03 de 21/02/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 11 Abril de 2006.

3

AS IMAGENS QUE EDUCAM E INSTRUEM – USOS E FUNÇÕES DAS ILUSTRAÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Ana Maria Mauad[1]

Esta reflexão inicia-se com o relato de três experiências, da mais recente para a mais remota:

1° caso:

Há uns anos, estava acompanhando meu filho, Victor, de nove anos, em seu dever de casa de Estudos Sociais. A tarefa consistia na montagem da linha do tempo da sua rua. O modelo que ele tinha em mãos, no qual se baseava, havia sido dado na sala de aula pela professora, e era nada mais nada mesmo do que a linha do tempo da Avenida Rio Branco, desde sua inauguração, em 1906, passando por todos os grandes acontecimentos que definiram a artéria central de nossa cidade, quando era ainda só uma linha imaginada na cabeça do então Prefeito Passos. Isso, sim, era linha do tempo! Definida por uma data de inauguração com direito a notícias de jornal, a Avenida Rio Branco foi palco de sucessivos acontecimentos culturais e políticos da história do país, mesmo depois que a cidade do Rio de Janeiro deixou de ser Capital Federal.

Victor lamentava-se de que, comparada a ela, a nossa pobre Rua Jardim Botânico não tinha praticamente história. Tentei convencê-lo de que a criação do Jardim Botânico pelo Rei de Portugal, no início do século XIX, com marco de fundação e tudo; a inauguração da primeira linha de bonde que cruzou a rua; a enchente de 1966, que inundou a cidade; a destruição do Cine Jussara, que praticamente tinha acompanhado toda a minha infância de moradora do bairro, até a passagem da tocha Olímpica pela rua foram todos fatos históricos que pontuaram a linha do tempo da rua Jardim Botânico. Ele, diante do meu entusiasmo ao relatar tantos acontecimentos memoráveis, olhava-me incrédulo até formular a pergunta-chave: "Mamãe, estes fatos são totalmente históricos?" A idéia de que sua rua também possui uma história – pois, ao longo do tempo, havia se modificado – concretizou-se somente quando lhe mostrei as imagens antigas da Rua Jardim Botânico, dos livros de fotografia de Marc Ferrez.

2° caso:

Este segundo caso também é da minha experiência maternal, só que, desta vez, com Katharina, minha filha mais velha. Esta experiência aconteceu quando ela estava na quinta série, aprendendo civilizações antigas. David Lowenthal já disse, uma vez, que a história é como se fosse um país estrangeiro. No caso da História Antiga na quinta série, a idéia cai como uma luva! A base do interesse é a diferença, a estranheza de encontrar um mundo povoado por pessoas que, apesar de toda a humanidade, viviam de forma completamente diferente de hoje. Para marcar o sistema de semelhanças e diferenças, montamos, ao longo de nosso estudo, um quadro sinóptico ilustrado com ícones. O resultado foi uma ótima nota na prova.

3° caso:

O último caso é o mais antigo, de quando eu ministrava aula para a oitava série, do antigo Primeiro Grau, no Colégio Isa Prates, nos idos anos 1980. Sempre ao final de cada unidade, realizávamos uma atividade, cujo conteúdo era trabalhado de forma livre e criativa. Ou seja, definíamos uma modalidade de trabalho: desenho, dramatização, jogos, entre outras idéias que surgiam. A turma, organizada em grupo, deveria adotar a mesma modalidade de trabalho. Certa vez, depois de finalizar a unidade sobre Segunda Guerra Mundial, decidimos que a modalidade de trabalho seria a dramatização. Cada grupo escreveu a sua cena e compôs o cenário, e, dentre estes, havia um, de cuja performance ainda me lembro. Na cena, uma família inglesa, tomando seu tradicional chá, ouvia, pela rádio BBC de Londres, sobre o desembarque na Normandia. Dentro dos limites cenográficos que, com certeza, tinham, somados aos enriquecidos pela minha memória, as imagens da performance do grupo me vêm como uma grata lembrança de que aprender história também pode ser algo lúdico.

No primeiro caso, a idéia de algo totalmente histórico é viabilizada pela imagem que comprova a passagem do tempo, o antes e o agora. No segundo, as imagens do esquema verbal e a da ilustração icônica definiram a historicidade da diferença. Por fim, na performance teatral, toda a encenação do passado foi criada através de imagens significativas: sons, objetos e eventos que remetem ao que já não mais existe, mas é apropriado como um saber. Cada uma dessas experiências pode orientar a nossa reflexão para o uso variado de imagens na produção do conhecimento histórico escolar e na definição da matéria histórica – afinal de contas, do que trata essa história ensinada?

Uma primeira resposta seria 'principalmente de fatos', mas também de modos de vida, de processos, de distância, enfim, do tempo que teima em passar com ritmos diferentes. Não é de hoje que a noção de tempo já coloca desafios a diferentes campos do conhecimento - da filosofia à psicologia - no entanto, o que proponho é pensar como os diferentes registros visuais possibilitam a concretização das formas variadas de ver o tempo passar. Além disso, o tempo histórico, como já nos ensinou Braudel, é plural. Em vista disso, pinturas, filmes e fotografias, além do espaço que definem a sua visualidade, também são temporalizadas, tanto por serem históricas, por possuírem uma historicidade que as remete a um circuito social próprio, como por serem resultado de uma inscrição temporal (o tempo de tomada da foto, o tempo da feitura da pintura, o tempo diegético do cinema).

Diante da complexidade das imagens, questiona-se: como aprender através das imagens?

A imagem decalca-se em nosso pensamento como sombras, duplos, projeções, representações, mensagens, para sempre ou por um instante na memória, imediatamente ou em longo prazo, como se pensar fosse ver, e ver fosse também pensar, numa circularidade difícil de interromper. Há que se operar sobre a natureza histórica das imagens, buscando a sociedade que a produziu através do sujeito que a consumiu. Reside aí a possibilidade de se conhecer através das imagens.

Não é de hoje que as imagens visuais servem tanto para educar quanto para instruir. Na tradição pictórica ocidental, em um primeiro sentido, integram um conjunto de representações sociais que, através da educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando idéias, gostos, valores estéticos e morais. Compõem, hoje, o catálogo da visualidade contemporânea veiculada pela mídia impressa, televisiva, fílmica e virtual.

Já no segundo sentido, as imagens auxiliam no ensino direcionado, definindo o *saber fazer* em diferentes modalidades de aprendizado: da visualização da palavra, nos processos de alfabetização fundamental até a imagem da palavra, no aprendizado de jovens e adultos, passando pelo uso enciclopédico da imagem visual numa cadeia relacional de sentido virtual (os *links* da Internet). Ou seja, elas se apresentam em diferentes formas, assumindo funções diversas de instrução.

No Livro Didático de História, a imagem visual possui também essa dupla função, portanto, sua utilização não se limitará somente a ilustrar acessoriamente o conteúdo verbal. Isso impõe alguns cuidados que merecem ser considerados na avaliação dos usos e funções da imagem visual no Livro Didático de História, para qualquer que seja o seu público: crianças, adolescentes ou jovens.

Nenhuma imagem é lida naturalmente, sua compreensão requer um aprendizado cultural que, no limite, permite reconhecer, numa fotografia, não a realidade em si mesma, mas a sua (re)apresentação. Tal operação, por mais simples que pareça, implicará um exercício de ver e reconhecer o que se vê, através de operações conceituais (uma imagem bidimensional, onde apareço soprando as velinhas dos meus cinco anos, é denominada fotografia). Tal aprendizado se processa num ambiente cultural historicamente determinado, seguindo as regras de codificação definidas segundo as práticas sociais de produção de sentido.

Cada época histórica atualiza a economia visual que fornece sentido e espessura às funções de representação da imagem. Isso implica que as imagens que ilustravam os manuais de bom comportamento setecentistas não são as mesmas que figuram na revista *Capricho* do século XXI, apesar de a função de ambas estar associada a uma mesma função educativa no processo civilizatório. A iconografia de um livro ou de uma revista é, portanto, o conjunto dos variados tipos de imagem visual incorporado ao produto cultural para lhe agregar valor e sentido, historicizando o processo de representação através da visualidade.

Nesse sentido, o conjunto de imagens visuais que compõem um Livro Didático pode ser considerado como um conjunto iconográfico, ou ainda, uma iconografia. A iconografia dos livros didáticos também se define, historicamente, no diálogo com o sistema de codificação visual vigente, definido na dinâmica social através das agências que concorrem para a produção social da imagem, dentre as quais: os diferentes tipos de mídia, a publicidade e as artes visuais de uma maneira geral.

Atualmente, os livros didáticos de História, incorporando o debate acadêmico sobre o uso crítico da fonte visual pela oficina da História, bem como as discussões sobre o saber histórico escolar, utilizam diferentes tipos de imagens, cujo objetivo é, ao mesmo tempo, educar e instruir.

Num primeiro nível, estão as figuras de referência, uma coleção de sinais que permitem aos leitores se inteirarem da lógica didática do livro. São informações vindas em forma de grafismos (gráficos, tabelas, *boxes*, etc.) ou, ainda, de figuras icônicas (personagens criados pelos ilustradores, recurso utilizado, geralmente, nas séries elementares do Ensino Fundamental) que ajudam a orientação pelo texto didático; documentos apresentados e exercícios. Todas fazem parte do projeto gráfico do livro.

Num segundo nível de complexidade, está um conjunto de ilustrações que permitem a ampliação de um determinado conteúdo explicitado verbalmente. Um bom exemplo de ilustrações bem alocadas são os mapas, que podem ser de época, devendo, assim, trazer as referências necessárias a sua identificação heurística (época da sua produção, autor, local de guarda, dentre as principais). Uma imagem que ilustra uma idéia não implica que ela esteja sendo usada de uma forma meramente acessória. Em geral, as ilustrações atuam para ampliar o sentido apresentado verbalmente, assumindo uma função indicativa, como no exemplo: "Veja só onde estava localizada a cidade do Rio de Janeiro, neste mapa do século XVII."

As ilustrações podem ser imagens de tipos variados – mapas (como indicado acima); pinturas de época e fotografias. Cada qual deve ter seu uso associado a uma função no processo de aprendizagem, e isso garante que não se perca no sentido habitual atribuído à ilustração, ou seja, uma imagem sem sentido, um "tapa buraco", no projeto gráfico do livro.

Os mapas possuem uma função de representação espacial, e os históricos servem perfeitamente à construção do argumento de que a representação do espaço geográfico também é histórica, resultado de um processo de reconhecimento e identificação material do mundo.

As pinturas seguem os códigos pictóricos de sua época, atuando de acordo com os cânones historicamente definidos. Dessa forma, sua análise revela gostos e valores da época que a produziu, não da época na qual se apresenta na pintura. Um bom exemplo é o da pintura histórica brasileira do século XIX, associada à construção da nação através da representação dos feitos históricos do passado. As pinturas podem ser retratos, uma modalidade que foi incorporada pela fotografia, para representação de indivíduos ou grupos de pessoas, ou ainda paisagens, que também foram englobadas pela fotografia como forma de figurar a natureza.

As imagens técnicas, dentre elas, a fotografia e o cinema, também devem condicionar seu uso à sua função na economia visual da sua época histórica. Por exemplo, as imagens do fotojornalismo que figuram a experiência histórica contemporânea, geralmente, são naturalizadas como a história congelada pelo instantâneo fotográfico, quando, na verdade, dialogam com o seu tempo, sendo resultado de uma escolha (tempo e espaço da foto) e de um olhar (definido por quem fotografa e/ ou pelo veículo da foto). Neste sentido, deve haver uma contextualização mínima: agência ou fotógrafo, data e local.

Já o cinema, bem mais complexo em termos de linguagem que a fotografia, integra-se, geralmente, ao projeto didático como complemento de atividade. Nesse caso, há que se considerar a produção cinematográfica como uma experiência artística associada indefectivelmente à sociedade que produziu o filme. Mesmo no caso dos filmes de temática histórica, são os usos do passado, definidos pela forma de representar uma dada situação histórica, que devem orientar a análise, muito mais do que uma suposta verdade histórica que estaria sendo encenada. Nesse caso, algumas informações básicas devem ser consideradas, tais como: data da produção, diretor, personagens e os artistas, local da produção, gênero do filme e breve sinopse (se vier acompanhado de uma crítica de época sobre o filme, tanto melhor).

Vale, portanto, retomar a diferenciação entre a capacidade que a imagem tem de, ao mesmo tempo, educar e instruir no Livro Didático. Do ponto de vista educativo, ela é suporte de relações sociais, simbolizando, de diferentes maneiras, valores com os quais a sociedade se identifica e reconhece como universais. Neste sentido, os Parâmetros e Diretrizes Curriculares para o ensino da história auxiliam na definição do conjunto de valores e princípios a serem operados na escolha das imagens. Além disso, orientam os usos e funções da imagem visual no processo de construção de representações sociais reconhecidas como educacionalmente válidas.

Em relação à capacidade da imagem visual instruir, é importante enfatizar o seu aspecto indiciário. As imagens são pistas para se chegar a um outro tempo, revelam aspectos da cultura material e imaterial das sociedades históricas, compondo a relação entre o real e o imaginário social. Assim, ensinam-nos, sobre esse passado, conteúdos que só podem ser apreendidos visualmente - uma nova forma de aprender que implica um novo tipo de didática, valorizando a imagem visual como forma de conhecimento. Sem jamais esquecermos que o conhecimento não é neutro, sua produção implica a adoção de uma visão de mundo e de um sistema de valores. Assim, educar e instruir tornam-se faces de um mesmo aprendizado.

Compreendidas segundo essa dupla inserção, as imagens visuais são elementos ativos no processo de ensino-aprendizagem da História dependendo, para tanto, de que alguns princípios sejam considerados, de forma que as elas devam:

1. Ensejar uma compreensão histórica aprofundada do tema representado;
2. Ser historicamente identificadas segundo a sua natureza (como indicado acima);
3. Ser acompanhadas da sua procedência (arquivo, museu, Internet, agência de imagem, imprensa, etc.);
4. Ter legibilidade adequada (imagens diminutas ou mal impressas não se prestam a uma leitura visual adequada);
5. Vir acompanhadas de indagações críticas sobre a natureza visual da representação (pintura, foto, filme, mapa), não somente o conteúdo apresentado.
6. Articular-se à informação verbal de forma complementar, e não acessória.

Portanto, guardados esses princípios gerais, com um pouco de bom senso e criatividade, as imagens servem para ver e conhecer. No âmbito da produção do conhecimento histórico dentro do espaço escolar, essas duas ações devem ser correlacionadas. É fundamental, em primeiro lugar, o reconhecimento da condição histórica da visão e seus desdobramentos na elaboração de juízos estéticos, de afirmações sintéticas, enfim, compreender que o ato de ver implica codificar estímulos em cenas e em estabelecer pontes entre as sensações e a imaginação.

Tais procedimentos estão associados a capacidades cognitivas adquiridas pelo sujeito na experiência social de aprender a ver. Assim, essa "alfabetização visual" é também um importante aprendizado na conquista da consciência crítica. Identificar os procedimentos técnicos, estéticos e ideológicos que fundamentam a produção histórica das imagens, reconhecer os circuitos e sujeitos que operam dispositivos de produção visual e relacionar as diferentes formas visuais com as demais modalidades de representação cultural são procedimentos que indicam um caminho para se ultrapassar a superfície visível da imagem e ir além do alcance do simples olhar.

Como janelas da alma, os olhos possibilitam experiências múltiplas, entretanto, é pela experiência crítica, por não tomar como dado aquilo que nos chega aos olhos, que é possível conquistar um olhar inteligente.

Nota

[1] Professora Associada do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense

Referências

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular:** História e Imagem, Bauru, SP: Edusc, 2004.

ECO, U. **Conceito de texto**, SP: Edusp, 1984.

ECO, U. **Tratado Geral de Semiótica**, SP, Perspectiva, 1980.

ECO, U. **As formas do conteúdo**, SP, Perspectiva, 1974

KNOWLES, Caroline & SWEETMAN, Paul (eds). **Picturing the Social Landscape**: visual methods and the sociological imagination, London/New York: Routledge, 2004.

LOWENTHAL, David. **The past is a foreign country**, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história, possibilidades de análise In: CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda (orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social.** História, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004, p. 19-36.

MAUAD, Ana Maria. Ver e Conhecer: o uso da fotografia nos Anais do MHN, IN: **Anais do Museu Histórico Nacional**, vol.36, 2° Dossiê, 2004, pp. 117-142.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, história visual.** Balanço provisório, propostas cautelares, Revista Brasileira de História, vol. 23, n° 45, julho de 2003.

4

OS ALICERCES DA CIDADANIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (1ª À 4ª SÉRIE)

Maria Augusta de Castilho[1]

"Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste. Criança!
Jamais verás país nenhum como este.
Olha que céu, que mar, que floresta!
A natureza aqui perpetuamente em festa é um seio de mãe a transbordar carinhos [...]
Imita na grandeza a terra em que nasceste."

(Olavo Bilac - 1865 - 1918)

Introdução

Pode-se enfocar que a legislação vigente sobre a recomendação dos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental destaca, em um dos seus princípios, que o LD de História deve permitir ao aluno as compreensões ativas da realidade, que é condição para o desenvolvimento e a **formação da cidadania**.

Neste contexto, o Livro Didático, de acordo com a legislação atual, preconiza que a construção da cidadania deve permear textos, atividades diversificadas, ilustrações no conjunto de toda a coleção e também nos livros de História regional.

Os vínculos de transversalidade inserem-se no contexto da ética, da moral, do meio ambiente, da saúde, do trabalho e consumo, de orientações sexuais, visando a uma sociedade justa e igualitária, sem exclusões sociais, estimulando o convívio societário, o respeito, a tolerância, a liberdade e a diversidade das experiências humanas. Por isso, as discussões, debates e reflexões sobre cidadania precisam abordar a diversidade das experiências humanas com respeito e interesse, de modo a fazer com que os alunos percebam que a sociedade brasileira atual é fruto de uma autêntica miscigenação, dimensionando sempre o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar, tão necessários ao convívio democrático. O espaço da sala de aula auxilia de forma concreta e eficiente as reflexões e debates, incentivando nos educandos o exercício da cidadania no contexto da territorialidade em que vive a comunidade escolar.

1. Direitos à cidadania

O que mais preocupa não é nem o grito dos violentos, dos corruptos, dos desonestos, dos sem-caráter, dos sem-ética. O que mais preocupa é o silêncio dos bons.

(Luther King)

Os direitos do homem e do cidadão e a cidadania são históricos, resultam das relações e dos conflitos sociais em determinados momentos da história de um povo (ÉRNICA, *et al.* 2007). Assim, ao se estudar o processo de formação da cidadania no Brasil, torna-se necessário um estudo completo sobre o passado histórico para, então, voltar ao presente, acompanhando as relações, os conflitos, os interesses e os grupos sociais que foram construindo a cidadania brasileira tal como se vive hoje (Idem). Esse estudo compete principalmente ao professor de História no contexto diário em sua relação com seus alunos.

A Constituição Brasileira de 1988 evidencia: que a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direitos e tem como fundamento a cidadania (Art. 1º - inciso - II); que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] concedendo-se mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania (Art. 5º - inciso - LXXI); que compete privativamente à União legislar sobre: nacionalidade, cidadania e naturalização (Art. 22 – Inciso - XIII) e que as leis delegadas serão elaboradas pelo Presidente da República, este devendo solicitar à delegação do Congresso Nacional [...] a nacionalidade, a cidadania, direitos individuais, políticos e eleitorais (Art. 68º - § 1º - inciso II).

Entretanto, tal legislação nem sempre é cumprida, uma vez que as ações políticas, no decorrer da história brasileira, impediram a organização da sociedade, silenciaram grupos discordantes e definiram o favor e o corporativismo como a principal relação entre o Estado e a sociedade (MACHADO et al. 2007).

A Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina que a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º); que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22); que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (Art. 26 § 4º).

Nessa assertiva, constata-se a importância do professor de História principalmente no Ensino Fundamental, o qual não avança sozinho ao encontro do passado, mas como representante de seu grupo. A questão é: como o professor deve orientar o desenvolvimento do aluno no meio coletivo em que vive? O professor deve cumprir o seu papel no decurso da História, por meio do processo de construção dos valores, possibilitando ao ser humano a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade, sem deixar de lado a conexão da particularidade com a universalidade genericamente humana.

Apesar da legislação brasileira dar conta dos aspectos relacionados à cidadania, ela nem sempre apresenta meios para que o educando possa exercer plenamente sua cidadania. Daí a importância do professor educador liberar seu educando da subjetividade. Foucault (1976) *apud* Falcon (1998, p.41) enfatiza que:

> Embora cético quanto aos resultados da luta contra a dominação e controle exercidos sobre os indivíduos, sublinhou a quanto uma cidadania sem subjetividade resulta apenas em normalização: sujeito e cidadão tornam-se então produtos manufaturados pelos poderes-saberes das disciplinas e a cidadania são transformadas em artefato do poder disciplinar.

Dessa forma, as iniciativas dos professores de História devem demonstrar que a valorização do saber, na perspectiva da socialização do conhecimento, pode ser um dos instrumentos mais democráticos e eficazes para a construção de uma nova cidadania, por meio da inclusão e do desenvolvimento social: local regional e nacional (EXTENSÃO, 2006, p. 3). Verifica-se, pois, que o ensino deve ser centrado no uso de múltiplas linguagens, reforçando de maneira competente a construção do saber histórico tão importante para a formação da consciência crítica dos alunos, reforçando, por outro lado, a tarefa educativa na construção de identidades.

2. A ética, a moral, e a cidadania

> "Estudar ética pode ser a alternativa eficaz para o enfrentamento dessas misérias da condição humana. Ética se aprende e ética se pode ensinar. O abandono da ética não faz bem ao processo educativo, nem à humanidade".
>
> (José Renato Nalini – 2001)

A ética é a ciência da moral, isto é, de uma esfera do comportamento humano. Não se deve confundir a teoria com o seu objeto: o mundo moral. As proposições da ética devem ter o mesmo rigor, a mesma coerência, a mesma fundamentação das proposições científicas. Ao contrário, os princípios, as normas ou os juízos de uma moral determinada não apresentam esse caráter. E não somente não têm um caráter científico, mas a experiência histórica moral demonstra como, muitas vezes, são incompatíveis com os conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais. Não existe uma moral científica, mas existe - ou pode existir - um conhecimento da moral que pode ser científico (VÁSQUEZ, 1989). A moral não é ciência, mas objeto da ciência, e, neste sentido, é por ela estudada e investigada. A ética não *é* a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva, podendo, assim, influir na própria moral.

A história das doutrinas éticas forma parte integrante da história da sociedade, da luta de classes, respeito e tolerância diante das diferenças culturais, da sucessão das diversas formações sociais, dos excluídos, etc.

No enfoque de Silva (*et al.* 1987), todo o processo ético gira em torno de duas questões fundamentais: o que é bom, o que é mal. Assim, todo ser humano deve saber que há ações que não podem ser praticadas e outras que têm que ser praticadas – o professor precisará incentivar o seu aluno a adequar a moralidade à vida em sociedade.

Quanto à moral na atualidade, está sendo entendida [...] "como o conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades" [...] (SALES – 2003, In: BRASIL, 1998, p. 49).

Ao professor educador, compete:

- Realizar atividades voltadas para discussões, diálogos com a comunidade e com os colegas sobre temas que abordam: tolerância, intolerância, discriminação étnica e a ética, dentre outras;
- Discutir a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania;
- Refletir sobre a cidadania mediante o uso de imagens como material didático atraente para o ensino da História.

Tais fontes devem ser tratadas com sensibilidade e vida, a partir do estudo do passado e sua conexão com o presente, possibilitando as reconstruções históricas sociais, patrimoniais e culturais de um povo. No ensino da História, independente do ciclo de ensino, as competências cognitivas e as habilidades instrumentais devem sempre contemplar a identificação e análise de documentos históricos (primários e secundários), por meio de leituras e análise de imagens: ilustrações, fotos, charges, pinturas, esculturas, cartazes de propagandas, objetos, roupas, mapas, filmes, desenhos, etc., podendo gerar discussões, contribuindo para a apreensão do impacto da imagem na imaginação histórica do aluno, possibilitando que ele possa produzir um conhecimento voltado para a realidade social em que vive. Para tanto, torna-se necessário que o professor desenvolva métodos e técnicas de análise crítica de fontes para se tornar uma evidência histórica. Por isso, ele deve lançar mão de textos que possam complementar ou aprofundar o estudo da relação entre texto e imagem, estruturando pensamentos e representações de determinada época, uma vez que o educador deve estimular seus alunos a desenvolverem experiências pedagógicas significativas, diversificadas e alinhadas com a sociedade em que estão inseridos.

As imagens dos personagens históricos retratados no LD oferecem um amplo campo de investigação para aqueles que desejarem aprofundar-se em estudos da história local, regional, nacional e mundial, uma vez que se pode tomar uma imagem pela realidade, inferindo que as fotos nunca são evidências da História: elas próprias são a História (BURKE, 2004).

As fotografias servem para incentivar e estimular o educando a desenvolver um trabalho autônomo e participativo não só em sala de aula, mas principalmente em sua vida cotidiana.

Se bem trabalhados pelo professor, os símbolos, as charges, os monumentos, as esculturas, os cartazes de propagandas, os objetos, as roupas, os desenhos, a arquitetura e as ilustrações, de um modo geral, servirão de um grande auxiliar para o ensino da História e a construção da cidadania.

O processo de avaliação do PNLD tem contribuído de forma expressiva com a melhoria da qualidade dos livros didáticos, "uma vez que tem diminuído o número de obras de história excluídas e, em contrapartida, outras obras surgiram, apontando para um processo de renovação da produção didática" (LUCA, 2006, p. 118-119).

No projeto gráfico dos livros didáticos de História, tem-se percebido uma melhora não só na editoração e aspectos visuais, como também na impressão, formatação, ritmo e qualidade do material empregado na confecção dos livros.

O Guia de Livros Didáticos, que contém resenhas das obras, constitui-se em um importante material de orientação e organização da ação docente e deve ter continuidade, objetivando promover a excelência desejável do livro didático de História.

Nota

[1] Professora no Curso de História e no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Local da Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande – MS.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** 1993. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 1993.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

ÉRNICA, Maurício et al. **Cidadania e participação social no Brasil. Argentina**: EducaRede, *2007.*

FALCON, Francisco J.C. **História e cidadania**. In: **Revista de História** – História e cidadania. XIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Julho de 1997. São Paulo: ANPUH/ Humanitas/USP, 1998, v. I, p.41.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MACHADO, Ronilde Rocha et al. **Cidadania e participação social no Brasil. Espanha**: EducaRede, *2007.*

LUCA, Tânia Regina de. **O debate em torno dos livros didáticos de história. Pedagogia cidadã. Cadernos de Formação** – Ensino de História. 2.ed. revista. Franca/Araraquara: UNESP, 2006.

MALATIAN, Teresa; David, Célia Maria (Org.). **Pedagogia cidadã. Cadernos de Formação** – Ensino de História. 2. ed. revista. Franca/Araraquara: UNESP, 2006.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANGEL, Ana Cristina. **Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

REVISTA DA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. Belo Horizonte: PUC, setembro, 2006.

SALES, Antônio. **Proposições para uma ética no magistério**. Campo Grande: UNIDERP, 2003.

SANTOS, Eduardo Sens. **A moral e o direito**. Disponível no site: http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=12. Acesso em 28/02/2007 às 17 h.

SILVA, Bendito (Coord. Geral). **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de janeiro: MEC/FGV, 1987.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969, pp. 12 - 14.

ZENAIDE, Maria de Fátima Tavares (Org.). **Ética e cidadania nas escolas**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2003.

5

LIVRO, LEITURA, IMAGENS E SENTIDOS

Grinaura Medeiros de Morais[1]

Este artigo reflete a temática sobre o negro, na forma como ela é apresentada nos compêndios didáticos. Procura desvelar os sentimentos gerados no sujeito diante de textos e imagens que trazem a história de um povo, espelhando-se nas suas lutas, conquistas, recuos e avanços na trajetória da luta pela liberdade, dignidade humana e cidadania. Descreve sobre o aporte teórico e sua influência e ressonância no ensino de história para crianças.

A literatura didática mantém a tradição de apresentar a face mais visível de uma história do negro comparada à via sacra de sofrimentos somente vistos entre os torturados heróis da humanidade. Tudo forjado pelos sentimentos de pena, maldade, subserviência, sofrimentos, enfim, um único capítulo, uma face única da moeda, que, em primeira mão, não auxilia a criança a conceber a história do negro no patamar da elevação dos sentimentos e valores da dignidade humana.

Em que a imagem de um negro sendo açoitado no tronco pode ajudar aos alunos a construir a consciência da humanização dos povos? Em que isto possibilita o desenvolvimento da dimensão moral do ser humano? O tema ainda é, muitas vezes, tratado como se pertencesse ao passado. No entanto, vivas e atuantes, as comunidades quilombolas[2] encontram-se espalhadas aí por todo o Brasil (tal qual outros tipos humanos também discriminados no país), lutando pelos direitos consagrados no percurso da história e, mais especificamente, na Constituição Federal de 1988.

Crianças afro-descendentes encontram-se por toda parte, inclusive nas salas de aula de nossas escolas, quando se deparam com a história do seu povo. Recentemente, foi instituído em lei (Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003)[3] que a história e a cultura afro-brasileira são temas que devem ser abordados no currículo das escolas públicas dos Ensinos Fundamental e Médio do país.

A discussão sobre a construção da identidade do negro ao longo da historiografia tem alargado o campo dos teóricos interessados na discussão, incluindo tanto os historiadores como os professores de um modo em geral e, mais especificamente, aqueles ligados à docência do Ensino Fundamental e do Médio. Nesses níveis de ensino, as crianças e adolescentes se apropriam, em primeira mão, dos conteúdos elaborados cientificamente e transpostos de forma didática pela escola.

A temática tem sido polêmica demais, atestando que o momento histórico faz com que o historiador realce o fato em toda a sua dimensão, incluindo problemáticas sociais, econômicas, políticas e culturais que eram demarcadas pela historiografia como "sem utilidade" ou não passível de importância ou interesse por parte dos estudos reverberados nas páginas dos livros didáticos.

Repensar a problemática da prática educativa para uma formação ética e cidadã é um dos imperativos que ronda o sistema educacional. Na contemporaneidade, tem-se visibilizado o aumento da produção de trabalhos científicos, enfocando, pelo menos teoricamente, a preocupação no exercício de uma ação educativa mais inclusiva frente às diversidades de necessidades existenciais, tanto no seio da escola como da sociedade.

A escola como instituição educativa por excelência revela-nos um universo complexo de saberes, experiências, vivências, conflitos e desafios existenciais que perpassam o sentido da existência do ser humano em sociedade. E, como espaço fisicamente cartografado a ela, vem a sala de aula, percebida aqui como ambiente onde se desenvolvem inteligências e capacidades racional e emocional diversificadas.

Frente às demandas atuais sobre o processo de inclusão, é prerrogativa dos agentes educacionais investigar as condições ou representações/papéis sobre os negros nos conteúdos dos livros de História de Ensino Fundamental. Seu papel enquanto sujeito histórico-social, sua diversidade étnico-cultural; o pluriculturalismo brasileiro para o despertar de uma consciência crítico-reflexiva em negação ao preconceito e discriminação racial.

Enfatiza-se o enfoque sobre a identidade do negro nas relações raciais brasileiras e o papel do LD de História como instrumento de potencialização da melhoria do ensino da ciência histórica.

Realizando esse estudo, estamos suscitando uma prática que se perceba presente na formação de uma consciência ético-cidadã dos alunos. Prática essa que reclama uma educação de qualidade, dialogando com a diferença, a pluralidade, a diversidade de necessidades e condições que residem em determinado sujeito, grupo social, ou realidade sócio-ambiental. Insinua-se uma perspectiva da possibilidade de provocação reflexiva acerca da construção e enfoque da identidade do negro como sujeito histórico ativo, que contribui para a formação étnico-cultural e desenvolvimento da sociedade brasileira.

Educar para a humanização impulsiona a criação da consciência do exercício da cidadania que quebre as travas as quais abrigam a mentalidade da servidão humana, refletindo numa conduta moral que priorize o sentido da vida e sua convivência com o outro, quer seja nas práticas cotidianas do cidadão, quer seja nos fóruns de discussão que dão

legitimidade à letra da lei[4]. Implica no compromisso com a qualidade de vida sem preconceito e discriminação de raça, cor, idade, religião, sexo, sensibilização de si e do outro, para uma vida digna, humana e terrena.

A educação escolar tem o dever de colocar o Brasil como um país que muito tem a conquistar no tratamento ao respeito das condições sociais, não só em relação aos negros, mas à maioria da população que amarga a exclusão e a prática do não favorecimento de uma vida digna e acessível à educação, saúde, habitação, alimentação, entre outros.

Os professores são agentes indispensáveis na pedagogia da inclusão, uma vez que assumem a mediação dos saberes e, no cotidiano do trabalho assumem posição de comando na edificação de valores estruturantes. Nesse sentido, seu trabalho deve apontar para a sensibilidade e valorização das classes sociais antes relegadas pela historiografia, como o negro, a criança, a mulher, o idoso, os portadores de necessidades especiais, dentre outros, superando, assim, uma visão estreita e reducionista da importância desses sujeitos para a construção do saber/fazer história.

Busca-se, de certa forma, provocar nos alunos o sentimento de indignação frente às situações de conflito e desrespeito racial e/ou humano, enveredando na construção de uma democracia racial e social, não só na cartografia do meio escolar, mas no tratamento complexo do homem em sociedade, vivendo na diversidade, percebendo-se como sujeito que é educado e que se educa no coletivo, como já dizia Paulo Freire, buscando uma refacção da consciência, praticando prazerosamente novas relações sociais.

Percebido como instrumento e meio articulador e referendado como objeto de análise de seus conteúdos e a mensagem ideológica que pretende transmitir relacionados à identidade do negro, o livro didático de História revela-se como fio condutor indispensável, enfatizado de maneira relevante para a aprendizagem e formação escolar do aluno.

Por isso, procurou-se perceber como os autores discutem sobre a figura do negro e a voz que este tem como partícipe e luta pela sua cidadania inserida na democracia; sobre as identidades e os repertórios culturais afro-descendentes e sua relação na prática cotidiana e que tipo de ideologia está inserida em determinada mensagem externada pelos autores, procurando perceber como o ensino e/ou educação escolar pode proporcionar uma manifestação de repúdio à reprodução de preconceitos, discriminação e práticas racistas silenciadas nas relações sociais, percebidas e vivenciadas na realidade cotidiana.

Incita-se, assim, a necessidade de repensar o pensamento para a inclusão social de sujeitos que não tinham voz no discurso acadêmico e no saber e fazer história. Os livros didáticos devem enfocar as imagens e falas do negro, como signo de heterogeneidade de discursos teóricos que visualizem uma multiplicidade de aspectos no concernente à teorização do negro como célula ativa e sua contribuição para a cultura e formação da sociedade brasileira.

Ao retratarmos o estudo sobre o negro e o tratamento a ele referenciado na historiografia, percebe-se um mal disfarçado e vergonhosamente enfatizado racismo, o qual estereotipiza o negro como ser que nasceu apenas para servir, obedecer e trabalhar de forma brutal. Isto vem confirmar, na prática, a idéia de um ser inferiorizado, marginalizado e não passível de destaque na literatura histórica. Esta apresenta uma cartografia desigual e preconceituosa sobre sujeitos civilizados, privilegiados, cidadãos.

A literatura é fecunda sobre a condição subumana e marginal como ser que vive às sombras das grandes plantações ou ciclos econômicos, os quais se sustentaram do trabalho escravo negro como força incansável de produção alimentada com extrema brutalidade, castigos não racionais, má alimentação e o temor das chibatadas, as quais pesavam em seu corpo cansado e debilitado pela exaustão e condição servil de animal de carga.

Dentre os clássicos que retratam o negro como ser que precisa de proteção, ser inferiorizado, cioso de cuidado e proteção, destaca-se Gilberto Freyre. Ele insinua, em seus estudos remetidos à sociedade nordestina colonial, a presença de um sistema escravocrata e paternalista no círculo cruel das relações de mandos e desmandos dos senhores de escravos. Estes regiam suas ações sob as normas de um forte e lucrativo comércio e trabalho escravo que proporcionava um rentável favorecimento econômico, social e político desses detentores de escravos, levando em consideração a forma como eram tratados, o ritmo de trabalho que eram obrigados a obedecer.

São as vivências e relações de poder e trabalho percebidas no contexto histórico-social do Nordeste e seu modo de produção que encenava o século XVII (condição de ser que serve e aquele que é servido) e que se mostra como uma das questões as quais levam Freyre a afirmar sobre o patriarcalismo que envolveu a começar sobre o modo como a metrópole portuguesa insinuou e colocou em prática sua maneira de colonização, posse e conquista do território brasileiro, aqui, especificamente, o nordestino; a maneira como os portugueses colonizaram o Brasil, utilizando-se do trabalho escravo negro e a forma como organizaram o trabalho. Tudo isso o levou a crer na herança de um patriarcalismo vindo de Portugal.

