

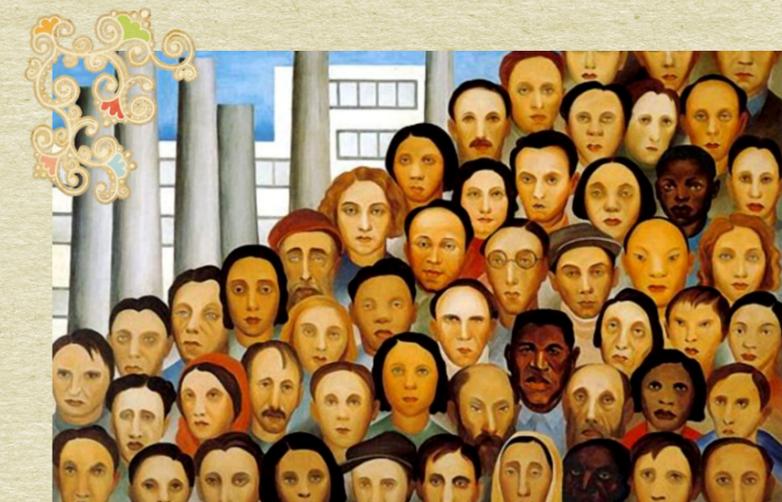


Ensino de História, Diversidade e os Livros Didáticos: história, políticas e mercado editorial

Volume 1



Ensino de História, Diversidade e os Livros Didáticos: história, políticas e mercado editorial



Volume 1

Na presente obra, procuramos demonstrar que o maior problema das pesquisas atuais sobre o papel dos livros didáticos para o ensino de História é vê-los enquanto produtos distintos da historiografia acadêmica, pois o manual escolar nada mais é do que uma produção historiográfica e, portanto, deve ser analisado e estudado. Nessa direção, podemos perceber que o Guia do Livro Didático é uma fonte fundamental para a compreensão das relações entre produção historiográfica e ensino de História e, mais do que isso, também é um documento fundamental para a compreensão das diretrizes políticas que vêm dirigindo a avaliação, a regulação e a distribuição dos livros didáticos. As partes distintas que compõem os manuais escolares de História não são apenas o conteúdo e as diretrizes das políticas educacionais, mas, principalmente, a relação autor versus historiografia. O livro didático é sempre resultado de pesquisa bibliográfica e, portanto, uma seleção de saberes historiograficamente construídos dentro dos muros da academia.

Dados da autora

Júlia Silveira Matos é formada em História Licenciatura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2002), possui Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005) e Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente, é professora de História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e coordenadora do Programa de Pós-graduação em História - Mestrado profissional. Além disso, se dedica às pesquisas na área de Ensino de História, com foco na participação dos intelectuais nos anos de 1930 nas políticas educacionais.

No livro que aqui apresentamos não nos foi prioritário analisar o papel dos livros didáticos na prática cotidiana do ensino de História, mas, sim, as políticas de seleção e distribuição destes para as escolas. Assim, podemos nos questionar: esses docentes que culpabilizam os livros didáticos pelas deficiências do sistema educativo brasileiro rompem com as sequências de conteúdos clássicas do ensino de História, canonizadas pelos livros didáticos, nos planejamentos ou seguem reproduzindo a velha organização quadripartidária [1] da História nos planos de conteúdos das escolas? Essa problemática se coloca como eixo de análise do trabalho que aqui apresentamos.

[1] A divisão quadripartidária da História é a forma como apresentamos os períodos históricos, divididos em História antiga, medieval, moderna e contemporânea.



Júlia Silveira Matos



ENSINO DE HISTÓRIA, DIVERSIDADE E LIVROS DIDÁTICOS:
HISTÓRIA, POLÍTICAS E MERCADO EDITORIAL



**Reitora**

Cleuza Maria Sobral Dias

Vice-reitor

Danilo Giroldo

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Angélica da Conceição Dias Miranda

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Mozart Tavares Martins Pinto

Pró-Reitor de Infraestrutura

Marcos Antônio Satta de Amarante

Pró-Reitora de Graduação

Denise Maria Varella Martinez

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Vilmar Alves Pereira

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

Claudio Paz de Lima

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Ednei Gilberto Primel

EDITORA DA FURG**Coordenador**

João Raimundo Balansin

Divisão de Editoração

Luiz fernando C. da silva

Comissão editorial

Adriana Kivanski de Senna (FURG)

Carmem G. Burgert Schiavon (FURG)

Francisco das Neves Alves (FURG)

Gianne Zanella Atalah (UFPEL)

Júlia Silveira Matos (FURG)

Laisa dos Santos Nogueira (IF-SUL)

Maria de Fátima Santos da Silva (FURG)

Parecerista Ad Hoc

Fca. Carla dos Santos Ferrer (USP)

Promoção

SECRETARIA DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA - PPGH

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – SEaD

Júlia Silveira Matos

ENSINO DE HISTÓRIA, DIVERSIDADE E LIVROS DIDÁTICOS:
HISTÓRIA, POLÍTICAS E MERCADO EDITORIAL

FURG
2013

@ Júlia Silveira Matos

COLEÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE
ISBN: 978-85-7566-276-2

Núcleo de Design e Diagramação:

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Lidiane Dutra sobre a imagem *Operários*, de Tarsila do Amaral

Projeto gráfico: Bruna Heller e Lidiane Dutra

Diagramação: Alex Cristiano de Sena Garcia e Carlos Mossmann

Núcleo de Revisão Linguística:

Responsável: Rita de Lima Nóbrega

Revisores: Christiane Regina Leivas Furtado, Gleice Meri Cunha Cupertino, Henrique Magalhães Meneses, Ingrid Cunha Ferreira, Kellen Estima, Micaeli Nunes Soares, Raquel Laurino Almeida, Rita de Lima Nóbrega

M433e Matos, Júlia Silveira

Ensino de história, diversidade e livros didáticos : história,
políticas e mercado editorial / Júlia Silveira Matos – Rio Grande :
Ed. da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

113 p. – (Coleção Diversidade e ensino de história. v. 1)

ISBN: 978-85-7566-277-9

1. Livros Didáticos 2. Ensino de história 3. Teoria da história.
4. Políticas educacionais 5. Mercado editorial I. Título II. Série

CDU: 94:371.671

CDU: 94:371.671

Catálogo na Fonte: Bibliotecária Vanessa D. Santiago

Editora Associada à

ABEU
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

**EDUNI-SUL**
ASSOCIAÇÃO DAS EDITORAS
UNIVERSITÁRIAS DA REGIÃO SUL



SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Introdução.....	8
1. O livro didático de história: trajetórias.....	13
2. Os livros didáticos como produtos para o ensino de história: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD.....	27
3. O ensino de história e a trajetória das políticas que regulamentam os livros didáticos no Brasil.....	41
3.1 O ensino de história e a Comissão Nacional do livro didático.....	45
3.2 Plano Nacional do Livro Didático: (des) continuidades.....	61
Considerações finais.....	77
Referências.....	81





APRESENTAÇÃO

A presente obra, de caráter paradidático, ao abordar o tema preposto, traz à análise discussões relevantes sobre o processo ensino-aprendizagem, no qual o livro didático assume um papel de destaque no cotidiano escolar. Nesse sentido, o objetivo dessa coletânea é discutir o livro didático, não apenas como um primordial recurso para a sala de aula, mas como um produto comercial, inserido em políticas de educação nacional. Para desenvolver essa problemática proposta, o livro apresenta uma pertinente discussão histórica a respeito da trajetória dos livros didáticos. Essa reflexão perpassa sobre assuntos como a produção e a função dos manuais escolares no processo educacional. Outro ponto fundamental da tese apresentada nessa obra é a apresentação e análise do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Estudar o PNLD é fundamental para a compreensão dos critérios de seleção e distribuição dos livros didáticos no Brasil. Nesse sentido, “Diversidade, Ensino de História e os Livros Didáticos: história, políticas e mercado editorial” busca apresentar e analisar os procedimentos de produção dos livros didáticos que são utilizados por professores nas salas de aula. Portanto, essa obra proporciona aos docentes uma compreensão e reflexão crítica sobre a utilização do livro didático de História no processo ensino-aprendizagem.

Profa. Dra. Francisca Carla S. Ferrer
Doutora em História Social (USP)



INTRODUÇÃO

Algo perceptível nos dias atuais é a interdependência entre as disciplinas escolares, a prática do professor e os livros didáticos. Isso porque, por mais que os docentes invistam em materiais didáticos alternativos para construção da própria prática na sala de aula, os livros didáticos ainda são um guia para esta, assim como para a seleção de conteúdos. Entretanto, conforme discorreu Circe Bittencourt (2010), “existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar” (p. 71). Dessa forma, ao mesmo tempo em que o referido material assume um papel central na prática de sala de aula, em outros momentos, vemos ações de repúdio à utilização deste.

No entanto, aqui, não nos é prioritário analisar o papel dos livros didáticos na prática cotidiana do ensino de História, mas as políticas de seleção e distribuição destes para as escolas. Assim, podemos nos questionar: esses docentes que culpabilizam os livros didáticos pelas deficiências do sistema educativo brasileiro rompem com as sequências de conteúdos clássicas do ensino de História, canonizadas pelos livros didáticos, nos planejamentos ou seguem reproduzindo a velha organização **quadripartidária** da História nos planos de conteúdos das escolas? Essa problemática se coloca como eixo de análise do trabalho que aqui apresentamos.

A divisão quadripartidária da História é a forma como apresentamos os períodos históricos, divididos em História antiga, medieval, moderna e contemporânea.

Para realizarmos a presente análise, partimos do princípio de que os livros didáticos são “[...] o material disponível, e de uso generalizado em nossas escolas, muitas vezes até por ser o único material impresso de que o aluno e até mesmo a escola e o professor dispõem” (PENTEADO, 2010, p. 234). Em concordância, Circe Bittencourt (2011) afirma que os livros didáticos são “os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos” (p. 299).

Essa posição de “principal recurso” ou até mesmo único, adquirida pelo livro didático, conforme apresentado por Penteado e Bittencourt, alerta para duas questões: a primeira é a de que o livro é inegavelmente um recurso fundamental para docentes desprovidos de outros meios, como internet e até bibliotecas estruturadas, a segunda se fundamenta no fato de que o livro didático pode ser um recurso lúdico muito rico.

De acordo com Ana Maria Monteiro (2009), os livros didáticos são utilizados pelos docentes “[...] como fonte de orientação para explicações desenvolvidas nas aulas, como apoio ao planejamento e sugestões para avaliações, como material de estudo e atualização” (p. 175). Conforme discorrido, o livro didático é um recurso lúdico, em função das imagens que apresenta, mas também é fonte de textos, pois apresenta os conteúdos. Entretanto, o papel deste enquanto recurso didático não se limita a estas duas características, pois cada livro didático possui uma identidade que se constitui através das formas como os conteúdos são distribuídos em seu interior e abordagens dadas e esses. Além disso, o livro didático é o principal recurso do docente no processo de planejamento de sua prática, pois, sem o apoio de **outros materiais**, os professores se fundamentam na distribuição dos conteúdos no livro didático para pensar seu plano de conteúdos na escola.

Quando nos referimos a outros materiais, pensamos em recursos como internet, livros que possibilitem o aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos escolares, vídeos e outros.

Sendo assim, em concordância com Circe Bittencourt (2010), o livro didático “[...] continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, [...], consideram-no referencial básico para o estudo [...]” (p. 71). Conforme a autora, o referido material não é visto apenas pelos professores como base, mas também pela sociedade, ou seja, pelos pais e pelos próprios estudantes. Dessa forma, o livro adquiriu, com o passar dos tempos, um status, dentro da escola e do sistema educacional, que o coloca em destaque na prática dos professores.

A segunda questão se centra na percepção de que, quando o livro didático se torna o único ou o principal recurso, seja didático, ou de apoio pedagógico do professor, a estrutura ideológica deste se torna hegemônica dentro da sala de aula na qual é utilizado. Isso porque tal material, como produto cultural, transmite os posicionamentos de seus autores.

Para Circe Bittencourt (2011), os livros didáticos são produtos de difícil definição, “[...] por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo” (p. 301). A imbricação de diversos sujeitos no processo de produção, como apontou Bittencourt, demonstra o quanto são materiais imersos em uma face ideológica que transcende a visão do autor, mas adentra os meandros das expectativas de mercado. Sobre a face ideológica do livro didático, discorreu Ana Maria Monteiro (2009):

[...] os autores de livros, ao produzirem suas obras, expressam leituras, posicionamentos políticos, ideológicos, pedagógicos, ‘selecionam e produzem saberes, habilidades, valores, visões de mundo, símbolos, significados, portanto culturas, de forma a organizá-los e torna-los possíveis de serem ensinados’ (p. 176).

Tal análise alerta para o fato de que o livro didático, enquanto produto de uma sociedade do consumo, deve ser estudado enquanto meio de veiculação ideológica, seja ela oficial ou pedagógica. A partir dessa percepção, compreendemos que se faz necessário aprofundar nossas reflexões sobre os livros didáticos, enquanto produtos da sociedade de consumo, especificamente os de História, foco de nosso consumo e não como um “inocente” recurso didático simplesmente. Afinal todo e qualquer suporte de escrita carrega em si a idealização de seu produtor e, ao mesmo tempo, de seu consumidor. Segundo Michel de Certeau (2000),

[...] ainda que isso seja uma redundância é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizaram em função de problemáticas impostas por uma situação (p. 34).

Os livros didáticos de História, como qualquer suporte de escrita da História, configuram-se como leituras do passado, as quais, conforme discorreu Certeau, são sempre dirigidas em função de problemas impostos pelo presente do autor e de seus futuros leitores. Essa afirmação nos leva a perceber que o compromisso do livro didático de História com os conteúdos históricos está muito mais atrelado aos interesses e interlocutores do presente do que propriamente com o conhecimento do passado. Segundo Selva Guimarães Fonseca (2003), “O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (p. 49). Como veiculador dos conhecimentos históricos, o livro didático de História é responsável, nas palavras de Marc Ferro (1983), pela “[...] imagem

que faze[r]mos de outros povos, e de nós mesmos [...]” (p. 11). Essas imagens a que se refere o autor são os fundamentos da construção das identidades coletivas e, ao mesmo tempo, das alteridades e até de possíveis preconceitos e xenofobismos entre as sociedades. Sendo assim, antes de ser um fundamental recurso didático, o referido material é um produto comercial, inserido em políticas públicas de educação nacional. Por isso, precisa ser estudado como tal, o que nos propomos a realizar no presente texto.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

TRAJETÓRIAS



Na dinâmica brasileira trienal de escolha dos livros didáticos pelos professores da educação básica, é estabelecida uma forte relação entre os professores (enquanto o público que seleciona o que chega às salas de aula), os editores (que encomendam, produzem e lançam os livros didáticos no mercado editorial) e o governo (que os inclui na lista de livros a serem escolhidos pelos docentes dentro do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD).

Essa relação sobre a qual nos referimos se estrutura como fundamento autoral, pois a produção do livro didático se realiza a partir de uma engrenagem da qual fazem parte professores, autores, editores e governo. Os livros didáticos não são produzidos simplesmente por seus autores, mas a partir das expectativas do público consumidor, os professores; das diretrizes do governo, que avaliará a partir do PNLD os livros que serão adquiridos para distribuição gratuita entre as escolas brasileiras; do autor, que possui uma visão de História e da editora, que investe no livro enquanto produto de consumo. Todas as expectativas desses agentes são parte fundante da forma e do conteúdo dos livros didáticos. Por isso a autoria dos livros didáticos se apresenta de modo singular em relação às demais produções historiográficas.

Dentro de sua trajetória, devido à distribuição gratuita às escolas públicas pelo governo brasileiro, os livros didáticos paulatinamente ocuparam um lugar de destaque no mercado editorial. Entretanto, essa posição não foi garantida desde as primeiras aparições destes – na verdade, tal espaço foi adquirido histórica e vagarosamente.

A própria função do livro didático no processo educacional se constituiu a partir de condições histórico-culturais e a trajetória deste enquanto produto se entrelaça com a História do “nascimento” do livro impresso. Não vamos realizar grandes digressões temporais, porém uma breve análise do surgimento dos manuais escolares se faz necessária para compreendermos como estes adquirem, dentro do processo de ensino-aprendizagem, um status de produto central.

De acordo com Justino Magalhães (2011), a História do livro didático pode ser dividida em três perspectivas. A primeira se refere ao papel do livro didático na estrutura da escola, a segunda se volta para as influências econômicas, ou seja, o atributo de produto comercial, no processo de composição dos manuais didáticos e, por fim, a terceira se refere à relação dialética com o campo social, pois, de acordo com o autor,

O manual escolar tem uma materialidade. Espécime e produto autoral, editorial, mercantil, o manual escolar é mercadoria e produto industrializado e comercializado, com características próprias e que cumpre objetivos específicos nos planos científico, social e cultural (MAGALHÃES, 2011, p. 4).

Ainda podemos acrescentar à análise de Magalhães um quarto aspecto dos estudos sobre os livros didáticos: o político. Isso porque estes são produto e, ao mesmo tempo, instrumentos de políticas educacionais. No campo dos estudos políticos, no qual nos centramos no presente trabalho, é preciso analisar os livros di-

dáticos enquanto documentos históricos marcados por ideologias próprias de cada tempo e tendências de governo, o que será discutido em outro momento deste estudo. Sendo assim, notemos que, conforme discorreu Magalhães (2011), o livro didático é o

Principal meio de informação, conhecimento e legitimação da cultura escrita e da ação escolar, o manual, não obstante a sua função didático-pedagógica, apresenta uma evolução em boa parte análoga à história geral do livro, no que se refere à ordenação e ao significado como veículo do saber e do conhecimento, mas ajusta-se aos circunstancialismos e às prerrogativas das políticas da educação (p. 05).