Mas as leituras apresentam controvérsias no tocante à defesa de Gilberto Freyre acerca deste tema no regime nordestino. Prova disso é a defesa de outro estudioso que discute as relações econômicas de trabalho vivenciadas no círculo de poder no Brasil colonial, como Caio Prado Júnior, que não concorda que o regime presente no Brasil veio de Portugal, mas, sim, do modo de produção, da maneira como era exercido o regime econômico, baseado no grande latifúndio, com enormes plantações. Mudavam-se os ciclos econômicos, mas a força de trabalho continuava sendo a mesma para atender às exigências de um novo produto em ascensão.

O patriarcalismo presente no regime colonial nordestino e açucareiro é uma marca de referência das relações de trabalho, de poder e destaque econômico e político dos senhores de escravos e donos das casas-grandes, inseridos em ambientes de relações humanas de subordinação ou subserviência. Sejam as disputas entre os próprios senhores, da sinhá e da sinhazinha ao seu dono, do escravo ao seu senhor; seja a disputa da Igreja pelos interesses e lucros que lhe fazia render muita riqueza com o modo de produção escravista aí implantado.

O fenômeno da escravidão deve ser analisado como algo que transpõe as margens das questões raciais e que nem sempre deve se atrelar às disputas entre brancos e negros, mas penetra em aspectos mais complexos como questões sociais, vindo a enfatizar a importância da conceituação de termos que se articulam à escravidão.

Essa idéia está vinculada aos pensamentos de Eugene D. Genovese em seu livro intitulado "o mundo dos senhores de escravos: dois ensaios de interpretação" (GENOVESE, 1979, p. 117), cuja parte III apresenta uma discussão sobre a escravidão, analisando o tal fenômeno remetendo-o não apenas à questão racial e provocando uma problematização entre o conceito de raça e classe.

Como trabalho metodológico relacionado à temática retratada, procede-se à análise dos conteúdos dos livros didáticos de História de 1ª a 4ª séries (uma das coleções), estudando como os mesmos discutem e propõem reflexões sobre a imagem/papel dos negros e sua contribuição como sujeito histórico no processo histórico-social, político-econômico e cultural do país. O estudo tem por base a análise de livros escolhidos aleatoriamente e que foram submetidos à avaliação pelo PNLD 2007.

O livro didático de Historia de 1ª série propõe o auxílio à criança a perceber-se em relação às outras, salientando: semelhanças e diferenças; a aceitação e a valorização das diferenças; a percepção de que somos sujeitos na construção da história, independente de raça, sexo, entre outros; o respeito e a valorização do idoso e do portador de necessidades especiais; a noção de desigualdade social e os direitos das crianças, criando um sentido de responsabilidade moral para com o futuro, entre outras questões.

A abordagem relacionada ao negro não constitui conteúdo específico do livro. Os autores deixam a cargo do professor, já que os conteúdos abordados estão interligados à questão da desigualdade social, à importância da cooperação/solidariedade, ao respeito às crenças e costumes em variadas culturas, etc., que podem e devem associar-se ao negro como construtor de uma história de luta e coragem.

Uma amostra disso está presente no capítulo 7, intitulado "Unidos pelo sentimento", no qual se ilustra a diversidade cultural do nosso povo ao mostrar que, em nosso país, celebram-se tanto festas católicas como festas das religiões afro-brasileiras. A menção às comemorações de Iemanjá comprova essa diversidade, que deve ser bem discutida pelo professor, quando se pretende refletir acerca das indagações sobre as semelhanças e diferenças, o respeito às crenças e costumes de vários povos.

O livro incentiva o trabalho com a transversalidade que se revela como uma das propostas fundamentais, quando se pretende discutir sobre a construção da cidadania; a aceitação às divergências e o reconhecimento de que elas são necessárias à construção da ordem social e seu encaminhamento para a formação de relações sociais mais democráticas, embasadas no sentido de solidariedade e cooperação e no respeito às diferenças e oposições.

Os autores orientam o trabalho em conformidade às temáticas retratadas, tornando a aprendizagem do aluno algo mais envolvido em sua realidade e relacionada ao pensamento de que é necessário conhecer o outro, pois não vivemos isolados, e todos têm suas contribuições no desenrolar do processo histórico na temporalidade.

O livro didático de História da 2ª série remete-se de forma mais generalizada ao trabalho sobre a noção de cidadania, baseada por meio da discussão do direito à moradia. Não ficando rigorosamente restrito a essa temática, apresenta outros conteúdos que estão interligados à mesma: a reflexão sobre a realidade dos sem teto; caracterização de algumas relações sociais existentes na casa; a noção de mudança; formas de reconstrução do passado; noção de temporalidade; caracterização do Brasil como um país de grande pluralidade cultural; caracterização da escola como um

lugar de aprendizado, de sociabilidade e de trabalho; o estudo dos registros de memória como fonte de documento sobre o passado; o reforço das lembranças como fonte de conhecimento histórico; desenvolvimento da consciência de que o acesso à instrução é um dos direitos da cidadania nas sociedades modernas, entre outros.

A discussão sobre o papel do negro está inserida numa reflexão geral, a da formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e percebendo-se como protagonista em suas experiências e vivências cotidianas.

É interessante que os autores utilizam gravuras de negros para propor exemplos, atividades e interrogações sobre a presença dos mesmos e as ocupações exercidas em dada sociedade. O livro aborda algumas obras artísticas produzidas por celebridades como Debret e Rugendas, sobre as atividades e as relações de poderio entre os negros e seus senhores e, até entre eles próprios, mostrando os mesmos realizando atividades diversas e a posse de um grande número de escravos como um dos critérios que identificava um senhor/fazendeiro poderoso e detentor de riquezas.

A abordagem não está voltada para a luta e batalha pela sobrevivência em uma sociedade puramente escravocrata, que se utilizou da crueldade e maneiras subumanas para com o comportar-se com os escravos negros. Mas o número de figuras pictóricas retratadas serve como meio para o enriquecimento da linguagem escrita, permitindo interpretações e reflexões sobre essas imagens, que reforçam a mensagem do texto.

O livro didático de História da 3ª série revela-se como uma fonte documental que reúne informações e idéias relevantes sobre a diversidade cultural dos negros, seus costumes, suas crenças, religiões, seus hábitos alimentares; enfocando o mesmo sobre sua condição na África, até os objetivos que se apresentam para sua saída da terra-mãe.

Os conteúdos remetem-se às discussões sobre o pensamento que temos da África; sua organização social; o tratamento dado à questão religiosa; interrogação sobre a identidade dos escravos: quem eram os escravos?

Apresenta um debate sobre a importância da liberdade; um aprofundamento teórico sobre a escravidão e como os povos africanos foram violados pela mesma; proporciona uma reflexão sobre as formas de dominação ideológica exercidas sobre o africano escravizado; aborda o preconceito e a discriminação contra afro-descendentes, como também as injustiças sociais a que estão submetidos; incita debates provocadores de opiniões e argumentações sobre os direitos humanos e menciona a questão da duração bem menor da escravidão indígena (século XIX), entre outras.

As mensagens contidas nesse livro, em forma de abordagem do negro como sujeito histórico, possibilitam que os alunos reflitam sobre os diferentes aspectos do trabalho escravo e sobre como o negro contribuía para a construção da cultura e da sociedade brasileiras.

Destacam-se também as figuras de personagens baianas que lutaram contra a escravidão, oferecendo dados biográficos e profissionais sobre a pessoa enfatizada, como é o caso de Castro Alves, mostrando sua trajetória de vida; a maneira como se empenhou pelos estudos de temas sociais, em especial à abolição da escravatura no Brasil, entre outros.

Esse livro didático também retrata a importância que tiveram os quilombos como alternativa primordial de fuga do sofrimento da escravidão. Destaca, ainda, a existência de muitos quilombos na Bahia, remanescentes daqueles do período escravagista e um estudo sobre o líder negro Zumbi, sua luta e resistência contra os portugueses, além da importância do Projeto Axé, resgatando o significado e a origem da palavra.

A literatura didática delineia-se também sobre o enfoque da influência africana na formação da cultura baiana como ponto destacável, selecionando aspectos para serem discutidos, como religião, culinária, língua, etc., mostrando a diversidade da culinária baiana e a influência africana nesse importante aspecto de sua cultura, entre outros aspectos.

O livro didático de História da 4ª série apresenta uma abordagem que vai de encontro ao quesito de utilização da História Cultural, abordando as experiências histórico-sociais e suas variações entre culturas. O negro é retratado inserido numa diversidade das experiências humanas definidas também pela relação homem/meio, apresentando-o como elemento fundamental na formação do povo brasileiro.

Os conteúdos relacionados ao negro são problematizados e provocadores de discussões, pois o mesmo é apresentado com visibilidade, dando-lhe destaque e autonomia frente às idéias preconceituosas de poderio das mentalidades alienadas.

A imagem dos afro-descendentes é revelada com bastante discussão sobre as condições sociais e de existência do negro em um dado contexto histórico; dando destaque a um aprofundamento no que concerne às relações de poder e subordinação na organização de uma realidade histórico-social.

O LD traz à tona questões significantes, como a presença do negro como elemento-chave constituinte para a formação do povo brasileiro, e destaca pontos quanto à relevância do trabalho dos escravos africanos para a economia brasileira nos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX. Ocorre, assim, uma reflexão sobre a notoriedade da cultura trazida pelos negros africanos para a formação da cultura brasileira.

No delinear de suas páginas, percebe-se, com freqüência, a utilização de imagens, fotografias e documentos, ou seja, fontes visuais como registros históricos, possibilitando ao aluno um acervo mais complexo para sua inserção e enriquecimento no mundo da pesquisa. Desperta-se, dessa forma, a curiosidade pela pesquisa, possibilitando uma reconstrução do passado através das fontes trabalhadas.

Então, através da análise feita nos respectivos livros didáticos de História de 1ª a 4ª séries, nota-se um diferencial primordial para a construção e reflexão dos alunos no repensar de uma consciência a qual prime pelo respeito e solidariedade ao outro, despertando para o fator de vivermos na diversidade e que a multiplicidade de valores, oportunidades, opiniões, religiões, condições sociais, etc., deve ser respeitada na interligação de relações humanas e sociais.

O negro vem revelar-se como um sujeito histórico-social ativo no desenvolvimento dos fatos e acontecimentos históricos, apresentando uma reviravolta no pensar humano-científico que o coloca não com uma visão reducionista e individual daquele ser submisso, docilizado e sem valor na literatura didática como objeto de estudo, mas, sim, como um personagem que atua na construção não somente de uma história, mas de outras mais, e que muito contribuiu num passado remoto e, ainda, para a formação e enriquecimento do povo e da cultura brasileira.

Dessa forma, percebe-se que a intenção dos livros não é encobrir os problemas sociais, os preconceitos, discriminações e racismo dos quais o negro é vitimado. O que se percebe é uma nova leitura e visibilidade quanto à figura do negro, possibilitando ao aluno a formação de uma consciência digna e cidadã, na luta pelos direitos humanos sem restrição de raça, cor, idade, religião. Pelo menos, nestes livros, o negro é percebido como ator que se encontra atuando no palco dos acontecimentos, não ficando pacificamente na imobilidade da platéia que só vê os fatos de longe, sem direito de participação.

O debate sobre a temática dos negros e seu enfoque no livro didático de História de 1ª a 4ª séries trata de problemáticas presentes em nossa sociedade, enfocando sobre a existência de uma lei sobre o assunto, que deve ser refletida e respeitada por todos como uma das formas de combate às injustiças.

As crianças precisam, desde cedo, aprender sobre a diversidade cultural, dentre elas, a africanidade, no sentido positivo de apropriação da cultura como um todo. Referimo-nos à criação de uma nova forma de lidar com o conhecimento como produto das ações humanas e como instrumento de elevação e de humanização da pessoa.

Neste sentido, o foco da discussão poderá ser gerador de uma nova mentalidade, se enveredarmos por uma história dos negros que ultrapasse essa visão degradante que somente reforça a imagem negativa, estéril, improfícua da auto-estima humana, há muito e por muitos reproduzida.

Sabemos que, desde que foram obrigados a se deslocarem de seu país, os negros africanos enfrentaram sacrifícios e crueldades a partir das viagens nos tumbeiros ou navios negreiros. Estes vinham lotados de escravos muitas vezes doentes de lepra e escorbuto, e muitos não chegavam com vida até o término da viagem. Muitos deles eram jogados ao mar, mortos pela falta de alimentação, condições precárias de higiene e saúde, suportando os maus tratos sobre-humanos por parte dos compradores e de seus senhores.

A história nos revela que se conta sobre os deslocamentos de africanos negros para o Brasil, a partir do século XVI, com base nos interesses portugueses em extrair a maior lucratividade possível da colônia brasileira. Como o comércio de tráfico de escravos era uma atividade bastante lucrativa, a mesma passa a ter mais rentabilidade quando se passa a utilizar a força de trabalho escrava na produção de cana-de-açúcar para exportação.

Em seu livro "O negro no Brasil: da senzala à Guerra do Paraguai" CHIAVENATO (1986, p. 9) destaca que

> A prática da venda de negros escravos doentes, pestilentos, feridos, com os olhos vazados e membros comidos pela lepra, oferecia uma boa renda. Mesmo nesse estado de degradação humana, eram comprados por senhores audaciosos que os abandonavam nas ruas como pedintes para conseguir dinheiro para esses senhores que só pensavam no aumento de suas posses.

Há crônicas que narram o abuso sexual de senhores em "negrinhas jovens e bonitas" e sua consciente contaminação de sífilis, tornando-as objetos sexuais e depósitos de doenças; tudo isso e muito mais é trabalhado no livro de

Chiavenato, intitulado "O negro no Brasil: da senzala à Guerra do Paraguai" (1986). O autor discute a condição subumana de vida, desde seu deslocamento da África para o Brasil e seu aproveitamento na Guerra do Paraguai, que serviram de alegria para o disparar das buchas de canhões.

Destaca também o grau de crueldade de senhoras, provocado pelo ciúme que tinham de seus maridos, muitas vezes extravasados e saciados, "com o arrebentar dos dentes das suas negras a marteladas, quando elas próprias não executavam a sua justiça, quebrando-os com o salto das elegantes botinas francesas".

Para entender a engrenagem da escravidão no Brasil, suas inúmeras crueldades e atos irracionais e abusivos, não adianta apenas mostrar dados e denúncias sobre o número de mortos e abusos praticados aos negros. É preciso penetrar nesses fatos, geralmente relegados pela historiografia oficial de forma completa, buscando as causas fundamentais que conformaram a escravidão brasileira, deixando uma trágica herança no mal disfarçado racismo que esmaga os negros até hoje.

A literatura histórica que narra a irracionalidade e os maus feitos dos senhores ou proprietários de fazendas e escravos é repleta sobre a condição de animal de carga que assolava a realidade cotidiana do negro africano. Além de trabalhar nas lavouras de açúcar, que exigia muita resistência física e coragem, quando chegavam às cidades, alguns de seus senhores ensinavam um ofício para seus escravos. Com isso, garantiam um bom lucro a mais com o trabalho realizado por eles fora de casa.

Esses escravos praticavam várias atividades para aumentar a renda de seu senhor, diversificando, assim, a forma de produção de renda, pois havia negros alfaiates, marceneiros, etc., dinamizando, dessa forma, as atividades de forma de produção e obtenção do crescimento das riquezas de seus senhores.

A prática do castigo de escravos no tronco era muito comum. Essa prática, além de punir a atitude de rebeldia e não-subserviência de muitos negros escravos, também amedrontava os outros, já que os negros não aceitaram a escravidão sem lutar.

Uma obra teórica que reúne todas essas implicações e discute outras mais que envolve a presença do negro africano na formação da sociedade brasileira é "Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil" (1996), de João José Reis e Flávio dos Santos Gomes. Os autores tratam da organização de quilombos situados em vários locais do Brasil, como maneira propiciadora de inúmeras possibilidades interpretativas do fenômeno.

O enfoque dado a Palmares é fundamental para o estudo da temática, sendo estudado sob várias perspectivas, inclusive à luz de dados arqueológicos. Esse quilombo localizava-se entre os atuais estados de Alagoas e Pernambuco e chegou a ter 200 mil habitantes, que se dividiam em várias aldeias. Teve a duração de quase cem anos, tendo a formação das primeiras aldeias em final do século XVI. Sua destruição e invasão total aconteceram em 1694, e Zumbi era o líder nessa época.

Através desse estudo, Reis & Gomes objetivam recuperar uma história complexa, analisando a estrutura, organização e sobrevivência dos quilombolas que se articula, muitas vezes, às relações e alianças que eles estabeleceram com a sociedade mais abrangente e sua interligação da situação política regional, nacional e internacional. E, como afirmam os autores:

> Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos. Mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou faziam corpo mole no trabalho, quebravam ferramentas, incendiavam plantações, agrediam senhores e feitores, rebelavam-se individualmente ou coletivamente". (REIS & GOMES, 1996,p. 9).

O trabalho escravo negro perdurou por muito tempo como força motriz para o desenvolvimento da sociedade brasileira que se encenava numa paisagem marcada pelo poderio dos grandes proprietários de terras, senhores de engenhos e proprietários de escravos.

Para notificar-se a idéia da presença dessa força de trabalho é só nos remetermos ao processo emancipatório político do Brasil, ocorrido em 1822; ocasião essa, na qual o país se flagra com uma das maiores populações escravas das Américas.

Nessa passagem histórica do Brasil, a dualidade está montada: de um lado, uma monarquia constitucional de base liberal teoricamente considerava todos os cidadãos livres e iguais; do outro, o país sobressaía-se com uma forte presença de escravos em suas atividades e produção de riquezas.

Mas esse dilema não é verificado apenas no Brasil de 1822, uma vez que se desenrolou em toda a Afro-América, inclusive nas colônias escravistas inglesas e francesas, no contexto das chamadas Revoluções Atlânticas. As sociedades presentes nesse contexto histórico-social tinham a concepção natural como construções divinas das desigualdades sociais.

Uma obra científica que vem a questionar e problematizar as temáticas anteriormente enfocadas é "Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico" (2000), de Hebe Maria Mattos, que trata do impasse da Constituição outorgada de 1824. Pela primeira vez, definem-se os direitos e deveres dos cidadãos do Brasil, mas se legitimava ao mesmo tempo a continuidade da escravidão.

A autora faz uma discussão esclarecedora do que significam esses direitos e deveres para a imensa população livre afro-descendente no Brasil monárquico, num momento em que a moderna noção de raça começava a tomar forma no Ocidente.

As noções do pensamento de raça associada à desigualdade entre as mesmas são, como destaca Mattos, construções do pensamento científico europeu e norte-americano, surgidas apenas no século XIX, mesmo que já aparecessem, de forma embrionária, em alguns escritos do século XVIII, como as considerações de Thomas Jefferson.

E, nessa atmosfera de contestações e insatisfações, sobretudo, a partir da primeira metade do século XIX, especificamente nos Estados Unidos, que até mesmo a origem comum à espécie humana passa a ser questionada (poligenismo), numa situação de conflito superada com a adoção da perspectiva da seleção natural (teoria darwinista).

Então, englobando todo o século XIX, baseado numa argumentação biologizante, as teorias raciais novamente passam a enfocar as desigualdades sociais que atingem ferrenhamente a separação bem demarcada entre os grupos considerados racialmente inferiores. Estes, conseqüentemente, não tinham direitos civis, conceitos esses enfocados às novas concepções de cidadania requeridas pelo liberalismo, bem como a nova expansão colonialista européia sobre a África e a Ásia.

Mattos tenta elucidar e demonstrar que não apenas o conceito de raça é uma construção do século XIX, mas a ele associa-se a "racionalização" da justificativa da escravidão americana.

Assim, percebem-se as contradições que envolvem o conceito de raça no continente americano, do século XIX. Noção essa enfatizada no cotidiano social desse período, que vivenciou a oposição de ter direito aos direitos civis e políticos inerentes à cidadania estabelecida pelos novos liberais e o longo processo de abolição da escravidão.

Segundo Mattos, durante todo o período colonial, e mesmo até bem avançado o século XIX, os termos "negros" e "preto" foram usados exclusivamente para designar escravos e forros.

Em muitas áreas e períodos, "preto" foi sinônimo de africano, e os índios escravizados eram chamados de "negros da terra". "Pardo" seria aquele que inicialmente foi utilizado para designar a cor mais clara de alguns escravos, especialmente sinalizando para ascendência européia de alguns deles, sendo sua significação alterada e ampliada para "preto" ou "crioulo", na medida em que estas tendiam a estatizar socialmente a condição de escravo ou ex-escravo.

No Brasil, como um país escravocrata, a noção de raça aqui surgida desencadeou e acentuou mais problemas e entraves do que facilidades. Nesse caso, vem à tona a questão da identidade do "brasileiro", a qual está associada às figuras de duas presenças constantes na formação étnico-racial da nossa sociedade: o português e o africano.

Dentre as agruras e/ou desafios sociais que se insinuam no século XXI, vem o debate sobre a questão racial que, de certa forma, mostra-se constante em importância de discussão e problematização, frente aos dilemas apresentados pela pós-modernidade.

Com o desenvolvimento tecnológico bem avançado e grande dinâmica nos meios de comunicação social simbolizando a rapidez com que as mensagens e informações são transmitidas, percebe-se uma maior mobilidade social frente a muitos obstáculos presentes em dado contexto histórico-social.

A questão da racionalização rompe fronteiras tanto territoriais como científicas, quando são colocadas em pauta as problemáticas que abalam a ordem social, o bem-estar e o desenvolvimento de determinado país/nação. Faz-se relevante trazer essa discussão para uma realidade mais próxima, mais sentida, para que se possa perceber e sensibilizar-se quando entram em cena atos/sentimentos de desumanidade como o racismo, o preconceito, a discriminação, a desigualdade, dentre outros males.

O processo civilizatório traz consigo signos representativos que enunciam significados envolvidos de um certo nível de poder. Uma linha imaginária é demarcada entre aqueles que estão inseridos no círculo do desenvolvimento, proporcionando e sendo proporcionado pelas vantagens e benefícios do mesmo; e aqueles que ficam à margem dos gozos desse jogo de poderio, ficando na base hierárquica de péssimas condições sociais de vida.

Nesse debate que envolve o processo globalizante/civilizatório, a discussão da racionalização entra em pauta devido ao desencadeamento de problemas não somente sociais que a mesma envolve.

Para dar suporte mais resistente à racionalização, vem o tratamento dado às teorias racistas que, situadas em dado contexto histórico-social, utilizou-se de um arsenal de idéias que, muitas vezes, eram aceitas por parte de líderes políticos e sociais da Europa.

Na década de 1930, a intelectualidade brasileira sofre grande influência de idéias racistas predominantes na Europa, na segunda metade do século XIX. No Brasil, esses ideais eram apresentados como pensamentos inovadores para promoção do desenvolvimento científico, que acabavam tirando o direito de ter direito da maioria da população, principalmente para aqueles considerados sub-raças, restringindo-se, fortemente, o direito à cidadania e ao gozo de seu bem-estar social.

Quando se delineia o olhar sobre cientistas brasileiros que se destacaram no tratamento das teorias racistas, não se pode deixar de mencionar as idéias de Nina Rodrigues (1862-1906). Esse estudioso defendia a tese racista da desigualdade das raças, chegando a sugerir, em 1894, num ensaio sobre a relação entre as raças humanas e o Código Penal, devendo existir códigos penais diferentes para raças diferentes.

No período pós-abolição, quando os negros procuravam inserção na sociedade excludente por conquista de espaços de ocupação e moradia no enfrentamento de uma nova "realidade", produziram-se idéias que os excluíam de seus direitos legais. Daí o acirramento e a deformação da imagem do negro liberto como desocupado, inferior, imprestável; atacando também os mestiços que eram considerados com esses primeiros, um problema para a nacionalidade.

Dentre seus estudos, destaca-se a obra "Os Africanos no Brasil", reunindo uma série de textos entre 1890 e 1905. Esse trabalho discute e problematiza a presença negra na cultura brasileira, sendo influenciado pelo racismo científico publicados no final do século XIX e início do século XX.

Nina Rodrigues encarava a desigualdade das raças como fator natural, tornando visível que a atuação e a presença do negro na sociedade eram impossíveis, devido ao seu grau de inferioridade e à incapacidade como raça não branca. Chegou ainda a afirmar seu contentamento com a destruição do maior símbolo da luta negra da fuga da escravidão e busca da liberdade.

As idéias de Nina Rodrigues influenciaram os trabalhos de outros estudiosos que passaram a retratar em suas obras pensamentos racistas, que tiveram grande aceitação social e disseminaram posições que só têm a envergonhar o pensamento e luta de teóricos, que buscam a conquista de direitos defendida pela cidadania na conscientização de respeito ao próximo.

Outro estudioso no tratamento da questão racial é Oliveira Viana, sendo o último grande expoente do racismo pseudocientífico brasileiro. Esse teórico enaltecia os atributos da raça branca, considerando-a racialmente superior, chegando a enfatizar, em "Evolução do Povo Brasileiro", a tese de que os bandeirantes paulistas eram perfeitos arianos.

Destaca, em suas teses, suas posições de contestação à importância e valor da presença dos negros e índios para a formação histórico-cultural do povo brasileiro. Não se esquivava de mostrar de forma concisa seu preconceito aos negros que, segundo esse estudioso, "possuíam fisionomia repulsiva, faces troglodítica" e "catadura simiesca".

Esse teórico tratou a condição social do negro com extremo desprezo e discriminação, revelando-se preconceituoso quanto à contribuição do negro na formação histórico-social e político-econômico e cultural da sociedade brasileira.

A título de conclusão desse artigo, revoga-se o direito de não ver mais o enaltecimento dessa história nos livros didáticos. Em si, ela não constrói humanidade, não cria, não dá sentido positivo à vida. Os livros devem mostrar às crianças uma história que enalteça as potencialidades e criatividades humanas, para que elas possam trabalhar experiências importantes para o processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O trabalho e a luta pela liberdade foram as contribuições centrais do negro no Brasil. Para além da retórica etnicista, a abordagem histórica deve enfocar as lutas e conquistas, o encantamento pela vida, as potencialidades humanas capazes de promover, geral e substancialmente, os imensos setores reduzidos à mais dura exploração, sejam afro-descendentes ou não.

Notas

[1] Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN)

[2] Quilombolas – são grupos étnicos com preponderância de população negra rural ou urbana que se intitulam a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias.

[3] Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais, e para o ensino de história e cultura afro-brasileiras.

[4] A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. (Constituição Federativa do Brasil. São Paulo: Fisco e Contribuinte, 1998, p. 6)

Referências

CHIAVENATO, Julio J. **O negro no Brasil**: da senzala à Guerra do Paraguai. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 20 ed. Rio de Janeiro: Olympo, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GENOVESE, Eugene D. **O mundo dos senhores de escravos**: dois ensaios de interpretação. Tradução de Laís Falleiros. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico**. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. – São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

TUNA, Gustavo Henrique. **Reavaliando Gilberto Freyre** *Disponível em:* <www.comciencia.br/reportagens/negros/18.shtml>, Acesso em 16 de novembro de 2006.

6

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DE 1ª A 4ª SÉRIE E ATIVIDADES DE EXPLICITAÇÃO: UM ENFOQUE NAS PROPOSTAS EM PARES OU GRUPOS

Ana Gabriela de Souza Seal[1]
André Victor Cavalcanti Seal da Cunha[2]

Neste artigo, apresentar-se-ão alguns resultados de uma pesquisa realizada acerca de atividades – presentes em um livro didático de História de 1ª série – que propõem um movimento de explicitação oral, a partir de trabalhos em grupos ou em pares, ou podem levar os alunos a isto. O pré-requisito para a nossa escolha foi o fato de esta obra ter sido aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2007.

Tal preocupação parte dos estudos desenvolvidos no âmbito das teorias pós-piagetianas, em particular, no que diz respeito às explicitações das discussões de Vergnaud (1994/1997) e Karmiloff-Smith (1996). As conseqüências educacionais às quais estes deram origem mostram a necessidade de levar o aluno a explicitar suas elucubrações sobre determinado assunto, o caminhar do seu pensamento, a partir de um produto socializável: produções escritas, orais, desenhos, resoluções de problemas, etc. Esse exercício de transformar o pensamento em produto pode possibilitar ao aluno mais um momento de aprendizagem, seja consolidando um conhecimento que estava em processo de aquisição, seja levando-o a reelaborar suas hipóteses.

Caminhar-se-á com outra pesquisa que trouxe um segundo elemento: o fator interação. Como pioneira, Perret-Clemont (1996) preocupou-se em identificar o resultado dos confrontos entre as explicitações individuais diante das opiniões e questionamentos de um outro frente à resolução de uma atividade, sem que este outro fosse, necessariamente, o pesquisador. Tal pesquisa revelou resultados interessantes, no que se refere às propostas pedagógicas voltadas para a sala de aula.

Para este artigo, estas reflexões fizeram-se pertinentes à medida que se percebeu a escola enquanto instituição social e os materiais didáticos como instrumentos pensados para que possibilitassem a socialização dos conhecimentos acumulados histórico-socialmente. Assim, serão analisadas as propostas pedagógicas que visem à construção das habilidades de explicitação pelo aluno, possibilitando-lhe um movimento mais autônomo e autocrítico. Será examinado, nos PCN da disciplina e na ficha de análise dos livros didáticos (produzida pelo Programa Nacional do Livro Didático), o tratamento dado a estes aspectos pedagógicos frente ao ensino de História.

1. Livro Didático de História e atividades de explicitação: onde está o "*x*" da questão?

Inicialmente, situar-se-á o que se entende por livros didáticos, especificando algumas particularidades quanto aos de História. Voltando-se a uma perspectiva histórica mais recente da produção dos manuais didáticos, Batista (2004, p. 9) situa que, a partir da segunda metade da década de 1990, as políticas acabaram por gerar forte repercussão quanto à produção, escolha e utilização dos livros didáticos (LDs) no Brasil. Desta forma, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) foi elaborado para a avaliação prévia destes materiais, tanto no que concerne a critérios conceituais e políticos, quanto ao âmbito metodológico, antes da sua escolha pelo professorado (Ibidem, p. 10-11).

Concebe-se o Livro Didático enquanto "um complemento à ação do professor, que deve introduzir e desenvolver a matéria, sugerir exercícios, fazer avaliações, propor acréscimos" (BATISTA, 2000, p. 552). Quanto ao de História, Bittencourt (2004, p. 311-316) atenta para o fato de este precisar ser percebido/pesquisado considerando seus diferentes âmbitos e complexidades, para que possa ser entendido em sua integralidade, tornando-se um instrumento mais efetivo. A autora considera os aspectos: Formais, de Conteúdos Históricos Escolares e de Conteúdos Pedagógicos. Este artigo desenvolve-se elegendo este último aspecto como foco, sem desconsiderar, contudo, os dois primeiros.

Atenta-se para as questões propostas pelos PCN da disciplina quando dissertam acerca dos conteúdos comuns às temáticas históricas (BRASIL, 2001, p. 57-58):

- Troca de informações sobre os objetos de estudo.
- Comparação de informações e perspectivas diferentes sobre um mesmo acontecimento, fato ou tema histórico.
- Formulação de hipóteses e questões a respeito dos temas estudados.
- Registro em diferentes formas: textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas, etc. (...).

Estas quatro propostas para o Ensino de História podem levar a proposições tanto de atividades em duplas/grupos como de explicitação por parte do aluno acerca do que foi/está sendo estudado. Essa explicitação dar-se-ia a partir da produção de textos (fosse oral, escrito, iconográfico e/ou imagético), incluindo-se a confecção de: livros, fotos, vídeos, exposições e mapas. Analisando os critérios de avaliação do PNLD de História de 1ª a 4ª série (BRASIL, 2006, p. 10), identificaram-se as propostas de:

> • Desenvolver atividades que potencializem habilidades cognitivas básicas, como: observação, investigação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação e avaliação - respeitando as dificuldades próprias na aquisição, o grau de complexidade e a especificidade do conteúdo a ser compreendido;
>
> • Incentivar a discussão de temas e a produção textual com tipologias variadas; (...).

Sem adentrar, mas já pontuando, no mérito do que se chamou de "tipologias" textuais -para Bakhtin (2000), gêneros, que seriam "tipos relativamente estáveis de enunciados" (Ibidem, p. 279) - atentar-se-á para o fato de que o PNLD busca nos livros propostas de atividades que, como dito, incentivem a discussão de temas, potencializando as habilidades de compreensão, argumentação, interpretação e avaliação. Tal fato gera a reflexão sobre a necessidade levantada por estas questões para elaboração de propostas que visem levar os alunos a explicitar seu conhecimento e/ou ponto de vista sobre algo e, quando possível, discutir suas hipóteses.

Retomando os PCN da disciplina (2001, p. 07), vê-se, como um dos objetivos gerais para o Ensino Fundamental, "...posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas".

O levantamento de tais pontos dos documentos norteadores da disciplina e da ficha de avaliação dos livros didáticos de História faz com que estes sejam relacionados às atividades que possibilitem ao aluno momentos de explicitação daquilo que se sabe/se está aprendendo, perante um outro que realiza o mesmo movimento, promovendo o diálogo entre os discentes em busca da construção do conhecimento. É neste sentido que serão focadas as teorias de Vergnaud e Karmiloff-Smith como os motivos que mobilizam a inserção de atividades nas quais os alunos chegam a explicitar seus pensamentos, assim como em Perrret-Clemont sobre a importância do trabalho em pares. O movimento de explicitar o que se pensa e também o confronto entre opiniões possibilitam aos alunos o desenvolvimento da habilidade de argumentar (ANDRADE, LEAL E BRANDÃO, 2005, no prelo),

> ... ou seja, utilizar recursos lingüísticos para apresentar e defender nossas concepções sobre o mundo e sobre a vida. (...) é imprescindível que os alunos possam aprender, na escola, a defender idéias e também a contra-argumentar, isto é, elaborar argumentos a possíveis objeções que possam vir a aparecer em relação à proposição defendida.

2. Em prol da explicitação: um breve estudo das propostas de Vergnaud e Karmiloff-Smith

Nos estudos desenvolvidos no campo da Didática da Matemática, no que se refere à explicitação, dois autores podem ser citados: Brousseau e Vergnaud. O primeiro destacou como um modelo de ensino as propostas de seqüências didáticas, compostas de quatro momentos: 1. Situação de Ação; 2. Situação de Formulação; 3. Situação de Validação e 4. Situação de Institucionalização (BROUSSEAU, 1996).

Dissertando um pouco acerca deste modelo, percebe-se que os alunos são expostos à resolução de um problema matemático individualmente e de acordo com o que sabem. Findada a resolução individual, segue-se o segundo momento em que teriam que se unir em duplas, posteriormente em grupos, organizados pelo professor, compostos por alunos que apresentassem hipóteses próximas ou diferenciadas, para que discutissem o melhor caminho realizado ou chegassem a uma terceira hipótese. Frente ao terceiro momento, os discentes novamente seriam expostos à resolução de outro problema de mesma natureza que fosse possível solucionar mediante os instrumentos construídos no primeiro problema, constituindo-se como um espaço mesmo de validar aquilo que se construiu. O quarto momento é sistematizado pelo professor sobre as estratégias até então utilizadas; é quando se institucionaliza o saber adquirido ou é proposta a resolução de outro problema de mesma natureza, mas não necessariamente realizável a partir dos meios validados, o que dá início a uma nova seqüência (BROUSSEAU, 1996).

É possível destacar aqui dois pontos importantes. O primeiro é o próprio exercício do explicitar, fosse através dos registros, fosse via oral, enquanto provedor de momentos que possibilitem crescimento cognitivo. O segundo é que esse explicitar necessita da presença de um outro que discuta a validade do pensamento elaborado e/ou caminhe junto na construção de novas soluções.

Precisa-se fazer este "preâmbulo" com Brousseau para entender a preocupação de Vergnaud diante da necessidade da explicitação do pensamento. Antes, é necessário situar aqui que a teoria de Vergnaud é anterior à de Brousseau. A primeira, de caráter mais psicológico, epistemológico, enquanto a segunda é didática, prescritiva. Neste

sentido, estamos considerando a teoria brousseauniana enquanto uma apropriação das discussões levantadas por Vergnaud no campo da epistemologia.

Neste sentido, é perceptível a concordância do pensamento de Brousseau na proposta desta seqüência didática com Vergnaud quando se identifica um dos papéis do professor enquanto provedor/organizador de situações-problema, ou seja, situações que possibilitem o uso de esquemas cognitivos já existentes ou o desenvolvimento de novos esquemas. Tal proposta apóia-se na afirmativa de que "o saber forma-se a partir de problemas a resolver" (VERGNAUD, 1988, p. 76). Desta forma, espera-se do aluno uma produção: desenhos, cálculos, conjecturas, etc. (VERGNAUD, 1994, s/p), em resposta à problematização. Um aspecto importante proposto pelo autor é que os problemas precisariam ser de ordem variada, para tornar-se possível o desenvolvimento de diversificadas estratégias de solução. Ao ser exposta a apenas um tipo de problema, a gama de resoluções desenvolvidas apresenta-se limitada.

Segundo Vergnaud (Ibidem, s/p), "a maior parte de nossos conhecimentos são competências. Uma parte apenas dessas competências é facilmente explicável". O conhecimento aparece para o autor em dois âmbitos de apropriação: Implícito e Explícito. O segundo, passível de explicitude, em forma simbólica; o primeiro, utilizável, porém não se apresenta ao nível de uma representação. Neste sentido, o autor desenvolve sua teoria em busca dos conhecimentos implícitos, do "não-dito da ação", ainda que "reconheça a importância da explicitação no processo de aquisição do conhecimento" (MAIA, 1999, p. 3).