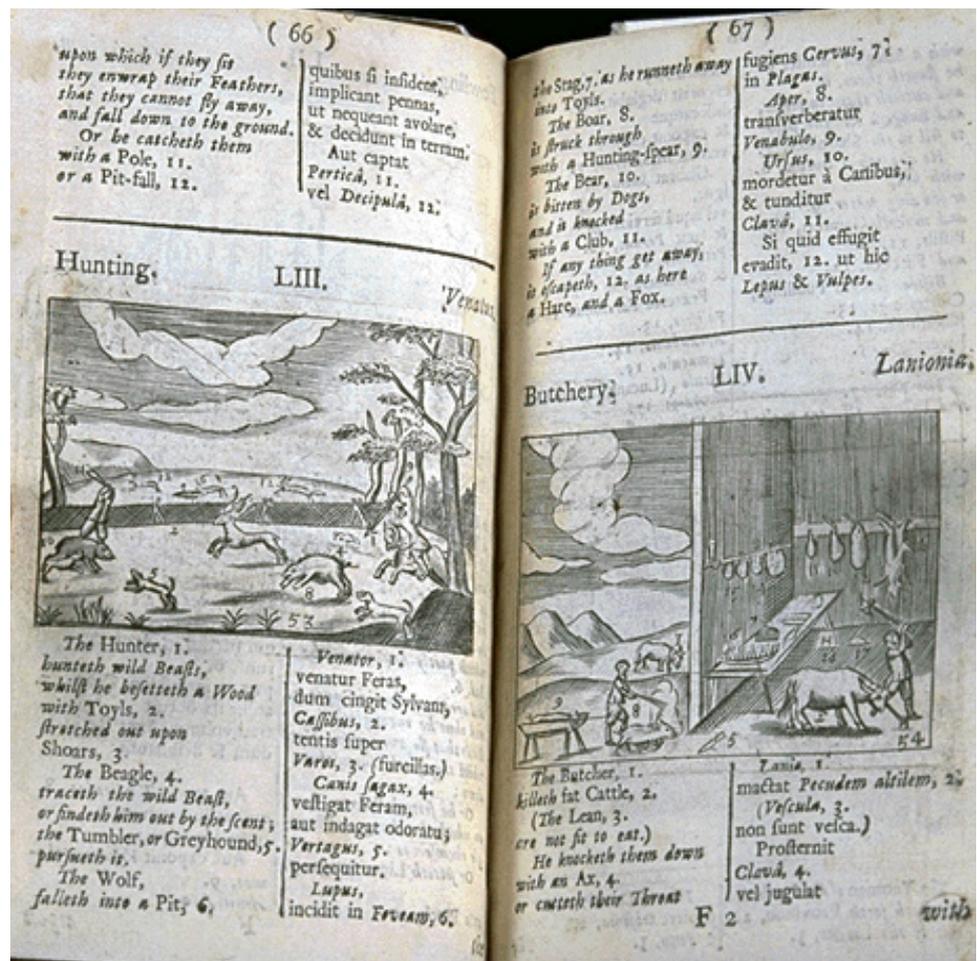
O desenvolvimento da trajetória dos manuais didáticos caminha por estradas diferentes das dos livros em geral. Essa diferença se dá, como bem enfatizou o autor, devido ao papel central daqueles enquanto produto e veículo de saber dentro das políticas educacionais. Isso porque, ao mesmo tempo em que é recurso didático, também é instrumento de normatização e controle.

Apesar de se centrar no aspecto cultural dos manuais didáticos, Magalhães (2011) ainda apresenta uma afirmação que vai ao encontro do que abordaremos nesse trabalho: os livros didáticos possuem um papel político. Segundo o autor, “O manual escolar, mais que um meio de aculturação e de alteridade cultural, é factor de afirmação e de dominação cultural” (MAGALHÃES, 2011, p. 11). Exatamente por essa última característica, os livros didáticos ou, como alguns teóricos denominam manuais escolares, desde as primeiras aparições na Idade Moderna, estiveram inseridos em projetos políticos educacionais.

Durante o Renascimento, o livro didático, produzido dentro dos monastérios ou por reformadores, era um fundamental instrumento educacional nas disputas entre a luta pela manutenção ideológica da

Igreja Católica e a formação de uma cultura e mentalidades protestantes. Entre os manuais da época, podemos citar, conforme referido por Catiane Colaço de Bairro (2011): o manual “O ABC de Hus”, escrito pelo reformador John Huss, posteriormente condenado à fogueira como herege; a cartilha “Bokeschen vor leven ond kind”, publicada em 1525 na cidade de Wittenberg; a obra “O mundo sensível em gravuras”, de Comenius, escrita sob influência do pensamento hussita e publicada em 1658. Na figura abaixo, podemos ver duas páginas da obra de Comenius:

Figura 1: Disponível em: <<http://unidadescurriculares.wordpress.com/comunicacao-educacional/>>. Acesso em: 09 abr. 2012.



A obra de Comenius, por utilizar imagens como recurso didático, contribuiu para a compreensão das relações entre as imagens e os processos de ensino-aprendizagem na alfabetização. Por isso, ainda é estudada no campo da linguística e da educação. Outra obra que podemos citar é “*Conduas das escolas cristãs*”, publicada em 1702 por João Batista de La Salles. Entretanto, esse livro e os demais citados tinham em comum o objetivo de uma educação cristã, enquanto que, após a Revolução Francesa, a publicação do manual “*Ensino Mútuo*”, de autoria de José Hamel, voltado para a veiculação de um método de alfabetização, demonstra a mudança na trajetória e função do livro didático, que passou de um mero acessório no processo de ensino-aprendizagem para um instrumento indispensável nesse processo. O método veiculado por esse último manual chegou a ser utilizado no Brasil durante o Império.

No século XVIII, a Igreja Católica ainda possuía grande influência na produção dos manuais didáticos. Segundo Magalhães (2011)

[...] em Portugal, as Cartilhas, como os Manuais e Compêndios Escolares (estes últimos já no decurso do século XVIII), foram produzidos no interior de corporações ou de estruturas notáveis, como a Corte, a Universidade de Coimbra, as Dioceses, as Ordens Religiosas e Monacais, os Mestres Régios (p. 11).

As ordens religiosas tiveram um papel central na produção de manuais didáticos voltados para o ensino cristão. Tanto em Portugal quanto na França, os livros didáticos se tornaram pouco a pouco fundamentais no espaço escolar enquanto recursos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Magalhães (2011),

Neste processo, o manual escolar tornou-se o meio pedagógico central. Na fase final do Antigo Regime, sob o primado das luzes, escola e manual escolar sobrepõem-se, uma situação que se altera no

decurso do século XIX, à medida que o sistema escolar se estrutura e que a função da leitura se autonomiza e reforça face aos métodos catequísticos tradicionais. Por um vasto período, o manual escolar cumpriu uma função enciclopédica, contendo todas as matérias que não apenas constituem a educação básica, mas cuja utilidade e pregnância se prolongam pela vida, podendo ser consultado a cada momento (p. 17).

Portanto, aos poucos, o livro didático se tornou independente da função evangelística e de catequese e apresentava uma estrutura enciclopédica, pois continha todas as matérias escolares. Dessa forma, os livros eram utilizados apenas para consulta, enquanto suporte para o ensino, e não como principal recurso didático, como são usados em muitas escolas nos dias de hoje. Nessa direção, segundo Alain Choppin (2004),

A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa –, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais (p. 04).

Sendo assim, a primeira fase da produção dos livros didáticos esteve atrelada à literatura religiosa, seguida por uma nova fase de vocação didática, até meados do século XIX, em meio à industrialização, com uma tendência profissionalizante. Por fim, o livro didático assumiu um caráter de vulgarização do conhecimento. Essa última característica manteve por algum tempo os manuais didáticos

ainda separados do ambiente escolar. No entanto, paulatinamente, esses adentraram as estruturas escolares de forma essencial.

No Brasil, as trajetórias dos livros didáticos foram marcadas por caminhos e direções assumidos pela historiografia, como categorizou Maria Inês Sucupira Stamatto (2008). A autora dividiu a produção dos manuais escolares no Brasil em quatro fases e, para tanto, seguiu a análise de Francisco Iglêsias sobre a historiografia nacional e as tendências desta. A primeira fase relativamente longa se estenderia entre 1500 e 1838 e teria sido marcada pelo ensino de História realizado juntamente com o ensino de clássicos das humanidades, como Ovídio, Cícero e Virgílio.

De acordo com Stamatto (2008), “para a educação instalada em terras brasileiras, quase monopólio dos jesuítas, a literatura corrente aponta-nos que se contava com poucos e caros livros importados de Portugal” (p. 138). O fato de os livros serem importados encarecia muito seu valor, o que contribuiu para que o ensino de História ficasse reservado ao ensino superior apenas e elitizou a educação no Brasil. Enquanto isso, a educação básica ficava a cargo dos jesuítas, que ensinavam através do catecismo, de modo “[...] que o livro compunha-se de um texto seguido por exames – questões cujas respostas encontravam-se literalmente no texto anterior” (STAMATTO, 2008, p. 138). Esse sistema de elaboração e método dos manuais escolares influenciou por muito a produção destes.

Ainda de acordo com a autora supracitada, a segunda fase do ensino de História e, portanto, dos livros didáticos no Brasil iniciou com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, e se estendeu até o início do governo de Getúlio Vargas, em 1931. Nessa fase, sem a presença dos jesuítas, tal ensino foi marcado pela historiografia Metódica,

[...] com a divisão periódica a partir da História europeia, em uma cronologia linear, apresentando conhecimentos definitivos, verdades inquestionáveis comprovadas por documentação oficial e pretendendo-se objetiva. Por outro lado, encontramos também a História narrativa, com exaltação da Pátria, dos vultos históricos brasileiros e, por vezes, anedótica (STAMATTO, 2008, p. 139).

Durante essa fase, o ensino de História foi um fundamental instrumento pedagógico para a constituição da identidade nacional. Isto explica o contundente ensinamento das biografias dos heróis da pátria. Também na mesma época, eram comuns as reclamações de docentes pela falta de materiais didáticos, visto que os manuais escolares, chamados de compêndios, eram impressos na Europa até meados de 1860. Nesse sentido, os principais livros didáticos utilizados nas escolas eram traduções francesas e, apenas em 1839, João Julio Godofredo Luís Frank publicou o livro “Resumo da História Universal”, o qual foi considerado o primeiro livro didático de História escrito no Brasil.

Na sequência, outros autores publicaram obras didáticas, como o Cônego Fernandes Pinheiro, autor do livro “Episódios da história da pátria contados à infância”, o qual foi publicado em 1860, ano seguinte à publicação do livro intitulado “História Antiga e Idade Média”, de Justino José da Rocha e de “Lições de história do Brasil”, escrito por Joaquim Manoel de Macedo. Nos anos que se seguiram, ainda foram publicados, em 1865, o “Compêndio de História Antiga”, de autoria de Moreira Azevedo, e, em 1906, o manual escolar intitulado “Pequena História do Brasil por perguntas e respostas”, escrito por Joaquim Maria de Lacerda (STAMATTO, 2008, p. 140).

Continuamente a essas obras, duas tendências de escrita se firmaram: uma, chamada de ruralista, exaltava a vida no campo em contraposição à vida na cidade; a segunda, denominada ufanista, exemplificada pelas obras “Através do Brasil”, de Olavo Bilac, publicada em 1910,

e “Porque me ufano de meu país”, escrita por Conde Affonso Celso, publicada em 1900, além de “Nossa Pátria”, de Rocha Pombo, em 1917.

Dentre os últimos livros citados, o compêndio “Porque me ufano de meu país” pode ser considerado de grande expressão, não apenas pelas ideias que veiculava, mas, principalmente, devido ao número de edições publicadas. A obra de Affonso Celso tinha seu conteúdo voltado para o trabalho de construção da identidade brasileira. Dessa forma, tal produção procurou aguçar e despertar o sentimento nacionalista, pois descreveu a pátria elogiando o povo, exaltando a natureza, bem como algumas figuras: de D. Pedro II e princesa Isabel.

O livro “Porque me ufano de meu país” foi indicado e utilizado como leitura obrigatória nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da quarta série primária, com o intuito de formar a identidade nacional desde a infância, através do orgulho pela pátria Brasil. Dante Moreira Leite criticou essa obra por considerar seu conteúdo de exaltação da nacionalidade brasileira contrário à realidade do período, marcada pela fase militarizada da República brasileira. Além disso, acusou Affonso Celso de enaltecer exacerbadamente as riquezas nacionais. Entretanto, precisamos perceber que o ponto de crítica de Leite era exatamente a característica que tornou a obra expressivamente parte do projeto nacionalista do Estado brasileiro.

A publicação de “Porque me Ufano de meu país” se deu por ocasião do IV centenário do Descobrimento do Brasil. A referida obra teve incrível sucesso, tendo, em 1944, sua 12ª edição publicada. Em 1997, João de Scatimburgo, que ocupava a cadeira de Affonso Celso na Academia Brasileira de Letras, solicitou sua reimpressão, visto que lastimava por esta obra ter caído no esquecimento, a qual, para ele, era de muita utilidade para as novas gerações como um “breviário de patriotismo”. Cabe ressaltar ainda que essa obra foi

produzida em um período de intensa crise da sociedade brasileira:

[...] quando escreve Porque me ufano de meu país, Affonso Celso tem diante de si a crise dos pilares em que se assentava a estrutura da sociedade brasileira, isto é, a grande propriedade territorial e a escravatura, crise que abalou a monarquia e conduziu a república, estimulou o início da urbanização e a imigração (CHAUI, 2000, p. 48).

O determinismo histórico era uma visão darwinista da História que influenciou diversos trabalhos de cunho sociológico, os quais viam o Brasil como uma nação inferior às europeias devido ao clima quente e à mistura das raças.

Neste momento de crise, na formação da República, o governo investiu na formação da imagem nacional através da História. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) tinha sua tradição historiográfica influenciada pela escola alemã. O trabalho do IHGB através da produção historiográfica foi em torno da formação do “espírito do povo”, ou seja, de uma nacionalidade brasileira, determinada pela raça e pela língua e definida pelo território e pela demografia, com uma visão **determinista** (CHAUI, 2000, p. 50).

Sendo assim, o Instituto tinha a tarefa de construir a imagem brasileira e oferecer um passado glorioso com um futuro promissor, legitimando o poder do Estado, através de uma produção historiográfica. Como Instituto geográfico, tal órgão tinha o dever de reconhecer a geografia do país e engrandecer a natureza brasileira, definindo suas fronteiras, além de ter a responsabilidade de imortalizar os grandes homens e seus feitos memoráveis. A História produzida no Instituto era tradicionalmente aceita pelo Estado, o que não impedia que fossem descritas outras versões da História.

É a partir desse conjunto de referências que Afonso Celso escreve Porque me ufano de meu país. Tida como ingênua por muitos, vituperada na crítica dos modernistas ao “porqueufanismo”, o livro de visconde Ouro Preto é o pressuposto tácito de tudo quanto se fez em

matéria de civismo neste país, particularmente nas obras escolares de um Bilac ou de um Coelho Netto, ou na história do Brasil para crianças de um Viriato Correia (CHAUÍ, 2000, p. 51, grifo do autor).

Afonso Celso iniciou a referida obra declarando que seu principal ensinamento seria o patriotismo e que apresentaria vários motivos para a superioridade brasileira, divididos entre natureza, povo e História. O autor discutiu tal superioridade, desde o vasto território brasileiro, as riquezas minerais, belezas naturais, até o povo, uma mistura de três raças que, unidas, formaram uma nova nação. O escritor fala também do clima, da fauna e da organização social do trabalho. Para Afonso Celso, o Brasil preenchia os requisitos positivistas da nacionalidade, a qual se concretizava como nação de direito e de fato.

Em resumo, o brasileiro pode confiar na Natureza, pois ela não o trai, não surpreende nem o amedronta, não o maltrata nem o aflige. “Dá-lhe tudo quanto pode dar, mostrando-se-lhe sempre magnânima, meiga, amiga, maternal” (CHAUÍ, 2000, p. 52, grifo do autor).

Sendo assim, nosso país era superior em tudo, o mito da fusão das três raças foi criado para responder a uma exigência positivista de que uma nação tinha que ser formada por um aglomerado humano com unidade racial. Afonso Celso sustentou sua tese de superioridade, alegando que o Brasil não tinha do que se envergonhar, nunca sofreu derrotas em batalhas e guerras, não teve fatos extraordinários, mas também não teve vergonhosos. Nessa obra, não mencionou nem uma vez a situação da escravidão no Brasil e a Guerra de Canudos (LEITE, 1983). Porém, celebrou feitos dos portugueses, jesuítas e outros.

Todavia, ainda que Afonso Celso se inspire nos modelos antigos, o ufanismo despertado pelas missões jesuítas, pelas Entradas e Bandeiras e pelos militares não se explica simplesmente como um recurso literário. Ele corresponde à exigência do 'princípio da nacionalidade', que define a nação não somente por seu território presente, mas por sua capacidade de expansão, conquista e unificação de territórios novos. Mais uma vez, portanto, o livro assegura que o Brasil é uma nação (CHAUI, 2000, p. 54) [grifo do autor].

Como vemos, o ufanismo apresentado na obra foi resposta às necessidades políticas do período e a mensagem sobre as riquezas nacionais veiculada na obra de Afonso Celso nunca deixou de ser utilizada no discurso de intelectuais e políticos, a qual, durante décadas, ficou presente no ensino de História. De acordo com Oliveira (1998):

O ufanismo representado por Afonso Celso – juntando às qualidades da terra os valores das três raças originárias – operava assim a paz dos espíritos prometendo dias melhores no futuro, já que a natureza dava fundamento a tais esperanças. O ufanismo em suas formas de ver e interpretar a nação deitou raízes na cultura brasileira e se fez presente em inúmeras construções simbólicas que pretenderam marcar a identidade nacional (p. 187-188).

O patriotismo veiculado no manual escolar de Afonso Celso contribuiu para construções simbólicas que propunham delinear a formação da identidade nacional. Tal análise nos auxilia a percebermos como os livros didáticos podem ser, além de recursos didáticos e fontes de estudos, instrumentos de manipulação ideológica, veiculadores de visões de mundo. Estas seriam, conforme conceito apresentado por Michael Löwi (1995):

[...] todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas (p. 13-14).

A partir da proposta conceitual de Löwi, poderíamos perceber, nos livros didáticos, visões sociais de mundo, as quais se dividiriam em: visões ideológicas (quando servissem para legitimar, defender ou manter a ordem social do mundo); e visões sociais utópicas (quando tivessem uma função crítica, subversiva e apontassem para uma realidade que ainda não existe). A terceira fase de tendência dos livros didáticos no Brasil, segundo Stamatto, surgiu em decorrência da criação dos cursos de História superiores e também da proposta escolanovista, pois,

[...] na educação, as reformas de Francisco Campos (1931), como as posteriores, de Gustavo Capanema (1942-1946), trariam modificações consideráveis para o ensino de História. Com a primeira delas, cursos de História, no ensino superior, e a disciplina História da Civilização, no Ensino Médio, tornaram-se obrigatórios, reorganizando este nível de ensino em duas partes: 1^a – fundamental – 5 anos; 2^a – complementar – 2 anos. Os programas curriculares passaram a ser de atribuição do Ministério da Educação e Saúde Pública, que, para a escola elementar, introduzia muitos elementos da Escola Nova. Em 1939, a disciplina História do Brasil tornava-se autônoma (separada) da História da Civilização (STAMATTO, 2008, p. 142).