Muito embora Maia (Ibidem, p. 3) afirme que as pesquisas do autor buscaram mais a natureza dos conhecimentos implícitos que dos explícitos, far-se-á aqui uma breve relação com suas asserções acerca do conhecimento explícito, buscando o objeto de nossa pesquisa.

Para Vergnaud (1988, p. 83), um conceito é formado por uma terna de conjuntos, dos quais S é um conjunto de situações que tornam significativo o conceito; I (ou I.O.) representa o conjunto dos invariantes operatórios passíveis de utilização pelos sujeitos para domínio dessas situações e, por fim, J (em outros estudos, representado por R ou mesmo Σ), o conjunto de representações simbólicas que podem ser utilizadas. Os invariantes operatórios seriam constituídos por teoremas em ato e conceitos. No entanto, o autor advoga que, para estudo, o que deve ser considerado são os campos conceituais, que seriam definidos como "um conjunto de situações cujo domínio requer uma variedade de conceitos, procedimentos e representações simbólicas em estreita conexão" (Ibidem, p. 84). Tal reflexão parte do pressuposto de que um conceito mobiliza diversos outros para seu aprendizado, de modo que seu domínio não ocorre em momento único. Desta forma, assim como a construção dos conhecimentos pelos aprendizes realizar-se-ia a partir de campos conceituais, da mesma forma, os teoremas em ato são entendidos enquanto representantes de uma gama variada de conteúdos.

Pontuando, conceitos em ação seriam procedimentos que permitiriam a identificação dos elementos pertinentes à resolução de problemas, no entanto, a resolução só ocorreria com a ativação dos teoremas em ato. Estes seriam "as orações consideradas como verdadeiras pelo sujeito que lhe permitem tratar essa informação" (VERGNAUD, 1994, s/p). Seria através destes que o professor poderia avaliar os conhecimentos do aluno enquanto operatórios ou não. No entanto, o autor considera que há conhecimentos que, mesmo operatórios, nunca chegariam ao seu movimento de enunciação; alguns teoremas em ato nunca chegariam a ser teoremas. A partir do que admite "um dos problemas do ensino e da didática é favorecer a transformação dos teoremas em teoremas-em-acto e reciprocamente" (VERGNAUD, 1988, p. 83).

Como favorecer a essa transformação? Acredita-se que, como o próprio pesquisador propõe (VERGNAUD, 1997, s/p),

> ...a representação através de palavras e sentenças muda o *status* dos conceitos e teoremas. O processo de explicitação é difícil, mas os conceitos e os teoremas explícitos capacitam os estudantes a objetivar seu conhecimento e descobrir sua adequação e validade.

Desta forma, é possível inferir que os exercícios e atividades que propiciam espaços para explicitação pelo aluno dos processos cognitivos realizados são considerados propulsores para construção/mudança do *status* cognitivo de um conceito, ocorrendo não só um desenvolvimento lingüístico discursivo de organização das idéias, mas a própria identificação/reformulação do conceito apropriado/em apropriação.

Em suma, enquanto proposta pedagógica acerca dos movimentos de explicitação, a teoria vergnaudiana demonstra que levar os alunos a resolverem situações-problema, assim como ao processo de explicitar os caminhos realizados até a resolução destes a partir de um produto simbólico, pode gerar uma mudança cognitiva na aprendizagem dos conceitos. Para o professor, esta atividade faz-se válida no que concerne ao ensino, quando propicia a aprendizagem e a avaliação, à medida que possibilita o acesso aos conhecimentos construídos e àqueles em construção pelos alunos (Ibidem, 1997, s/p).

Ainda na perspectiva da busca de teorias que reflitam sobre a importância do ato de explicitar os processos cognitivos, encontramos as de Anneth Karmiloff-Smith (1996, p. 32). Caminhando em sentido diverso ao de Vergnaud, a autora propõe uma interpretação singular da aprendizagem dos conceitos. Para ela, não poderíamos entender uma determinada noção enquanto implícita/explícita à mente, numa percepção quase dicotômica. Entre estas classificações, existiria uma série de representações intermediárias. Acredita-se que Vergnaud não chega a tomar os dois âmbitos enquanto polarizados, da mesma forma que a referência de Karmiloff-Smith não parece dirigir-se a este autor, mas é interessante perceber a importância desta quando afirma sua não polaridade.

Situando melhor, as pesquisas de Karmiloff-Smith desenvolvem-se no âmbito da busca por entender os processos cognitivos realizados pela mente na aprendizagem dos conhecimentos. As discussões traçadas vão de encontro à proposta de Fodor (1983 *apud* KARMILOFF-SMITH, 1996, p. 33) quando este explanava, de acordo com uma perspectiva inatista, que os processos cognitivos começam com módulos especializados e pré-estabelecidos. A autora quase inverte esta concepção e entende o desenvolvimento enquanto processo de modularização, no qual os módulos seriam o fim, e não o ponto de partida do processo de desenvolvimento. Para explicar esse processo de crescente modularização, abre mão de possíveis estágios ou fases do desenvolvimento e percebe níveis de representação de conhecimentos (TOLCHINSKY, 1996, p. 200-201).

Retornando ao nosso fulcro e dando continuidade à explanação, os níveis de representação de um conhecimento substituiriam a concepção bipolar já apresentada e se constituiriam das seguintes fases: implícita, de explicitação primária, de explicitação secundária e de explicitação terciária. A mente estaria representada por um conjunto de sistemas, no qual, num primeiro momento, o conhecimento estaria presente em um sistema, mas ainda não em função deste. No segundo nível, o conhecimento se explicitaria para o sistema, mas ainda não para o indivíduo. No terceiro nível, encontra-se o mesmo conhecimento já numa inter-relação entre sistemas, no entanto, neste não é possível identificar lingüisticamente se seu código inicial não foi a linguagem. Apenas ao nível da explicitação verbal, ou explicitação terciária, o conhecimento se explicita para o sistema e é verbalizável, independentemente de seu código original. Alguns conhecimentos podem, inclusive, chegar ao estatuto de acessível à consciência, porém nunca se explicitarem verbalmente (Ibidem, p. 201-202).

Morais (1998, p. 79) possibilita entender de forma mais clara os níveis de Karmiloff-Smith a partir de algumas explicações. Admite que, num primeiro momento, o indivíduo agiria de forma mecânica, por possuir seus conhecimentos apenas no nível implícito. Posteriormente, a compreensão "das partes" como a relação destas se tornaria mais clara até chegar a um nível no qual se sabe o que se faz e por que se faz – explícito consciente – e mesmo ao ápice de explicitar tais porquês – explícito consciente verbal.

Karmiloff-Smith (1996, p. 28-29) propõe, pelo menos, quatro formas diferentes para aquisição do conhecimento. A primeira trata dos procedimentos evolutivos inatos, nos quais o meio teria, possivelmente, o papel de desencadeador destes. A segunda se constituiria de fontes externas de mudança, interações com seu entorno: pessoas, objetos, produtos culturais, etc. Nestas, estariam inclusas as emissões lingüísticas. Tais fontes necessitam do aprendizado do indivíduo no sentido de representá-las. Outra forma seria a exploração interna de uma informação já armazenada, foco das pesquisas da autora. Por fim, haveria a mudança explícita das teorias, que consistiria na "...elaboração e no desenvolvimento consciente de analogias, experimentos mentais, experimentos reais, análise de contra-exemplos, etc." (KARMILOFF-SMITH, 1996, p. 28-29).

Para haver mudança de *status*, o conhecimento passaria por processos denominados de "Redescrição Representacional - RR". Admitir esse processo requer entender que as partes do conhecimento original não seriam descartadas, porém modificadas, reagrupadas ou mesmo encapsuladas e, possivelmente, redescritas (TOLCHINSKY, 1996, p. 202). Requer entender que "...a mente armazena múltiplas redescrições de conhecimento para diferentes níveis em diferentes formatos representacionais, os quais se tornam progressivamente mais acessíveis e explícitos" (KARMILOFF-SMITH, 1996, p. 30).

Quando ocorre o processo de redescrição e o conhecimento explícito torna-se manipulável, o indivíduo tem a possibilidade de transgredi-lo. Neste sentido, Karmiloff-Smith foi levada a perceber o erro enquanto representante não só de um momento necessário, como também de progresso. Assim, Morais (Ibidem, 1999), em estudos sobre o aprendizado da ortografia, identificou que as crianças que possuíam maior conhecimento sobre as restrições ortográficas é que conseguiam manipular as palavras passíveis de transgressões. Mais: cometer erros intencionais requer conhecer bem o objeto da transgressão.

De fato, enquanto implicação educativa, as pesquisas de Karmiloff-Smith nos remetem a pensar em propostas que possibilitem ao aluno explicitar verbalmente suas representações mentais, promovendo sua redescrição representacional

ao nível explícito consciente verbal, podendo, inclusive, chegar à possibilidade de transgredi-las. Neste último caso, os jogos simbólicos entram em cena e permitem diversos espaços de valorização do êxito, atitude exaltada pela pesquisadora.

Nestas situações, atividades em pares ou em grupos seriam boas alternativas de convite aos alunos no sentido de exercerem a explicitação consciente verbal. Frente à prioridade nesta pesquisa, a explicitação na modalidade oral, os estudos de Perret-Clemont (1996) são pertinentes à discussão que a partir de então será traçada.

3. Em busca da construção de conhecimentos por meio da interação: atividades em díades

Relacionando com o que Karmiloff-Smith (1996) denominou de fatores externos de mudança, partir-se-á para algumas considerações sobre as pesquisas de Perret-Clermont (1996). No que se refere à significação epistemológica, a autora (Ibidem, p. 34) advogou acerca da simultaneidade social e física do indivíduo. A presença de um outro o obrigaria a coordenar suas ações com este, o sujeito seria levado a elaborar sistemas de organização de suas ações sobre o real, tornando-se possível uma reestruturação cognitiva.

Orientando-se pela hipótese de que a questão fundamental estaria centrada na interação que suscitaria conflitos entre ações ou pontos de vista opostos, procurou investigar/ demonstrar que a ação comum de vários indivíduos resulta na construção de novas coordenações. Neste sentido, em uma interação entre dois indivíduos em processos de elaboração e coordenação de suas atividades, tanto o indivíduo mais avançado como o menos avançado poderia progredir.

Em seus estudos, as relações de conflito são o elemento essencial. Destas, o conflito cognitivo, no qual a contradição na estratégia de um indivíduo encontra explicitamente sua fonte na estratégia de um outro, tornou-se seu foco (PERRET-CLERMONT, 1996).

Tomando por referência as pesquisas de Perret-Clermont, caminhou Acyoli-Régnier (1996). Ao submeter adultos pouco escolarizados à resolução de problemas matemáticos, a autora propôs dois momentos. O primeiro se constituía na resolução de problemas individualmente sob a presença da pesquisadora. No segundo, foram submetidos à realização de problemas de mesma ordem, igualmente com a presença da pesquisadora, no entanto, em parceria com um colega. Acyoli-Régnier formou duplas heterogêneas, e a pesquisa apontou para um resultado melhor nas respostas em duplas, comparando-se com a situação individual.

No aspecto da produção textual, Leal e Luz (S/d) realizaram uma pesquisa sobre produção de textos em pares, na qual os alunos produziram textos, inicialmente, de forma individual, a partir dos quais a primeira produção recebeu alguns conceitos (fraco, médio, forte[3], para, posteriormente, montarem-se duplas para uma segunda produção (forte/ forte; forte/médio; forte/fraco; médio/médio; médio/fraco; fraco/fraco). As autoras relatam que os melhores resultados aparecem nas produções das duplas heterogêneas de níveis próximos.

Além de ficar claro que o desempenho dos indivíduos no trabalho em duplas foi melhor do que os realizados com o pesquisador, e, por inferência apenas com o professor, tal motivação remonta não só ao ajuste realizado no desenvolvimento do raciocínio como às fontes externas de mudança do conhecimento propostas por Karmiloff-Smith (1996). Necessariamente, as trocas entre pares poderiam gerar representações internas e, possivelmente, mudanças explícitas de teorias, visto que o sujeito cognoscente estaria em processo imediato de elaboração de analogias e análise de contra-exemplos. Os confrontos promovidos por essas situações no enfrentamento de aspectos polêmicos, ou na resolução de problemas – como diria Vergnaud - poderiam gerar, inclusive, desenvolvimentos quanto aos procedimentos de ordem argumentativa: defesa de pontos de vista, elaboração de justificativas, refutações.

Neste sentido, entende-se que se faz mister investigar as propostas presentes nos LDs de História de 1ª a 4ª séries, buscando atender não somente à necessidade da explicitação dos processos cognitivos como promovendo espaços para atividades que exijam coordenação de ações entre os indivíduos. Nosso foco serão as propostas de atividades que solicitem explicitações orais e realização em duplas ou grupos.

Desta forma, o objetivo geral é identificar as atividades que possibilitassem a explicitação oral pelos alunos em trabalhos em duplas ou grupos em um LD de História de 1ª série. A partir daí, os objetivos específicos será analisar as proposições que pudessem levar os discentes a preocuparem-se com a clareza da explicitação, buscando identificar as atividades que promovessem o confronto das explicitações entre os alunos.

4. Era uma vez... Livro Didático de História(s)

Foi analisado um Livro Didático de História destinado aos alunos de 1ª série., e esta pesquisa continua se desenvolvendo a partir da análise dos demais livros da coleção. O pré-requisito para esta foi ter sido aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/ MEC) para circular em 2007.

A pesquisa contou com dois momentos:

1. Análise das propostas de atividades presentes no livro, a fim de identificar as que possibilitam a explicitação oral pelos alunos em duplas ou grupos[4];

2. Identificação de quais dessas atividades levam os alunos a defenderem sua explicitação diante de explicitações diferentes, ou mesmo contrárias às suas.

Acredita-se que, desta forma, os objetivos desta pesquisa serão atendidos, assim como se contribuirá para a discussão sobre a necessidade da inserção destes aspectos num material didático disponível a professores e alunos.

A obra escolhida mostrou uma boa apropriação do que foi denominado como aspectos pedagógicos, em destaque a abordagem acerca das estratégias de leitura[5]. A partir da análise do LD e do Guia (BRASIL, 2006, p. 87), percebemos que a coleção privilegia, no volume 1, problematizações de conteúdos históricos a partir dos contos de fadas. Um outro ponto para o qual o Guia chama atenção é a diversidade de propostas de atividades presentes na coleção, contemplando, inclusive, sugestões de debates entre aluno/aluno e aluno/professor, assim como produções textuais individuais ou coletivas.

O livro escolhido possui um texto principal norteador das discussões e algumas seções, a saber: *Queridas alunas e queridos alunos; O que você vai aprender neste livro; Organizando minhas idéias; Checando minhas idéias; Formulando questões; Respondendo questões; Para entender o texto; Entendendo o texto; Entrevista; Ler imagens; Obras de arte; Imagens e fotos; Pesquisa; Levantamento de informações; Escrevendo história; Para comparar e refletir; Aprender com jogos; Vamos usar o computador; O que aprendi neste capítulo; Saiba mais; Glossário*. Organizou suas 208 páginas a partir dos capítulos: Capítulo 1 – Era uma vez no castelo da Bela Adormecida; Capítulo 2 – A moradia das pessoas antigamente e hoje; Capítulo 3 – O trabalho antigamente e hoje; Capítulo 4 – A família, o casamento e a educação na Idade Média e hoje; Capítulo 5 – Mulheres na Idade Média e hoje; Capítulo 6 – Fadas, bruxas e magos medievais; Capítulo 7 – Os cavaleiros medievais; Capítulo 8 – Roupas, comida e brinquedos na Idade Média e hoje. Ao final, trouxe-nos um Glossário ilustrado e Sugestões de Leitura para os alunos, contendo livros de literatura infantil, como também outros textos destinados a este público e as Obras consultadas.

Uma questão não destacada pelo Guia que se considerou pertinente localizar foi o destino tomado pela seção "Vamos usar o computador". No LD da 1ª série (LD 1), observou-se que o texto principal trazia diversas palavras em letras bastão maiúsculas que, nessa seção, eram retomadas com finalidades, ao que parece, de apropriação do Sistema de Notação Alfabético - SNA, mais especificamente, para construção de palavras estáveis. Nelas, os alunos, em geral, organizados em duplas, eram levados a buscar estas palavras, reescrevendo-as no livro. Posteriormente, eram solicitados a escrever estas palavras no computador. No caso da não existência do computador, a sugestão da autora era reescrever as palavras em fichas. O fim dessa seção, na maioria das vezes, constituía-se em formar um mural na sala com as palavras destacadas.

O livro analisado, a partir da atividade na página 130 (em que os alunos assinalavam com um círculo as profissões que as mulheres exerciam na Idade Média e sublinhavam as atividades exercidas por elas atualmente), caminhou no sentido da apropriação ortográfica, com proposições de jogos sobre "quem escrever certo ganha". Tal preocupação da autora faz-se pertinente, ainda que insuficiente, à medida que o livro é destinado a um público que se supõe em processo de apropriação não só da escrita alfabética, mas também das normas ortográficas. Da mesma forma, a preocupação com o desenvolvimento das estratégias de leitura, a partir de questões sugeridas ao professor com vistas ao ato de ler, para um público possivelmente não alfabetizado, mostra-se de acordo com uma perspectiva de alfabetizar letrandos (SOARES, 2002).

5. Um, dois, três: resolver atividades individualmente, em duplas ou em grupos?

Fica evidente a variedade das propostas presentes já no LD 1. Em busca das atividades de explicitação, percebemos certa preocupação da autora em levantar espaços para a discussão de idéias, socialização de informações e, principalmente, propiciar trabalhos em grupos. Realizamos, inicialmente, um mapeamento do livro, a fim de identificar essas

possíveis atividades. Encontraram-se proposições de trabalhos em grupos, trios, duplas e individuais com a ajuda da professora. Além destes, houve algumas atividades para socialização, ou que propiciassem discussões e mesmo espaços nos quais os alunos eram levados a emitir suas opiniões. Em geral, estas últimas pareceram destinar-se a exposições individuais ou em trios, duplas, etc., pelos alunos para o grande grupo da sala, embora houvesse exceções. Não foi nosso foco analisar questões que indicassem trabalho individual sem intervenções da professora ou outros.

O que Vergnaud (1997) considerava enquanto diversidade de problemas na área de Matemática podemos comparar com a variedade de atividades presentes no LD em questão. À medida que a autora do livro preocupa-se em desviar sua proposta dos tão conhecidos "questionários", localizados sempre ao final dos capítulos, leva a uma possibilidade de desenvolvimento de outras habilidades pelo aluno que não somente "recorte e colagem", ou seja, identificar do texto as informações necessárias à reprodução das respostas às perguntas formatadas. Aqui, ao serem convidados a conjugar seus esforços na resolução de alguma atividade, mesmo que não haja espaços para explicitações da forma como se organizou um pensamento, como fica claro nas resoluções de problemas matemáticos, os alunos são levados a trocar informações diante das tarefas. Além de que não só outras estratégias de leitura são ativadas, conjugando-as às conhecidas localizações de informações (SOLÉ, 1998), como também outros conhecimentos atitudinais e procedimentais são exigidos, tanto para as soluções das atividades em grupos quanto para as variações (ZABALA, 1998) (produções de textos coletivos, análise de imagens, pesquisas, comparações de textos ou de épocas, etc.).

Desta forma, tornou-se necessário observar tanto as propostas de atividades em grupos como as socializações, discussões ou quando os discentes eram convidados a "dar sua opinião". Estas três, apesar de, na maioria das vezes, apresentarem-se enquanto convites individuais, em nosso entender, caracterizavam-se por uma exposição ao grande grupo. No entanto, algumas propostas iniciavam em duplas ou grupos e culminavam na sua socialização à classe.

Contabilizaram-se vinte e cinco atividades neste sentido, presentes no LD 1. Destas, grande parte das proposições em duplas fez referência à seção "Vamos usar o computador", nas quais há solicitações do papel da professora para leitura do texto principal, como também de um possível monitor para o uso do recurso tecnológico. As atividades em grupos estiveram destinadas principalmente a pesquisas ou jogos. As individuais solicitavam a leitura pela professora do texto principal, comando da atividade ou mesmo para ajuda em atividades como recorte e colagem. Considerou-se esta última na presente pesquisa por ser ela mais uma atividade interativa, embora se saiba que, numa sala de aula para crianças de seis, sete ou oito anos, a maioria das atividades é não somente lida como explicada por seus professores.

Há desde troca de desenhos até produções textuais coletivas. No entanto, não houve propostas nas quais necessariamente os alunos teriam que falar acerca do caminhar do seu pensamento ou confrontar-se com um colega de opinião contrária. É preciso situar estas questões enquanto possíveis de concretizarem-se na sala de aula a partir de tais propostas, mas não se apresentaram como solicitações do LD. Não obstante, algumas temáticas polêmicas eram tratadas enquanto "discussões" ou mesmo para o aluno "dar sua opinião", o que, de uma forma ou de outra, exigia deste a elaboração de um ponto de vista, sendo este acordado com o discurso da autora ou não.

Frente a estas questões, é possível afirmar que, efetivamente, possibilitaram-se espaços para a construção do conhecimento por interação. No entanto, não estiveram disponíveis indicações nas atividades ou comentários ao professor acerca das formações dos grupos. O que se explicitava era que, em grande parte das ocorrências, se não em todas, os próprios alunos escolheriam seus companheiros de tarefa. Não foram considerados os aspectos indicados pelas pesquisas de Acyoli-Regniér (1996), Leal e Luz (s/d) baseadas em Perret-Clermont (1996), que mostraram que os melhores resultados na resolução das propostas emergiram das duplas heterogêneas e de níveis próximos. Tal ponto se faz passível de problematização quando se identificam duas faces: a primeira nos leva a perceber que, independentemente das duplas ou grupos formados, os alunos têm possibilidades de troca e disponibilidade para aprendizagem; na segunda, a não satisfatória, as duplas ou grupos formados podem chegar a apresentarem níveis muito diversos de apropriação sobre determinado conteúdo, o que poderia prejudicar as trocas mais intensas e significativas.

6. Das atividades em grupos para a socialização na sala: oralizações

Partindo para as contribuições de Karmiloff-Smith, no caso do Ensino de História, boas propostas poderiam ser levadas para os professores através do LD, tanto no que se refere aos processos da explicitação dos conhecimentos pelos alunos como à possibilidade de transgressão acerca do já (quase plenamente) conhecido. Atividades como Júri-simulado

poderiam promover tanto um quanto outro momento, quando se pensa na possibilidade de os alunos "interpretarem" o papel do lado pelo qual provavelmente não optariam, ou mesmo defender suas idéias diante dos jurados. No entanto, não se perceberam tais pontos de forma tão clara.

Ao que esperávamos encontrar como uma conjugação das propostas de atividades em duplas ou em grupos e as discussões acerca de temáticas, percebemos um sutil distanciamento destas duas perspectivas. Não foram identificados momentos em que fosse necessário discutir verdadeiros problemas em duplas ou grupos, estes espaços foram reservados para exposições ao grande grupo sob gerência do docente. Ambas as propostas culminavam, na maioria das vezes, quando, a partir do que se produziu em duplas ou grupos, solicitava-se uma socialização à frente da turma.

Em outros momentos, nos quais os alunos eram levados a "dar sua opinião", como também discutir acerca de alguma proposição, poder-se-ia considerar a atividade de explicitação de pensamentos sobre um aspecto. Considerou-se importante diferenciar *discutir com os colegas* e *expressar a opinião aos colegas*, tendo em vista que o resultado das análises do próprio livro tornou diversos os termos. O primeiro pode ser remetido a dialogar acerca de posições divergentes ou não, em busca de um acordo que poderá ou não ocorrer. A segunda se trata de explicitar o ponto de vista a respeito de algo. A esta, uma discussão pode ser traçada, mas não necessariamente. Como ocorreu no LD, as atividades que sugeriam ao aluno "dar sua opinião", não davam continuidade a discussões, cabia somente a explicitação do que se "acha". É possível que, na dinâmica da sala de aula, as discussões após estas ocorram, porém, esclarecer a precisão dos confrontos pode levar a um entendimento da atividade enquanto caminho para o desenvolvimento das habilidades de argumentar, como: levantar pontos de vista, elaborar justificativas, refutar opiniões, etc. Assim, atenderia a um dos requisitos do PNLD e comungaria com os objetivos apreciados pelos PCN.

Contudo, entre as primeiras e estas, pudemos entender que os alunos, em vinte e uma das vinte e cinco atividades, teriam oportunidades de formular expressões orais para, no mínimo, comunicar suas idéias. Poderiam fazê-las em formato de opinião, respostas ou opções consideradas corretas nos exercícios realizados em grupos, fosse para a explicitação à turma, fosse socializando seus produtos.

De todas estas, no entanto, em apenas cinco atividades, identificou-se uma possível necessidade de situar um ponto de vista acerca das problemáticas sociais, diante da sala que estaria ou não de acordo com o que se explicitaria. Tais propostas foram indicadas enquanto "discussões". É bem verdade que foram encontradas igualmente "discussões" acerca de versões dos contos de fadas ou no que concerne a diferenças espaço-temporais entre sociedades, porém, de sete anúncios destas, cinco efetivamente trouxeram problemáticas sociais.

A estas últimas, destinou-se um olhar mais acurado, acreditando serem constituintes do que Karmiloff-Smith (1996) chamaria de fontes externas de mudança do *status* de um conhecimento. Desta forma, ao discutir em sala e dar-se conta da existência de opiniões contrárias, ou pelo menos de situações avessas ao considerado coerente, o indivíduo manteria acesso à análise de contra-exemplos, confrontando-se com sua própria opção, levando a possíveis modificações desta.

As cinco atividades guiaram-se por quatro temáticas: moradia, trabalho infantil, mulher x trabalho e intolerância religiosa. Nesta última, duas atividades se incorporaram, complementando-se. Todas partiram da comparação da atualidade com a Idade Média, representada pelos contos de fadas bem explorados no LD. Desta forma, a primeira temática partiu da comparação dos castelos, casas dos camponeses para as favelas, cortiços, apartamentos, mansões e moradores de rua. A segunda considerava o trabalho infantil já exercido antes, observando semelhanças/diferenças com os dias atuais, para dar vazão à construção de leis que proíbem a exploração dos menores nos dias de hoje. O terceiro tema observava os trabalhos exercidos pelas mulheres camponesas e da corte na Idade Média. Posteriormente, chamava a atenção da dupla jornada do trabalho feminino nos dias atuais, independentemente do estrato social a que se pertença. Por fim, quanto à intolerância religiosa, começou-se a discutir a partir da crença em bruxas e fadas, divulgadas pelas lendas celtas das quais os católicos compartilharam. Estes últimos, em busca da exclusão dos hereges das igrejas, começaram a perseguir as mulheres que poderiam "tornar-se" (ou já haviam se tornado) bruxas, as "hereges", jogando-as na fogueira da Inquisição. Retoma a temática nos dias atuais e questiona sobre a situação atual aos alunos, levando à problematização desta questão.

As atividades foram apresentadas em seções diversificadas, respectivamente: Para Entender o Texto, Produzindo Textos, Entrevista, Respondendo Questões, Levantamento de Informações. As referentes à primeira, segunda, quarta e quinta seções tiveram suas temáticas contempladas no Manual do Professor do referido LD. Todas trouxeram ao professor comentários sobre questões a lançar, objetivos da atividade e informações extras necessárias. Acreditamos ser importante

pontuar estes dados, para ressaltar a preocupação demonstrada pela autora do livro em situar o professor frente às possibilidades e objetivos da atividade proposta, assim como disponibilizar mais recursos para subsidiar a discussão. A variedade das seções também possibilitou abordagens diferenciadas para a proposta de atividades que visavam a uma discussão.

Diante da análise destas, apesar de gozarem de certa "neutralidade" perante os fatos, encontramos o que poderíamos denominar de "deslizes" na apresentação dos fatos. Há uma tentativa de omissão da opinião do autor antes das propostas das discussões. Porém, o que acaba ocorrendo é a constituição de um discurso ético hegemônico, frente a temas já consensuais. Este aspecto não foi considerado falho, inclusive porque um dos papéis da escola é a divulgação dos padrões éticos instituídos e, neste sentido, o Livro Didático não poderia abrir mão deles. Mas, apenas ressaltando, temáticas como racismo são menos passíveis de debate social, inclusive já aceito como crime, que o uso de armas de fogo e munição por cidadãos comuns, aspecto recentemente votado em referendo (DOLZ, J. & SCHNEUWLY, 2004).

Há alguns momentos em que a opinião da autora tornou-se explícita. Duas ocorrências foram encontradas: "Além disso, infelizmente, o tamanho da casa e a qualidade dos materiais utilizados na construção dependem da quantidade de dinheiro que uma pessoa, ou família tem" (DIAS, 2006, p. 41), "Você já imaginou o perigo que elas correm?" (Ibidem, 2006, p. 74). O primeiro trecho encontra-se no texto principal do capítulo, o segundo na seção "Saiba Mais", que se indica por uma "adaptação" de uma reportagem da Folha de S. Paulo. Ambas registram-se antes da proposição da atividade.

Situar estes indicativos da posição da autora neste debate faz-se pertinente, quando se concebe que a opinião dos alunos poderá impregnar-se do discurso já instaurado. Não quer dizer que encaminhar a discussão para a conclusão ética seja condenável, porém antecipa uma posição que poderia ser a mesma, só que autêntica, frente à análise dos temas apresentados pelo LD. Com isso, não se tirou a validade da proposição, mas se considerou que as conclusões podem dar-se nestas análises e no confronto com as opiniões dos demais. Desta forma, promoveria os espaços os quais Andrade, Leal e Brandão (2005) consideraram imprescindíveis ao desenvolvimento das habilidades de argumentar.

Uma outra questão necessária a situar foi a ausência de propostas de atividades partindo de gêneros orais, ou trabalhando com estes. Apesar de vinte e uma atividades possibilitarem a exposição oral pelos alunos frente à turma, nenhuma delas se constituiu numa apresentação organizada considerando um gênero explícito: palestra, comunicação, discurso, etc., embora necessariamente o gênero se constituiria (DOLZ, J. & SCHNEUWLY, 2004).

7. Considerações finais

Pôde-se identificar a presença de uma variada gama de proposições no Livro Didático analisado. Destas, observamos ocorrências de atividades em grupos, duplas, trios e individuais com a ajuda da docente. Também atividades relativas à oralização fizeram-se presentes enquanto socializações, discussões e quando convidavam o aluno a dar opiniões, como já situamos.

No entanto, tais propostas não se mostraram efetivamente conjugadas, nas quais, já no trabalho em duplas e grupos, os alunos poderiam ser levados a oralizar suas elucubrações ou mesmo pontos de vista. A não ser pela culminância dos trabalhos em grupo se socializarem na sala, através de exposições orais, estariam quase separadas.

Ao observar as solicitações das oralizações, identificou-se que grande parte destinava-se à sua realização no grande grupo. Destas, as que possibilitariam uma possível problematização estavam denominadas de "discussões" e aconteciam perante uma temática socialmente relevante em aspectos éticos.

Em suma, o livro mostra já uma certa apropriação dos aspectos pedagógicos no que concerne à variedade de atividades apresentadas. Da mesma forma, demonstra a preocupação em destinar momentos para a atuação e expressão oral dos alunos frente à turma, mesmo que ainda não seja, em geral, na elaboração de resoluções e discussões nos pequenos grupos.

Notas

[1] Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE.

[2] Professor da Faculdade Boa Viagem (FBV)/ Professor da Faculdade de Escada (FAESC).

[3] Tais categorias não se pretenderam rotulatórias, representaram apenas o estado das produções dos alunos quando da pesquisa realizada. Referiram-se às produções em si. Portanto, não remetiam a uma possível reificação da inteligência dos participantes.

[4] Dias, Maria Aparecida Lima. Série Brasil – História. Ed. Ática.

[5] SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura.* Trad.Claúdia Schilling. 6.ed, Porto Alegre, Art Méd, 1998.

Referências

ACIOLY-RÉGNIER, N. **Diz-me com quem resolves um problema de matemática e dir-te-ei quem tu és.** In DIAS, M.G. & SPINILLO, A. G. Tópicos em Psicologia Cognitiva. Recife: Editora Universitária, 1996.

ANDRADE, Renata Maria Lessa de; LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Os gêneros textuais no livro didático:** argumentação e ensino. Campinas, SP : Anais do 15º COLE, no prelo.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3a ed. (1953 – 1a ed.) Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA, Antônio A.G e VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). **Livros de Alfabetização e de Português**. Belo Horizonte, MG: CEALE: Autêntica, 2004.

BATISTA, Antônio A.G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In Abreu, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: Fapesp, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História. In: _____ (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros Didáticos entre Textos e Imagens. In: _____ (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL, M.E.C. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia**. Brasília, MEC, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2007: História** – séries/ anos inicias do ensino fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, 2006.

BROUSSEAU, Guy. Fondements et méthodes de la Didactique dês Mathématiques. In: BRUN, J. et ali. **Didactique des Mathématiques.** Paris: Delachaux et Niestlé S.A, 1996.

DIAS, Maria Aparecida Lima. **História**. São Paulo, Ed. Ática, 2004. (Série Brasil).

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KARMILOFF-SMITH, A. Auto-organização e mudança cognitiva. **Substratum**, 3, v.1. p.23-55, 1996.

LEAL, Telma Ferraz e Luz, Patrícia Santos da. Produção de Textos Narrativos em Pares: reflexões sobre o processo da Interação. **Revista Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 27, Nº. 1, p. 27-45. S/d.

MAIA, Lícia de Souza Leão. A Teoria dos Campos Conceituais: um olhar para a formação do professor. **Revista do GEPEM – UERJ**, Rio de Janeiro, 1999 (versão no prelo).

MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

PERRET-CLEMONT & all. **La construction de l'intelligence dans l'intéraction sociale**. Peter Lang, Editions scientifiques européennes, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica 2.ed. , 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad.Claúdia Schilling. 6.ed, Porto Alegre, Art Méd, 1998.

TOLCHISNKY, Liliana. Más Allá de la Modularidad de Annette Karmiloff Smith o cómo hacer de la psicología del desarrollo una ciencia relevante. **Anuario de Psicología**: Universitat de Barcelona, nº 69, p. 199-211, 1996.

VERGNAUD, G. Lê role de l'enseignant à la lumière dês concepts de shème e de champ conceptuel. In **Vingt ans de didatique des mathématiques en France.** Paris, La Pensée Sauvage éditions, 1994.

VERGNAUD, G. Psicologia do desenvolvimento cognitivo e didática das matemáticas. Um exemplo: as estruturas aditivas. **Revista Análise Psicológica**: s/l, v. 1, p. 75-90, 1988.

VERGNAUD, G. The nature of Mathematical Concepts. In: NUNES & BRYANT (orgs). **Learning and teaching mathematics**. United Kingdom: Psycology Press, 1997.

ZABALA, A. **A prática educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

7

A ESCRITA DA HISTÓRIA PARA AS SÉRIES INICIAIS: O TEXTO DIDÁTICO EM QUESTÃO

Itamar Freitas de Oliveira[1]

Introdução

O professor Kazumi Munakata costuma afirmar que livro didático é um artefato de papel e tinta, costumeiramente utilizado em situação didática. Mas alerta: "não são meramente idéias, sentimentos, imagens, sensações, significações que o texto possa representar. Nem tampouco é o texto em abstrato. Pois esse texto, de que as pessoas normalmente vêem apenas idéias, sentimentos, imagens, etc., é constituído de letras (confeccionadas com tinta sobre papel) segundo uma família de tipo (ou face de tipo ou fonte), que lhes dá homogeneidade." (Munakata, 1997, p. 84).

A definição é suficiente para compreendermos as múltiplas possibilidades de análise desse objeto fundamental na vida de professores e alunos brasileiros, nos séculos XIX, XX e XXI. E esta multiplicidade é consensual entre os pesquisadores da área (cf. Bittencourt, 1993; Gatti Júnior, 2004). Aqui, no entanto, ficaremos apenas na dimensão textual escrita, ou seja, no plano do veículo que representa idéias, sentimentos, imagens e significações. Mas, se há consenso entre os pesquisadores sobre as especificidades do instrumento Livro Didático (manual escolar, livro escolar) e a variedade de formas de abordar tais especificidades, seria possível estender a noção de "didático" ao texto do Livro Didático? Existiria um gênero "didático" a ser respeitado e cultivado pelos produtores de livros para situações de ensino-aprendizagem de História regional?

Sobre esse tema, os pesquisadores do ensino de História pouco avançaram. Em revisão de literatura sobre didáticos no ocidente, Alain Choppin afirma que, apenas no final da década de 1980, "o livro didático deixou de ser considerado como um texto subsidiariamente 'enfeitado' de ilustrações", e a iconografia didática e a articulação semântica que une o texto e a imagem passaram a ganhar relevância. (Choppin, 2004, p. 33). No entanto, não é exagero afirmar que, entre os escritores de livros de História do Brasil, mesmo no período citado por Choppin, a reflexão sobre o caráter didático de um texto produzido para crianças e/ou adolescentes resultou menos em uma teorização de fundo lingüístico e mais sobre um saber-fazer.