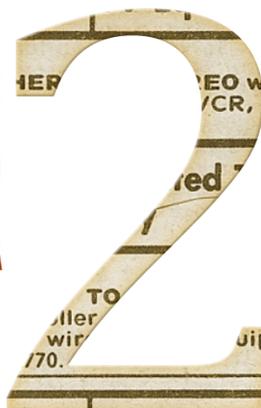
As modificações propostas pelas reformas dentro do governo Vargas contribuíram para a institucionalização do ensino de História na educação básica e também para sua regulação e controle. O último período histórico do livro didático de História no Brasil foi marcado pela criação do Programa Nacional do Livro Didático que, em 1996, instituiu a distribuição gratuita dessas obras para escolas públicas brasileiras.

A partir da análise das quatro fases descritas, podemos perceber que estas podem ser resumidas em dois grandes momentos: a aparição dos primeiros manuais escolares de História ainda comercializados e a implementação de uma política de Estado que investiu na veiculação gratuita dos livros didáticos para todas as escolas públicas, a qual

persiste até hoje. Assim, podemos considerar que o primeiro momento dessa trajetória foi marcado por usos e caminhos independentes. Nesse sentido, tais livros didáticos eram utilizados de acordo com os preços, as escolhas dos professores ou reutilizados por estarem nas bibliotecas familiares. Somente no século XX, com a segunda fase da produção dos manuais escolares, o Estado brasileiro passou a investir em políticas educacionais de regulação e distribuição dos livros didáticos para as escolas públicas, conforme passaremos a analisar neste trabalho.

OS LIVROS DIDÁTICOS COMO PRODUTOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

UMA ANÁLISE DO PLANO
NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD



Na perspectiva de nossa análise, podemos perceber que o livro adquire uma face de produto, mercadoria, dentro de um jogo editorial de consumo. Por um lado, os autores com suas próprias direções teórico-pedagógicas, por outro, as editoras que buscam autores capazes de suprir as expectativas dos professores dentro das tendências pedagógicas em voga, ainda o governo que almeja selecionar um número expressivo de livros que não firmam as políticas educacionais e, por fim, os próprios professores que possuem ideias construídas sobre o que esperam de um livro didático.

Ao encontro do que discurremos, Ana Maria Monteiro (2009) afirmou: “[...] os autores, ao produzir livros didáticos, interpretam as orientações oficiais, ou seja, as reelaboram segundo suas ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo, incorporam expectativas dos professores, buscando atraí-los para o seu consumo” (p. 176). O livro enquanto produto acaba como resultado de pesquisas de mercado como qualquer outro item de consumo diário, inserido nas “leis” do marketing, sua feitura obedece às indicações e orientações das políticas educacionais e das discussões pedagógicas do momento.

De acordo com Bittencourt (2010), “[...] em todo o início do

ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade” (p. 71). Com a ampliação das políticas de Estado voltadas à distribuição gratuita dos livros didáticos para as escolas, como demonstra a autora, as editoras acabaram por criar um mercado editorial próprio para os livros didáticos, que, anualmente, apresenta novos produtos com formas e qualidades diferenciadas, tudo para atrair seu público consumidor, que, nesse caso, são os professores da Educação Básica.

Nessa direção, ainda conforme afirmou Bittencourt (2010), “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização” (p. 71). Quanto melhores as técnicas editoriais, como relata a autora, os livros ganham mais cores e recursos editoriais, com vistas a um aumento na qualidade de sua apresentação. Em outro texto, Bittencourt (2011) afirma que o livro didático “como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da industrial cultural do sistema capitalista” (p. 301).

Na relação entre professores (público consumidor), editoras (produto) e governo (financiador), vemos que o livro se constitui muito mais enquanto uma mercadoria que tomará as formas que o mercado precisa e espera, como afirmou Bittencourt, do que propriamente uma produção centrada no conhecimento puro e simples. Portanto, o livro/produto se configura como um bem simbólico que adquire valor no mercado. Esse processo, de acordo com John Thompson (2007), pode ser explicado porque

[...] ao produzir um bem simbólico como um livro, uma editora está

transformando uma forma simbólica em mercadoria e oferecendo-a para troca no mercado. Dependendo das vendas antecipadas do livro, o editor, geralmente, atribui um certo valor econômico à forma simbólica, uma atribuição que pode, e frequentemente assim acontece, diferir da atribuição de outros, tais como os autores e os agentes (p. 205).

A atribuição de valores aos livros didáticos se dá, conforme discorreu Thompson, no pacto de mercado entre editor e sua clientela. Em nosso caso, que estamos examinando especificamente os critérios de seleção dos livros didáticos de História, distribuídos dentro do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, podemos afirmar que se dá entre editores e governo.

Tal fato ocorre porque os livros são apresentados às escolas como parte de uma lista preparada pelo Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica, na qual os livros são categorizados e, dessa forma, mesmo sem um valor monetário conferido a eles, os mesmos são valorados em suas descrições. Os livros didáticos no PNLD são apresentados em forma de resenha, como destacado na introdução do Guia de Livros Didáticos PNLD 2012, para o Ensino Médio:

O Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 – História foi elaborado com o objetivo de o auxiliar na escolha da coleção que será utilizada nas aulas de História nos próximos três anos. Você encontrará resenhas das obras didáticas aprovadas no processo de avaliação realizado com base nos critérios estabelecidos no “Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio” (BRASIL, 2012, p. 07).

De acordo com o relato do Guia, os livros a serem escolhidos passaram por uma prévia avaliação para compor a listagem de livros ofertados no Guia, ou seja, a própria aprovação do livro no edital já o valora perante os

demais que não a receberam. Esse sistema ao mesmo tempo em que propõe auxiliar o professor no processo de escolha dos livros didáticos, considerando o enorme mercado editorial da área, também serve para controlar o sistema de circulação de conteúdos nas salas de aula brasileiras.

Além disso, dentro de um sistema de controle, poderíamos ver nos livros didáticos, segundo Bittencourt (2011), “[...] seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder” (p. 298). Isso porque, a partir do controle dos livros a serem distribuídos, as instituições de poder podem limitar, pelo menos em parte, as informações e conteúdos, em nosso caso, históricos, que chegam até os professores e salas de aula.

Assim, em tal sistema, Circe Bittencourt (2010) chamou a atenção para o fato de que o “[...] livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado” (p. 73). Exatamente por análises como essa, podemos concordar com o fato de que o processo de escolha dos livros didáticos não é algo rotineiro, mas, uma questão política, a qual, como a própria autora discorreu, é “[...] um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno” (BITTENCOURT, 2011, p. 298).

Portanto, ao compreendermos que os livros didáticos são produtos de uma cultura do consumo, ao mesmo tempo em que estão inseridos em políticas educacionais de Estado, percebemos que, como alertou a autora, o processo de seleção dos mesmos deve ocorrer a partir de um engajamento de toda a comunidade escolar com a qualidade de ensino. Na mesma direção de Bittencourt, afirmou Tania Regina de Luca (2009),

[...] pode-se perguntar se a produção didática também não conheceu um processo de formação que supõe a articulação do tripé autor-obra-público. De saída, é preciso reconhecer que os espaços de

circulação dos livros didáticos são, pelo menos em tese, bem mais específicos que os literários, e que neles o Estado desempenha papel essencial, pois é da sua competência definir os contornos do aparato escolar, sobre o qual tem o poder de legislar, formular propostas pedagógicas, impor conteúdos, programas curriculares e normas para os profissionais que nele atuam. E é justamente a existência de uma política educacional que cria um público cativo (os alunos), que demanda livros específicos (escolares), que devem ser escritos (autores) e produzidos (editores) de acordo com programas e objetivos prescritos e reconhecidos como relevantes (Estado) pelo menos por parte da sociedade (p. 153).

A influência do Estado na própria seleção dos livros que compõe o Guia, na perspectiva de Luca, demonstra como os livros didáticos estão comprometidos com um conjunto de demandas abertas por programas oficiais e, dessa forma, longe de serem meros instrumentos ou recursos puramente didáticos, mas sim, documentos repletos de ideologias, sejam elas oficiais ou não. Ainda segundo Luca (2009),

[...] caberia, portanto, perguntar se não seria possível divisar a formação de uma sistema no qual obras que passam a ser definidas, apreendidas e lidas como didáticas assumem uma função social e, a exemplo da literatura, tecem os fios de uma certa tradição. A diferença, que está longe de ser pequena, ficaria por conta da existência de um novo elemento, o Estado, ator que concebe, regula, controla e mesmo institui o sistema educacional moderno, desde o início criado com a aspiração universalizante de abarcar o conjunto da população. E sem diminuir a relevância dessa ação normatizadora e de seus efeitos, sempre tão destacados, trata-se de tentar dirigir o foco para o papel igualmente central que, no Brasil, o Executivo tem desempenhado ao se imiscuir de forma decisiva na realização do negócio venda, compra e distribuição de livros didáticos, aspecto nem sempre ressaltado (p. 154).

O Estado ao misturar-se no processo de comercialização dos livros didáticos, como evidenciado por Luca, demonstram fát-

ca diferença entre a produção literária e a voltada para o mercado educacional. Essa diferença está pautada no conjunto de interesses que envolvem a produção dos livros didáticos, os quais são provenientes de aspirações sistematizadoras do próprio governo, de mercado das editoras e educacionais dos autores. Portanto, segundo Bittencourt (2010) o livro didático como mercadoria

[...] sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais e ilustradores (p. 71).