Vejamos alguns exemplos das séries finais do Ensino Fundamental, do antigo Ensino Secundário e do Ensino Médio, que atravessaram o século XX. Graciliano Ramos (1981), em *Pequena história da República*, explorava recursos retóricos (a ironia, o diálogo), abusava do pretérito imperfeito, empregava títulos curtos, que resumiam a ação do capítulo ("Não matem o barão", "Não sou negro fugido", etc.), vocabulário do cotidiano carioca e textos brevíssimos – entre 5 e 10 parágrafos em média. Jonathas Serrano (1941), também produtor de histórias do Brasil, preocupava-se muito mais com o apuro da língua, a sintaxe da forma culta, mas em ordem natural, frase curta, texto breve, respeitando tanto o verniz civilizatório (se o aluno já havia cursado francês, por exemplo) quanto as possibilidades de cognição dos aprendizes (cf. Freitas, 2006). Hélio Vianna (1967) – ou o seu editor – era econômico com os títulos: apenas dois níveis hierárquicos. Dividia o capítulo em meia dúzia de tópicos constituídos por reduzido número de parágrafos que variavam de ½ a duas páginas, no total. Narrava como observador, mas lançava mão, aqui e ali, de um "já vimos, na unidade XIX", recuperando o fio da narrativa para o leitor. Não adotava o resumo, no entanto.

Entre os contemporâneos, citemos, por exemplo, alguns "conselhos didáticos" de um autor campeão nacional de vendagem. Para Jobson Arruda, se se quer escrever uma história integrada, com pluralidade interpretativa (o econômico e o cultural), contemplando a macro e a micro história, é necessário fazer, ao mesmo tempo, narração/descrição e análise: "Da mesma forma que você descreve, você lê e conceitua" (Arruda, 1997, p. 83-84 *apud*. Gatti Júnior, 2004, p. 95).

Vejamos também alguns exemplos para o livro didático de história regional (que é o nosso interesse principal), no caso, o livro para as séries iniciais de história do Estado de Sergipe. No final do século XIX, a escrita didática para crianças configurava-se num resumo de obra de erudição sobre o mesmo tema. Assim, a *História de Sergipe* de Laudelino Freire (1898) reduzia o formato original, concentrava o conteúdo, mas mantinha a narrativa política e realista e o vocabulário cientificista da *História de Sergipe* de Felisbelo Freire (1891). Já em 1916, Elias Montalvão passou a contar a história em forma de pequenos contos, em discurso direto, com personagens ligados à vida do estudante: a avó, a tia, os colegas de turma e o professor. Na *História de Sergipe* de Acrísio Torres de Araújo (1967), está de volta a narrativa política de Felisbelo Freire, desta vez, sem explicitação das teorias cientificistas, bem mais resumida e com vocabulário bastante prosaico. Nas três obras publicadas em seguida, o texto é ainda mais resumido, distanciando-se, porém, da seqüência diacrônica da história político-administrativa de Acrísio Torres (cf. Neves, 198-; Oliveira, 1988; Santos, 1994). A interrogação é abundante, os parágrafos são breves, e o texto escrito já sofre a concorrência da ilustração em cores, que domina a mancha. A última publicação de história local para as crianças é temática e veio a lume em 1998. Em *Para conhecer a história de* Sergipe, de Lenalda Santos e Terezinha Oliva, os operadores argumentativos são idênticos aos textos acadêmicos, sem, contudo, abusar da apresentação de conceitos e da pluralidade interpretativa. (cf. Freitas, 2002).

Os exemplos aqui apresentados são breves e dispersos, mas permitem a construção de uma sentença provisória, já anunciada: o caráter "didático" dos textos escritos dos livros escolares varia conforme as crenças ou os *insights* do autor-experimentador. O "didático" pode ser justificado por princípios de tal ou tal corrente da psicologia (mentalismo, comportamentalismo, cognitivismo), por efeitos retóricos cujos fins orientam para a obtenção do máximo de prazer e de convencimento por parte do leitor (discurso direto, narrador em primeira pessoa, conversa com o leitor); por orientações pedagógicas, partilhadas com a psicologia, sociologia, antropologia e história (inclusão de conhecimentos prévios, dos saberes exteriores à escola, aprendizagens significativas, exclusões de qualificativos politicamente incorretos) e, ainda, por diretrizes lingüísticas (o abuso da frase coordenada, a forma culta, porém, não rebuscada da língua portuguesa, presença do dialogismo). Então, não há consensos temporários sobre o que viria a ser um texto escrito em forma didática (e um texto didático para o ensino de história)? Vamos sair um pouco desse mundo de hipóteses e questões desterradas e perguntar àqueles que elegeram o texto como objeto privilegiado – os que mais têm buscado responder o que é e como se produz um texto (cf. Maingueneau, 2006, p. 141; Val, 2004, p. VII).

1. O que é um texto didático?

Antes da resposta, conheçamos uma noção básica: o que significa a palavra texto? Texto é uma "seqüência lingüística autônoma, oral ou escrita, produzida por um ou vários enunciadores numa situação de comunicação determinada". Para ser "texto", a seqüência lingüística deve satisfazer a alguns critérios, entre os quais, coesão, coerência, intencionalidade (do enunciador) e aceitabilidade (do co-enunciador). (Maingueneau, 2006, p. 140-142). Segundo Costa Val (2004), temos um texto quando uma seqüência de palavras e frases veicula informação numa determinada situação comunicativa. A autora sentencia: "o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos." (Val, 2004, p. 3).

Se a comunicação entre as pessoas é mediada por textos (dados a ler em situações diversas, com funções e estruturas diferenciadas), admitamos todos a existência de vários tipos de texto.

> O texto literário, no qual é dominante a função estética, proporciona uma espécie de enquadramento que coloca fora do mundo da realidade a afirmação contida na obra; acentua o grau de consciente realce do próprio signo e possui um lado expressivo imprimido por uma linguagem que está muito longe de ser apenas referencial. (...) Quanto ao texto científico considerado em seus diferentes gêneros (artigo, ensaio, resenha, relatório, monografia, dissertação, tese), sua finalidade primeira é a de permitir a discussão objetiva (intersubjetiva), pela comunidade científica, das explicações, das teorias e dos resultados presentes nos enunciados, com vistas a validar ou não o conhecimento produzido. Nos diferentes gêneros em que se concretiza, o texto científico constrói-se a partir de uma linguagem denotativa ou unívoca. (Santos, 2001, p. 17).

Agora, vejamos como outros autores explicam essa variação:

> (...) [os] textos têm determinadas características que os diferenciam uns dos outros. Assim, se a intenção de um locutor é contar um fato, real ou fictício, ele optará por produzir um texto, verbal ou visual, que apresente, em sua estrutura, o fato, as pessoas ou personagens que o viveram, o momento e a época em que o fato ocorreu. Se a sua intenção é a de opinar sobre um fato, ele produzirá um texto que se organiza em torno de argumentos, pois sua finalidade é convencer seu interlocutor. **Se a intenção é a de instruir, ele indicará passo a passo o que deve ser feito para se obter um bom resultado**. Se a intenção for transmitir conhecimentos, o locutor deverá reproduzir um texto que exponha os saberes e seja capaz de construí-los de forma eficiente. (Cereja e Magalhães, 2000, p. 11, grifos nossos).

Observem que as duas citações diretas abordam o mesmo tema e possuem idêntica extensão – entre 650 e 720 caracteres: ambas exploram a variação textual em termos de funções e situações comunicativas. No entanto, se o leitor for convidado a apontar a citação que melhor proporciona o entendimento sobre os diferentes tipos de texto, dificilmente optará pela primeira. E por qual motivo? A resposta está contida na segunda citação, em negrito. A seqüência de palavras e de frases de William Cereja e Thereza Magalhães apresenta, "passo a passo", o tema da variação textual, ou seja, expõe de forma didática – em texto didático. Não sem razão, tal citação (Cereja e Magalhães) foi extraída de um livro didático de língua portuguesa para alunos do Ensino Médio, enquanto o primeiro fragmento (Santos) tem origem num trabalho de pós-graduação, destinado aos pesquisadores do ensino de língua portuguesa.

Já que temos um exemplo de "texto didático", podemos, agora, anunciar uma definição instrumental: trata-se de um "texto escrito para ser dito, para informar ou para propor algo à compreensão, à análise ou até à memorização de fórmulas, etc., [que] tem na relação pedagógica a função de articular o ensino e a aprendizagem." (Paviani, 2001, p. 11, in: Santos, 2001). Para Márcia Santos, a natureza do "didático" está relacionada à função do texto, o ato de ensinar:

> O texto didático remete ao usuário (aprendiz) como necessidade. Difere assim, nesse aspecto, de outros tipos de texto [literário, científico], os quais, ao serem usados **no** ensino, agregam *a posteriori* à sua finalidade específica – e à organização que os caracteriza relativa a essa finalidade, e que se mantém – a dimensão pragmática do ensinar. Já no caso do TD, a finalidade de ensinar – ou sua dimensão pragmática – que lhe é necessária, instaura-se como um a priori, o que deve imprimir, na sua organização – ou na sua dimensão sintático-semântica – marcas específicas. (Santos, 2001, p. 19).

Quais seriam, então, os atributos sintático-semânticos do texto didático? Em termos lingüísticos, que atributos seriam fundamentais aos textos produzidos para situações de ensino-aprendizagem? Márcia Santos organiza as recomendações em quatro eixos: 1) progressão temática – os textos devem estar isentos de contradições, apresentar as informações necessárias à compreensão dos conceitos e explicitar a rede conceitual mínima envolvida; 2) precisão e clareza – deve garantir coesão e coerência, formular as definições corretamente, empregar a terminologia técnica com rigor, explicitar o referencial teórico e o sentido das palavras polissêmicas, inserir/articular elementos explicativos (gráficos, figuras, etc.) com a informação verbal e inserir esquemas-síntese; 3) diagramação – o texto deve ser apresentado em projeto gráfico simples e funcional, evidenciando relações hierárquicas (inclusão, comparação, etc.), enfatizando definições e/ou aspectos principais, garantindo boa legibilidade, roteirização de leitura e utilização de cores; 4) argumentatividade – garantir coesão, coerência, precisão e clareza e projeto visual adequado. (cf. Santos, 2001, p. 222-223).

Nesse roteiro de recomendações, observe-se que também foi levado em conta o projeto gráfico, responsável pela materialização do texto escrito. E não foi somente esse elemento externo. Observem, ainda, o grande determinante da natureza do texto didático: a sua função relativa ao ensino. Percebam que o rol de orientações para a construção do texto didático depende, em última instância, da concepção de ensino que o escritor professa. Inculcação[2] ou interação? A autora fez opção pela segunda. Daí, a nova concepção de texto didático, anunciada ao final da sua obra: "[texto didático é] aquele que ensina a produzir conhecimento à luz do conhecimento científico e do processo de produzir conhecimento e em cuja produção se verifica um processo de interação textual e conceitual". (Santos, 2001, p. 221).

2. Texto didático para o livro escolar de história das séries iniciais: considerações e propostas

O que é (e como se faz) um texto didático para o livro de história das séries iniciais? Vimos que as escolhas lingüísticas foram submetidas às teorias de ensino-aprendizagem. E, se assim entenderam os lingüistas citados, teríamos tantas formas didáticas a orientarem a elaboração dos escritos didáticos quantas fossem os princípios e/ou teorias de ensino disponíveis no mundo escolar e/ou corporativo: o behaviorismo de Skinner (1954) e a invenção da instrução programada; o construtivismo de Jean Piaget; o cognitivismo de Benjamim Bloom (1956) e de Jerome Bruner (1966); behaviorismo/cognitivismo de Robert Gagné; o sócio-construtivismo de Vygotsky; a teoria da assimilação (Ausubel, Novak e Hanesian, 1978) e as inteligências múltiplas de Howard Gardner (1983), entre outras (cf. Coll, 2004). Especificando ainda mais: existiriam tantos escritos didáticos de história quanto os modelos didáticos sintetizados ou aplicados isoladamente pelos professores: 1. ensino tradicional – aprendizagem memorialística; 2. ensino por descoberta – aprendizagem construtivista; 3. ensino por exposição – aprendizagem significativa. (cf. Pozo, Asensio e Carretero, 1998, p. 211-239).

Então, elejamos uma dessas teorias pedagógicas. Continuemos com a idéia de "interação", anunciada acima, pela analista da lingüística textual. Suponhamos que a teoria de ensino-aprendizagem adotada por nós incorporasse como fundamental a idéia de desenvolvimento, construção (pelas crianças) e apresentação de conceitos às crianças (Proença, 1989, p. 98-99; Bergamaschi, 2002, p. 24; Shmidt & Cainelli, 2004, p. 62-63); que esses conceitos possuam a genérica função de possibilitar a produção de sentido, construção do real e leitura do mundo, enfim, agindo como ferramentas para a elaboração da consciência histórica e da idéia de historicidade dos indivíduos (Rüsen, 2001); que constituam e sejam constituídos pela linguagem; que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem ocorrem por intermédio de trocas entre as crianças e os seus interlocutores, ou seja, além de construção cognitiva e fisiológica, é também uma elaboração sócio-histórica (Piaget, 1998; Vigotsky, 2001); pensemos ainda que esses conceitos – estruturantes e estruturados pela linguagem, instrumentos de significação da vida – possam ser classificados em dois tipos: conceitos substantivos – que nomeiam (inventam/constroem) fatos e temas localizáveis no tempo e no espaço (ex: revolução, classe, burocracia, bispo, comércio); e conceitos metahistóricos – relativos à epistemologia histórica (ex: evidência e fato, razões e causas, continuidade e mudança, relato e narrativa) (cf. Lee, 2002, p. 15; Barca, 2006, p. 108). Em síntese, suponhamos que a nossa teoria de ensino-aprendizagem esteja baseada em pressupostos oriundos da psicologia sócio-construtivista e da teoria historicista da história: o que seria, enfim, um texto didático de história para o livro escolar das séries iniciais?

A resposta agora parece simples: não seria o texto didático, e sim os textos, ou melhor, o livro didático de história seria constituído por uma variedade ainda não mensurada de textos correspondentes aos vários gêneros que as crianças

empregam ou empregarão em breve no seu cotidiano. Pensando dessa forma, não haveria o texto didático (eminentemente descritivo, narrativo, argumentativo ou dissertativo), e sim gêneros textuais dispostos/organizados/apresentados em situações de aprendizagem – narrativa, correspondência, descrição, legenda, história em quadrinhos, entre outros. Mas, por que gêneros textuais? Por que tal pluralidade? A justificativa vem, mais uma vez, da lingüística textual e agora, também, da lingüística aplicada ao ensino da língua portuguesa. Em primeiro lugar, porque os escritos didáticos de qualquer disciplina, além de fonte de informação/formação para as crianças sob objetivos específicos, são também meios para "a aquisição e para o desenvolvimento da leitura". Sua função é também "fornecer o material para que o aluno, lendo, aprenda a ler" (Perini, 1988, op. cit Azevedo, 200, p. 53).

A outra razão está relacionada a uma nova concepção sobre o ensino do vernáculo. Nos últimos 15 anos, a disciplina língua portuguesa tem sido concebida não mais como transposição didática da lingüística estruturalista; ensino de gramática (ortografia, acentuação, fonética, e morfologia), até sem ligações com o texto que o aluno acabou de ler ou com a experiência que o aluno leva à escola.[3] O texto ganhou centralidade, deixou de ser, apenas, fundo para a gramática da palavra/frase. Passou-se a dar "ênfase na leitura, análise e produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais, considerando seus aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e lingüísticos (que variam conforme as situações comunicativas)" (Bezerra, 2005, p. 43). Ensinar língua portuguesa tem sido encarado como criar situações concretas de desenvolvimento da linguagem e o aperfeiçoamento do conhecimento da língua, por meio da leitura e da produção de textos. Fundamental para o aluno é saber ler, falar e escrever de acordo com qualquer situação comunicativa, ou seja, em quaisquer circunstâncias, nas quais o ato comunicativo (com seus participantes, objetivos, tempo e espaço) esteja em curso. Daí a afirmação de Costa Val (2004, p. 3): as pessoas conversam textos, e não palavras ou frases soltas.

E o que são gêneros textuais? Resenha, folder bancário, cartas-pergunta em revistas femininas para adolescentes, coluna de jornal, diálogo em reuniões sociais, diálogos do cotidiano familiar, romance, teatro entre outros, tudo isso são gêneros textuais (cf. Meurer e Motta-Roth, 2002), ou seja, todos esses escritos são exemplos de "formas verbais de ação social relativamente estáveis" (Marcuschi, 2005, p. 25) que ordenam a comunicação entre as pessoas. É certo que o gênero materializa-se em textos que possuem determinadas características lingüísticas (narrativos, descritivos, com discurso direto, predominantemente argumentativo), mas não é esse o seu principal traço definidor: trata-se de um fenômeno construído socialmente. Ele sobrevive enquanto sua função social se mantém – quando prediz e interpreta a ação humana, quando facilita a comunicação entre as pessoas.

Quais seriam os gêneros adotados no processo de aquisição da linguagem? Marcuschi não acredita que existam gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Mas afirma ser provável a identificação de gêneros "com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante" (Marcuschi, 2005, p. 36). Por isso, a riqueza de propostas de análise e emprego, envolvendo, por exemplo, texto de opinião e a carta para séries iniciais; folheto turístico, folheto instrucional, cartão postal, quarta capa, canção/letra de música, verbetes, resumos, entrevistas para os últimos ciclos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio; o *chat* educacional para alunos de graduação e pós-graduação.

E a história em tudo isso? Composto um livro didático de história com essas orientações pedagógicas e lingüísticas, estaríamos concebendo o ensino de história como compreendido no ensino da língua portuguesa? Pensamos que uma alternativa não anula a outra. O que caracteriza o texto didático de história, ou melhor, o que o diferencia do texto didático de língua portuguesa não é tanto a abordagem (ambos levam em conta as possibilidades sócio-construtivistas dos trabalhos com alunos de 7 a 10 anos), mas a temática veiculada, que guarda, obviamente, relações estreitas com os objetivos do ensino de história para os primeiros anos do Ensino Fundamental: 1. em termos substantivos – fornecer-lhes referências conceituais (factuais, temáticas) fundamentais para a construção da sua identidade; 2. em termos metahistóricos – fazer com que as crianças desenvolvam a compreensão dos conceitos de tempo; auxiliá-los a aprender como e por que as explicações sobre o passado são diferenciadas e diferenciáveis; ajudá-los a aprender a descobrir coisas sobre o passado a partir das fontes históricas (Cooper, 2002).

Quais seriam os gêneros adequados à escrita didática para as séries iniciais? Ora, quaisquer gêneros que propiciassem a aquisição de conceitos substantivos e metahistóricos básicos, destinados às crianças de 7 aos 10 anos, aproximadamente. Os exemplos abundam nos livros didáticos produzidos nos últimos 4 anos: conto, poema, conversação, entrevista, história de vida, fábula, diário, carta, bilhete, agenda, calendário, convite (festa da escola, batizado, casamento, etc.), bula de medicamento, folheto publicitário, reclame de jornal, pregão, tira de HQ, verbete de enciclopédia, anedota, charge, entre outros. Dispostos na página do livro didático, exemplares de gêneros diversos dariam o tom.

O leitor, incomodado, pode agora perguntar: não haveria um fio condutor, algo como um personagem, um problema, um eixo temático, uma situação desdobrada em enredo, percorrendo todo o livro? Não necessariamente. A página do livro didático poderia ser a exposição de dois, três ou mais exemplares de gêneros textuais propondo situações, convidando à interação, instigando a discussão entre os alunos e entre alunos e professor. O elemento que evitaria a aparência do livro como um grande álbum – uma história em quadrinhos sem quadrinhos ou um coquetel de atividades isoladas – seriam, exatamente, os conceitos substantivos e metahistóricos que se desejariam discutir, construir e apresentar. Entre os primeiros, estariam as referências identitárias fundamentais (nome/tempo/espaço/semelhança/diferença) que permitiriam a construção dos sujeitos (aluno, grupos sociais e instituições constituintes do local). Entre os últimos, as noções básicas citadas que viabilizariam o desenvolvimento da idéia de tempo histórico (ordenação, duração, simultaneidade).

Considerações finais

Evidentemente, tal proposta coloca alguns desafios para o construtor do livro didático. O primeiro deles seria adequar os gêneros textuais às mensagens substantivas e metahistóricas. Os textos escolhidos não possuem, em primeiro plano, a função de fonte histórica. Sua seleção obedece a uma necessidade da aprendizagem significativa. A escolha do gênero está ligada, primeiramente, à familiaridade e a utilidade de tal texto na vida do aluno, naquele determinado ciclo – a conversação não tem função em si, mas sim porque é freqüentemente empregada pelo aluno no Orkut ou no MSN. Mas esse caráter não impede que o gênero textual intermedeie, viabilize e motive a discussão sobre duração, causa-efeito, semelhança-diferença, etc.

Um outro desafio é o controle da técnica de elaboração dos textos. Sabemos que cada gênero possui uma "gramática" que nem sempre é de conhecimento daquele que escreve. Apresentar um conto é um desejo de muitos, mas escrevê-lo, ou reescrevê-lo para que ele caiba em dois terços da página, mantendo os elementos fundamentais desse tipo de seqüência, essa é uma atitude um pouco mais complexa. Da mesma forma, ler gibi é ação prosaica, mas criar um personagem, produzir uma ação para ser contada em quatro quadros exige uma certa habilidade. É necessário, portanto, dominar algumas técnicas de produção textual, de produção e leitura de imagens para compatibilizar o gênero com o universo do aluno e a situação de aprendizagem que se deseja criar e reproduzir.

Moderar as expectativas também é importante. O produtor desses textos deverá acostumar-se com a possibilidade de não elaborar um livro didático com "começo, meio e fim" orientados cronologicamente. Também deve preparar-se para as múltiplas janelas abertas, as várias formas de apropriação por parte dos alunos que resultarão em invenções. É certo que algumas referências identitárias a serem "transferidas" são fundamentais, mas essas referências (nomes, datas, processos, etc.) não farão sentido se os conceitos metahistóricos não forem devidamente experimentados e desenvolvidos nesse período escolar.

A última dificuldade é de ordem gráfica. É necessária uma boa dose de sensibilidade para harmonizar os textos na mancha, como forma de possibilitar a compreensão de cada um, a intertextualidade e interatividade.

Notas

[1] Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe.www.ensinodehistoria.com.br

[2] Por trabalhar com outro conceito, e a certa distância da lingüística textual, resolvemos não incluir esse comentário no corpo do texto. Mas é esclarecedor atentar que uma vertente da análise do discurso, difundida no Brasil, também põe o foco no "pedagógico" (a escola como "sede da reprodução cultural" e da "estrutura das relações de classe") para definir a escrita "didática". Segundo Eni Puccinelli Orlandi, "pode-se distinguir três tipos de discurso, em seu funcionamento – discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário". O "discurso pedagógico", "tal qual ele se apresenta atualmente" [1978] é um discurso do tipo "autoritário", ou seja, que estabelece uma relação hierárquica entre o aluno "(o que não sabe e está na escola para aprender)" e o professor "(aquele que possui o saber e está na escola para ensinar)"; que quebra as leis do discurso cunhadas por O. Ducrot (o ouvinte deve desconhecer o objeto da informação, tem que se interessar pela informação e deve ver na informação alguma utilidade), mascarando-as com a idéia de motivação; e, por fim, que exclui o "referente" da [relação comunicativa]. "A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. Nesse sentido, poderíamos dizer que *A ensina B = A influencia B*. (Orlandi, p. 1996, 15-23). Como essa relação pode ser percebida no discurso pedagógico? Puccinelli dá exemplos com expressões costumeiras (orais e escritas) do cotidiano do professor, tais como: a forma imperativa ('Responda...?'), as palavras motivadoras ("dever", "ser preciso"), as perguntas diretas ("Não é verdade?", "Percebem?", "Certo?"), a objetalização ("isso"), a repetição e a perífrase. No escrito didático de história – texto "didático quando referido (regulado) a um uso institucional, ou seja a escola" (Orlandi, 1996, p. 76) **–, a diluição (e/ou ocultação) do sujeito** na história é operada por meio do uso dos advérbios de tempo, lugar e modo,o abuso da "causatividade", de verbos na voz passiva ou na forma impessoal. Como antídoto ao "autoritário" presente no "pedagógico", a autora sugere: "Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como 'sujeito'. Isto é, é deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro. Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir com o autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte, ou seja, é próprio do discurso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor. Negar isso não é negar a possibilidade de ser ouvinte, é não aceitar a estagnação nesse papel, nessa posição." (Puccinelli, 1996, p. 32-33).

[3] Como por exemplo:

> Professor – "Classifiquem a palavra casa".
>
> Aluno – "Casa é substantivo, comum, simples, primitivo, concreto, dissílabo, paroxítono, feminino e singular".

Referências

ARAÚJO, Acrisio Torres de. **História de Sergipe**. Aracaju: s.n: 1967.

AZEVEDO, Tânia Maris de. **Argumentação, conceito e texto didático**: uma relação possível. Caxias do Sul: Educs, 2000.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, número especial, p. 93-112, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico no ensino fundamental. In: HICKMANN, Roseli Inês (org.). **Cadernos Educação Básica n. 8**: Estudos Sociais – Outros saberes e outros sabores. Porto Alegre; mediação, 2002. p. 21-33.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. in: DIONÍSIO, Ângela Paiva e MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 37-46.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma História do saber escolar. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em História) – Departamento da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Texto e interação**: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000.

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

COOPER, Hilary. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.** 2 ed. Buenos Aires: Madrid, 2002.

FREIRE, Felisbelo. **História de Sergipe** *(1575-1855).* Rio de Janeiro: Tipografia Perseverança, 1891.

FREIRE, Laudelino. **História de Sergipe**. Aracaju: Tipografia do "Estado de Sergipe", 1898.

FREITAS, Itamar. O livro didático de história de Sergipe. **Jornal da Cidade**, Aracaju, 20 fev. 2002.

FREITAS, Itamar. A historiografia escolar na Comissão Nacional do Livro Didático: pareceres de Jonathas Serrano (1938/1941). **História e Ensino**. Londrina, n. 12, p. 141-155, 2006.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970/1990). Bauru: Editora da Universidade Sagrado Coração; Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

LEE, Peter. **Caminhar para trás em direção ao amanhã**: a consciência história e o entender a história. www.cshc.ubs.ca/viewabstract.php. Capturado em 21 nov. 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *in*: DIONÍSIO, Ângela Paiva e MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros textuais.** Bauru: Edusc, 2002.

MONTALVÃO, Elias. **Meu Sergipe**: ensino da História e Corografia de Sergipe. Aracaju: Tipografia Comercial, 1916.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NEVES, Déborah. **Vamos conhecer Sergipe**. s.n: 198-.

OLIVEIRA, Genialda Matos. **O novo Sergipe**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 1986.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O discurso pedagógico: a circularidade. In: **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996. p. 15-23. [Primeira edição em 1983].

ORLANDI, Eni Puccinelli. Para quem é o discurso pedagógico. In: **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996. p. 25-38. [Primeira edição em 1983].

ORLANDI, Eni Puccinelli. O discurso da história para a escola. In: **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996. p. 59-79. [Primeira edição em 1983].

PAVIANI, Jayme. Apresentação In: SANTOS, Márcia Maria Cappellano dos. **Texto didático**: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos. Caxias do Sul: EDUCS, 2001. p. 11-12.

PIAGET, Jean. Princípios de educação e dados psicológicos. In: **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. p. 154-184.

POZO, Juan Ignácio; ASENSIO, Mikel; CARRETERO, Mario. Modelos de aprendizje-enseñanza de la historia. In: **La enseñanza de las ciencias sociales**. Madrid: Visor, 1989. p. 211-239.

PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da história**. Lisboa: Universidade Aberta, 1989.

RAMOS, Graciliano. **Alexandre e outros heróis**. 21 ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado e MARQUES, Marcelo Santos. A construção do tempo infantil: do passado próximo ao passado distante. In: **Ensino de História e Geografia**. 2 ed. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001. p. 75-90.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica** – teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SANTOS, Lenalda e OLIVA, Terezinha Alves. **Para conhecer Sergipe.** Aracaju: Opção, 1998.

SANTOS, Márcia Maria Cappellano dos. **Texto didático**: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

SANTOS, Maria Gorete da Rocha. **Sergipe**: geografia, história. São Paulo: FTD, 1994.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

8

O LIVRO DIDÁTICO COMO UM RECURSO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA POR CONCEITOS

Éden Ernesto da Silva Lemos[1]

O Ensino de História apresenta uma complexidade que lhe é peculiar em todos os segmentos da Educação Básica. E, dentro das várias dimensões constituintes dessa característica, a do ensino por conceitos é uma das mais significativas nessa área do conhecimento escolar. No entanto, como se faz necessário um recorte temático para os fins desse artigo, serão apresentadas algumas reflexões que enfoquem a utilização do Livro Didático como um dos recursos pedagógicos viáveis na abordagem do ensino de História por conceitos.

O objetivo específico do presente trabalho, portanto, será identificar alguns aspectos do Livro Didático de História como um recurso importante para se ensinar esta disciplina, com um foco maior na aprendizagem gradual e contínua dos conceitos históricos, além de refletir sobre eles.

Iniciando as reflexões, pode-se afirmar que a produção historiográfica é o *locus* principal da construção dos conceitos históricos, os quais irão referendar e subsidiar os autores dos Livros Didáticos no momento de produzirem as suas obras. Os historiadores comunicam o conhecimento histórico elaborado através das mais diversas construções conceituais, tanto da história quanto de outras áreas do conhecimento humano.

Os conceitos históricos, usados pelos escritores de Livros Didáticos para comunicarem, a alunos e professores, os conteúdos dessa disciplina escolar da Educação Básica, são oriundos dessas mesmas fontes referidas acima. Portanto, dentro desta perspectiva, pretende-se refletir um pouco sobre alguns aspectos que podem e devem subsidiar o uso do Livro Didático no cotidiano da prática pedagógica dos professores que se interessam - ou venham a se interessar - por essa abordagem no ensino de História.

1. O ensino de História e o Livro Didático

A luta pela melhoria do ensino da História no Brasil ganhou maior pujança a partir dos avanços das discussões e reivindicações promovidas no Brasil, neste sentido, pelos integrantes da então ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História – no final da década de 70 e por toda a década de 80 do século passado. Este processo histórico foi um divisor de águas no cenário nacional, e as conseqüências, as mais variadas: essas *pressões dos setores organizados* conseguiram conquistas que mudariam o ensino de História e as propostas curriculares de História, conforme bem apresentou Fonseca (1995).

Os manuais didáticos fizeram parte do leque de avanços vividos nesse período, já que os anteriores a esse momento seguiam um padrão, cujos conteúdos estavam destituídos de uma análise crítica, significativa, buscando primordialmente a memorização de datas, fatos e personagens importantes para a história nacional – os nossos conhecidos "heróis". Sob o influxo dessas conquistas é que começaram a surgir novas obras, na tentativa de superar essa perspectiva que se convencionou chamar de *tradicional*, atendendo às novas demandas desse novo *mercado consumidor*.

Esse processo, como afirma Oliveira (1998, p. 232), estava ligado a *uma avalanche de estudos novos* que chegariam ao nosso país e *redefiniriam os caminhos trilhados pela sociedade brasileira e na academia*. Essa conquista coletiva trouxe, para muitos educadores, um novo olhar sobre o que seria o ensino de História e de como os Livros Didáticos poderiam ser concebidos e elaborados a partir de então.

Ao longo das últimas décadas do século XX e da primeira do século XXI, os avanços de qualidade que os manuais didáticos sofreram são relativamente visíveis quando a comparação é feita com os manuais anteriores a esse período. No entanto, essa melhora não é sinônimo de uma superação definitiva das características preponderantes nos Livros Didáticos daquela época.

Nós somos docentes que entendemos ter havido a superação de muitas dificuldades, mesmo que ainda se tenha muito a conquistar nesse terreno dos Livros Didáticos. Para que se consiga estar sempre produzindo obras nas quais as novas concepções de História (e do ensino de História) estejam embasadas numa *lógica* problematizante do conhecimento histórico produzido, faz-se necessário ainda muito esforço de pesquisa, entendendo que o mesmo deva ser direcionado tanto para o estudo dos processos de ensino e de aprendizagem quanto para a produção de Livros Didáticos.

Perseguindo-se esses objetivos e partindo de uma perspectiva de maior criticidade quando se analisam as mais diversas fontes históricas, é possível que a produção desses livros encontre um caminho mais adequado. Poucos autores já conquistaram esse patamar, mas, na continuidade do esforço, muitos outros também poderão produzir obras com essas características. Neste sentido, o aluno e o professor devem ser percebidos como sujeitos autônomos e co-participantes do processo de ensino e de aprendizagem, no qual a *curiosidade epistemológica* seja construída como entendia Freire (1996, p. 32).

2. O ensino de História por conceitos e alguns aspectos importantes a serem considerados dentro dessa perspectiva

2.1. Em que consiste essa perspectiva

O ensino de História, através da formação de conceitos, tem como referencial principal *a interação entre a teoria e a prática*, ou seja, entre os conteúdos estudados e *as metodologias/estratégias de estudo* utilizadas na prática pedagógica. Bem como a importância do uso de *conceitos didáticos* para que os conceitos científicos sejam mais bem compreendidos, conforme aponta Andrade (1998, p. 83). Sem esse olhar, fica muito difícil se ensinar História dentro dessa perspectiva, e os resultados serão ainda os da reprodução e/ou memorização de palavras, e não uma construção da compreensão dos conceitos históricos.

Afirma-se dessa maneira porque ninguém consegue aprender um conceito histórico, ou de qualquer outra área do conhecimento, se não internalizar os sentidos e significados do mesmo. Para se partir de um conceito espontâneo e se chegar a um conceito científico, é necessário estabelecer uma relação com o ambiente social dos seres humanos, com a sua *cultura.* Uma interação desse jaez não pode prescindir de uma inter-relação entre educandos e educador/educador e educandos e do uso de estratégias didáticas para propiciar, aos poucos, a internalização do conceito científico estudado. Conforme assevera Góis:

> O processo de familiarização do aluno com as características essenciais de um determinado conceito implica que sejam organizadas situações de aprendizagem diversificadas de forma que:
>
> - contribuam para mobilizar o aluno no sentido de uma aprendizagem significativa;
>
> - promovam a sistematização dos conhecimentos e indiquem a natureza e o nível de aprendizagem dos alunos (GÓIS, 2001, p. 93).

A autora ainda continua, neste mesmo contexto, afirmando que essa perspectiva de trabalho *implica planejar situações de aprendizagem* que abordem em particular uma *situação motivadora,* uma *situação sistematizadora* e as *situações avaliativas* (GÓIS, 2001, p. 93). Cada uma teria a sua importância específica, mas sempre estariam interligadas, possibilitando, assim, envolver o educando numa pesquisa que terá momentos organizados sistematizadamente e que estará sendo permanentemente monitorada com uma avaliação contínua. Esse caminho vivenciado por essa pesquisadora não deve ser entendido como um método, uma receita, e sim como um dos caminhos, uma das possibilidades que podem ser planejadas para a vivência de um processo de ensino e aprendizagem através da formação de conceitos.

Existem outras alternativas para o ensino de História na perspectiva dos conceitos, que, com esforço, com uma formação inicial e continuada adequada do educador e com o seu envolvimento ético-político na ação educativa, poderão levar a novos caminhos, possíveis de serem construídos e vivenciados com grandes possibilidades de êxito.

A maior questão que pode emergir dessas colocações sobre a perspectiva de ensino de História através da formação de conceitos é a de que se pode estar consciente de conduzir experiências de aprendizagem que, definitivamente, estejam partindo dos conhecimentos prévios dos educandos, podendo avançar para uma realidade na qual os conteúdos ensinados se aproximem cada vez mais dos conceitos relacionados a eles no cotidiano em que existem como sujeitos históricos. E que, a partir desse ângulo de percepção, possa haver avanços na direção dos conceitos científicos.

Situações nas quais a memorização do significado de palavras não seja o fim - consciente ou inconsciente - do esforço do educador em sala de aula, implícita ou explicitamente. É sobre esse ponto nevrálgico do processo de ensino e de aprendizagem que se tenta refletir aqui, para que os educadores da área de História percebam que os conceitos da história e de outras áreas do conhecimento humano, dos quais a história se apropria, têm aspectos singulares a serem estudados.

2.2. Aspectos importantes a serem lembrados dentro dessa perspectiva

A perspectiva do ensino de História por conceitos, dentre outros aspectos, precisa valorizar e ter bem definidas algumas questões, como:

- O que é um conceito?
- O que é um conceito histórico?
- Quais as propriedades dos conceitos históricos?

- Qual a importância dos conhecimentos prévios nessa perspectiva de ensino de História?
- Qual a importância do planejamento pedagógico no ensino por conceitos?
- Quais os conceitos históricos fundamentais nessa perspectiva de ensino de História?

2.2.1. O que é um conceito?

Este pode ser entendido, na perspectiva que adota Vygotsky (2001, p.8), como o *significado* das palavras, constituindo-se numa *unidade* que não se decompõe e, traz em si, a *totalidade complexa significativa,* que não pode ser compreendido como a palavra que se memoriza de forma simples e mecânica, pois é algo mais profundo, é sócio-cultural, é a interpenetração do pensamento e da linguagem. Dessa maneira, é importante notar que comumente se confunde o conceito com o vocábulo, e, muitas vezes, alguns professores entendem que, ao definir uma palavra no quadro, ou mesmo verbalmente na sua exposição oral, os alunos já o entenderão. O que pode ocorrer é uma memorização por parte do aluno, e não um entendimento propriamente dito. Logo, para que um aluno consiga entender um conceito, faz-se necessária a construção de um percurso pedagógico mais demorado, em que o planejamento e a avaliação bem sistematizados e articulados se integrem para esse fim.