As interferências no processo de construção do livro didático são resultado de aspectos que envolvem o próprio contexto no qual foi produzido, como as políticas educacionais oficiais, as diretrizes educacionais, as leis editoriais, os preços e orientações mercadológicas e por que não acrescentar ainda os anseios dos professores? Nessa direção, de acordo com Thompson (2007),

os indivíduos envolvidos na produção e recepção de formas simbólicas estão, geralmente, conscientes do fato de que elas podem ser submetidas a processos de valorização, e eles podem empregar estratégias voltadas para o aumento ou a diminuição do valor simbólico ou do econômico (p. 206).

O processo de valorização empregado no Guia do Livro Didático, na perspectiva apontada por Thompson, usa como estratégia as resenhas das coleções, como relata:

O resultado desse trabalho está configurado no conjunto de dezenove resenhas que compõem este Guia, elaboradas para expor a análise de

cada uma das obras aprovadas e apontar suas características, seus aspectos positivos e limitações, a fim de oferecer elementos para que você possa verificar a adequação, ou não, da proposta didático-pedagógica para a sua realidade escolar (BRASIL, 2012, p. 07).

As dezenove obras selecionadas para compor o Guia têm seus pontos “positivos e limitações” indicados em suas resenhas, ou seja, não são os docentes no processo de escolha que observam tais características, mas o próprio Guia que as apresenta. De acordo com o Guia, as resenhas dos livros didáticos foram produzidas a partir de um determinado conjunto de critérios, como apresenta:

As resenhas estão estruturadas nos seguintes itens: Identificação da coleção – nome da obra; código no PNL 2012; autoria, editora e capa; Visão Geral – expõe a organização curricular e as características que identificam e singularizam a obra; Descrição – fornece uma descrição da organização dos Livros do Aluno, aponta o número de páginas e descreve os conteúdos disponíveis em cada volume; Análise – apresenta a avaliação da obra segundo os critérios relacionados ao Manual do Professor, Metodologia da História, Metodologia do ensino-aprendizagem, Cidadania; História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas; Projeto Gráfico; Em sala de aula – destaca as possibilidades e cuidados no uso da coleção nas aulas de História (BRASIL, 2012, p. 07).

Como podemos ver, no processo de seleção dos livros didáticos aprovados para compor o Guia, os critérios são bem definidos, pois somente os livros que apresentarem as características citadas acima serão incluídos no manual.

[...] para subsidiar a leitura das resenhas, foi elaborado um texto sobre a avaliação dos livros didáticos de História, em que se destacam os critérios de avaliação e as etapas que pautaram o trabalho; delinea-se

um panorama das coleções aprovadas e, no intuito de contribuir para a identificação do desempenho das coleções em relação aos principais critérios especificados no Edital, apresenta-se um quadro síntese do conjunto das coleções. Ao final do Guia encontra-se anexa a Ficha de Avaliação do PNLD 2012 - Área de História, que poderá ser adaptada para o uso do coletivo de professores da sua escola, caso decidam realizar uma análise própria das coleções (BRASIL, 2012, p. 08).

No Guia ainda está escrito, Todas as especificações são entendidas como válidas para auxiliar o professor no processo de escolha dos livros didáticos que serão utilizados em sua escola. Dessa forma, vemos, que o livro didático, mesmo sem um valor monetário apresentado aos professores, pois quem o custeia é o próprio governo, possui um valor simbólico apresentado nas resenhas descritivas do Guia, expresso pelos pontos positivos e/ou limitações, os quais podem influir diretamente na escolha a ser realizada pelos professores no processo de seleção dos livros didáticos. Novamente, o livro como produto/mercadoria adquire valor de acordo com o número de pontos positivos destacados no Guia. Sendo assim, podemos concordar com Ana Maria Monteiro (2009), quando afirma que nos livros didáticos os

[...] discursos oficiais e não oficiais são hibridizados, entre eles: orientações de diretrizes curriculares oficiais, outras presentes nos exames vestibulares e tradições sedimentadas sobre conteúdos indispensáveis, bem como formas de organização curricular, muitas vezes reproduzidas de modo naturalizado pelos professores no cotidiano de suas aulas (p. 176).

O hibridismo, característico da produção dos livros didáticos, como demonstrado por Monteiro, aponta para o fato de que estes não podem ser somente compreendidos como meros produtos comerciais, pois essa é apenas uma das suas faces, mas também como produtos que de

forma dialética imbricam necessidades, interesses e visão pedagógica.

Nessa perspectiva, o livro didático, seja ele de História, foco de nosso estudo, ou não, apresenta três esferas: a primeira é de tradutor dos conhecimentos acadêmicos para uma linguagem própria do saber escolar, ou seja, ele detém e sistematiza os conteúdos a serem ensinados na sala de aula; a segunda esfera reflete seu papel pedagógico, pois apresenta uma série de técnicas e métodos de ensino-aprendizagem como sugestão de aplicação para o professor, apresentando formas possíveis de como o conteúdo que ele oferece deveria ser ensinado e, por fim, segundo afirmou Circe Bittencourt (2010), “[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (p. 72).

A ideologia, assim como o sistema de valores de determinada cultura, enfatizados por Bittencourt, não são apenas pensados por grupos sociais específicos, mas por matrizes de pensamento próprias de cada tempo e sociedade. Como afirmou Marc Ferro (1983), “[...] em cada país permanece uma matriz da História, e essa matriz dominante marca a consciência coletiva de cada sociedade” (p. 13).

Essa matriz da História, própria de cada sociedade, destacada pelo autor, é o que contribui para a seleção de conteúdos considerados indispensáveis no ensino de História em detrimento de outros. Isso porque os sujeitos, tanto autores, quanto professores estão inseridos dentro de uma conjuntura de tradições de pensamento que transcendem o momento vivido e rementem a cultura e a consciência coletiva de cada sociedade. Ainda segundo Ferro (1983), são essas tradições de pensamento que

[...] em lugar das eras, manipula os seus respectivos modos de produção, vergando a história inteira ao sabor de periodizações tão fir-

memente estabelecidas quanto as estatísticas dos regimes que as controlam (p. 290).

A dialética que se estabelece entre o que é aceitável no ensino de História, de acordo com a cultura, e o que deve ser ensinado, demonstra a falta de controle absoluto de quaisquer uns dos envolvidos no processo de produção dos livros didáticos, o que não invalida o fato que tanto autores, quanto editores, público consumidor e governo são partícipes nessa produção. Afinal, como bem argumentou Bittencourt (2010), “é importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor” (p. 71). Ao mesmo tempo em que organiza a leitura, também é organizado pelo que entendemos como aceitável, ou seja, pelo que é verossímilhante em cada tempo e sociedade.

Entretanto, é interessante percebermos como o Guia delega ao livro didático a responsabilidade por um ensino de História para a cidadania e para a construção de um sujeito crítico reflexivo e exclui o papel central do professor nesse processo. Ao docente é apenas delegada a função de escolha do livro didático e para isso o Guia foi construído, para que essa seleção seja bem sucedida. É como se fosse possível selecionar um livro capaz de resolver os problemas e deficiências das estruturas de ensino, como afirmou Bittencourt (2011), “[...] um livro didático ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor” (p. 300).

Nessa dialética estabelecida entre a qualidade de ensino e dos recursos didáticos utilizados pelos docentes, devemos analisar que o livro didático possui seus próprios limites pedagógicos, pois como já discorremos é um produto imerso em contextos de elaboração de difícil definição e complexo. De acordo com o Guia

[...] os dezoito critérios específicos que devem ser observados nas obras de História relacionam-se com esses pressupostos e objetivos: as obras didáticas devem contribuir não só para a apropriação do conhecimento histórico, abordado como uma construção social e historicamente produzida, mas também para a compreensão dos processos de escrita da História, a fim de possibilitar que os jovens atribuam sentidos ao estudo da História, relacionados tanto com a análise de diferentes sociedades ao longo do tempo quanto com a percepção da historicidade de suas práticas sociais e com a reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea (BRASIL, 2012, p. 10).

Dentro dos dezoito critérios apontados no Guia, o papel de contribuição para a apropriação de um conhecimento histórico engajado com a reflexão social, assim como com o desenvolvimento das habilidades e competências de análise dos processos históricos e reflexão crítica do presente são apresentados como tarefa do livro didático, como se o mesmo fosse capaz sozinho de possibilitar um ensino de História diferenciado. Como forma de demonstração visual do desempenho dos livros didáticos dentro da análise a partir dos critérios estabelecidos pelo PNLD, o Guia apresenta um quadro síntese, como segue:

Figura 2: BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História, 2012, p. 23.

Quadro 1 – Avaliação das coleções de História - PNLD 2012

Código	Coleção	Manual Professor	Met. da História	Met. ensino-aprend.	Cidadania	História da África, das afrodescendentes e das indígenas	Projeto editorial
25024COLO6	A ESCRITA DA HISTÓRIA						
25188COLO6	CAMINHOS DO HOMEM						
25047COLO6	CONEXÕES COM A HISTÓRIA						
25061COLO6	ESTUDOS DE HISTÓRIA						
25094COLO6	HISTÓRIA						
25022COLO6	HISTÓRIA - DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO						
25097COLO6	HISTÓRIA EM DEBATE						
25098COLO6	HISTÓRIA EM FOCO						
25099COLO6	HISTÓRIA EM MOVIMENTO						
25100COLO6	HISTÓRIA GERAL E BRASIL						
25101COLO6	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL						
25102COLO6	HISTÓRIA GLOBAL – BRASIL E GERAL						
25104COLO6	HISTÓRIA SEMPRE PRESENTE						
25106COLO6	HISTÓRIA TEXTO E CONTEXTO						
25077COLO6	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE						
25129COLO6	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA						
25132COLO6	NOVO OLHAR – HISTÓRIA						
25140COL06	POR DENTRO DA HISTÓRIA						
25171COL06	SER PROTAGONISTA						

Legenda (-) (+)

Conforme apresentado no quadro síntese do desempenho dos livros didáticos dentro do sistema de análise empregado pelo PNLD, alguns livros apresentam qualidades acima das mínimas exigidas, o que poderia, ao nosso entender, influenciar no processo de escolha do qual o professor é o agente.

Entre 2010 e 2012, vivemos a campanha do PNLD, Ensino Fundamental e Médio, ou seja, período em que os professores de todo o Brasil entram na plataforma do MEC para escolher os títulos dos livros didáticos que serão recebidos por sua escola e, por consequência, utilizados nas salas de aula. Ao analisarmos o principal documento que delinea o processo de escolha dos livros didáticos por parte dos professores, observamos certo direcionamento para alguns títulos melhor qualificados dentro das análises apresentadas pelo Guia. Dessa forma, o Guia seria um instrumento não apenas de auxílio para os docentes da Educação Básica, mas também de influência direta em seus critérios de escolha.

Nesse ínterim, percebemos que o professor de História em meio ao exposto é colocado em uma posição marginal e o livro assume o centro da discussão. No entanto, se faz necessário que nos momentos finais desse texto, destaquemos que no processo de ensino-aprendizagem o livro didático pode ser um instrumento contributivo, desde que o educador o perceba como um produto da sociedade de consumo e, dessa maneira, o utilize dentro de seus limites apenas como um recurso e não como um meio pelo qual o ensino-aprendizagem se realiza.



O ENSINO DE HISTÓRIA E A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS QUE REGULAMENTAM OS LIVROS DIDÁTICOS



A História do livro didático se inscreve dentro de outra trajetória mais ampla, que é a própria História do livro, marcada pela ação de **Güttemberg** e sua prensa, pois este permitiu uma produção de livros em maior escala e menor custo. O livro, nesse processo, deixou de ser uma propriedade de valor para representar um status social e, paulatinamente, adquirir um papel central nos processos de ensino/aprendizagem na lógica de uma educação humanista e, depois, iluminista. Em meio a essa transformação do papel do livro, surgiu o que hoje chamamos de livro didático ou manual escolar, o qual, na escola, tornou-se não apenas o recurso didático central do professor, mas também apoio para construção do planejamento e do currículo escolar. De acordo com Alain Choppin (2004),

a concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes característico das produções escolares [...] (p. 554).

As fronteiras entre as práticas pedagógicas e os contextos regulares poderiam estar distantes, entretanto, conforme analisou o autor, quando se trata de livros didáticos, não exis-

Quando nos referimos a outros materiais, pensamos em recursos como internet, livros que possibilitem o aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos escolares, vídeos e outros.

te tal fronteira. Isso porque as práticas pedagógicas são reguladas por contextos específicos e, nesse caso, os livros didáticos são um fundamental instrumento das políticas educacionais, especialmente no Brasil, como analisaremos no presente texto.

Ao olharmos para a História do livro didático no Brasil, veremos que a ampla distribuição destes, tanto no ensino fundamental quanto no médio, é garantida por uma política governamental de educação, a qual atualmente se efetiva no Brasil pelo Programa Nacional do Livro Didático. A trajetória das políticas voltadas para a avaliação, regulação e distribuição dos livros didáticos no Brasil foi marcada por três momentos específicos da História nacional. O primeiro, ainda no século XIX, ocorreu com a criação da Comissão de Instrução Pública, responsável por elaborar projetos de lei que, de acordo com Souza (2000), visassem “a melhor organização pedagógica para a escola primária” (p. 10). A Comissão apesar do curto tempo de existência, cerca de seis meses, propunha-se a ser instrumento de promoção dos fundamentos da nacionalidade brasileira através da educação. Um segundo momento, no século XX, foi marcado pela criação de três comissões, como apontou Tânia Regina de Luca: a Comissão Nacional do Livro Infantil (1936), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938) e a Comissão Nacional do Livro Didático (1938). Estas foram criadas na gestão do Ministro Gustavo Capanema em meio a implantação do Estado Novo no Brasil. Por fim, o terceiro momento aconteceu com a criação, em 1985, no final do Governo Militar, do Programa Nacional do Livro Didático, o chamado PNLD.

Dentre os três momentos apontados, o que nos interessa em nossa análise é o processo de transição das políticas de avaliação, regulação e distribuição dos livros didáticos entre a Comissão Nacional

do Livro Didático e o PNLD. Isso porque ambos os órgãos atuaram e atuam por meio do estabelecimento de diretrizes para a própria elaboração dos livros didáticos. Além disso, pois influíram e ainda influem, no caso do PNLD, nas formas como o conhecimento das disciplinas escolares é apresentado. Ademais, e, sobretudo, porque tanto a Comissão Nacional quanto o PNLD, através da função avaliativa e reguladora, determinaram e determinam quais manuais escolares poderão ser distribuídos e, assim, utilizados pelas instituições de ensino públicas.

Nessas duas situações vemos a presença do governo e de suas políticas não apenas nas diretrizes educacionais, mas também no próprio processo de ensino-aprendizagem exercido dentro das salas de aula. Ainda que, como discorreu Kazumi Munakata (2009), os professores ainda sejam capazes de ministrar ótimas aulas a partir de péssimos livros, o livro didático é seu principal recurso em sala e, portanto, muitas vezes um limitador de suas ações educativas e reflexivas. Nesse sentido, afirmou Munakata (2009);

O próprio PNLD lamenta que os professores adotam sistematicamente os livros mal avaliados [...] simplesmente ignoram o Guia de Livros Didáticos, não por acharem difíceis as resenhas – como avaliou um documento do PNLD, e sim porque preferem fazer suas escolhas ‘com o livro na mão’ (p. 144).

Uma possível questão que se abre a partir da afirmação de que seria “lamentável” professores escolherem para utilização em suas salas de aula livros “mal” avaliados é: Para quem esses livros foram mal avaliados? Por mais que saibamos que o PNLD possui uma comissão de especialistas nas áreas de ensino os quais atuam diretamente na avaliação dos manuais escolares inscritos no edital em vigor, também é necessário considerarmos que os docentes

no Brasil possuem realidades diferentes em suas salas de aula. Estas realidades dizem respeito, por exemplo, a especificidades regionais, a dificuldades locais de estrutura e recursos públicos específicos e outras tantas diversidades, as quais os avaliadores muitas vezes desconhecem e não preveem em suas tabelas avaliativas.

Sendo assim, a “má” avaliação de alguns manuais não significa diretamente que estes não apresentam possibilidades de “boa” utilização em diferentes realidades. Além desse ponto, ainda podemos considerar que, mesmo dentro de um espaço reflexivo de liberdade intelectual dos professores que optam por ignorar as indicações do Guia, como apontou a autora, ainda assim, no universo editorial dos livros didáticos, as diretrizes instituídas pelo PNLD influem na elaboração desses livros, sejam eles os melhores avaliados ou não. Dessa forma, no presente texto analisaremos o papel histórico desses dois órgãos no processo de seleção e distribuição dos livros didáticos para as escolas públicas no Brasil.

O ensino de História e a Comissão Nacional do Livro Didático



Dentro do processo de criação de um órgão responsável pela regulação, avaliação e circulação de livros didáticos, podemos inferir que o ensino de História fora um alvo para ser censurado, pois é nele que encontramos um espaço relativamente amplo de possibilidades de crítica social e política. Além disso, mais do que simplesmente o ensino de História, os livros didáticos foram, desde os anos de 1930, produtos centrais dentro das políticas educacionais. Conforme discorreu Ana Maria Monteiro (2009),

Considerando o caso brasileiro, verifica-se que o entendimento da importância estratégica do livro didático nas políticas educacionais remonta à década de 1930, durante o Estado Novo, quando foi instituída, pelo Decreto-Lei n 1.006, de 30 de dezembro de 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país (p. 180).

Monteiro destacou nessa citação que fora a partir do Decreto-Lei n 1.006 de dezembro de 1938, o qual determinou a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que os livros didáticos se tornaram no Brasil produtos de regulação e controle do Estado, ou seja, essa foi a primeira política voltada para o controle da produção dos manuais escolares. Essa característica deu a CNLD o papel de criadora ou constituidora de uma nova cultura editorial no Brasil, regulada por diretrizes

propostas pelo Estado. Ainda de acordo com a autora, a CNLD foi fruto da preocupação do Ministério da Educação e Saúde com a formação da nacionalidade brasileira e para isso “[...] buscava controlar o material a ser utilizado pelos alunos nas escolas” (MONTEIRO, 2009, p. 180).

Dessa forma, quando analisamos o papel da criação da Comissão Nacional do Livro Didático em 1938, buscamos perceber de que modo essa instituição atuou como limitadora e reguladora dos conteúdos veiculados nos livros didáticos, especificamente os de História. Dessa forma, procuramos entender de que maneira contribuiu para uma profunda mudança no mercado editorial brasileiro de livros didáticos.

De acordo com Tânia Regina de Luca (2009), cabia a essa Comissão o papel de executar “[...] à análise dos materiais didáticos submetidos pelos autores e editores, elaborar uma relação oficial para servir de orientação à escolha dos professores de escolas públicas ou privadas, além de estimular e orientar a produção de livros didáticos [...]” (p. 167). Entre as funções da CNLD não consta a produção dos manuais escolares, mas, como demonstrou a autora, seu papel era centrado na regulação e autorização dos livros que poderiam ou não ser utilizados nas escolas públicas.