2.2.2. O que é um conceito histórico?

O conceito histórico pode ser compreendido como um significado do domínio da história que se apresenta para o leitor através de uma palavra. Ele pode ser criado pelos historiadores para comunicar o conhecimento histórico produzido na academia, como também pode ser apropriado de uma outra área do conhecimento humano. O conceito *história*, por exemplo, é do domínio da disciplina de história, já o de *cultura* é do da antropologia.

Como os exemplos acima, existem vários outros que poderiam ser citados. Esse processo de interação entre os conceitos de diversas áreas do conhecimento humano no espaço da história é um processo sem volta, pois cada conhecimento construído nas mais variadas pesquisas históricas se interpenetra a cada momento e se transforma numa interdisciplinaridade que, provavelmente, se consolidará numa perspectiva de transdisciplinaridade (MORIN, 1982).

2.2.3. Algumas propriedades dos conceitos históricos

Os conceitos históricos, bem como os de outras disciplinas acadêmicas dos quais a história se apropria, têm algumas propriedades importantes que precisam ser percebidas e compreendidas por qualquer professor que usa esses conceitos no ensino e na aprendizagem dessa disciplina escolar.

Serão eleitas, nesse momento, duas que consideramos vitais para nós, docentes. A primeira é a *historicidade* que todos os conceitos têm, e a segunda diz respeito à *teoria da história*, que deu suporte à construção desse conceito.

A historicidade dos conceitos se refere a um aspecto primordial da construção e do uso de conceitos científicos na produção historiográfica, bem como no ensino de História. Todos os conceitos em História, como em qualquer outra área do conhecimento humano, são criados num determinado tempo histórico, num determinado contexto histórico-cultural. Logo, não poderão ser usados de uma forma indiscriminada por ninguém, principalmente pelo professor. A falta desse conhecimento produz o que se convencionou chamar de anacronismo histórico.

Neste aspecto, um exemplo interessante é o conceito de *escravidão*, que não deve ser usado, por exemplo, no estudo das realidades históricas de Atenas e do Brasil, como se não apresentasse qualquer diferença. O fato é que, em Atenas, as formas de escravidão não foram sempre as mesmas, cada escravo da cidade-estado ateniense não era tratado sempre da mesma forma, como também não era visto sempre na mesma perspectiva por todos os cidadãos. No Brasil, *idem*.

Silva e Silva (2005, p. 110) afirmam que *qualquer definição de escravidão deve ser suficientemente flexível* para poder absorver a diversidade de significados que os diversos *agentes históricos* lhe deram em suas *épocas* específicas. Assim, nos processos de ensino e de aprendizagem, se essa propriedade não for observada pelo professor, ocorrerá a prática de um anacronismo histórico. Ou seja, o docente apresentará um conceito equivocado para os alunos, os quais construirão um significado no qual a escravidão brasileira foi igual à de Atenas.

2.2.4. Os conhecimentos prévios e sua importância no ensino de História por conceitos

A concepção de *conhecimento prévio* é aquela que entende o discente como um ser que tem conhecimentos construídos antes mesmo de chegar à escola, que, no meio social em que vive, já aprendeu e sempre aprenderá, pois essa capacidade de aprender é inerente ao homem e ocorre durante toda a sua vida.

Dentro dessa forma de entender o processo de crescimento do indivíduo, a psicologia social tem se dedicado a estudar *as seqüências de aprendizagem, partindo do conhecimento prévio dos alunos* (BITTENCOURT, 2004, p. 189).

Os conceitos espontâneos construídos pelos discentes ao longo de sua relação sócio-cultural estão com ele, constituem-no como pessoa que vive, fazendo parte do arcabouço de conhecimentos que formam a sua identidade cultural. Essa gama de saberes precisa ser identificada para que o professor possa provocar o avanço dos alunos na direção dos conceitos científicos, ou seja, planejar vivências pedagógicas neste sentido.

Qual poderia ser, então, a relação entre conhecimentos prévios e ensino de História por conceitos? Entende-se que ela é muito grande, pois, quando o ser humano elabora a sua experiência existencial no coletivo social, através de sua singularidade, a todo momento, o pensamento e a linguagem estão interagindo e percebendo os significados, os sentidos das *unidades complexas* (VYGOTSKY, 2001). Sem essa compreensão, fica difícil para o docente conseguir construir uma prática pedagógica que seja consistente e adequada para a compreensão dos conceitos históricos pelos discentes.

2.2.5. A importância do planejamento pedagógico no ensino por conceitos

O planejamento da ação pedagógica é um caminho vital para que o ensino de História, através da perspectiva conceitual, consiga resultados significativos. Obviamente, não se espera que um docente viva o seu ofício sem um planejamento, no entanto, no ensino por conceitos, ele precisa ser muito bem concatenado, sistematizado.

O planejamento precisa conhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos como referencial importante para balizar, com segurança, os avanços dos alunos nos conceitos espontâneos até alcançar ou se aproximar mais dos científicos. Essa sistematização da ação pedagógica não pode prescindir da historicidade dos conceitos selecionados para o docente refletir, analisar.

Algumas relações cognitivas têm que estar presentes nesse planejamento. Aspectos como o de anterioridade, posterioridade, simultaneidade, mudanças, permanências, semelhanças, diferenças, entre outros, devem estar contidos na dimensão desse planejamento. Todas essas realidades colaboraram para que o aluno identifique as nuanças dos conceitos que estão sendo estudados.

Conforme Góis (2001), as estratégias criadas pelo docente precisam, neste contexto, ser motivadoras para o aluno e bem sistematizadas, não podendo prescindir, em momento algum, de uma avaliação continuada do processo de ensino-aprendizagem.

2.2.6. Conceitos históricos fundamentais para o ensino de História

Existem alguns conceitos históricos que não devem ser esquecidos no ensino de História, ainda mais se a perspectiva do professor for a de priorizá-los no ensino dessa disciplina escolar. Bezerra (2003) propõe reflexões que se considera muito importantes quando o assunto é ensinar História na Educação Básica.

Afirma ele (BEZERRA, 2001, p. 41) que a prática dos historiadores, ao longo do tempo, construiu *uma "lógica da História", que pode ser concebida como um conjunto de procedimentos e conceitos*. Os historiadores produzem os seus estudos em torno desse conjunto de procedimentos e conceitos. Ao sugerir uma maior atenção dos professores para os conceitos apontados aqui como importantes, não se pretende fechar nenhuma questão, tampouco se objetiva nada neste sentido! Apenas se pretende colaborar para que essa discussão possa avançar cada vez mais.

Entende-se que conceitos como *História, Processo Histórico, Tempo Histórico, Sujeito Histórico, Cultura, Cidadania, Espaço, Sociedade, Mudança Social, Natureza, Identidade, Trabalho, Memória* e *Documento Histórico* são vitais para o ensino de História. Estão apresentados acima apenas alguns que são considerados fundamentais para a Educação Básica, mas sugere-se que os colegas docentes possam acrescentar ou retirar alguns, contanto que essa discussão não fique silenciosa entre nossos pares.

Neste artigo, não há espaço para os significados desses conceitos, no entanto, na bibliografia existente, que propõe reflexões sobre conceitos, podem-se encontrar boas discussões sobre os significados que os mesmos apresentam. Alguns desses títulos nos ajudaram a pensar esse artigo que produzimos através de um diálogo importante com os seus autores e, por isso, estão na bibliografia. Mas muitos outros existem que precisam ser lidos, consultados, discutidos. E que se possa colaborar na produção de outros mais que venham a ampliar e redimensionar, continuamente, o olhar sobre o uso de conceitos no ensino de História.

3. O PNLD de 2007, as coleções e o ensino na perspectiva de conceitos

Os livros do Guia 2007 apresentaram qualidades bem diversas. Concepções de livros didáticos que rompem definitivamente com os padrões do chamado ensino tradicional, passando por outras que procuraram realizar essa superação, mas ainda não conseguiram totalmente, até algumas poucas que ainda precisam melhorar muito para que sejam incluídas na lista das aprovadas.

A questão do trabalho com os conceitos históricos, na maioria das que analisamos, é um dos aspectos que queremos ressaltar neste momento. Apesar do avanço na questão da concepção de História, na qual os autores buscam pautar as suas obras, de se propor um texto que valorize a identidade cultural dos alunos, da problematização dos conteúdos e da dimensão conceitual, ainda precisa melhorar.

Na maioria das coleções, não se direciona uma abordagem mais sistematizada do ensino por conceitos - esta sistematização ainda é diminuta. Há casos em que a importância dos conceitos é lembrada, mas, se o professor não estiver atento à questão, poderá usar a coleção para estudar conteúdos numa dimensão de definição de palavras, e não da construção de conceitos, de significados. As orientações que os autores apresentam no chamado *Livro do Professor* ainda não conseguiram mostrar uma proposta coerente neste sentido, e é reduzidíssimo o número das mesmas que a apresentam.

4. Considerações finais

A perspectiva de se ensinar História por conceito é uma possibilidade, entre outras, que se faz inevitável nos nossos dias, pois os conceitos fazem parte do próprio arcabouço teórico da história, como área do conhecimento humano e como disciplina escolar. Como afirma Bittencourt (2004, p. 183), na análise dos fatos históricos, *são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis.* Além disso, a historiografia é construída através do uso de conceitos que transmitem, à comunidade científica, o conhecimento histórico.

Os conteúdos da História, enquanto disciplina escolar, são oriundos desses conhecimentos produzidos. E estão presentes nas coleções didáticas adotadas pelos professores da Educação Básica em nosso país. Por esses aspectos relevantes, fica claro que o ensino de História precisa valorizar a perspectiva do uso de conceitos para poder alcançar um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo para os alunos. Estudar História não é memorizar as definições de palavras (BITTENCOURT, 2004), mas sim apreender os seus significados, sentidos, enfim, os seus conceitos.

As pesquisas precisam avançar cada vez mais na direção de um melhor e maior entendimento dessa perspectiva do ensino de História, para que se consiga conquistar cada vez mais a melhoria do mesmo.

Mas a realidade é que o Livro Didático ainda é, para muitos docentes brasileiros, na disciplina escolar História, a fonte primordial, ou talvez, a única, que subsidia e referenda a sua prática pedagógica no espaço escolar. Eis, então, mais um motivo para que se tenha bastante atenção no instante de usá-lo na elaboração do planejamento das aulas. Primeiro porque ele não deve ser a única fonte de consulta do professor nem do aluno. Além disso, essas obras não podem se transformar num *trilho*, no qual o planejamento do professor seja o *trem*, e ele, o *maquinista* preso, atado ao movimento linear desse *veículo*.

O docente deve extrapolar os limites do Livro Didático, criticando-o, problematizando-o e percebendo-o como uma fonte de consulta importante. Mas nunca a única.

A educação é um processo dinâmico, evolutivo, transformador do homem. O Livro Didático e o ensino de História valorizando os conceitos são apenas algumas das várias dimensões desse caminhar inacabado, que precisa ser percebido como uma realidade sem fim, um eterno devir. Por tudo isso, *gosto de ser gente*. Concorda-se com Freire quando afirmou:

> Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse a sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, p. 58).

Sigamos, portanto, adiante! Desafiando e estudando as dificuldades, propondo caminhos que possam solucioná-las, mas sabendo que sempre novos desafios surgirão e que as respostas construídas serão sempre um dos infinitos ângulos de observação dessa complexidade chamada Ensino de História, apenas um dos diversos olhares que poderemos juntos construir. Mas que se constituam em práxis, e não só em teorizações.

Nota

[1] Professor de História da Rede Municipal de Natal

Referências

ANDRADE, João Maria Valença. **O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na 4ª série.** 1998. 352 p. (Tese de doutorado, UFRN/DEPED).

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. (in) KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe Mª Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. (in) **Revista Brasileira de História.** São Paulo: ANPUH/Marco Zero. v. 13, n. 25/26, setembro 92/agosto 93. 286 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2007: História** – séries/ anos inicias do ensino fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 1995. 169 p.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

GÓIS, Francisca Lacerda de. Construindo o conceito de tempo histórico. (in) **Oficina pedagógica**: uma estratégia de ensino-aprendizagem. Natal: EDUFRN, 2001. 138 p.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Portugal: Publicações Europa-América, 1982. p. 255.

OLIVEIRA, Margarida Mª Dias de. A inovação do ensino de história: confronto entre a teoria e a prática de sala de aula. (in) **Caderno de História**, Natal, *4/5* (2/1): 235-236, jul./dez. 1977; jan./dez. 1998. p. 221-250.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

9

LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE PROPOSTAS ESTIMULANTES E ABORDAGENS TRADICIONAIS

Arnaldo Pinto Junior[1]

> Aprendi a ler no Grupo Escolar do Triunfo, na Alameda Cleveland, ali, depois da Ponte do Bom Retiro. (...) Entrei com sete anos, estudei até o terceiro ano, tinha uns nove anos. Só lembro da minha professora do primeiro ano, chamava-se Wanda; (...) Não lembro dos coleguinhas, mas lembro das aulas de tabuada, Geografia e eu gostava muito de História, como até hoje; não tenho estudo nenhum, como eu disse para você, mas adoro História; não guardo as coisas mas gosto de ler. Tinha boas notas em tudo, mas minhas melhores notas eram sempre em História. Quando não passei para o quarto ano foi por causa de Aritmética: eu chorei tanto quando soube que precisaram me levar para a sala do Diretor. Na aula de composição me lembro que a professora contava uma história, e eu, que gosto de escrever, ela mandava recompor no quadro. As professoras eram muito boas, não castigavam. (BOSI, 1987, p. 54)

As memórias de Dona Alice, apresentadas na obra da psicóloga Ecléa Bosi, remetem-nos à cidade de São Paulo nas décadas iniciais do século XX. O discurso da modernidade capitalista[2] incentivou seus entusiastas a associarem o processo de metropolização da capital paulista, naquele período, ao rápido crescimento demográfico, à chegada maciça de imigrantes, às transformações urbanas, à abertura de escolas, à difusão da imagem de cidade das oportunidades, entre outras concepções valorizadas com o advento da Revolução Científico-Tecnológica (SEVCENKO, 1998, p. 8). Devido à diversificação dos negócios, a metrópole paulista era considerada a cidade do trabalho e do progresso, espaço privilegiado para seus moradores prosperarem no ritmo dos grandes centros urbanos do mundo.

Pensar em São Paulo nesse período, sem o ufanismo de determinados grupos sociais, também é lembrar-se de uma época em que poucas crianças tinham acesso aos grupos escolares, quando menor ainda era o número de alunos que terminavam o curso primário, a exemplo da própria Dona Alice. Privilegiados eram os adolescentes que chegavam ao curso secundário. Porém, essa não é uma realidade distante no tempo para alguns paulistanos (ou brasileiros) que vivem no início do século XXI. Sem a pretensão de fazer comparações quantitativas com o período da República Velha, não podemos esquecer que atualmente existem crianças em idade escolar que estão fora das salas de aula por diversos motivos: *déficit* de vagas em escolas públicas, necessidade de mudança recorrente de domicílio, famílias que não conseguem manter seus jovens estudando por falta de recursos econômicos, entre outros fatores. É considerável a parcela da população brasileira que não tem condições materiais para garantir um mínimo de estabilidade para que crianças e adolescentes possam cursar a Educação Básica sem sobressaltos.

As sensíveis memórias de Dona Alice relativas à escola, especialmente à disciplina História, são estimulantes e remetem-nos a outros olhares pedagógicos. Seu ressentimento por não ter concluído o curso primário, ou por não ter continuado a estudar, faz-nos refletir sobre os cuidados que os educadores devem tomar no processo de ensino-aprendizagem. Diante de inúmeros aspectos que constituem o cotidiano escolar, destaca-se as potencialidades do trabalho em sala de aula no processo de sensibilização dos alunos, as experiências construídas no ambiente escolar que os alunos podem levar por toda a vida, as responsabilidades sociais das atuações docentes e seus significados para alunos, parentes, comunidade, etc.

As rememorações transcritas no trabalho de Ecléa Bosi revelam indícios de um ensino tradicional, hierarquizador dos saberes, centrado na cultura letrada. A ênfase na idéia de "estudo nenhum" reforça o distanciamento do estudante em relação ao conhecimento escolar. Ao afirmar que não havia estudado, justificava-se do conhecimento oferecido pela educação escolar e supostamente não adquirido pela então aluna. Para ela, gostar desta disciplina também é querer guardar mais as informações históricas, querer ler mais sobre isto, valorizar o conhecimento impresso nos livros. A associação entre a leitura, a escrita e a História inserem questões sobre como essa pessoa compreendia o conhecimento histórico. Dessa associação, podemos refletir sobre as especificidades do ensino de História na época.

A história ensinada para Dona Alice, provavelmente, foi apresentada como a "verdade dos fatos" ocorridos no passado. Os livros didáticos de História e as visões dos professores deveriam disponibilizar o conhecimento a ser adquirido pelo aluno, sendo a escola o meio privilegiado de conquistar os saberes valorizados pela sociedade. Neste sentido, as propostas e metodologias de ensino apresentadas pelos livros didáticos deixavam poucas brechas para professores e alunos posicionarem-se como sujeitos históricos, capazes de interpretar processos e produzir conhecimento histórico a partir de suas experiências sociais.[3]

A idéia de "adorar" a disciplina História na relação com o gostar de ler pode revelar uma compreensão do conhecimento histórico pouco articulado com as experiências pessoais dos estudantes. Dona Alice deveria imaginar que a história impressa nos textos dos livros foi construída no passado e não tinha relação com a vida das pessoas comuns, principalmente pessoas sem "estudos", como era o seu caso. Essa concepção reforçava o conhecimento acadêmico transmitido através das escolas e destinado aos poucos capazes de adquiri-lo plenamente. E, ainda, a erudição histórica

deveria ser alcançada através do hábito constante da leitura, da memorização dos conhecimentos, em última instância, pelo próprio ato de "decorar a matéria". Não é por acaso que as memórias de Dona Alice não estão relacionadas à história que ela tanto apreciava.

A avaliação das práticas de ensino é um exercício constante para um professor. As palavras reproduzidas na epígrafe deste texto apresentam indícios de uma educação com viés tradicional que deixou marcas na formação intelectual de uma pessoa. Partindo destas memórias, podemos refletir sobre a atuação do professor em sala de aula, o quanto as aulas podem ser significativas para os alunos, como o trabalho pedagógico pode ser compreendido pela classe, como o conhecimento histórico é produzido em sala de aula.

Sabendo que, em grande parte dos casos, as práticas docentes do Ensino Básico no Brasil tiveram e/ou têm relação direta com a utilização de livros didáticos, destaca-se a importância desses materiais para o ensino de História. Ainda mais quando se observa junto às pessoas com as quais se convive (parentes, amigos, companheiros de trabalho, alunos) que as memórias históricas produzidas também na relação com a educação formal trazem marcas muito semelhantes das abordagens propostas por materiais didáticos considerados tradicionais. Consideram-se livros didáticos tradicionais aqueles que valorizam concepções de conhecimento histórico baseadas em provas documentais escritas, trabalham com narrativas "verdadeiras e imparciais", apresentam imagens iconográficas com caráter meramente ilustrativo, reforçam memórias consagradas, procuram transmitir os conhecimentos científicos produzidos por historiadores e propõem atividades de fixação para os alunos.

Mesmo com os avanços verificados nas produções didáticas em geral das últimas décadas, no campo da História, notam-se permanências nas propostas de estudo. Além de apresentar outras especificidades, as recentes produções consideradas tradicionais também incorporam novos temas e abordagens, chegando mesmo a descaracterizar algumas de suas marcas mais representativas. A incorporação de inovações historiográficas e pedagógicas não estabelece definitivamente a superação dos métodos tradicionais do estudo histórico.

Não se pretende afirmar que o processo de ensino-aprendizagem relacionado ao material didático tradicional inviabiliza práticas docentes comprometidas e estimulantes, leituras críticas dos recursos disponibilizados, produção de conhecimento significativo para o aluno. O que não se deve esperar são facilidades na atuação docente na produção de conhecimentos históricos mais dialogais, na construção de memórias plurais.

Entende-se que os livros didáticos de História são documentos fundamentais para pesquisas que procuram compreender os caminhos percorridos pelo ensino da disciplina. Neste texto, focalizamos as propostas de ensino das coleções recomendadas pelo Guia do Livro Didático 2007 – História aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. O referido "Guia", produzido pela equipe de história do PNLD 2007, apresenta tanto as especificidades das coleções recomendadas quanto aspectos gerais dos materiais avaliados. Partindo desses aspectos gerais e de nossas experiências, discutem-se as potencialidades e limitações das coleções que apresentaram estudos criativos e estimulantes nos primeiros dois volumes e pautaram-se por estudos tradicionais nos dois últimos.

Sendo a história uma disciplina em constante transformação, os processos históricos e as memórias coletivas estudadas recebem contribuições que (re)interpretam e (re)significam seus sentidos no trabalho pedagógico. Atuando em sala de aula e em suas comunidades, professores e alunos são os principais colaboradores desse processo de contínua (re)construção da disciplina na relação com outras produções culturais.

1. Mudanças e permanências nos livros de História: coleções avaliadas pelo PNLD 2007

Nos últimos dez anos, discussões relativas aos livros didáticos apontam melhorias nas mais recentes coleções em comparação com as publicações de períodos anteriores. Para o ensino de História, atentas à LDB/96, aos PCN e aos editais do PNLD, diversas editoras passaram a produzir materiais que declaram a intenção de trabalhar com temas transversais e interdisciplinares.

Em grande parte das obras lançadas recentemente, o Manual do Professor tornou-se uma importante referência para a atuação docente. Esta parte, destinada exclusivamente ao docente, deixou de trazer apenas resoluções dos exercícios propostos. Encaminham-se sugestões de estudo dos conteúdos específicos da disciplina na relação com conhecimentos de outras áreas. Noções de saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, ética e cidadania são indicadas por manuais que destacam, entre os objetivos gerais da coleção, a contribuição para a formação de sujeitos críticos, o incentivo à

participação coletiva no processo de transformações das condições sociais, além da capacidade de análise dos processos históricos, de compreensão das relações entre presente e passado, etc.

Pode-se creditar a um conjunto de fatores as "novas" propostas pedagógicas declaradas pelas coleções, dentre os quais, destacamos: reivindicações da sociedade civil organizada na luta por uma educação de qualidade, incluindo a produção de materiais didáticos mais atualizados; constantes críticas de educadores/pesquisadores que apontavam, em determinadas coleções, erros conceituais, visões preconceituosas e limitadoras, propostas de atividades pouco criativas, etc.; concorrência mercadológica; autores e editores que qualificaram seus trabalhos, tanto para adequá-los às solicitações de educadores e estudantes mais críticos, quanto para atender às exigências dos processos de avaliação balizados pelos editais do PNLD, abertos a partir de meados da década de 1990. Portanto, pode-se afirmar que estudantes, educadores, sociedade civil organizada, administradores públicos e editoras participaram do movimento que culminou em avanços pedagógicos dos materiais didáticos.

Avanços pedagógicos podem ser verificados nos números do processo de avaliação regido pelo Edital do PNLD 2007 para a área de história. De trinta e uma coleções inscritas, apenas uma foi excluída por não atender aos critérios eliminatórios estabelecidos. (BRASIL, 2006, p. 14). Segundo os comentários apresentados pelo Guia em sua parte introdutória, das coleções inscritas para o processo de avaliação no PNLD 2007, (...) 97% dos livros incorporam renovações nas áreas de História e de Pedagogia, problematizando presente-passado e possibilitando ao aluno a percepção da construção do conhecimento histórico.

Analisando esses números, nota-se que a maioria das coleções estava de acordo como os critérios fundamentais do Edital do PNLD 2007. As noções de cidadania foram trabalhadas com destaque pelas coleções inscritas. De trinta coleções recomendadas, vinte e sete obras propuseram estudos históricos imbricados ao desenvolvimento de noções de cidadania, além de estabelecer diálogos com temas atuais. Apenas três obras trabalharam princípios de cidadania de forma compartimentalizada, sem associação direta com os conteúdos propostos (2006, p. 18).

Mesmo com os avanços verificados nas propostas de estudo da disciplina, observam-se as mudanças amalgamadas às permanências nas mais recentes coleções publicadas para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto as coleções apresentam, nos volumes do 1º ciclo, diversos avanços na comparação com materiais didáticos característicos das décadas anteriores, os volumes destinados às séries do 2º ciclo trazem permanências nas propostas de estudos históricos.

Nossas impressões foram corroboradas pela análise geral apresentada na Introdução do Guia:

> Percebemos que, em geral, os livros destinados às primeiras e segundas séries são mais coerentes com o que os autores declaram no manual do professor, estando mais de acordo com as inovações pedagógicas e históricas. Isto nem sempre se mantém para os livros de terceira e quarta séries, que trabalham mais numa linha tradicional, baseados na divisão clássica da História. Dessa forma, chamou-nos atenção, nos casos citados, o fato de que as propostas se iniciam arrojadas e criativas e, aos poucos, tornam-se tributárias de uma concepção tradicional de História. (2006, p. 15)

Essa constatação, evidentemente, não cabe para todas as coleções recomendadas pelo Guia. Mas, como o número de coleções que trabalham os estudos históricos com abordagens distintas do 1º para o 2º ciclo é significativo, é necessário problematizar os possíveis desdobramentos de um processo de ensino-aprendizagem relacionado a essa configuração de material didático.

Partindo de uma visão geral das coleções recomendadas, os livros didáticos destinados ao 1º ciclo procuram valorizar o estudante, despertando sua condição de sujeito histórico, estimulando a construção de conceitos básicos da disciplina, trabalhando noções de tempo e espaço adequadas para a capacidade cognitiva da idade. Sem dialogar diretamente com estudos tradicionais, abrem brechas para o desenvolvimento da autonomia de análise e reflexão do estudante. Através de abordagens significativas, os volumes do 1º ciclo buscam a construção do conhecimento histórico, destacando a atuação do estudante como sujeito de sua própria aprendizagem.

Mudando o enfoque proposto no 1º ciclo, boa parte das coleções reaplica, nos dois volumes destinados ao 2º ciclo, linguagens consolidadas por modelos explicativos de materiais didáticos produzidos ao longo do século XX, podendo, assim, levar professores e alunos a reproduzirem processos de ensino-aprendizagem baseados no caráter informativo dos conteúdos, na hierarquização de saberes/sujeitos, na compartimentalização dos processos, na reafirmação do tempo linear, no destaque de datas, fatos, personagens, etc.

Diante de propostas de ensino consideradas tradicionais, o professor deve evitar o papel de transmissor dos conhecimentos revelados pelo livro didático. O aluno, sujeito incentivado a participar efetivamente do processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo, pode ser transformado em espectador da História. O principal papel reservado pelas concepções tradicionais ao aluno é o de aprender o máximo de informações possíveis para, enfim, conhecer a "verdadeira história".

Recorrendo, mais uma vez, aos comentários gerais do "Guia", pode-se constatar, ainda, que diversas obras foram pouco criativas nas propostas de atividades, pois

> (...) um grupo significativo de coleções ainda traz, como principal atividade da obra, exercícios do tipo pergunta-resposta, "velhos questionários" dos pontos de História, em que a capacidade mais importante requerida do aluno era decorar. (2006, p. 18)

Se, de um lado (1º ciclo), determinadas coleções potencializam os estudos incorporando inovações pedagógicas e historiográficas, de outro (2º ciclo), as propostas seguem padrões de conteúdo informativo e perguntas objetivas para a fixação das informações. Mas não era exatamente esse modelo educativo (do conhecimento pronto e acabado transmitido ao aluno) que a educadora Elza Nadai apontava como esgotado já no início da década de 1990?[4]

2. Histórias consagradas nos livros didáticos

As mudanças e permanências observadas em determinadas coleções recomendadas pelo Guia remetem-nos ao artigo "Novos livros & velhas idéias" (GLEZER, 1984, p. 149-154).

Analisando as condições do ensino de História nos anos 70 até meados dos 80, a historiadora Raquel Glezer problematizou as transformações das produções didáticas e para-didáticas do período, colocando em questão a modernização gráfica desses materiais. Segundo a historiadora, vários grupos de estudo de ensino de História que realizavam leituras críticas das "produções modernizadas" da época discordavam dos supostos avanços alcançados pela modernização gráfica e pedagógica, pois "(...) o conteúdo veiculado é basicamente o mesmo das obras de 1940 e 1950, apenas acrescido de novas informações, ou pior ainda, em nome da 'modernidade' o conteúdo é restrito e empobrecido". (2006, p. 150).

Ao invés de produzir materiais didáticos mais estimulantes e adequados aos tempos da abertura política do regime militar, diversas editoras procuraram "modernizar" suas obras com um novo *layout* da capa e das páginas internas, um formato mais atrativo que utilizava mais cores e imagens, mantendo ainda conteúdos que haviam sido privilegiados ao longo do século XX. Porém, determinados conteúdos foram trabalhados de forma sucinta, com textos mais resumidos, gerando impressões superficiais sobre os processos históricos abordados. Dialogando com a idéia do historiador Peter Gay, simplificações tentadoras acabaram reduzindo os modelos explicativos tradicionais.[5]

Cotidianamente, uma batalha de percepções (GAY, 1988, p. 36-41) é travada em torno da construção de uma memória histórica nacional, conflito no qual coexistem o pluralismo e a unicidade subjacente da cultura neoliberal. Sem ter a intenção de fazer comparações diretas com as produções "modernizadas" das décadas de 1970 e 1980[6], as mais recentes produções didáticas brasileiras ainda trabalham com histórias consagradas, focalizando parte dos estudos através de conhecimentos históricos tradicionais. Reproduzindo abordagens de materiais didáticos que tiveram grande inserção em escolas brasileiras no decorrer do século XX, determinados estudos ainda são propostos sem a preocupação de estabelecer diálogos entre as histórias consagradas e as experiências vividas de professores e alunos. As práticas pedagógicas baseadas em estudos históricos distanciados da realidade próxima do aluno têm a tendência de não incentivar a produção de conhecimento significativo.

No instigante estudo sobre a memória histórica, "A Teia do Fato. Uma proposta de estudo sobre a memória histórica", o historiador Carlos Alberto Vesentini afirma que os livros didáticos são instrumentos para a discussão das relações entre memória e história, estabelecendo, como critério de saber, uma aproximação entre o professor e o aluno, o que, muitas vezes, não constrói olhares plurais. O conhecimento histórico reproduzido pelo LD assume a forma de verdade, criando uma relação de transferência e hierarquização de saberes, onde o professor é o agente fundamental do processo de transmissão (VESENTINI, 1997, p. 67).

Nesta reflexão sobre os livros didáticos publicados até o início dos anos 80, Vesentini identificava avanços nos produtos do mercado editorial, potencializadores de novas perspectivas para o ensino de História. Entretanto, o historiador afirmava que a maior parte dos livros didáticos ainda trabalhava os conteúdos organizados de forma a respeitar o tempo

cronológico, quando não, abordando temas tradicionais que se transformavam em marcos históricos definidores (idem, p. 68). Dessa maneira, a memória era trabalhada pelas publicações analisadas como um saber consagrado e difundida como versão definitiva acerca dos fatos históricos. As análises do referido historiador parecem-nos pertinentes para iniciarmos novas reflexões sobre o tema.

Campo de análise pouco explorado antes da década de 1980 por historiadores e educadores, os livros didáticos de História foram pesquisados com variadas abordagens a partir desse período[7]. Focalizando os livros didáticos como objeto de pesquisa, diversos trabalhos acadêmicos foram produzidos relatando experiências docentes e discentes, discutindo políticas públicas educacionais, avaliando propostas de ensino e analisando concepções teóricas.

Baseadas ou não em trabalhos acadêmicos, duras críticas são (re)produzidas cotidianamente em diversos espaços sobre os livros didáticos, os quais são apontados como disseminadores de visões homogeneizadoras, manipuladores de processos históricos, apaziguadores de tensões sociais, redutores maniqueístas de relações políticas, entre outras idéias pouco construtivas.

Por mais indícios que se apontem em determinadas obras para que o coro dos descontentes seja reforçado, discordamos dessas análises limitadoras. Produtos culturais[8] de sua época, concebidos em relações dialéticas com grupos sociais que apresentam interesses conflitantes, os livros didáticos trabalham com visões contraditórias[9]. Portanto, é pouco esclarecedor afirmar que os livros escondem a verdade, reproduzem apenas o que interessa às elites, literalmente enganam seus leitores. Desconsiderar as forças e tensões existentes em uma sociedade, explícitas ou implícitas em suas produções culturais, é uma prática recorrente de sujeitos que preferem compreender o mundo de forma maniqueísta, compartimentalizada, enfim, bem mais simples do que as complexas redes de relações existentes.

Observando atentamente as especificidades das coleções recomendadas pelo Guia do PNLD 2007, acredita-se que as diferentes propostas de estudo histórico, apresentadas dentro de uma mesma coleção, são desdobramentos das demandas sociais relativas aos materiais didáticos, revelando também as concepções de ensino de autores, editores, revisores, etc.[10]. Os múltiplos diálogos sociais e teóricos que estão imbricados nessas produções atendem a diversas expectativas, inclusive a de vendagem, que a editora projeta. Assim, as novas tendências historiográficas e pedagógicas incorporadas pela maioria das coleções relacionam-se com as tradicionais concepções de ensino da disciplina, respondendo tanto aos interessados em "inovações", como aos que procuram "os velhos e bons conteúdos".

Notas

[1] Professor do Curso de História da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

[2] Trabalha-se o conceito de modernidade capitalista no diálogo com os referenciais do filósofo Walter Benjamin.

[3] Pesquisadores que estudaram o período da República Velha apontam para um ensino de História marcado pelo tempo cronológico, por visões unidimensionais, homogeneizadoras e excludentes. Cf. nas referências bibliográficas deste texto os trabalhos produzidos por Circe Bittencourt.

[4] O modelo educativo centrado em perguntas e respostas foi criticado por NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História.** São Paulo: ANPUH, nº 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

[5] Para a melhor compreensão da expressão, ver GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988, especialmente as páginas 33-36.

[6] Esta tarefa demandaria uma pesquisa mais detalhada das obras em questão.

[7] Cf. MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** 1997. 218 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997. Sobre as pesquisas, ler principalmente o capítulo 1.

[8] Contrariando os críticos que insistem em caracterizá-los apenas como produtos mercadológicos.

[9] Sobre essa discussão, cf. GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. *IN:* PINSKY, Jaime (org.), **O ensino de história e a criação do fato**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991, p. 107.

[10] Cf. MUNAKATA, op. cit., sobre o papel dos autores e outros sujeitos nas produções didáticas.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I. Magia e técnica. Arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II. Rua de mão única.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. 1993. 369 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Pátria, civilização e trabalho:** o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 2ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2007: História** – séries/ anos inicias do ensino fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, 2006.

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

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? A ideologia nos estudos sobre o livro didático. *IN:* PINSKY, Jaime (org.), **O ensino de história e a criação do fato**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1991, p. 105-109. (Coleção Repensando o Ensino).

GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GLEZER, Raquel. Novos livros & velhas idéias. **Revista Brasileira de História.** São Paulo: ANPUH, nº 7, p. 149-154, 1984.

HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence. **A invenção das tradições.** 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** 1997. 218 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História.** São Paulo: ANPUH, nº 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

SEVCENKO, Nicolau (org. do volume) - **História da vida privada no Brasil:** da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. (História da vida privada no Brasil; 3).

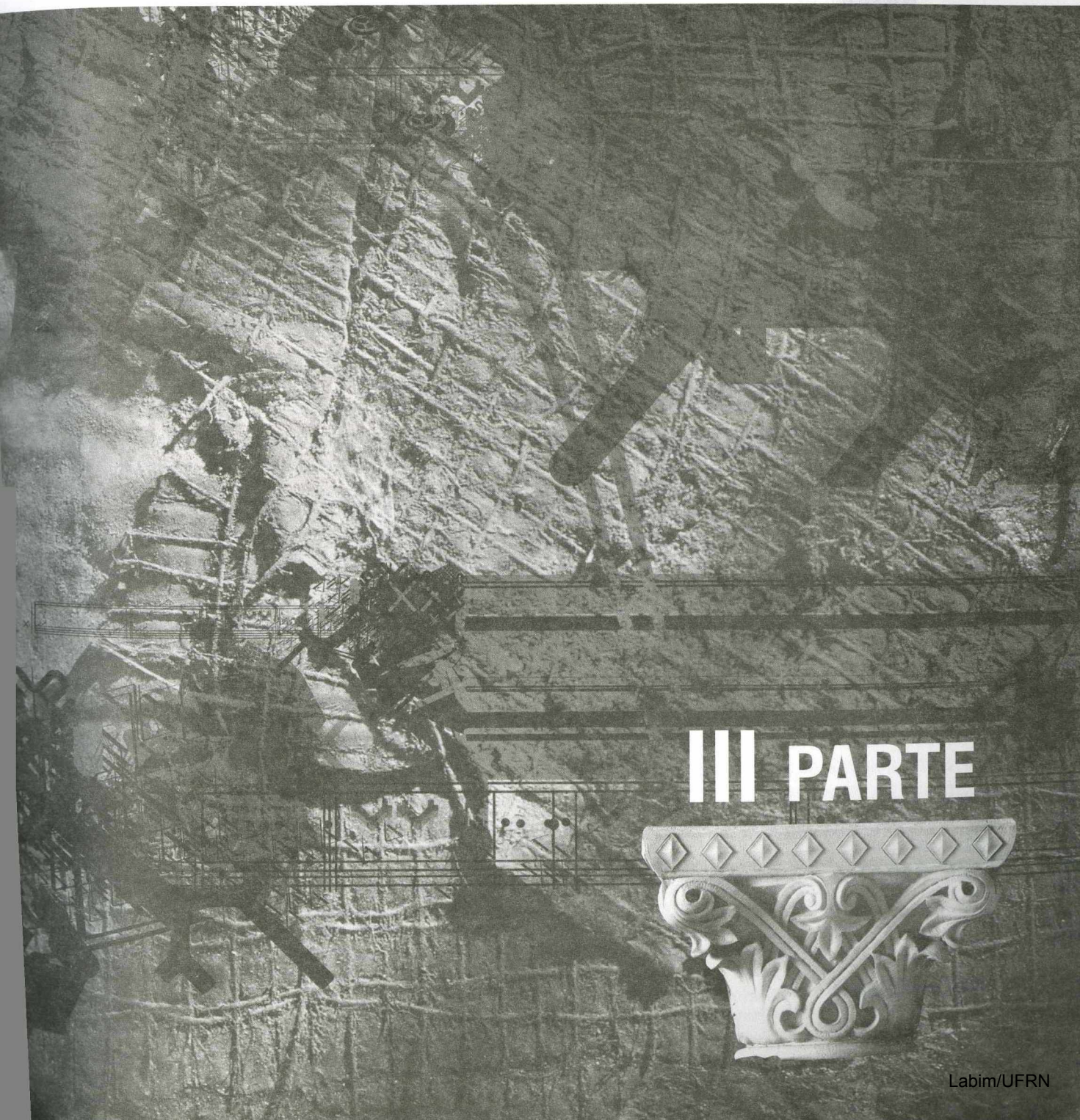
THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VESENTINI, Carlos Alberto. **A Teia do Fato.** Uma proposta de estudo sobre a memória histórica. São Paulo: Hucitec/Programa de Pós Graduação em História Social da USP, 1997.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e Linguagens no ensino de História. **Revista Brasileira de História.** Dossiê Ensino de História: Novos Problemas; Do Império de Portugal ao Império do Brasil. ANPUH/Humanitas Publicações, vol. 18, nº 36, p. 89-101, 1998.

O LIVRO REGIONAL DE HISTÓRIA



III PARTE

1

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA REGIONAL: UM CONVIDADO AUSENTE

Flávia Eloisa Caimi[1]

Transitando por escolas de diversos municípios do norte do estado do Rio Grande do Sul, seja no acompanhamento de estágios da Licenciatura em História, seja em assessorias, ministrando oficinas e palestras nas escolas, docentes universitários têm sido constantemente interpelados por professores do Ensino Fundamental, que lhes solicitam indicações de subsídios didáticos acerca da história do Rio Grande do Sul. Ao mesmo tempo em que solicitam ajuda para o acesso a tais recursos, denunciam a insuficiente quantidade e a precária qualidade dos livros didáticos regionais que alcançam o espaço escolar pela via dos programas governamentais. Muitos deles questionam, ainda, por que os professores universitários não produzem bons materiais didáticos para a educação básica, uma vez que se encontram num lugar privilegiado de produção e difusão de conhecimentos científicos.

Ao inverter a posição do mirante e olhar para a escola do ponto de vista da formação dos professores nas universidades, constata-se que o ensino da história nas séries iniciais é ministrado, invariavelmente, por um professor titulado em nível médio, na modalidade normal, e/ou por um professor graduado em pedagogia[2], tendo, portanto, uma formação polivalente, que contempla todos os componentes curriculares. Considerando o reduzido número de horas-aula destinadas às disciplinas de Metodologia e Didática da História nesses cursos (entre 60 e 180 horas), pode-se considerar que o conhecimento histórico de que esse professor dispõe para ensinar aos seus alunos está circunscrito, não raras vezes, àquilo que aprendeu na sua própria escolarização básica e/ou na disseminação da tradição cultural operada pelo movimento tradicionalista. Num cenário assim configurado, os materiais didáticos, em especial os livros, tomam uma dimensão de importância maior do que deveriam, consistindo até mesmo em fonte de estudo pessoal para estes professores.

Instigados por essas interpelações, temos voltado nossas investigações para a análise das condições de produção e consumo do livro didático do Rio Grande do Sul, problematizando questões da seguinte ordem: por que um estado com tão fortes raízes e tradições culturais não consegue fazer penetrar na escola básica o conhecimento científico produzido acerca da sua história? Como se articula a qualificada pesquisa acadêmica desenvolvida no âmbito dos programas de pós-graduação em história com a produção didática? Em que medida essa produção alcança efetivamente o espaço escolar pela via do livro didático e produz ressonância no trabalho pedagógico do professor das séries iniciais? O estudo ora apresentado trilha os caminhos de uma pesquisa documental, constituindo seu *corpus* com dois tipos de fonte: 1) os Guias de 1ª a 4ª séries do PNLD, em especial os referentes aos anos de 2004 e 2007; 2) uma amostra dos livros didáticos tidos como os mais adotados nas escolas gaúchas nas décadas de 1990 e 2000, indicados ou não no PNLD.

1. Uma mirada sobre o Programa Nacional do Livro Didático

Perscrutando as posições de professores e de especialistas sobre o ensino da história e, mais especificamente, sobre o uso escolar de livros didáticos, verifica-se entre eles a ausência de um consenso sobre o papel que o Estado deva exercer na política de aquisição e distribuição de acervo para as escolas. Para alguns, a ingerência do Estado representaria um mecanismo de controle social e de vigilância sobre o conhecimento histórico, consubstanciando arbitrariamente o que as crianças e jovens deveriam aprender e retirando a autonomia do professor, da escola e da própria sociedade. Para outros, a intervenção do Estado, por meio da ação de programas específicos como o PNLD, constituiria um "mal necessário", haja vista a necessidade de fazer frente ao poderoso mercado editorial brasileiro. Desse modo, a "vigilância" exercida pela ação do Estado trataria de impedir que fossem destinados recursos públicos para a aquisição de livros didáticos tidos como inadequados e, ainda, que tais livros chegassem às escolas públicas para consumo de alunos e professores.

Dentre os muitos critérios apontados na Ficha de Avaliação – Área de História, que configuram a adequação do livro didático para ingresso no Guia, destacam-se a correção e atualização dos conceitos e informações; a ausência de estereótipos e preconceitos de quaisquer natureza; a ausência de publicidade mercadológica, doutrinação religiosa e/ou política; a incorporação da renovação pedagógica e historiográfica; a presença de ações afirmativas, visando à construção da cidadania, tais como a promoção da imagem de afro-descendentes, de indígenas, da mulher, do idoso, da criança e do adolescente, para citar apenas alguns aspectos. Posicionando-se entre os autores que consideram a ação do Estado um risco necessário, Peres (2002) assim se manifesta:

> Apesar dos riscos que uma tal avaliação pode acarretar numa sociedade que ainda apresenta algum *déficit democrático*, perigo maior poderia haver na ausência total de controle, o que poderia levar à disseminação de conceitos e preconceitos históricos capazes, com o tempo, de ampliar o dito *déficit*. Dado o volume dos recursos públicos investidos no PNLD, é aceitável que uma pequena parte dessas verbas seja destinada a garantir a qualidade do material distribuído. O que precisa haver, é a permanente vigilância da sociedade no sentido de não permitir que o controle estatal leve o ensino de História a transformar-se em ferramenta de legitimação de políticas governamentais.

Em que pese à relevância do debate atual sobre as políticas de controle estatal no que se refere ao livro didático, um breve olhar sobre a história da educação brasileira aponta a presença dessa preocupação desde a época do Estado Novo. Já em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelecia condições para a produção, importação e utilização do livro didático. No período da ditadura militar, distinguem-se alguns momentos de remodelagem da política relativa ao livro didático: em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), cuja tarefa era coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático; em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) que passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), substituindo a Colted; em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), que assumiu a execução dos programas do livro didático. Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), incorporando o Plidef.

A criação do Programa Nacional do Livro Didático, em 1985, deflagrou o processo avaliativo vigente até hoje, implementando gradativamente ações mediadoras entre o mercado editorial e as escolas. Na década de 1990, foram estabelecidos critérios gerais de avaliação do livro didático, dando-se encaminhamento em 1996 ao processo de avaliação pedagógica das obras por comissões de especialistas em cinco áreas de conhecimento (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) e à conseqüente publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos para 1ª a 4ª séries, em 1997. Destarte, até a presente data, foram realizadas cinco avaliações de obras relativas às séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme a tabela apresentada na seqüência:

Tabela 1 – Resultados das avaliações de 1ª a 4ª séries em todas as áreas (1997-2007)[3]

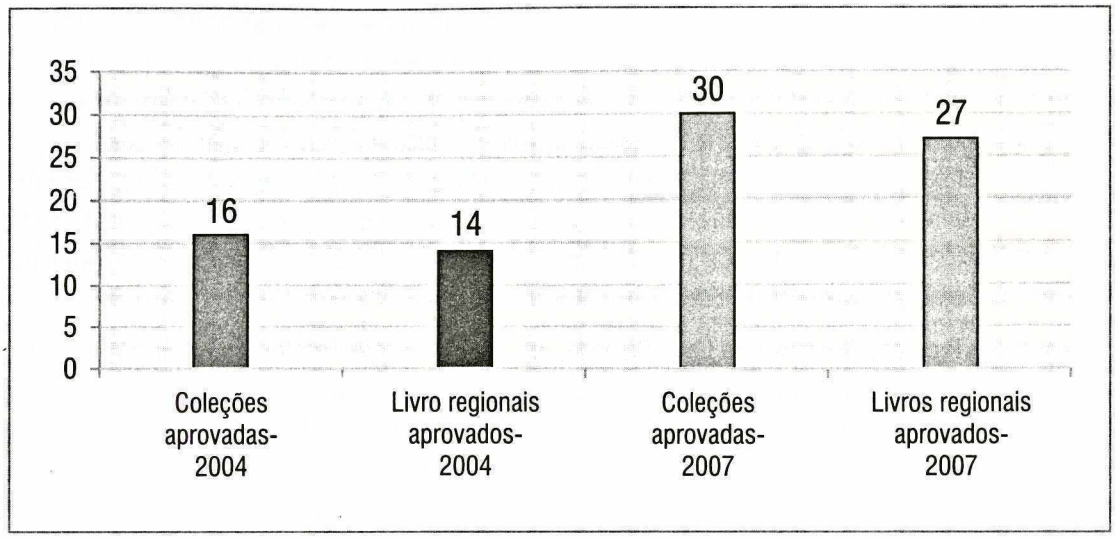
Ano PNLD	Obras inscritas	Obras recomendadas	Obras não recomendadas/excluídas
1997	466 livros	105 livros (22,53%)	361 (77,47%)
1998	454 livros	167 livros (38,46%)	287 livros (61,54%)
2001	569 livros	321 livros (54,41%)	248 livros (43,59%)
2004	260 coleções	184 coleções (71%)	76 coleções (29%)
2007	303 coleções	240 coleções (79,2)	63 coleções (20,8)

Fonte: Site do MEC. Disponível em http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv

Os dados demonstram, inequivocamente, que o processo avaliativo efetuado sobre os livros didáticos nesse período (1997-2007) atuou de modo a qualificar gradativamente o acervo disponibilizado às escolas. Se, no primeiro PNLD, houve um índice de mais de dois terços de obras não recomendadas/excluídas (77,47%), no PNLD de 2004 verifica-se um movimento inverso: menos de um terço das obras inscritas para avaliação foi excluído (29%). Em 2007, os índices são ainda mais positivos, caindo para um percentual de 20,8 o total de exclusões. Cumpre referir que o Edital PNLD/2007 exigiu uma "declaração de revisão e atualização para obra(s) excluída(s)", demonstrando-se, na nova edição, os aspectos que foram alterados, corrigidos, substituídos, em face da edição excluída no PNLD anterior. Em caso de não ter havido as alterações anteriormente apontadas como necessárias, a obra sofreria exclusão sumária, sem nem mesmo entrar no processo avaliativo. Verifica-se, assim, um movimento do mercado editorial no sentido de qualificar as obras para atender às exigências colocadas pelo PNLD.

No que respeita especificamente às séries iniciais na área da história, tomou-se como fonte de estudo os Guias de 2004 e 2007 para verificar o índice de obras/coleções aprovadas, o número de estados contemplados com livros regionais e as editoras envolvidas.

Gráfico 1 - Índices de aprovação - PNLD 2004 e 2007 - Área da História

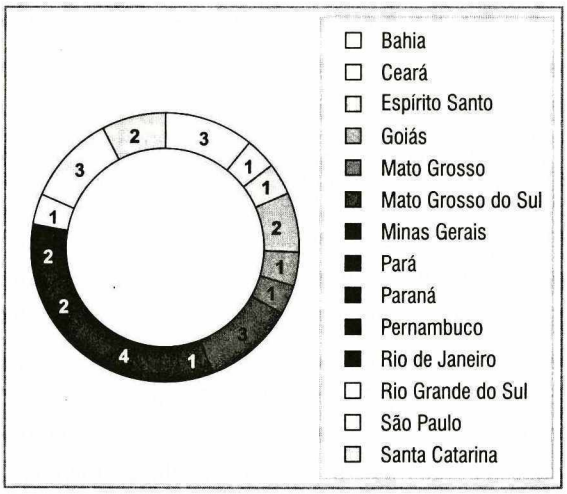


Fonte: Guia 1ª/4ª séries: PNLD 2004 e PNLD 2007

O mesmo crescimento quantitativo de obras apontado no panorama de todas as áreas verifica-se na área da história. O número de coleções aprovadas aumentou quase 100% de 2004 para 2007, passando de 16 para 30 coleções; da mesma forma, o número de livros regionais aprovados passou de 14 para 27, quase dobrando de volume. Ora, se se considerar que os critérios de avaliação no PNLD 2007 não foram rebaixados, mantendo-se o mesmo nível de exigência do anterior, é possível inferir que um número maior de coleções e livros regionais apresentou-se qualificadamente para integrar o Guia 2007. Desdobrando os dados relativos aos livros didáticos regionais, verifica-se que os números apontam uma elevação de dez para quatorze no total de unidades da federação contempladas, conforme os gráficos 2 e 3:

Gráfico 2 – Livros Regionais PNLD 2004

Gráfico 3 – Livros Regionais PNLD 2007



Fonte: Guia 1ª/4ª séries: PNLD 2004 e PNLD 2007

Note-se que, em 2004, os estados do Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo tiveram dois livros aprovados, ao passo que os demais estados representados no gráfico 2 tiveram apenas um. Em 2007, como se vê no gráfico 3, quatorze estados tiveram livros regionais aprovados, havendo um interessante movimento de crescimento em alguns estados e de declínio em outros. Bahia e Minas Gerais ampliaram de um para três; o Paraná ampliou de dois para quatro; São Paulo ampliou de dois para três; Santa Catarina, Goiás e Rio de Janeiro passaram de zero para duas obras aprovadas. Os estados do Mato Grosso do Sul e Pará, que não tinham aprovado livros regionais em 2004, obtiveram uma aprovação cada em 2007. Em movimento contrário, tem-se apenas o caso do Amazonas, que aprovou um livro em 2004 e nenhum em

2007, e o do Rio Grande do Sul, que teve duas obras aprovadas em 2004 e apenas uma em 2007.

Apesar do crescimento apontado, é preciso reconhecer o fato de que doze dos vinte e seis estados brasileiros encontram-se excluídos do PNLD 2007, sendo eles: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Maranhão, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins. Não havendo a oferta no Guia 2007, resta às escolas públicas destes estados providenciarem outras fontes de estudo da história regional, sem poderem contar com recursos federais para tanto.

Interessa ainda, neste estudo, verificar as editoras que tiveram livros regionais aprovados nos dois últimos PNLDs, tendo-se obtido os seguintes resultados:

Tabela 2 - Editoras de livros regionais nos PNLDs 2004 e 2007

Editora/Sede	PNLD 2004	PNLD 2007	Total
Editora do Brasil- São Paulo	5	8	13
FTD - São Paulo	6	6	12
Base - Paraná*	2	5	7
Ática - São Paulo**	-	5	5
LDS - Paraná	1	-	1
Positivo - Paraná	-	1	1
Saraiva - São Paulo	-	1	1
Scipione - São Paulo	-	1	1
Total	14	27	41

Fonte: Guia 1ª/4ª séries: PNLD 2004 e PNLD 2007.

* A Editora Base atualmente responde também pela Editora LDS, que contou com uma obra aprovada no PNLD 2004.
** As editoras Ática e Scipione pertencem ao Grupo Abril e, juntas, contam com seis obras aprovadas.

No que diz respeito à presença das editoras, os dados informam acentuada concentração no estado de São Paulo, seguido do Paraná. Do total de 41 livros regionais apresentados nos dois PNLDs, apenas quatro editoras detêm 37 obras aprovadas, correspondendo a um percentual de 90,24%. A Editora Ática, que não consta com livros regionais no PNLD 2004, desponta no PNLD 2007 com cinco obras aprovadas.

2. A problemática do livro didático de História no/do Rio Grande do Sul

Essa mirada sobre o PNLD em suas cinco edições destinadas aos livros de 1ª a 4ª séries demonstra um paradoxo: se, por um lado, há evidente crescimento quantitativo e qualitativo no acervo de obras aprovadas em todas as áreas, e mesmo na área da história, por outro lado, põe à mostra a insuficiência quantitativa e a precariedade qualitativa dos livros didáticos regionais. Com base nos dados levantados nos últimos dois PNLDs, pode-se dar ampla razão aos professores de séries iniciais quando denunciam a falta de materiais didáticos e/ou a pouca qualificação dos que têm chegado às escolas públicas. Se houvesse um número maior de obras inscritas bem qualificadas, não teríamos apenas quatorze unidades da federação contempladas no programa de 2007.

Tratando-se especificamente da história do Rio Grande do Sul, o paradoxo parece ainda maior, haja vista a forte presença de movimentos sociais de culto às tradições gaúchas, bem como a existência de quatro programas de pós-graduação em história em nível de mestrado e três em nível de doutorado no estado. No âmbito do culto às tradições, existe o Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG), que se apresenta como um movimento cívico, cultural e associativo, congregando mais de 1400 entidades distribuídas em trinta regiões tradicionalistas no estado (RTs), conhecidas como Centro de Tradições Gaúchas (CTGs), Grupo Nativista, Grupo de Arte Nativa, Piquete de Laçadores e Grupo de Pesquisas Folclóricas. Definindo-se como uma sociedade civil sem fins lucrativos, o MTG dedica-se à preservação, ao resgate e ao desenvolvimento da cultura gaúcha.[4]

No âmbito acadêmico, conta-se, em 2006, com mais de vinte instituições de ensino superior oferecendo cursos de graduação em história, além dos programas de mestrado e doutorado da PUCRS, UFRGS, Unisinos e do programa de mestrado da Universidade de Passo Fundo, único do interior do estado. A PUCRS é pioneira na oferta dos programas, tendo formado 413 mestres no período de 1977-2006 e 98 doutores entre 1991 e 2006. Tomados em seu conjunto, os programas já formaram mais de 800 mestres e 150 doutores em História no estado do Rio Grande do Sul, a maior parte dos quais tem desenvolvido suas dissertações e teses sobre temas regionais.

Diante de uma produção acadêmica tão abundante e profícua, a pergunta apresentada na seção inicial deste estudo ganha maior relevância: por que o livro didático regional não se configura como lugar de disseminação/reconstrução da pesquisa produzida no âmbito acadêmico? Tratando-se de uma questão complexa, poder-se-iam levantar muitas hipóteses explicativas e formular novas perguntas: quem são os autores dos livros didáticos que circulam nas escolas públicas do Rio Grande do Sul? Como são organizados os conteúdos de história regional nessas obras? Que autores/obras compõem o seu referencial bibliográfico? Para dar conta desse propósito, foram selecionados nove livros didáticos regionais que circularam nas escolas gaúchas nas décadas de 1990 a 2000, considerados os mais utilizados nesse período.[5] Dentre as nove obras selecionadas, apenas duas tratam especificamente da história do Rio Grande do Sul, estas de Piletti (2004) e Schneider (2001). As demais contemplam simultaneamente os componentes de história e geografia na antiga disciplina de Estudos Sociais vigente nas séries iniciais até o final da década de 1990.

Buscando os dados biográficos dos autores, constatou-se que boa parte deles constitui-se de professores da educação básica com formação em Geografia e/ou Estudos Sociais. A tabela apresentada na seqüência ilustra com maior propriedade a situação:

Tabela 3 - Titulação e âmbito de atuação profissional dos autores[6]

Autor/a	Titulação	Atuação profissional
Júlio Quevedo	Doutor em História	Professor Educação Superior
Marlene Ordoñez	Bacharel/Licenciada em Ciências Sociais	Não consta
Geraldo Sales	Bacharel/Licenciado em Geografia	Não consta
Siziane Koch	Mestre em Geografia	Professora Educação Básica
Luís M. Kotech	Licenciado em Estudos Sociais	Professor Curso Pré-Vestibular
Elva V. Kramer	Graduada em Pedagogia	Professora Séries Iniciais
Ricardo Menegotto	Mestre em Geografia	Professor Educação Básica
Giovana M. de Oliveira	Mestre em Geografia	Professora Educação Superior
Igor Moreira	Especialista em Geografia	Professor Educação Superior
Felipe Piletti	Licenciado em História	Não consta
Regina Schneider	Licenciada em Estudos Sociais	Professora Educação Básica

Por esses dados, percebe-se que não são os professores com maior titulação que se lançam à tarefa de escrever livros didáticos regionais, haja vista a presença de apenas um doutor e três mestres, diante de um especialista e seis graduados entre os autores. Também não é expressiva a presença de professores universitários na autoria de livros didáticos de história, constando apenas três no conjunto de onze que compõem a amostra. No entanto, o elemento que mais chama atenção é a quase-ausência de professores formados na área da história no elenco de autores, figurando apenas dois com tal especificidade. Destarte, predomina entre os autores a formação em geografia (cinco autores), seguida de estudos sociais (dois autores), ciências sociais (um autor) e pedagogia (um autor). Esse poderia ser um primeiro elemento explicativo da distância que se verifica entre a produção acadêmico-historiográfica e o livro didático.

No que respeita à apresentação dos conteúdos, verifica-se que os livros organizados na modalidade estudos sociais (sete na nossa amostra) operam por justaposição. Em geral, os capítulos intercalam abordagens da geografia física – localização espacial, relevo, clima, vegetação, hidrografia, microrregiões, recursos naturais, pecuária, indústria, etc. – com abordagens da história factual – "descobrimento" do Brasil, missões jesuíticas, tropeirismo, estâncias, charqueadas, imigração, chegada da família real, independência, Revolução Farroupilha, Guerra do Paraguai, abolição da escravatura, proclamação da República, etc. Esses conteúdos, ou estão separados por capítulos intercalados, ou são agrupados em duas grandes unidades, tratando, primeiramente, da geografia e depois da história. A predominância de uma área ou de outra depende da formação do(s) autor(es), que, no caso desta amostra, tende mais para a geografia.

É muito comum a inserção de alguns capítulos ao final do livro, tratando especificamente da "cultura gaúcha" de modo dissociado das demais estruturas (econômica, política, social), momento em que são abordados aspectos folclóricos como o mito do gaúcho, lendas, danças, culinária e vestuário típicos. Também aparece um ou mais capítulos onde são apresentados os símbolos do Brasil e do Rio Grande do Sul, os meios de transporte, de comunicação etc. Desse modo, o conhecimento histórico-geográfico sobre o Rio Grande do Sul é tratado de modo factual e estático, desfavoravelmente à construção de uma visão dinâmica do processo histórico.[7]

Os dois únicos livros didáticos da amostra que tratam especificamente da história do Rio Grande do Sul, sendo também os de produção mais recente (PILETTI, 2004 e SCHNEIDER, 2001), cumprem uma seqüência cronológica de conteúdos bastante semelhante entre si e também não se distinguem expressivamente da obras relativas aos estudos sociais, na parte que trata da história. Os grandes temas da história nacional e regional estão ali presentes, com destaque para a cronologia linear institucionalizada na versão escolar da história do Rio Grande do Sul, assim configurada: os primeiros habitantes, missões jesuíticas, colonização açoriana, imigração européia, Revolução Farroupilha, Rio Grande do Sul na época republicana, cultura e símbolos do "nosso estado". Muito embora haja uma tendência de os livros didáticos apresentarem inovações metodológicas, de incorporarem novos temas e enfatizarem o estudo de grupos sociais/raciais tradicionalmente alijados da história escolar (mulheres, afro-descendentes, indígenas), o livro didático regional avança muito lentamente nessa direção.

Analisando as referências bibliográficas e os enfoques historiográficos apresentados nos livros didáticos que compõem a amostra deste estudo, identifica-se a presença de historiadores e obras que "contribuíram para construir as imagens elogiosas da província e de alguns de seus homens e tipos", conforme refere Gutfreind (1998). Dentre esses autores se destacam especialmente Alfredo Varela, Aurélio Porto, Souza Docca, Artur Ferreira Filho, Jorge Salis Goulart, Moysés Vellinho, Manoelito de Ornellas e Othelo Rosa. Também é comum encontrar referências a autores ligados ao Movimento Tradicionalista Gaúcho, tais como Paixão Côrtes, José Simões Lopes Neto, Jayme Caetano Braun, Salvador Lamberty, Barbosa Lessa, dentre outros.

A visão ufanista da história regional assumida por alguns destes livros didáticos pode ser claramente vislumbrada na seguinte mensagem contida na apresentação de uma obra: "Somente tu sabes o que vale a tua querência e porque tens orgulho de ser gaúcho. Orgulho esse construído na ponta da lança, nas lides campeiras, nas patas de teu cavalo, na contribuição para a grandiosidade do Brasil" (QUEVEDO et al., 1994, p. 3). Esse mesmo passado glorioso é apontado como objeto de estudo em outra obra, nos termos que seguem: "(...) desejo mostrar-te um pouco do aspecto físico da nossa terra gaúcha e um pouco da história das pessoas que amaram esse pago e a seu modo trabalharam e lutaram pelo seu progresso" (KRAMER, 1992, p. 5).

Desde a década de 1980, essa visão de um passado único, homogêneo e glorioso tem sido criticada, em razão de sua incapacidade de "formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive", conforme alerta Bittencourt (2004, p. 47). Na mesma perspectiva, Pesavento e Ostermann apontavam essa problemática, ainda em 1985, quando se comemorava o sesquicentenário da "Revolução Farroupilha". Para estas autoras, o modo de interpretar tal evento como uma epopéia produzida por atos heróicos de bravos homens pouco contribuía para compreender os graves problemas que já assolavam o estado naquela década e que hoje se mostram ainda mais contundentes:

> a visão está gasta, perdeu sua funcionalidade original e tem se revelado ineficaz para legitimar a situação vigente. Por outro lado, o momento é particularmente privilegiado para revelar o verdadeiro caráter da ideologia de distorcer a realidade de acordo com determinados interesses. As condições atuais são flagrantemente reveladoras do imenso contraste entre o discurso ufanista e as condições reais e objetivas enfrentadas pelo estado (...). A "ideologia" dos farrapos converte-se numa verdadeira "ideologia em farrapos", sem qualquer

> demérito para aqueles que, em um momento do passado, lutaram por valores e idéias que correspondiam a interesses muito definidos na sociedade de sua época. Em suma, critica-se a forma de resgate e de instrumentalização de um passado, mas não o passado em si ou a atuação dos seus agentes sociais no momento histórico em que viveram (PESAVENTO e OSTERMANN, 1985, p. 18-9).

A cada ano, a cada comemoração do vinte de setembro, reedita-se a visão de um gaúcho forte, altaneiro, destemido, livre, virtuoso, que, como tal, nunca existiu senão no ideário daqueles que insistem em fazer da ideologia a própria história. Em que pese ao valor de se cultuar as tradições e de se buscar conhecer e preservar as identidades de um povo, isso não pode acontecer pela imposição de um passado falsamente homogeneizado e dignificado, do qual poucos sul-rio-grandenses são, efetivamente, herdeiros. Se, no âmbito do movimento tradicionalista gaúcho, pode ser legítimo levantar tal bandeira, a universidade, a escola e o livro didático têm por dever de ofício fomentar estudos e discussões que contribuam para a construção de uma visão consistente, crítica e não idealizada da história do Rio Grande do Sul.

Tentando compreender como interagem os conteúdos da pesquisa acadêmica e os referenciais culturais/ideológicos do Movimento Tradicionalista Gaúcho nas escolas, pode-se dizer que este último ocupa um lugar privilegiado, de forte influência sobre o conhecimento que as crianças e jovens constroem acerca da história regional. Trata-se, é claro, de um conhecimento marcado por uma tradição inventada, pela celebração de virtudes, pela glorificação do passado, pela ideologia do gauchismo. A despeito de toda a festividade e pompa em torno das comemorações do vinte de setembro e, ainda, da expressão do movimento tradicionalista gaúcho na sociedade rio-grandense, o fato é que os programas escolares contemplam muito timidamente os conteúdos de história regional.

Em geral, a história do Rio Grande do Sul consta como tema de estudo na 4ª série, quando as crianças encontram-se numa faixa etária de 9-10 anos, em condições limitadas para compreender a complexidade da sua organização político-econômica e sociocultural; na 6ª série ou 7ª série, de modo eventual para tratar da chamada "Revolução Farroupilha", muitas vezes, de forma descontextualizada e episódica; e, por fim, no ensino médio, caso a escola faça a opção por estudos regionais, haja vista a tendência de organizar os programas de história de acordo com as necessidades de preparação para o vestibular, prescindindo, assim, da história do Rio Grande do Sul.

De tal sorte, verifica-se um distanciamento entre a produção acadêmica da história regional e os conteúdos escolares veiculados nos programas e nos livros didáticos. Para finalizar essa exposição, cumpre sintetizar algumas razões desse distanciamento, sumariando os tópicos desenvolvidos ao longo do estudo. Ao que nos parece, dentre as principais razões, estão: a) a excessiva ingerência do movimento tradicionalista gaúcho na escrita e na disseminação de uma certa visão da história e da cultura do estado, apoiada no ufanismo, na ideologia e no "orgulho de ser gaúcho"; b) a acolhedora recepção que as escolas fazem a essa visão histórico-cultural, reproduzindo-a em festividades, gincanas, invernadas artísticas, café-de-chaleira etc.; c) a pouca preocupação dos professores universitários de história com a produção de livros didáticos regionais e com a formação de professores para atuar qualificadamente nas séries iniciais do ensino fundamental; d) a insuficiente freqüência de conteúdos da história regional na organização curricular das escolas, os quais são relegados, na maior parte dos casos, a apenas uma série no Ensino Fundamental, sendo raramente contemplados no Ensino Médio; e) a tendência existente no âmbito acadêmico de produzir conhecimentos para consumo e deleite entre os próprios pares, descuidando-se da sua divulgação e recepção no seio da sociedade.

A despeito do tanto que já se avançou na qualificação do ensino da história e na produção de livros didáticos nesta última década, há muito ainda por ser feito, e isso depende do envolvimento de cada um de nós, professores universitários e professores da educação básica.

Notas

[1] Professora do Curso de História da Universidade da Universidade de Passo Fundo/RS.

[2] Esse é o perfil do professor das séries iniciais na região de abrangência da Universidade de Passo Fundo. Não se ignoram, no entanto, as estatísticas nacionais que apontam um índice de maior precariedade na titulação dos professores para essas séries do ensino fundamental.

[3] Ao longo das cinco avaliações, verificam-se algumas alterações nos critérios. Até 2001 eram inscritos livros de estudos sociais; após essa data, inscreveram-se separadamente obras de história e de geografia. Da mesma forma, após o PNLD 2001 não foram mais admitidas inscrições e/ou escolhas de livros isolados, fora de coleções, exceto para livros didáticos regionais. Nos PNLDs 1997 e 1998, os livros não recomendados e/ou excluídos eram publicados no guia, sendo facultada a escolha aos professores. Desde o PNLD 2001, constam no Guia apenas as obras recomendadas, sendo vedadas a compra e distribuição de obras excluídas pela Comissão de Especialistas. No PNLD 2007, ao contrário dos anteriores, não são apresentados os graus conferidos às obras/coleções, seja na forma de estrelas ou de conceitos (recomendada com distinção, recomendada, recomendada com ressalvas) constando tão-somente o parecer descritivo.

[4] Conforme dados disponibilizados no site http://www.mtg.org.br . Consulta realizada em 25/9/2006.

[5] Trata-se das seguintes obras: KOCH, Siziane. *Rio Grande do Sul* - Espaço e tempo. São Paulo: Ática, 2003. KOTECK, Luis M. *Conhecendo o Rio Grande do Sul*. São Paulo: Ática, 1995. KRÄMER, Elva V. *Rio Grande do Sul*: estudos sociais. São Paulo: FTD, 1989. KRÄMER, Elva V. *Terra gaúcha*: estudos sociais. São Paulo: FTD, 1992. MENEGOTTO, R.; OLIVEIRA, G. M. *Rio Grande do Sul*: história e geografia. São Paulo: Quinteto, 1999. MOREIRA, Igor A.G. *Estudos sociais do Rio Grande do Sul*. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. PILETTI, Felipe. *História:* Rio Grande do Sul. São Paulo: Ática, 2004. QUEVEDO, J.; ORDOÑEZ, M.; SALES, G. *Meu estado.* Rio Grande do Sul: estudos sociais. São Paulo: Scipione, 1994. SCHNEIDER, Regina Portela. *História do Rio Grande do Sul*. São Paulo: FTD, 2001. Ressalte-se que a obra de Piletti (2004) consta neste estudo pelo fato de integrar o PNLD 2007, constituindo opção única de escolha, e não pelo critério de uso nas escolas.

[6] Optou-se por utilizar as informações contidas nos livros e/ou nos *sites* das editoras. Dessa maneira, poderão ocorrer casos em que a titulação e/ou a atuação profissional tenham se alterado entre a data de publicação da obra e o presente momento. Também se optou pela apresentação da titulação de maior nível de cada autor dentre os dados disponíveis.

[7] Constituindo uma notável exceção a esse modelo de construção do livro didático regional, a obra de Menegotto e Oliveira (1999) propõe o estudo da história e da geografia integradas, tendo como fio condutor a construção humana do espaço, abdicando tanto da geografia descritiva quanto da história factual. Por exemplo, ao tratar da imigração alemã, estuda a bacia hidrográfica Atlântica, auxiliando a compreender as influências (e não determinismos) geográficas no desenvolvimento econômico-cultural de um grupo e/ou região. Do mesmo modo, ao estudar a imigração italiana, focalizam-se a Serra Geral e o Planalto Meridional, diferenciando vegetação de campo e de floresta.

Referências

BITTENCOURT, C.M.F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

DACANAL, J.H.; GONZAGA, S. (Orgs.). **RS**: cultura & ideologia. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

GUTFREIND, Ieda. **A historiografia rio-grandense**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998.

KOCH, Siziane. **Rio Grande do Sul**. Espaço e Tempo. São Paulo: Ática, 2003.

KOTECK, Luis M. **Conhecendo o Rio Grande do Sul.** São Paulo: Ática, 1995.

KRÄMER, Elva V. **Rio Grande do Sul:** estudos sociais. São Paulo: FTD, 1989.

KRÄMER, Elva V. **Terra gaúcha:** estudos sociais. São Paulo: FTD, 1992.

MENEGOTTO, R.; OLIVEIRA, G. M. **Rio Grande do Sul**: história e geografia. São Paulo: Quinteto, 1999.

MOREIRA, Igor A.G. **Estudos sociais do Rio Grande do Sul**. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

PERES, S. O PNLD brasileiro como estratégia de controle social sobre o ensino de História no contexto do Mercosul: entre o risco e a necessidade. In: **Reunião anual da Anped**, 25, 2002, Caxambu.

PESAVENTO, S.; OSTERMANN, N. *A.* **História do Rio Grande**: a versão, o mito e a proposta de um ensino crítico. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 1985.

PILETTI, Felipe. **História:** Rio Grande do Sul. São Paulo: Ática, 2004.

QUEVEDO, J.; ORDOÑEZ, M.; SALES, G. **Meu estado.** Rio Grande do Sul: estudos sociais. São Paulo: Scipione, 1994.

SCHNEIDER, Regina Portela. **História do Rio Grande do Sul.** São Paulo: FTD, 2001.

2

A CULTURA LOCAL E A FORMAÇÃO PARA CIDADANIA NOS LIVROS DIDÁTICOS REGIONAIS DE HISTÓRIA

Marta Margarida Andrade Lima[1]

1. Introdução

O livro didático, atualmente, representa para além de um simples recurso de ensino, um instrumento de seleção cultural e de orientação na organização do trabalho pedagógico, apresentando-se como elemento importante na prática docente, exigindo, assim, reflexões e discussões acerca da sua produção e uso na "internalidade da sala de aula", atentando para sua pertinência em cada contexto escolar.

Neste sentido, a relevância do processo de produção, avaliação, aquisição e distribuição do livro didático e a sua inserção nas salas de aula de todo o país, bem como a diversidade dos significados a ele atribuídos no interior das práticas pedagógicas, tem sido reconhecida pelos diversos sujeitos que atuam no universo de circulação desse material. Pois, "é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações" (CHOPPIN, 2004, p. 5).

Assim sendo, procura-se refletir, neste artigo, sobre as possibilidades que os livros didáticos regionais de história, destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental, oferecem para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que contribua para a construção de uma "escola cidadã", analisando como trabalha a cultura local a partir da sua historicidade e a perspectiva da formação para cidadania.

O foco da análise é direcionado para a relevância do papel que o livro didático assume no universo escolar, tendo em vista sua capacidade de desenvolver uma multiplicidade de funções, tais como: função referencial, ligada à tradução dos conteúdos de ensino presentes nos programas ou currículos; função instrumental, que possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades diversas; função ideológica e cultural, por disseminar determinada visão de mundo e construir identidades e a função documental, que revela sua condição de portadora de um conjunto de textos que devem ser lidos, analisados, refletidos e criticados (CHOPPIN, 2004).

Assim, esse material didático, predominante na vida de professores e alunos, constitui-se em rica fonte de investigação, tendo em vista ser um instrumento que conserva, transmite, atualiza e gera conhecimentos, ao ser utilizado por sujeitos socioculturais, situados historicamente, na sua relação com as diferentes formas e sentidos de ensinar e aprender.

2. Descrevendo um objeto de estudo

O livro didático regional de história vem se constituindo em um objeto de investigação, por suscitar crescentes questionamentos acerca das suas possibilidades e dos seus limites no trabalho de iniciação aos estudos históricos de crianças, das séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando a sua mais forte caracterização: a exploração da história local, partindo da realidade mais próxima ao aluno, levando-o a conhecer a história da sua cidade e região, estabelecendo as relações necessárias com os espaços regionais e nacionais, na perspectiva da construção identitária e da formação do sujeito-cidadão.

Assim, tais questionamentos passaram a circundar em torno de três eixos: o trabalho com a história regional, os aspectos da cultura local e o sentimento de pertencimento sociocultural e a formação para cidadania, tendo em vista a centralidade desse aspecto na formação histórica de crianças na faixa etária a qual se destina a maioria das obras didáticas regionais.

Para a construção de um panorama mais abrangente do trabalho realizado nessas obras didáticas, utilizou-se, como procedimento metodológico, a leitura e análise das resenhas avaliativas dos livros didáticos regionais produzidas no processo de avaliação do PNLD, que constituíram o Guia do Livro Didático. Estabeleceu-se como recorte da análise, a abordagem dos conteúdos históricos, pelos quais são explorados a formação da cultura material e imaterial das localidades e os conteúdos chamados, muitas vezes de atitudinais, que priorizam o trabalho com valores e atitudes visando o processo de construção de uma consciência histórica que contribua para a formação da cidadania de crianças e jovens.

O Guia do Livro Didático de História, produzido no ano de 2006, que serviu de referência para os professores de todo o país escolherem os livros a serem adotados em suas escolas no período de três anos (de 2007 a 2009), possui vinte e sete resenhas avaliativas de livros didáticos regionais.

Essas obras foram inscritas no referido programa, através de um edital público, e foram submetidas a diferentes etapas do processo de avaliação: inicialmente houve uma análise prévia para constatar o atendimento as exigências técnicas e legais contidas no edital; posteriormente, uma avaliação de caráter histórico e pedagógico realizada por

professores/pesquisadores das referidas áreas, garantindo a proposta de um trabalho multi e interdisciplinar e, finalmente, a realização de um parecer avaliativo contendo a análise dos aspectos definidos na ficha de avaliação conhecida publicamente com o edital, que por sua vez, gera uma síntese, chamada resenha, que é publicada no Guia e direcionada ao professor para lhe servir de subsídio no momento da escolha do livro.

A amostra deste trabalho é composta por quatorze das vinte e sete resenhas contidas no referido Guia do Livro Didático, selecionadas pelo critério de maior representação geográfica do país, ou seja, uma resenha de um livro didático regional de cada estado.

A escolha desse material como fonte de análise dos livros didáticos regionais de história é justificada por pensar-se como este livro é apresentado ao professor e como este pode perceber suas potencialidades e limites tendo como referência a resenha avaliativa. Considera-se que o Guia do Livro Didático é um importante subsídio de orientação para o professor, uma vez que apresenta uma avaliação aprofundada dos mais variados aspectos que constituem uma obra didática e que devem ser levados em conta quando da sua escolha para uso nas salas de aula. Não obstante, no cotidiano das escolas, outros fatores influenciarem o professor na escolha do livro didático, fazendo-o, muitas vezes, secundarizar a leitura e análise das resenhas publicadas neste Guia.

3. Um pouco de história...

A análise sobre livro didático, seja acerca da sua produção, avaliação e/ou consumo, não escapa da complexidade dos diversos aspectos que o compõem, tendo em vista ser o seu resultado final um produto realizado por diversos sujeitos. Dessa forma, uma primeira dificuldade que se coloca é a própria definição do que seja o livro didático. Este objeto cultural possui "múltiplas facetas": a sua dimensão material o caracteriza como uma mercadoria de consumo, logo sujeito às regras da indústria cultural; já a sua função de suporte dos conteúdos escolares, ligada diretamente a "tradição escolar", direciona a forma como os conhecimentos serão abordados para ser transmitidos às novas gerações, fazendo com que haja uma grande preocupação por parte do Estado em controlar a sua produção; por outro lado, torna-se relevante a sua estrutura pedagógica, uma vez que apresenta ao professor e ao aluno um conjunto de atividades, exercícios e orientações de como trabalhar com os conteúdos escolares; e finalmente, por ser também portador de um sistema de valores que explicitam uma ideologia, uma determinada visão de mundo e os traços culturais daquela sociedade. (BITTENCOURT, 2004).

Toda essa complexidade explica por que o livro didático é o objeto cultural que mais chama a atenção daqueles que vivenciam o universo escolar, independente do nível de escolarização ao qual se destina. Preocupações acerca dos conteúdos das disciplinas e dos aspectos pedagógicos são centrais para os professores; a linguagem, as cores, as imagens, a criatividade, sua editoração e até encadernação são observados pelos alunos; seu uso intensivo e adequação, qualidade, durabilidade e preço estão sob o olhar dos pais; a sua divulgação, escolha, distribuição e conservação ficam sob a responsabilidade de diferentes Instituições a partir dos interesses de cada uma.

Assim, sobre o LD recaem muitos interesses que, ao longo dos anos, assumiram diferentes perspectivas, ou seja, ele tornou-se um objeto polêmico pela sua predominância no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, suscitou um crescente interesse dos pesquisadores sobre as suas mais diversas dimensões.

Ao longo do tempo, vem se transformando, juntamente com as mudanças socioculturais e políticas, sobretudo pela possibilidade que apresenta para a conservação ou para a desconstrução de idéias, valores e ideologias. E, no que concerne ao trabalho com os conteúdos disciplinares, também é ele considerado o suporte para disseminação e sedimentação, através da escola, dos conhecimentos produzidos pela pesquisa acadêmica.

Nesses aspectos, ideológico e de abordagem dos conhecimentos científicos e culturais, o livro didático há muito assume uma gama de adjetivos que o consideram desde o vilão do processo ensino-aprendizagem, enquanto instrumento de reprodução ideológica, vulgarização do conhecimento "verdadeiramente" científico e de alienação dos sujeitos sociais, até o reconhecimento de sua importância como um recurso didático, dos muitos que os professores e alunos podem dispor e, da compreensão dos seus limites quando analisados numa perspectiva histórica, enquanto um veículo de cultura e de conhecimentos socialmente selecionados para serem conhecidos, explorados e criticados pelas novas gerações, através da mediação do trabalho pedagógico do professor.

Tratar sobre o livro didático, e neste caso, sobre o regional de história, é não desconsiderar nenhum dos aspectos acima citados e pensar, sobretudo, na abordagem dos conteúdos históricos que realiza e de como sugere uma formação histórica para crianças e jovens.

Neste sentido, os estudos sobre o livro didático regional de história suscitam importantes questões, tais como: o que esse material traz de concepção acerca do que é região, regional e/ou história regional? Quais os elementos teóricos, advindos da historiografia que caracterizam uma obra didática regional? Por que a opção de história regional para determinadas séries do ensino fundamental? O que trazem de relevante e diferente para serem dirigidas à formação de crianças e jovens? Como esses livros escrevem a história de determinada região e estabelecem relações com os âmbitos nacionais e mundiais? De qual tendência historiográfica são portadores e sob qual concepção de conhecimento e aprendizagem desenvolvem seu suporte pedagógico?

Essas e outras interrogações têm sido levantadas e investigadas por diversos professores/pesquisadores das áreas da História e da Pedagogia, pois o LD de história é um dos que mais desperta interesse para análise, em virtude das finalidades que esse componente curricular carrega e das mudanças na composição dos problemas, objetos e métodos do conhecimento histórico, advindas da pesquisa historiográfica, nas últimas décadas.

A produção deste material didático caracterizou-se desde o início como um manual, "fiel depositário das verdades científicas universais" (GATTI JÚNIOR, 2004, p.36), sendo destinado a dar conta de toda a história do país, no sentido de contribuir com o conhecimento sobre o Estado nacional e a formação de uma identidade brasileira. Essa caracterização ao longo do tempo foi suscitando grandes dificuldades, pois para um país com dimensões continentais, com grande diversidade natural e cultural e enorme crescimento das diferenças sociais, não era tarefa fácil escrever toda a sua história em apenas um livro. Consequentemente a idéia de homogeneização era inevitável bem como as lacunas nas informações e a superficialidade nas discussões sobre conteúdos polêmicos e questões históricas contraditórias, alimentando a produção de vários estudos críticos sobre essa produção didática, que por sua vez, partem da idéia de "que seja possível existir *um livro didático ideal*" (BITTENCOURT, 2004, p.300, grifos da autora).

Posteriormente, a produção didática se diversifica, passando a produzir os chamados livros paradidáticos e os livros regionais, que garantem de certa maneira, uma abordagem mais aprofundada sobre temas específicos e histórias locais. Essa produção vai assumindo grande importância no cotidiano escolar e se apresenta como uma alternativa possível para um trabalho pedagógico que atente para a especificidade do local de vivência de professores e alunos.

No entanto, a produção paradidática esbarra em questões particularmente comerciais, tendo em vista sua diversidade, e os livros regionais são elaborados exclusivamente, para o público das primeiras séries do Ensino Fundamental, no sentido de garantir o estudo histórico a partir do local e dos grupos mais próximos de convivência das crianças. A despeito dessas peculiaridades, esses tipos de livros – paradidáticos e regionais – são bastante produzidos, indicados e consumidos nas escolas e, em particular, o livro regional, que serve de instrumento de efetivação dos currículos escolares elaborados nas diferentes regiões do país, que também buscam atender aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – por estes serem norteadores das propostas curriculares das escolas públicas estaduais e municipais, em nível nacional (BITTENCOURT, 2004).

A partir desse pequeno histórico sobre a produção do livro didático e sua circulação no universo escolar, compreende-se o peso destinado a esse recurso na prática cotidiana dos professores, resultando, muitas vezes, na uniformização da abordagem dos conteúdos escolares e na tipologia das atividades dentro e fora do ambiente da sala de aula. Em conseqüência desse uso intensivo do livro didático, verificamos que outros tipos de textos escritos e outras fontes que poderiam dar suporte a construção do conhecimento histórico escolar não são utilizados de forma sistemática e com o mesmo respaldo teórico-metodológico que possui o LD.

4. O perfil do livro didático regional de história

No universo de produção do livro didático de história, consideras-se significativa a produção de livros didáticos regionais, pois houve um crescimento no número das obras incluídas e também recomendadas neste PNLD[2]. Estes livros são assim classificados por "pretenderem trabalhar a História, delimitando um recorte espacial, podendo ser uma capital ou um estado do país. Normalmente, são destinados à 3ª ou à 4ª série do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2006, p, 21).

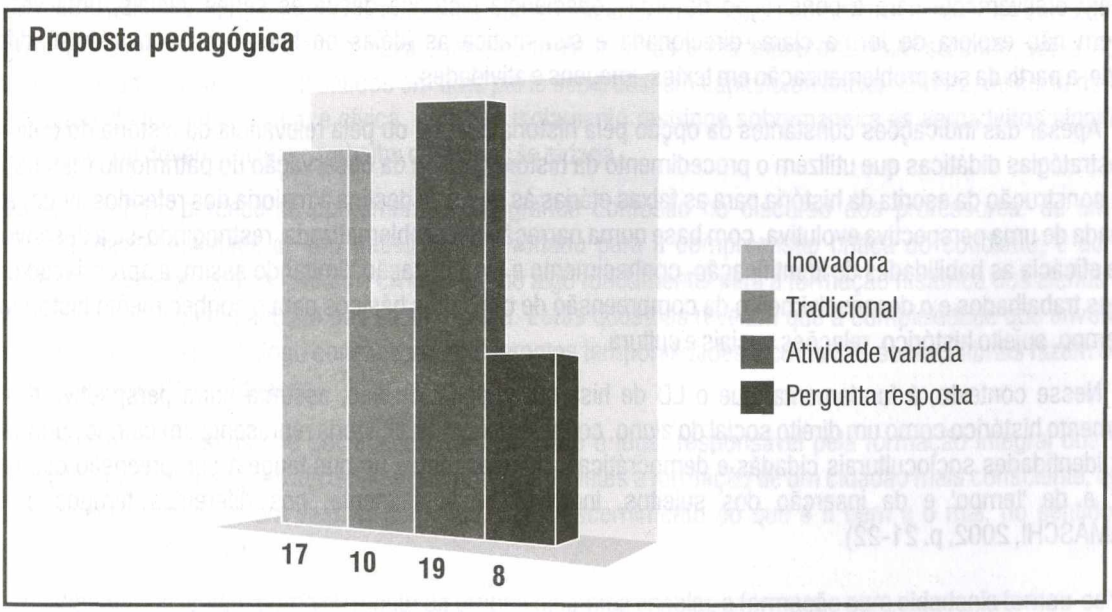
A partir da leitura do Guia do Livro Didático, numa visão panorâmica dessas obras, depreendem-se preocupações com a atualização das suas abordagens, seja no campo da História, seja no desenvolvimento dos seus aspectos pedagógicos. Por outro lado, essa leitura mostra onde esbarram essas preocupações, ao apresentar como grande dificuldade a atualização historiográfica dessas obras. Compreende-se, então, o peso do significado atribuído aos conteúdos cristalizados nos currículos escolares, que por sua vez constituem a força da "tradição escolar" na sua relação com o conhecimento selecionado para ser ensinado e aquele produzido pela ciência de referência.

Assim, na maioria das obras, ainda é notória a adoção da abordagem tradicional, onde a história local e regional é associada à história do Brasil a partir da cronologia dos fatos políticos e ou dos ciclos econômicos, dentro do modelo da divisão dos sistemas político-administrativos: Colônia, Império e República. E, apesar das críticas sobre essa forma de ler e ensinar história, advindas principalmente das pesquisas realizadas sobre o ensino de história no nível da Educação Básica, nas duas últimas décadas do século XX, bem como da própria renovação da pesquisa historiográfica quanto aos problemas e objetos de estudo da História, percebe-se o quanto é difícil trabalhar essa renovação nos livros didáticos regionais, em parte por não haver uma definição clara sobre o que deve ser ensinado às nossas crianças e adolescentes na disciplina história e, por outra, dada a própria complexidade das finalidades do seu ensino, uma vez que trata com formação histórica, memória individual e coletiva e construção de identidades.

Dessa forma, percebe-se a existência de um campo de intersecção formado, em parte, pelas representações contraditórias acerca da constituição do conhecimento histórico escolar para as séries iniciais do Ensino Fundamental, relacionadas às permanências do que era compreendido e transmitido pelos professores na antiga área de estudos sociais e as mais recentes exigências da disciplina história.

Já no que diz respeito aos elementos pedagógicos, a análise mostra uma tendência mais acentuada à inovação, pois se verificam mudanças no enfoque sobre o processo ensino-aprendizagem, que levam a uma elaboração diversificada de atividades, com diferentes orientações para professores e alunos, atentando para procedimentos de trabalho, valores, atitudes, criatividade, ludicidade, inserção de novas linguagens como parte importante para compreensão dos textos escritos, além dos elementos gráficos que oferecem uma obra visualmente agradável.

Mas não é possível deixar de registrar a permanência predominante, em algumas dessas obras, do tipo de atividade que se restringe à elaboração de perguntas, com suas respostas a serem retiradas do próprio livro-texto, minimizando o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para a aprendizagem em história. Como afirma o texto do Guia do Livro Didático, "A maioria busca desenvolver capacidades e habilidades básicas por meio de propostas didáticas diversificadas e criativas, fugindo dos tradicionais questionários. Porém, temos ainda livros que se apóiam predominantemente em exercícios do tipo pergunta-resposta" (BRASIL, 2006, p. 22). De acordo com o gráfico abaixo, percebem-se, em uma leitura quantitativa, as mudanças pedagógicas implementadas nos livros didáticos regionais constatadas no PNLD-2007.



Fonte: BRASIL. **Guia do livro didático 2007**: História. MEC, 2006, p.21.

4.1. A abordagem da cultura local

A partir das quatorze resenhas analisadas, verifica-se, quanto à abordagem dos conteúdos históricos relativos à cultura local, que a grande maioria desses livros didáticos regionais, ainda trata esse aspecto da historicidade de uma cidade ou região de forma desproblematizada e com pouca profundidade, demonstrando que a cultura é entendida apenas como o conjunto das manifestações artísticas, em diferentes modalidades, que são vivenciadas na localidade. Há,

predominantemente, a apresentação dos aspectos culturais dos grupos étnicos que formaram a Nação brasileira, através das influências da linguagem, da culinária, da religião, dos mitos e das lendas para a formação da identidade cultural brasileira.

O trabalho com os diferentes grupos étnicos, amparado no branco europeu, no negro africano e no índio selvagem, termina por resgatar as idéias de coesão e harmonia, preconizadas há muito nos livros de Estudos Sociais. Além de que as relações entre estes sujeitos históricos, o processo de miscigenação e o domínio sociocultural estão atrelados à abordagem da história do Brasil, seguindo a caracterização da história tradicional anteriormente mencionada.

Não obstante a importância do conhecimento da diversidade étnico-cultural e do inevitável processo de aculturação do qual resultou a formação cultural brasileira, considera-se que a forma como a narrativa histórica é conduzida leva a idéia de um simples "encontro de culturas", expressão que se tornou comum nos livros didáticos de história quando trata sobre "o descobrimento do Brasil". É importante ressaltar que a cultura de uma Nação é constituída por uma luta entre diferentes grupos que esperam impor suas maneiras não só de falar, cantar, dançar, comer e vestir, mas, sobretudo sua forma de ver o mundo e de pensar a sociedade que se deseja construir.

A impressão é de certa banalização dos aspectos culturais para o desenvolvimento da cidade, estado ou país, pois não são lidos, refletidos e analisados como partes importantes na construção da sociedade e sim considerados como eventos a serem explorados a partir de datas comemorativas e diferentes festividades.

Do ponto de vista histórico, os aspectos culturais traduzem atitudes de imposição e/ou negociação entre os sujeitos sociais, que por sua vez podem causar extermínio e/ou reconhecimento das diferenças. Essa forma de ver a cultura revela as possibilidades que ela possui para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de compreensão das diferenças, bem como da identificação de suas mudanças e permanências no decorrer do tempo, quebrando a idéia de uma tradição cultural imutável, parada no tempo de um passado remoto, que pouco revela às novas gerações.

Assim, os livros didáticos regionais de história suprimem dos seus textos uma das suas principais características, a abordagem aprofundada da cultura local, levando em conta os sujeitos históricos e o processo de construção sociocultural vivenciado, bem como seus aspectos contemporâneos, no sentido de trabalhar com a realidade mais próxima do aluno na relação constante entre presente-passado, problematizando a temática em estudo.

Compreende-se que o modo como esses conhecimentos históricos são trabalhados nos referidos livros não contribuem efetivamente para a construção de uma consciência histórica desde as séries iniciais, uma vez que sua abordagem não explora de forma clara, direcionada e sistemática as idéias de tolerância, convivência, diferença e identidade, a partir da sua problematização em textos, imagens e atividades.

Apesar das indicações constantes da opção pela história cultural ou pela relevância da história do cotidiano e do uso de estratégias didáticas que utilizem o procedimento da história oral ou da observação do patrimônio material, verifica-se que a construção da escrita da história para as faixas etárias às quais se destina a maioria dos referidos livros, está ainda impregnada de uma perspectiva evolutiva, com base numa narração desproblematizada, restringindo-se a desenvolver com bastante eficácia as habilidades de identificação, conhecimento e memorização, limitando assim, a apropriação crítica dos conteúdos trabalhados e o desenvolvimento da compreensão de conceitos básicos para o conhecimento histórico escolar, como: tempo, sujeito histórico, relações sociais e cultura.

Nesse contexto, é fundamental que o LD de história, regional ou não, assuma outra perspectiva e trabalhe o conhecimento histórico como um direito social do aluno, considerando que a história representa um campo "primordial para produzir identidades socioculturais cidadãs e democráticas, principalmente no que tange à compreensão das noções de 'espaço' e de 'tempo' e da inserção dos sujeitos, individual e socialmente, nos diferentes tempos e espaços" (BERGAMASCHI, 2002, p. 21-22).

4.2. O trabalho com a formação para a cidadania

Embora os conteúdos relativos à formação cultural das cidades ou das regiões serem trabalhados de maneira pouco aprofundada, revelando uma abordagem acrítica, estes mesmos livros demonstram uma forte preocupação com os elementos educativos que revelem um trabalho voltado para a formação da cidadania. Isto é, a grande maioria destes livros, trabalha conteúdos voltados para o desenvolvimento de atitudes e valores que se pautem em princípios éticos, na perspectiva de uma sociedade mais humana.

Essa perspectiva vincula-se ao princípio da alteridade, de colocar-se no lugar do outro e, dessa forma, vivenciar a reciprocidade. Falar em alteridade implica fazer referência à cidadania, à relação entre Estado e sociedade civil

> na prescrição dos direitos e deveres do cidadão, implica um processo de estranhamento e distanciamento do familiar, bem como perceber a presença do "outro" para a constituição da própria subjetividade. É necessária a 'descentração' da criança, coordenando vários e diferentes pontos de vista além do seu, movimento que seria levada a fazer a partir da interlocução e cooperação com os outros (HICKMANN 2002, p.10),

Observa-se, em algumas obras que procuram incorporar mais efetivamente a renovação no ensino de história, uma abordagem sistemática da historicidade dos diferentes grupos sociais, discutindo no decorrer dos textos as lutas atuais por terra, trabalho, qualidade de vida, educação, reconhecimento social e demais problemáticas relevantes para a reflexão histórica e a formação do sujeito social, possibilitando a construção de conceitos básicos para os estudos históricos.

Dessa maneira, a formação da cidadania é trabalhada no decorrer do livro a partir da problematização de questões atuais e mais próximas a realidade dos alunos servindo de fio condutor para a aprendizagem dos conteúdos em pauta e para o alcance de parte dos objetivos da disciplina, nas respectivas séries.

Nesse momento, o repertório de saberes do professor é de fundamental importância, uma vez que trabalhar com a subjetivação e a generalização, isto é, com a compreensão do que seja sujeito histórico, sujeito cidadão e cidadania, é tarefa complexa mediante a capacidade cognitiva das crianças. E, para que haja o estabelecimento de relações entre tempos e espaços, permitindo ao aluno a comparação, o levantamento de hipóteses, a compreensão e a interpretação dos conhecimentos trabalhados, a mediação entre aluno e conhecimento, conduzida pelo professor assume um lugar central no processo de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, exige deste professor uma atitude dialógica e interdisciplinar, uma prática em relacionar ensino e pesquisa e uma postura flexível em relação ao seu fazer pedagógico.

Entretanto, apesar da formação para a cidadania, na perspectiva de valores e atitudes, ter se mostrado um forte elemento dentro dos referidos livros, a avaliação de como esse trabalho é desenvolvido carece de maior aprofundamento nas resenhas avaliativas contidas no Guia do Livro Didático. Verifica-se em algumas delas, apenas indicações de como a questão da cidadania aparece em diferentes partes do livro, por exemplo, em pequenos textos complementares, atividades e exercícios, não explicitando o trabalhado com os conceitos e as noções básicas para o conhecimento histórico, nem tampouco como a problematização das temáticas é construída e como se relacionam ao tempo passado.

Dessa forma, as variadas maneiras como os livros didáticos regionais trabalham as temáticas relativas à formação da cidadania, ora perpassando os conteúdos históricos ora sendo trabalhadas em uma parte separada ou como anexo do próprio livro ora como subsídios para as atividades ou como indicações de leituras complementares, cria certa dificuldade para os professores identificarem com clareza suas possíveis lacunas e inadequações. Vale salientar que a opção em trabalhar com a cidadania nos livros didáticos em uma parte separada, em capítulo ou anexo, lembra, de certa maneira, os "velhos" manuais de formação moral e cívica, pois seu isolamento restringe sobremaneira os verdadeiros significados e intencionalidades que devem nortear o trabalho de formação cidadã.

Nesse sentido, percebe-se comumente uma grande confusão no discurso dos professores: de um lado, o reconhecimento da necessidade de um trabalho mais voltado para a compreensão crítica do cotidiano; e do outro, a necessidade do resgate de valores morais e cívicos, como algo fundamental para a formação histórica dos alunos e que se encontra quase que totalmente abolido das salas de aula. Estas questões revelam que a complexidade que envolve essas temáticas e a exigência de um diálogo constante com diferentes temporalidades e contextos socioculturais fazem confundir diferentes perspectivas de abordagens.

Atualmente, é consenso na sociedade que a escola é o lugar responsável pela formação integral dos sujeitos, devendo trabalhar com maior rigor e eficácia as questões pertinentes à formação de um cidadão mais consciente, que paute seu comportamento e atitudes em valores humanos, com discernimento do que é o bem e o mal, no sentido não só individual, mas também coletivo.

Constituindo-se, então, como elemento da própria dinâmica escolar, a formação para cidadania tornou-se também uma exigência didático-educativa para os livros didáticos em geral e, em especial para os de história, ratificando a preocupação com a elaboração de uma avaliação mais pormenorizada sobre esse aspecto e sua apresentação mais pontual no texto das resenhas avaliativas.

Essa preocupação justifica-se ainda por dois motivos: primeiro pela relevância que a abordagem dessa questão possui para o trabalho pedagógico a ser realizado nessa fase escolar; e segundo, mas não como algo de menor importância, por serem as relações entre as temáticas relativas à formação da cidadania e ao conhecimento histórico-escolar analisados por profissionais que não têm formação inicial em História e que, na sua grande maioria, são portadores de conhecimentos históricos cristalizados, muitas vezes, através dos próprios livros didáticos.

1. Intelectuais e Historiadores

Desde o século XIX, quando a História passou a ocupar uma posição de centralidade entre as disciplinas escolares, foram atribuídas ao seu ensino a apresentação e consolidação de padrões e as representações identitárias. No Brasil, após a Independência, iniciou-se a estruturação de um sistema de ensino: o pensamento da elite política e intelectual apontava, cada vez mais, para a elaboração de uma História que pudesse ser difundida através da educação, colocando como central a questão da identidade nacional. Foi muito importante, neste sentido, a criação do Imperial Colégio de Pedro II em 1837, e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, que promoveu um concurso de monografias sobre *como escrever a História do Brasil*.

A "missão" de um pensamento elitizado, que compreendia a História como "mestra da vida", de fazer de seu ensino um instrumento de legitimação da ordem vigente e de formação de súditos (e, após a República, de cidadãos), deveria, portanto, privilegiar a ação do Estado e de grandes personagens.

Durante o início da República, a ênfase em um ensino cada vez mais homogêneo deveria tornar o passado harmonioso, apagando as diferenças sociais e culturais, levando o Estado a consolidar sua imagem de elemento atuante e protagonista da História Nacional. O ensino escolar da História, assim, revestido de conteúdos cívicos, deveria formar um determinado cidadão-trabalhador, um produtor-consumidor, de acordo com a ordem capitalista que se consolidava no país (BITTENCOURT, 1993). Grande parte da intelectualidade tomou para si o projeto de construções identitárias como parte de uma "missão civilizadora".

No período do Estado Novo, quando a alimentação de uma memória foi mesclada ao projeto de construção de uma identidade nacional, ampliou-se o ensino escolar para uma educação que considerasse as políticas de preservação do patrimônio e as festas cívicas, e passou-se a considerar, também, o universo cultural no qual se inseriam seus sujeitos. No entanto, não se visava à formação de uma consciência crítica, mas tão-somente à adequação do indivíduo à sociedade. Os livros didáticos e datas comemorativas se consolidaram, então, como instrumentos para a manutenção e homogeneização de determinadas visões de mundo e de História, sendo ferramentas de controle e mediações entre as práticas políticas e as culturais (LEITE, 2004).

Após o golpe militar de 1964, o ensino de História foi unido ao de Geografia, condensados na disciplina de Estudos Sociais. Esse ensino, cujo objetivo era a formação de um cidadão ajustado à ordem autoritária vigente, negava os avanços da produção acadêmica e estimulava a formação do chamado professor de licenciatura curta. Apesar dos "anos de chumbo", a intelectualidade não deixou de participar desse processo.

Com o passar dos anos e o reinício da democratização, a disciplina escolar História recuperou sua autonomia, e as imbricações entre cultura, política e seu ensino passaram a expressar novas conjunturas que possibilitavam, então, um redimensionamento da compreensão das permanências que permeavam o seu ensino.

Hoje, devido à concepção do senso comum de que vivemos em um mundo "globalizado", a vida cotidiana coletiva constitui-se em um dos principais eixos temáticos do ensino da História, e as abordagens a ela referentes são importantes para destacar diferenças culturais e étnicas, incentivando o respeito às diversidades. No entanto, a homogeneização dos conteúdos, sobretudo através do monopólio de produção e publicação dos livros didáticos, também condicionam identidades (LEITE, 2004).

Neste sentido, compreende-se que o ensino de História há muito tem servido para legitimar pensamentos, valores, ideologias e relações de poder. O livro didático de História, entendido, aqui, como objeto cultural e pedagógico, devido ao seu alcance, é, reconhecidamente, o mais forte instrumento dessa ação.

A breve explanação dessa trajetória demonstra como os intelectuais têm participado ativamente nas transformações e permanências no ensino de História, aproximando os debates acadêmicos da didática da História em seus aspectos normativo, empírico e reflexivo (BERGMANN, 1990). Essa participação deve-se à mudança ocorrida na identidade do sujeito do conhecimento e ao nascimento da figura do intelectual como produtor e consumidor do saber. Dessa forma, houve uma transformação na própria produção e legitimação do saber, determinando, portanto, a academia como o espaço/tempo desse processo, sobretudo ao longo da primeira metade do século XX. O conhecimento produzido, pouco a pouco, passou a ter uma função social clara: a sua utilidade, isto é, deveria fazer sentido para a sociedade que, somente assim, o reconheceria e o consumiria (ALBUQUERQUE JR, 2005).

Tomando esse contexto como base, este artigo tem por objetivo refletir sobre o papel de diferentes gerações de intelectuais na produção da escrita didática da História, ao longo do século XX. Para tanto, considera que essas diferentes e sucessivas gerações construíram uma história ao forjar sua própria identidade como grupo. A questão fundadora para essa reflexão é: em que medida essas gerações, ao transporem seus saberes em práticas de escritas didáticas, difundiram e consolidaram visões de mundo e de História que traduziam representações de si mesmas em um *processo de escrita de si*?

Com a finalidade de melhor explorar essa questão em espaço tão breve, optou-se por um exemplo: o caso do Espírito Santo. Ou seja, enfoca-se a trajetória geracional do processo de construção de representações identitárias elaborado pela intelectualidade local, bem como a difusão e a consolidação destas através do ensino da História regional e a produção de obras com finalidade didática. As idéias aqui desenvolvidas, dessa forma, inserem-se no âmbito das atuais pesquisas sobre História do Livro Didático, embora não se proponham a explorá-lo em sua materialidade. Neste sentido, apóiam-se nos conceitos de representação; prática e objeto cultural; e apropriação (CHARTIER, 1990).

2. Gerações e representações

Parte-se, portanto, do pressuposto de que a atual escrita didática da chamada História regional, compreendida como prática cultural, tem sido, por vezes, uma síntese da superposição das idéias de gerações, condensadas e apropriadas com o objetivo de construção de uma imagem de si. Não uma imagem qualquer, mas aquela criada e consolidada por essas gerações através da difusão de representações. A noção de geração sobre a qual se apóia este texto não está limitada a indivíduos da mesma faixa etária ou nascidos no mesmo lugar, mas parte da idéia de um grupo cujos membros constroem identidades entre si, neste caso, uma identidade intelectual (PECAUT, 1990). A academia tem sido, assim, reconhecidamente, um dos espaços privilegiados para a legitimação do conhecimento histórico produzido por essas gerações, mas não o único.

Como na transição do século XIX para o XX ainda não havia no Brasil uma tradição universitária, o IHGB e seus congêneres estaduais passaram a ser os reconhecedores da produção desse conhecimento. Assim sendo, a criação dos Institutos Históricos regionais, nesse período, foi um reflexo das tentativas de construção de paradigmas identitários, brasileiros e locais. Como parte desse processo, houve um visível direcionamento do discurso histórico, uma vez que as elites intelectuais, em diferentes gerações, adotaram seus próprios projetos de "modernidade" com fortes influências do pensamento europeu. Isso se refletiu também no ensino de História.

O Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo (IHGES), criado em 1916, lançou no ano seguinte o seu periódico, *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo,* expressão da sociabilidade da intelectualidade local. Na *Introdução* do primeiro número, a *Comissão de Estatutos e Revista* ressaltava os objetivos e justificativas da criação da publicação, fazendo referência ao herói capixaba Domingos Martins (patrono da instituição) e à importância de divulgar "conhecimentos e informações úteis" (Revista do IHGES, 1917, p. 2-3).

Compreende-se que uma revista é, acima de tudo, um espaço de criação e diálogos intelectuais. Sobretudo naquela época, era bem mais que um veículo de divulgação de idéias. Escrita e consumida pelo mesmo público, a intelectualidade local, a *Revista* retratava, dentre outras coisas, as relações afetivas intestinas a um determinado grupo que se compreendia enquanto elite. Dentre outras atribuições, era um espaço de publicações, mas não se limitava a isto. Publicar em uma revista implicava em um diálogo entre os autores que se reuniam em um determinado volume, implicava pertencer a um grupo (e em determinar quem não pertenceria). Não é exagero afirmar, portanto, que não existiria IHGES sem a sua *Revista.*

Na ausência da academia, a *Revista* era, dessa forma, o espaço de identidade de uma intelectualidade que criava e mantinha as estratégias legitimadoras do saber produzido e das relações de poder interiores ao grupo.

Um aspecto significativo é que a maior parte dos historiadores de então financiava seu próprio trabalho, constituindo, assim, uma geração sem formação acadêmica específica (fenômeno perceptível em todo o país). Eram "historiadores" médicos, advogados, engenheiros, cujos escritos estavam centrados em uma abordagem memorialista, mas, diferentemente dos textos do século anterior, manifestavam um compromisso com o futuro (personificado na juventude, uma vez que suas obras tinham declarada intenção didática) exposto no estudo do passado. A História, mesmo reconhecida como ciência, era compreendida filosoficamente como "mestra da vida", e destacava-se a superposição das

dimensões de passado e presente no discurso dos intelectuais. Possuir um passado comum, legitimamente espírito-santense, era uma espécie de garantia de um futuro pacífico, de uma unidade. É nesse sentido que se compreende o discurso de criação do IHGES pronunciado por Carlos Xavier Paes Barreto:

> [...] É a que nós, meus senhores, nos lembramos de convidar-vos a preencher, fundando uma associação que nos traga dados para conhecermos porque devemos amar o Brasil, desejando a harmonia e o desenvolvimento que constituem o lema de nossa bandeira e a opulência da sua grandeza material, representa no auriverde pavilhão, portador espiritual das nossas tradições gloriosas; uma associação que nos faça robustecer a consciência do motivo porque devemos ter o culto a este glorioso Estado onde as glórias passadas parece que se entrelaçam com a grandeza presente e fornecem elementos para confiarmos no mais ridente porvir (BARRETO *IN* Revista do IHGES, 1917, p.12)

A necessidade da construção de uma identidade capixaba através da busca de um herói que sintetizasse as *qualidades do povo espírito-santense* estava, portanto, presente desde os primeiros anos do IHGES. A esta somava-se, então, a consolidação de representações identitárias através da manutenção e divulgação dos *símbolos locais*, que, além dos tradicionais hinos, nomes e brasões, também contava com a legitimação da existência de um grupo intelectual digno de nota.

Após essa primeira fase de consolidação da política federal, a vida intelectual local e seus espaços de sociabilidades ganharam um novo impulso, sobretudo devido à dinamização da Academia Espírito-santense de Letras (AEL) – criada em 1921, mas só instalada em 1923 (LEITE, 2002).

Nos anos posteriores, gradualmente, as representações identitárias passaram a se fundar na expressão da dicotomia dos conceitos de *progresso* e *atraso*, amplamente presentes nos textos do período, ao lado das representações de *passado* e *futuro* que, por sua vez, carregavam diferentes temporalidades. Isto é, para além da necessidade de construção de mitos espírito-santenses, havia a necessidade de fazer frente aos demais estados da Federação: o grande mito que se tentava construir era, assim, baseado em representações do progresso. Dessa forma, as representações traziam em si diferentes temporalidades superpostas nas escritas da História local.

A produção intelectual refletia tais preocupações, o que estimulou a criação de uma nova revista, a *Vida Capichaba*, fundada em 1923. Além da publicação dos trabalhos da intelectualidade local, a nova revista também garantia a publicação de uma coluna social, com fotos e correspondências, preocupando-se em demonstrar que o Espírito Santo não era mais um local atrasado: "Precisamos demonstrar que não é só material a prosperidade de nossa terra. Não. Também, nos domínios do espírito, do cultivo da inteligência, do amor às letras, não somos mais a capitania anacrônica de 1820, nem mesmo a província canhestra de 1860 [...]" (Vida Capichaba, 1923, editorial).

A escrita presente em ambas as publicações – a Revista do IHGES e a Vida Capichaba – carregava as representações de progresso não apenas do estado, mas também de sua intelectualidade, visando não apenas à construção de uma imagem para o presente, mas também seu registro para o futuro. Como o mercado editorial era muito pequeno, o prestígio dos intelectuais se fazia basicamente pela imprensa que divulgava suas representações expressas nos registros de sua vida social e de seus trabalhos. Essa escrita traduzia um esforço que a transformava em uma espécie de tentativa de domínio do tempo, que, da mesma forma que o indivíduo/ grupo que a produzia, precisava da atribuição de significados.

Os intelectuais do período, dessa forma, ao defenderem as *glórias* dos antepassados a partir de uma determinada idéia de *destino de progresso inevitável*, falavam também de si mesmos e procuravam atribuir sentido à sua existência enquanto grupo. Isso se devia à crescente preocupação com uma determinada idéia de modernidade e o seu reflexo no ensino de História era perceptível através das obras que, na época, eram escritas com função didática.

Um exemplo desse processo é o fato de que o mesmo Carlos Xavier Paes Barreto que pronunciara o discurso de inauguração do IHGES apresentou um estudo sobre o estado do ensino de História no Espírito Santo durante o VIII Congresso Brasileiro de Geografia, realizado em Vitória, em 1926, destacando a necessidade de se instrumentalizar a juventude para o *glorioso futuro* espírito-santense.

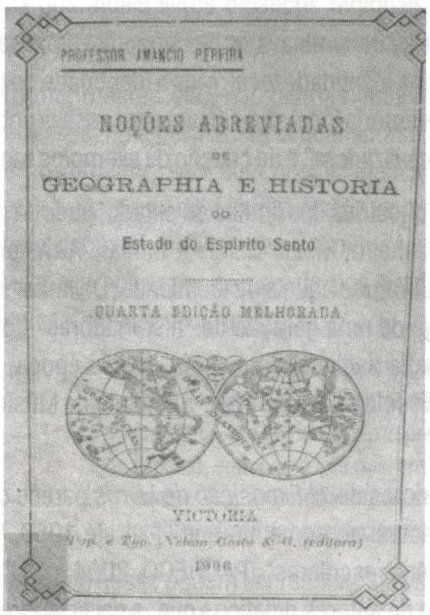
Entretanto, não havia, no Espírito Santo, uma produção de livros que merecesse destaque, o que afetava diretamente a produção do manual didático. Não obstante, desde o final do século XIX, embora não se tenha notícia de alteração substancial no cenário da instrução pública espírito-santense, em relação aos livros escolares, destacaram-se ao menos duas figuras: a de Antônio Ataíde e a de Amâncio Pereira.

Nelson Abel de Almeida informa que, em 1884, o Dr. Antônio Ataíde, professor do Ateneu, do Colégio Nossa Senhora da Penha e lente da Escola Normal Pedro II, "[...] ainda confeccionava suas próprias apostilas" e as distribuía entre os alunos (ALMEIDA, 1999, p. 77).

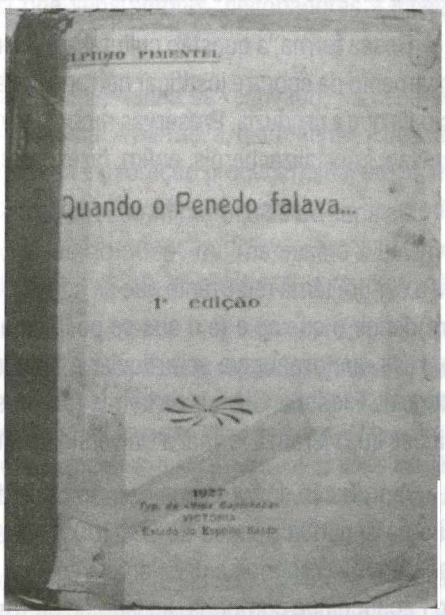
No caso de Amâncio Pereira, seu livro *Noções abreviadas de Geografia e História do Estado do Espírito Santo*, publicado originalmente em 1894, foi adotado pela Secretaria de Instrução Pública. Houve seis edições dessa obra, a última, de 1922, póstuma, foi assinada por seu filho, Heráclito Amâncio Pereira (um dos fundadores da AEL), o que atesta a longevidade do consumo da obra e de suas idéias.

Ainda mais conhecida é sua obra *Homens e Cousas do Espírito Santo*, impressa pela Sociedade de Artes Gráficas. Publicada primeiramente em 1914, ainda em 1943, constava na seção de livros didáticos do *Catálogo da 1ª Exposição do Livro Capichaba* (LEITE e PIROLA, 2007).

Nesse mesmo *Catálogo*, estão referenciadas outras obras como: *Apontamentos Práticos de Química*, de Manoel Moreira Camargo (1930); *Babel Psicológica*, de Fernando Abreu (1937); e *Geografia do Estado do Espírito Santo*, de Carlos Justiniano de Matos (1926). Em relação aos livros didáticos de História, ressaltam-se: *Momento Histórico*, de Cândido Costa (Belém do Pará, 1920); *Pátria*, de Carvalho Lima Junior (1909); *Quando o Penedo Falava*, de Elpídio Pimentel (1927), e *Vultos e Fatos Brasileiros* (1930), de J. D. Colares Júnior. Dentre esses autores, Elpídio Pimentel (autor também de *Noções de Literatura*, de 1918, e *Postilas Pedagógicas,* de 1923) destaca-se como representante de sua geração. Membro da AEL e um dos principais redatores da revista *Vida Capichaba*, criada em 1923, e foi considerado, mais tarde, como um dos maiores historiadores espírito-santenses (VALLE, 1971, p. 11).



Capa de "Noções abreviadas de Geografia e História do Estado do Espírito Santo", de Amâncio Pereira, 4ªedição, 1906. Foto: A. Pirola (2007). Fonte: Coleções Especiais/ Biblioteca da UFES.



Capa de "Quando o Penedo falava", de Elpídio Pimentel. 1ª edição, 1927. Foto: A. Pirola (2007). Fonte: Coleções Especiais/ Biblioteca da UFES.

Elpídio Pimentel sobressaía-se não só por suas obras, mas também por sua postura crítica, exigindo, sempre que possível, atitudes efetivas por parte das autoridades responsáveis pela educação no estado, como demonstra o exemplo a seguir:

> É informação sediça a que se refere aos freqüentes percalços e difficuldades da literatura didática. Há numerosa quantia de volumes escolares - quase todos destinados aos cursos primários - espalhada com as livrarias do Brasil. Infelizmente, por culpa dos críticos pedagógicos, fáceis em louvar e permitir obsequiosas adopções, talvez 90% dos compêndios elementares, usados nos collegios brasileiros, estejam exigindo uma revisão immediata e rigorosa. [...] no Brasil, os teóricos, os ideologistas doutrinários, quando se referem ao

> professorado, não tem represas para gabos, com que mencionam a sua missão, galanteando-a e enguirlandando-a de distinções estéreis ou platônicas. Mas na prática, na votação dos orçamentos, na semeadura das posições, na cornucópia dos prêmios, o professorado tem freqüentes rebaixamentos, havendo até quem não se recuse em qualificá-lo de classe vadia, parasita, favorecida! Como se não fossem os governos os maiores culpados de suas inferioridades! (PIMENTEL, 1927, p.5-6)

Não é de admirar que, mesmo publicada pela primeira vez em 1927, a obra *Quando o Penedo Falava*, um manual de História do Espírito Santo - escrito com narrativa literária reproduzindo uma história que se conta a uma criança - ainda constasse entre os livros didáticos recomendados pelos órgãos competentes por ocasião da Exposição de 1943.

Foi exatamente nos anos 40 que o IHGES passou a publicar uma coluna com a biografia de sócios já falecidos. Nota-se, assim, uma prática de releitura historiográfica, ou seja, uma prática que remete à produção de uma espécie de memória de si mesmo. As representações de futuro, nos textos desta intelectualidade, passaram a se identificar com a "transformação de uma realidade atrasada", percebida sob a ótica economicista do subdesenvolvimento. Um desenvolvimento econômico compreendido apenas como industrialização e o conseqüente aumento da produtividade (visto que eram negados os aspectos relativos às relações de produção), combateriam o atraso capixaba e contribuiriam para a consolidação de imagens identitárias. O território e o povo capixabas seriam, então, imagens unificadoras de uma identidade local: o desenvolvimento dissolveria as diferenças.

Com a introdução de novas técnicas gráficas e início da profissionalização jornalística, uma grande transformação nos jornais se verificaria e, também, um conseqüente incremento das publicações na imprensa de artigos dos intelectuais: outros nomes surgiram ao lado dos anteriores. Foram criadas, então, no bojo de um movimento nacional, associações em torno de estudos folclóricos. Em 1944, Renato Pacheco, junto a outros intelectuais, fundou o Centro Capixaba de Folclore, passando a ser este um novo ambiente intelectual.

Dessa forma, a questão cultural, ou, ao menos, aquilo que se denominava "cultura popular", passava a se articular no pensamento da época e justificar não apenas a construção de uma identidade local, mas a identidade do próprio grupo de intelectuais que a produzia. Preservar, reconstruir, e/ou valorizar a memória local significava, para esse grupo, contribuir para o progresso, imortalizar heróis, enfim, fazer parte de uma "missão civilizadora" e da criação de exemplos morais.

Os anos 50 e 60 foram marcados pelos debates sobre as questões dos limites do estado, período durante o qual se desenvolveu a ênfase em um "outro opressor", a saber: Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia. A metáfora do território passou a ser um tema recorrente que se somava aos anteriores, sobretudo àquela da identidade. Delimitar o território servia para (re)definir o que se é (e o que se pode vir a ser). Tratava-se já de uma geração de "historiadores" com formação em Direito, mas que procurava se articular à tendência da historiografia nacional do período. Nessa época, foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (e o curso de História), a Escola de Belas Artes, o Instituto de Música, dentre outras instituições que vieram a formar a Universidade do Espírito Santo.

A profusão de livros que fizeram parte das edições posteriores da *1ª Exposição de Livros* parece contrastar com a situação da segunda metade do século XX descrita por um intelectual ao comentar que "[...] até 1950, Vitória não tinha livrarias. Alguns empórios e papelarias vendiam livros, especialmente escolares" (PACHECO, 2004, p. 173). É justamente Renato Pacheco que comporia, ao lado de outros nomes, o quadro de autores didáticos que, a partir, sobretudo, da década de 1970, assumiriam a cena da escrita didática da História do Espírito Santo (sobretudo em livros de *Estudos Sociais*). Autores como Augusto Kohls Filho, Liene de Freitas Lima e Maria Neila Geaquinto, Luiz Guilherme Santos Neves, Lea Brígida, Ana Helena Andreão, Valdira Torres Agra e Lielba Britto, destacam-se nessa geração.

A federalização da Universidade foi de grande importância para o período da geração de 70 e 80. Dessa forma, os intelectuais, em sua maioria já com formação específica (investindo, então, em pós-graduações), superpõem as representações identitárias sobre as quais se fundaram as gerações anteriores.

Durante a década de 1990, alguns autores do período anterior permaneceram produzindo, incentivados, dentre outros motivos, pelo momento de ampliação das propostas governamentais relacionadas ao Livro Didático. Assim, é na confluência dos diferentes contextos ocorridos nessa década que novos nomes surgiram na produção didática estadual, dentre eles, alguns ligados à educação básica: Morgana Bechepeche, Thaís Helena, Adriano Perrone, José Pontes Schayder, Rodrigo Simão e Raquel Félix Conti, para citar apenas uma significativa parcela do quadro dos autores que atualmente produzem a escrita de Livros Didáticos de História no estado (PIROLA, 2007).

A necessidade do mito de um herói local, as dicotomias atraso, progresso e desenvolvimento; a noção de uma autêntica "cultura popular" como marca de diferença e o território físico-geográfico como metáfora da definição de povo traduziam as características das representações construídas pelas gerações as quais buscavam um sentido para si mesmas e para a História que escreviam também didaticamente.

Isto é, essas diferentes temporalidades e multiplicidade de identidades são consolidadas por uma determinada intelectualidade que, ao longo de sua trajetória, forjou um processo de escrita didática da História local. Sendo assim, são as *permanências*, ainda que sob o *aspecto de mudanças*, que passam a integrar o Livro Didático Regional de História, cujo discurso busca no passado *atrasado* a promessa de um futuro *desenvolvido.*

3. A escrita didática da história como forma de escrita de si

Compreende-se, portanto, a escrita do livro didático regional como uma prática cultural que visa reconhecer uma determinada identidade social e, assim, exibir uma maneira que um certo grupo tem de estar e de se ver no mundo, significando simbolicamente um estatuto ou posição (CHARTIER, 1990). Dessa forma, uma geração produz configurações intelectuais múltiplas e simultâneas através das quais a realidade é construída, por isso é possível afirmar que diferentes grupos constroem diferentes realidades.

As diferentes gerações de intelectuais que escreveram a História do Espírito Santo, sendo aqui percebidas superpostas em uma mesma temporalidade, embora em diferentes tempos cronológicos, criavam para si identidades. Estas eram consolidadas através de uma escrita da História também com finalidade didática, e não se anulavam ao se sucederem, mas se adicionavam e superpunham. Assim sendo, as permanências de temas, objetos, sujeitos e abordagens marcam a maioria dos atuais livros didáticos regionais de História, ainda que seus autores, historiadores e intelectuais legitimem seus saberes com uma formação acadêmica cada vez mais especializada.

Dessa forma, mesmo que, nas últimas décadas, a historiografia brasileira tenha se renovado, percebe-se, nos livros didáticos regionais, uma permanência do discurso linear e desenvolvimentista. A narrativa, geralmente, é baseada em fatos tomados como verdades, sem abrir possibilidades investigativas a partir da exploração procedimental dos diferentes registros dados a ler. No caso do Espírito Santo, tomado como exemplo para esta reflexão, ainda que as produções acadêmicas tenham ganhado impulso nas últimas décadas, sobretudo a partir da realização de eventos científicos e da ampliação da oferta e procura por cursos de pós-graduação, não se percebe, nas obras didáticas, a repercussão das inovações acadêmicas. De acordo com Pirola:

> [...] Tal configuração sugere um modelo diacrônico de concepção de História, separando um Espírito Santo que se mostra incitando propostas de identidade, de crítica intelectual, de ações co-participativas e, por outro lado, um outro, o Espírito Santo representado no livro didático. Esta aparente dicotomia nos intriga. Ao quadro exposto, soma-se o fato que, em descompasso com o que vem sendo realizado em outros pólos acadêmicos, parece que ainda não alcançamos aqui, um nível razoável de produção acadêmica. Uma produção que problematize a concepção, produção e consumo desses materiais no Espírito Santo (PIROLA, 2007, p. 17).

Questões como essas podem ser respondidas considerando que uma geração, ao perceber, apreciar e apreender o seu presente através da escrita da História, fundamenta-se em categorias que possuem variáveis próprias ao grupo, com as quais marca seu lugar. Desta forma, atribui-se um sentido ao presente através da construção de uma narrativa sobre o seu passado (inteligibilidade do mundo). São, assim, construídas as representações do mundo social, forjadas a partir de um coletivo que pretende consolidar sua função social.

A escrita didática da História Regional é, por isso, aqui compreendida como uma escrita de si, pois há uma relação do texto com seu autor, sendo este também personagem (a elite local). Neste caso, pode-se falar de um *autor plural*: as diferentes gerações de escritores, sintetizadas na atual, aqui compreendidas como um "indivíduo plural".

Conclui-se, dessa forma, que as representações, expressas na produção de uma escrita didática, consolidam a função social do grupo, neste caso, a *função didática* compreendida como *ilustradora*. Dessa forma, em um presente que aponta como verdade as perspectivas de um futuro idílico, o passado redimensionado tem valor de autenticidade na narrativa elaborada por um coletivo que se forja ao mesmo tempo em que constrói seu texto. Segundo Gomes: "Defende-se que a escrita de si é ao mesmo tempo constitutiva da identidade do seu autor e do texto, que se criam, mutuamente, através dessa modalidade de 'produção do eu" (GOMES, 2004, p. 16).

A atual geração de autores historiadores de livros didáticos regionais de História, ao produzir em sua narrativa uma *escrita de si*, ordena, rearranja e ressignifica construções identitárias, forjadas, por sua vez, no decorrer da trajetória das gerações anteriores de intelectuais. Ao fazê-lo, se legitima e se estabiliza geracionalmente, uma vez que constrói para si uma identidade que possui uma continuidade no tempo, expressando diferentes temporalidades.

Defende-se, assim, o postulado de que as representações identitárias, presentes nos atuais livros didáticos de História Regional no Espírito Santo, são também representações particulares do tempo histórico, sínteses de debates anteriores produzidas em um contexto específico, mas que são interpretações e idéias acerca de um Espírito Santo e dos espírito-santenses. Questões como: o que foi o Espírito Santo, o que é, e o que se tornará? São reconstruções racionais de um passado que pretendiam redimensionar o presente ao imaginar um futuro possível (KOSELLECK, 1990). Essa reflexão fundamenta-se na percepção da representação de um presente particular e seu futuro, ele mesmo tornado passado, reconhecível na escrita didática da História. Para tanto, é preciso interrogar aquilo que se repete (as continuidades), tentando compreender as mudanças.

Esse é um tempo que se acelera, quase impedindo que o presente possa ser apreendido como presente, se perde em um futuro onde passa a ser preciso que se busque um outro presente que *"escapa da experiência vivida"*. O reflexo dessa percepção na História coincide com a dissolução da idéia de "história, mestra da vida" nas alterações da estrutura temporal que se processavam, e o *progresso* passa a ser a categoria central para expressar a definição de um tempo que transcende a natureza. Uma História voltada para o futuro (sintetizado na noção de *desenvolvimento* material e econômico) redefine a noção humana de esperança. Nesse sentido, o passado passa a ser visto como um *campo de experiência*, e o futuro como *horizonte de espera* (KOSELLECK, 1990).

Isto é, a escrita de si enquanto prática cultural e produção de si (um "eu" coletivo), expressada, por sua vez, na escrita de livros didáticos regionais, é, portanto, uma forma de estratégia de equilíbrio entre as diversas temporalidades. Estas compõem a narrativa "auto-biográfica" de diferentes gerações de intelectuais sintetizadas na atual. Este exercício de produção de sentido de uma memória e de uma identidade de si converge em uma narrativa cuja função didática legitima as representações nela contidas, mas também pode formar e conformar sujeitos através do uso desse material no ensino de História.

Finalmente, com base no que foi exposto e considerando a afirmativa de Ferro de que "a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças" (FERRO, 1993, p.11), não se pode deixar de considerar que o livro didático regional de História, enquanto *objeto cultural* que suporta uma *prática cultural* de *escrita de si*, é instrumento formador de subjetividades e, portanto, merece ser apreciado em pesquisas que possibilitem a ampliação de sua compreensão.

Nota

[1] Professora do Departamento de Didática e Prática de Ensino/ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Referências

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. De amadores a desapaixonados: eruditos e intelectuais como distintas figuras de sujeito do conhecimento no Ocidente contemporâneo. **Trajetos**, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 43 – 66, ab 2005.

ALMEIDA Nelson Abel de. **Teses e Discursos**. Vitória: IHGES,1999.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29 – 42, fev. 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. São Paulo: 1993. 369 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa/ Rio de Janeiro: Difel/Ed. Bertrand Brasil, 1990.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**: a História dos dominados em todo o mundo. São Paulo: IBRASA, 1983.

GOMES, Ângela de Castro. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo *IN* GOMES, Ângela de Castro (org.). **Escrita de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004, prólogo, p. 7-24.

KOSELLECK, Reinhart. **Le futur passé**: contribuitions à la semantique des temps historiques. Paris: EHESS, 1990.

LEITE, Juçara Luzia. **Natureza, folclore e História**: a obra de Maria Stella de Novaes e a historiografia espírito-santense no século XX. São Paulo: 2002. 352 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

LEITE, Juçara Luzia. **Ensino de História e História do Espírito Santo**. Fascículo 3 do Módulo Estudos Sociais - Curso de Licenciatura em Pedagogia EAD. Vitória: NEAD/ UFES, 2004.

LEITE, Juçara L., e PIROLA, André L. B. **O livro didático no Espírito Santo**: o desafio das fontes. Vitória, LAHIS/ UFES, 2007. Mimeografado.

PACHECO, Renato. **Cultura Capixaba: uma visão pessoal**. Vitória: IHGES, 2004.

PECAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política brasileira**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PIMENTEL, Elpídio. **Quando o Penedo falava**. Vitória: Editora da Revista Vida Capichaba, 1927.

PIROLA, André Luiz Bis. **O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático**: a construção de representações culturais. 2007. 52 f. Relatório de Qualificação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

REVISTA DO IHGES, Vitória: IHGES, ano I, n 1, 1917.

VALLE, Eurípedes Queiroz do. **O estado do Espírito Santo e dos espírito-santenses** (dados, fatos e curiosidades). Vitória: Apex Ed., 1971.

VIDA CAPICHABA, Vitória: Oficina Vida Capichaba, n.4, ag. 1923.

4

POR QUE LIVROS REGIONAIS DE HISTÓRIA?

Sônia Maria Leite Nikitiuk[1]

Hoje, em um mundo global e pós-moderno,
muito se fala sobre igualdade, inclusão e unidade.
No entanto, cada vez mais, vive-se a exclusão e a desigualdade.
Muito se diz sobre o respeito às diferenças,
mas, quase sempre, tenta-se manter a uniformidade.

Frente a isto, o professor percebe que
sua turma é multicultural.
Seus alunos são de classe social diferente da sua,
as propostas curriculares são, em geral, padronizadas, e
o livro didático é, muitas vezes, seu único material de trabalho.

No livro didático, os conteúdos ditos "universais" apresentam
realidades distintas no tempo, no espaço e,
muitas vezes, diferentes da linguagem do aluno.
Conteúdos nada significativos levam a perguntar:
como lidar com este recurso sem perder
a autonomia didático-pedagógica e a criatividade? Então, como fica
o diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem?

Sendo o livro didático um suporte
de conhecimentos propostos pelos currículos educacionais,
é também um suporte metodológico.
Estas condições fazem refletir sobre
a importância do mesmo na formação dos indivíduos.

No Edital de avaliação de livros didáticos, de 1ª a 4ª série (PNLD, 2007, p.33), lê-se:

> Cabe ao livro didático desempenhar um duplo papel: um papel social, ao contribuir para a formação da cidadania (...) um papel pedagógico, ao garantir a veiculação de conceitos e informações corretas e, (...) fornecer ao professor subsídios para o aprimoramento de sua prática docente.

O Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª Série 2004 (PNLD, 2004, P.37) diz que:

> nenhuma coleção regional atingiu o patamar requerido para ser indicado. (...)esta constatação talvez possa ser explicada pela mudança ainda demasiadamente recente nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, com a supressão de Estudos Sociais, e manifesta a necessidade de um esforço redobrado, por parte de autores e editores, para que haja melhora dos livros didáticos de História.

O mesmo Edital de 2007 destaca que "o aluno do Ensino Fundamental deve desenvolver a observação atenta ao mundo em que vive." (PNLD, 2004, p.37).

Entende-se, assim, que o livro regional deva situar o aluno no seu contexto de vivência, não podendo encerrar-se por si só. A particularidade local precisa ser analisada nos aspectos em que se articula com a generalidade e a complexidade do social-histórico, o que implica aprofundar a compreensão do tempo histórico, trabalhando-se com a longa duração e seus movimentos cíclicos, envolvendo o desvendar das lentidões da evolução e das mudanças sociais.

Os PCN de História e Geografia apresentam alguns propósitos para a produção do Livro Didático pertinentes à construção da História do lugar, tais como: a construção da identidade social; as relações entre o particular e o geral; as relações de alteridade e a construção de temporalidades.

Durante o processo vivido, demonstra-se que trabalhar a partir do local propicia a consciência individual e coletiva sobre as identidades pessoais e coletivas da tessitura da rede informativa e formativa da Escola. As ações educativas são assumidas como atos políticos capazes de resgatar memórias, dar voz aos silenciados, promover a organização do coletivo na luta pela conquista de seus direitos de cidadão.

O local define o tipo de cidadão, daí o assumir a história local como instrumento de formação ser referencial importante para qualquer educador. As identidades pessoais e coletivas se dão com a consciência de pertença que, no mundo globalizado de hoje, não está determinado por fronteiras e limites, mas pelo sentimento de ser no e com um grupo onde se partilhar representações e práticas. Exige, por isso, a consciência do processo global de divisão do trabalho e do papel que cada segmento local tem no mesmo. Assim, compreender o processo de ocupação do solo, as transformações sócio-políticas e culturais como não determinadas, mas criadas, perceber as relações de poder e as possibilidades de resistência, a força do coletivo, as diferenças culturais que compõem um todo, a necessidade de ousar para criar, passam a ser elementos vitais ao processo formativo, sendo inteligíveis a partir do olhar sobre os problemas cotidianos. É preciso perceber o local como virtualmente mundial, criando, assim, criar redes de conhecimento que se produzem do outro extremo do planeta até dentro de sua casa. Para Augé (1994, p. 36) essas mudanças de escala

> resultam em modificações físicas: concentrações urbanas, transferências de população e multiplicação daquilo a que chamaremos "não-lugares", por oposição à noção sociológica de lugar, associados por Mauss e por toda uma tradição etnológica, àquela de cultura localizado no tempo e no espaço; e por fim à figura do ego, do indivíduo que nas sociedades ocidentais, pelo menos o indivíduo se crê mundo, interpretando para si mesmo as informações que lhe são entregues, "o que leva à necessidade da produção individual de sentido e lidar com as singularidades".

E alerta ainda (1994 p. 50-57) para que

> não se ignore a parte da realidade subjacente à fantasia indígena e à ilusão etnológica que definem que a organização do espaço e a constituição dos lugares são, no interior de um mesmo grupo social, uma das motivações e uma das modalidades das práticas coletivas e individuais. [...] Estes lugares têm pelo menos três características comuns. Eles se pretendem identitários, relacionais e históricos. [...] o lugar é necessariamente histórico a partir do momento em que conjugando identidade e relação, ele se define por uma estabilidade mínima. Por isso é que aqueles que nele vivem podem aí reconhecer marcos que não têm que ser objetos de conhecimento [...]. A história também, pois todas as relações inscritas no espaço se inscrevem também na duração, e as formas espaciais simples só se concretizam no e pelo tempo.

Vários autores, da chamada História Nova, demonstraram interesse por recortes locais dentro do processo que constituiu novos objetos, novas abordagens novos problemas historiográficos. Trata-se de um movimento de revisão das abordagens macro-estruturais que descobriu, através de estudos locais/localizados e de pequenos recortes espaciais, momentos e processos que antes, nas análises macro, permaneciam invisíveis. Esse interesse pelo local veio acompanhado também de um interesse pelo cotidiano, pelas ações e interações rotineiras.

No campo da Educação, basicamente a partir das décadas de 1980 e 1990, o interesse pelas questões regionais e locais também emergiu. Pode-se interpretar esse fenômeno como resultado do processo de democratização política do país, no qual os educadores, envolvidos em diversas reformulações curriculares, buscaram na apreensão da realidade local um ponto de foco para abordagens da cidade e da cidadania.

A preocupação com a história e a historicidade vem se revelando cada vez mais. Freire (1987) diz que a consciência de ser histórico e de ser sujeito da história é fundamental no processo educativo. Em Furet (s/d, p. 16), vê-se que "*a História abriu-se a todas as linguagens que as sociedades européias fabricaram desde alguns séculos para se pensarem, para se compreenderem ou para se governarem.*"

A História foi tomada como integrante do currículo das séries iniciais, exigindo do professor a transposição didática dos conteúdos históricos a serem trabalhados, já que o ensino de História deveria acontecer desde o início da escolarização pela necessidade de preparar o homem para ser sujeito histórico. Por tudo isso, o ensino de História deveria acontecer desde o início da formação do indivíduo.

Ensinar algo a alguém significa avaliar qualidade, orientar escolhas, direcionar decisões, assumir ideologias. Geralmente, o professor e o Livro Didático ditam a "verdade", criticam e ajudam a desvelar o real.

Partir da experiência cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, certamente, é um caminho para romper com muitos dos desafios postos ao professor pelas práticas tradicionais ainda desenvolvidas. O local pode ter papel significativo para o ensino, pois, como diz Revel (1998), ele é recorte eleito, centrado na micro-história, ou seja, é uma outra maneira de se perceber a história, construindo, assim, novos conhecimentos. É uma nova apreensão cognitiva da realidade que tem efeitos na produção do conhecimento histórico. Privilegiar o local não significa opor-se ao nacional, e sim abordá-lo por outros prismas. A história local não faz oposição ao global, já que é, na verdade, uma modulação da realidade macro-social.

Na formação do educador, que geralmente não vive no mesmo local de seu exercício profissional, a mediação da história local leva à compreensão das identidades sociais, à apreensão distinta das relações de poder, a lidar com as singularidades e a exercitar diferentes formas de narrativa.

Trabalhar com o local no campo curricular propõe uma outra maneira de pensar o currículo, pois o conhecimento historicizado a partir de uma realidade identitária é pleno de diferentes olhares, de subjetividades, de teias que se entrecruzam num movimento não linear. Afinal, a sociedade não se constrói de maneira contínua nem estratificada. As "circularidades", no sentido dado por Ginzburg (1989), e a oralidade são assumidas nesta metodologia que resgata memórias individuais e coletivas, necessária à elaboração crítica das identidades sociais. Pensar em história local significa analisar uma singularidade na totalidade.

Trabalhar com o "local" aqui assumido como conceito plástico, construído e reconstruído pelas relações sociais, através de formas de sociabilidade, de memórias e de identidades que interagem em meio às relações econômicas, políticas e ideológicas, remete aos PCN (1997, p. 52), pois:

> Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço.
>
> Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais "evoluídos" ou "atrasados" [...].
>
> Considerando o eixo temático "História local e do cotidiano", a proposta é a de que, desde o primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e as semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais.
>
> Conhecendo as características dos grupos sociais de seu convívio diário, a proposta é de que ampliem estudos sobre o viver de outros grupos da sua localidade no presente, identificando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes; e desenvolvam estudos sobre o passado da localidade, identificando as mudanças e as permanências nos hábitos, nas relações de trabalho, na organização urbana ou rural em que convivem, etc.

Os PCN de História e Geografia (1987) apresentam a proposta da história local e do cotidiano como eixo temático para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

O professor das séries iniciais do Ensino Fundamental tem uma indicação e conteúdo programático de estudos sociais, partindo da família, passando pelo bairro, cidade, município, estado e até pelo país. É a organização dos conteúdos pela via dos "círculos concêntricos", ou seja, do mais próximo para o mais remoto. Esta metodologia supõe um investimento no trabalho com o local, o que significa que, ao tomar o regional ou o local como eixo articulador do ensino, exige-se o resgatar coletivamente, as "histórias" que constituíram e constroem os espaços e os tempos vividos pelos seus

alunos, articulando-as com o processo global da história da humanidade. A consciência da identidade é, portanto, necessária, devendo ser construída historicamente, o que implica romper com a historiografia escolar que, em geral, limita-se a transmitir uma memória oficializada e nacional, como se fosse a memória coletiva de toda a população.

Já diz Proença (1990, p. 25) que:

> Uma pedagogia da memória pressupõe ainda uma pedagogia do sujeito, o que, em termos didácticos, se traduz na adopção de estratégias implicativas inerentes a qualquer aprendizagem que se pretenda activa.
>
> Numa pedagogia que tenha em conta a pluralidade de tempos e culturas, ocupam lugar privilegiado os estudos de história local. Quando nos referimos aos estudos do meio, não os limitamos ao recolher de costumes, tradições, festas ou comemorações locais, que podem e devem ter lugar numa didáctica deste tipo, mas também ao trabalho com fontes arquivísticas, procurando efectuar com os alunos uma iniciação precoce ao trabalho do historiador. Os arquivos locais, bem explorados e correctamente aproveitados, são um excelente recurso ao serviço do professor para desenvolver com os seus alunos projectos de aprendizagem que não se restrinjam à simples informação, mas contribuam para a sua formação intelectual e cívica.
>
> Dos estudos locais, não está afastado, como é óbvio, o recurso à história oral, veículo por excelência das memórias não escritas, ou a exploração do patrimônio construído ou natural, bem como a toponímia designativa de locais de memória que marcam o imaginário de cada um de nós.

Entre as outras dificuldades para o trabalho nas séries iniciais, destaca-se o fazer a integração do conhecimento histórico com as escolhas temáticas da rede curricular.

> A proposta de trabalho pedagógico interdisciplinar, pela via do tema gerador, pressupõe que este seja um ponto de partida importante para o conhecimento conjunto da realidade social a que a escola se integra, desde que os grupos sociais, presentes na "comunidade" local, tenham algum nível de consciência dos problemas nela contidos (Pontuscha (org.), 1993, p. 180).

As atividades desenvolvidas no processo de construção e reconstrução de histórias que constituem o universo particular (o local), recuperam ou questionam as identidades que formam o cotidiano, tornando significativa, para o aluno, a História, levando-o a um "pensar historicizado" e a se ver como parte de um processo global. Ao se perceber como "ser histórico", este aluno evita a compartimentalização gerada pelo processo da globalização e, portanto, torna-se capaz de encontrar condições para lutar por uma vida mais humana, menos massificante. O aluno é capaz de se inscrever no seu meio, buscando soluções para os problemas do cotidiano.

A leitura do cotidiano, fundamental na formação do cidadão, não comporta verdades acabadas, heróis individuais, identidades sem diferenças, tempo apenas linear ou apenas cíclico, história de dominados sem dominantes, harmonia sem conflito, trabalho sem lazer, indivíduos sem sociedades, totalidade sem fragmentações, abstrações conceituais sem fatos. Aqui estão as pistas para o estabelecimento de conceitos e suas relações.

A chamada "modernidade" desafia a história e o seu ensino, chegando até a apregoar o fim da história. No entanto, se o eixo do trabalho do professor é o homem como ser das "necessidades e dos desejos" e que, por isso, chega a explorar, criar, escolher e realizar, o aluno passa a perceber que o homem é histórico e que a história é uma dimensão de sua própria vida.

Penin (mimeo, s/d) diz, com base em Léfébvre, que:

> Na vida cotidiana o saber e a sabedoria se relacionam. A filosofia deverá se definir pela capacidade de apreender, compreender e integrar, no conjunto conceitual, conhecimento do senso comum procurando superar as dicotomias: "filosófico e não filosófico", "significado e significante", "conhecimento e não-conhecimento", "ciência e não-ciência", para captar a vida cotidiana em toda sua complexidade, riqueza e atualidade. Trata-se, no dizer de Léfébvre, de propor uma metafilosofia integrando as contribuições das ciências parcelares como Sociologia, Antropologia, Semiótica, Psicologia e tantas outras que se fizerem necessárias para captar o real. É preciso buscar elementos de análise nas ciências já estabelecidas como também nas práticas discursivas de áreas como a publicidade, política e propaganda. Para apreender o real é preciso elaborar, ao lado da teoria do conhecimento, a do desconhecimento.

A vida cotidiana, concebida como produto histórico, o mais próximo de nós e o mais acessível à nossa compreensão, poderá servir de fio condutor para conhecer a sociedade e dar-lhe um sentido.

Adotar o cotidiano como objeto de estudo e ensino não se trata mais de fazer assimilar uma verdade histórica, mas de fazer captar, através da investigação, o movimento dos fenômenos de forma dialética. É preciso refletir sobre o processo

Nota

[1] Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Referências

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas, o espaço como dimensão material do currículo.** Niterói: UFF, 1995. (Tese para Professor Titular em Currículo e Progresso, 1995)

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade.** São Paulo: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Moraes, 1980.

FURET, François. **A oficina da História.** Lisboa: Gradiva, s/d.

MACHADO, Ironita Ademir Policarpo. **O livro didático e o currículo de História em transição.** Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

MONIQUE, Antonio Pedro; PROENÇA, M. Candida. **Didática de história: patrimônio e História local.** Lisboa: Texto Editora, 1994.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. **Um processo coletivo de formação continuada pelos caminhos da História local.** São Paulo: USP, 2001. (Tese de Doutorado)

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987.

SILVEIRA, Rosa M. Godoy. **O regionalismo nordestino: existência e consciência da desigualdade regional.** São Paulo: Moderna, s/d.

www.cchla.ufrn.br

O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino

ORGANIZADORAS
Margarida Maria Dias de Oliveira
Maria Inês Sucupira Stamatto

EDUFRN
Editora da UFRN

www.cchla.ufrn.br

ISBN: 978-85-7273-375-5