Assim, apesar de não instituir um manual único para todas as escolas, a Comissão acabou constituindo um conjunto de diretrizes que orientavam a produção dos livros didáticos. Isso porque, se um autor e editora queriam ter seu produto autorizado, precisavam seguir as orientações e diretrizes propostas pela Comissão. Afinal, segundo Luca (2009), esta “[...] limitava o universo de opções, na medida em que a seleção deveria ser feita a partir da lista oficial, sob a responsabilidade de especialistas nomeados pela a tarefa pelo presidente da República” (p. 167). Essa lista oficial continha as indicações dos livros aprovados para uti-

lização nas escolas públicas e, conseqüentemente, os que não apresentassem qualquer crítica ao regime político vigente no país. Ainda de acordo com a autora, a Comissão Nacional do Livro Didático tinha a preocupação de “[...] centralizar as decisões, conduzir uma política unificada para todo o país e intervir na produção, com a delimitação de diretrizes gerais que puniam qualquer crítica ao regime político em vigor e ao chefe da nação [...]” (LUCA, 2009, p. 167).

Esse último caráter da Comissão revela a face da censura exercida pela Comissão aos conteúdos apresentados nos manuais escolares avaliados. Entretanto, não demonstra apenas isso, mas também os instrumentos utilizados ainda no governo Vargas, os quais paulatinamente serviram para uniformizar a produção dos livros didáticos e, ainda mais, ofertaram as diretrizes a fim de elaborar um padrão para a apresentação dos manuais escolares. Esse padrão constituído dentro de um processo histórico relativamente longo se materializou na própria divisão dos conteúdos de História, foco do presente estudo, de forma quadripartite, a qual não tem sido discutida no âmbito da produção dos livros didáticos nos debates do ensino de História de forma enfática ou problematizadora.

Nessa perspectiva, a criação dessa Comissão foi acompanhada de reformas de ensino, como as implementadas por Francisco Campos e Gustavo Capanema entre os anos de 1931 e 1942. Nessas, vemos o modelo quadripartite do ensino de História “francês” reafirmado no Brasil. Como discorreu Selva Guimarães Fonseca (2010), a História era dividida entre conhecimentos de História Universal e do Brasil “[...] dividida em duas séries, o primeiro conjunto compreendendo a História do Brasil até a Independência e o segundo compreendendo a História do Brasil do 1º Reinado até aquele momento, o Estado Novo” (p. 49).

A adoção desse modelo de ensino de História pela política educacional, defendida dentro dos ministérios de Campos e Capanema, demonstra a intenção de regulação dos conteúdos ensinados nas escolas nacionais, não apenas para organização, mas com uma função política definida. Segundo Jean Chesneaux (1976), a organização e divisão dos conteúdos de História, na perspectiva quadripartite, no final do século XIX e primeira metade do XX, apresenta uma função político-ideológica bem fundamentada. Em direção ao afirmado pelo autor, Fonseca (2010) explicou que, nos conteúdos de História:

Em uma perspectiva europeia, ainda centrada na ideolo-

No caso da Idade Antiga, destaca-se a antiguidade greco-romana e seus valores culturais como base da cultura burguesa europeia. No período medieval, salienta-se a Idade Média cristã, exaltando os valores da civilização cristã. O período moderno, [...], representa a pretensão da burguesia de completar a história, controlando, em nome da modernidade, o futuro da humanidade. A Idade Contemporânea apresenta o domínio do Ocidente sobre o mundo, através da elaboração de um quadro coerente e global do mundo. Nos séculos XIX e XX, os países industrializados, “civilizados”, tornam-se os “guias naturais da história africana, asiática ou americana” (p. 50).

gia civilizatória defendida no processo de neocolonialismo do século XIX, o ensino de História colocava os colonizadores europeus em um papel de destaque no processo de desenvolvimento do Brasil enquanto parte do continente americano e, principalmente, em industrialização nas primeiras décadas do século XX. Em um contexto pós Primeira Guerra Mundial, esse tipo de ensino de História justificava e legitimava o papel dos países vencedores enquanto civilizadores. Esse modelo de ensino da História influenciou toda a produção, não apenas nas salas de aula, mas também nas pesquisas.

De acordo com Fonseca, a partir do ano de 1939, as teses defen-

didatas na Universidade de São Paulo apresentaram uma centralidade nas pesquisas voltadas para questões e estruturas da História quadripartite. Isso contribuiu para que essa divisão dos conteúdos históricos se enraizasse de tal forma no ensino de História que, até hoje, é considerada modelo básico do ensino fundamental, médio e superior. Portanto, vemos que as políticas educacionais, os livros didáticos e as perspectivas do ensino de História estão intimamente ligados e que, para compreender as nossas atuais formas de ensino dos conhecimentos históricos, precisamos antes analisar como se estruturaram essas diretrizes reguladoras da produção e distribuição dos livros didáticos.

Nessa perspectiva, dentre os 40 artigos que compunham o Decreto-lei 1.006, vemos a seguinte indicação: “[...]a partir de 1 de janeiro de 1940, livros sem autorização do ministério não poderiam ser utilizados nas escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias de toda a República” (LUCA, 2009, p. 167). Essa determinação do decreto deu início a um processo de normatização da produção dos livros didáticos no Brasil.

Para a composição da Comissão Nacional do Livro Didático, foram escolhidos intelectuais, professores, padres e militares, conforme afirmou Ferreira, “A CNLD foi composta por um grupo de intelectuais, escolhidos por Gustavo Capanema, não de forma aleatória, mas organizada de acordo com as possibilidades do Ministério” (FERREIRA, 2008, p. 16). Essa escolha contou com uma diretriz veiculada no Decreto-lei 1.006/38, no qual constava que

Apesar do decreto não permitir qualquer ligação entre seus

A Comissão deveria ser integrada por sete membros, designados pelo Presidente da República, escolhidos dentre ‘pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecimento moral’ (Decreto-Lei nº 1.006/38), divididos em especializações: duas es-

pecializadas em metodologia das línguas, três em metodologia das ciências e duas em metodologia das técnicas. Os membros da comissão não poderiam ter nenhuma ligação de caráter comercial com qualquer casa editorial (FILGUEIRAS, 2008, p. 02).

membros e a publicação de obras, havia certo relaxamento da lei, pois, em algumas situações, os livros de autoria total ou parcial de algum componente da Comissão poderiam ser submetidos ao ministro e ao Presidente da República e, se autorizados, posteriormente apresentados à Comissão. Aqui podemos considerar que os nomes escolhidos para compor o grupo de avaliadores deveriam apresentar alinhamento com o governo e as políticas educacionais deste. Sendo assim, estabelecia-se uma aproximação e, ao mesmo tempo um afinamento, entre avaliadores, editores e autores de livros didáticos.

Tânia Regina de Luca (2009) afirma que “as relações com o Catete eram cuidadosamente nutridas, como ilustra o hábito de re- meter livros para Getúlio Vargas e sua filha, Alzira, devidamente acompanhados de ‘bilhetes gentis’” (p. 170). Esse hábito, instituído a partir da implementação dos processos de avaliação e regulação dos manuais escolares através da CNLD, demonstra como se estabeleceu um sistema dialético entre as diretrizes do governo e a produção de novos livros didáticos. Afinal, ao instituir uma lista de livros autorizados e ainda divulgar os motivos das reprovações dos títulos não autorizados, a CNLD “[...] detalhava o processo de autorização e os motivos que justificavam o seu veto” (LUCA, 2009, p. 167) e fornecia as bases normatizadoras da produção dos manuais escolares. Essa medida aproximou os editores e autores das políticas educacionais do governo e cerceou, de forma direta, a produção e cria-

ção dos livros didáticos. Isso porque, de acordo com Luca (2009),

[...] a criação da comissão não foi um ato isolado, antes se articulava a um conjunto de mudanças no campo educacional, iniciadas já em 1931 com a chamada Reforma Francisco Campos, que estabeleceu novas bases para o sistema de ensino do país como um todo, e que teve continuidade com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942 (p. 167-168).

Como apontou a autora, as normas instituídas pela Comissão Nacional do Livro Didático estavam articuladas diretamente à visão política do Estado Novo para a educação e, portanto, vincularam-se às diretrizes implementadas na sequência. Na Lei Orgânica do Ensino Secundário 4.244 de 1942, citada acima, encontramos, nos incisos do artigo 24, as diretrizes para o ensino de História e Geografia e a determinação de que nestas sejam ensinados conteúdos próprios de moral e cívica:

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

§ 4º A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo (Lei Orgânica do Ensino Secundário 4.244 de 1942).

No ensino de História e Geografia, seriam trabalhados os conteúdos de forma a propor: o desenvolvimento de uma “consciência pa-

triotica”, a percepção dos problemas brasileiros e, como registrado no inciso 3º, a formação da juventude para o serviço cívico. Esse tipo de ensino destas disciplinas apresentava um forte viés ideológico, dirigido por uma propaganda voltada para o apoio e a legitimação do Estado Novo. Como vemos na citação, o foco de ensino seria no desenvolvimento de uma educação patriótica, ou seja, os manuais que não seguissem essa orientação seriam descartados ou vetados da listagem oficial de livros autorizados para utilização no ensino público. Nessa mesma direção, afirmou Bomeny (1999) que o objetivo das reformas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação e Saúde dentro do Estado Novo era instituir uma política para a educação capaz de:

Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados (p. 139).

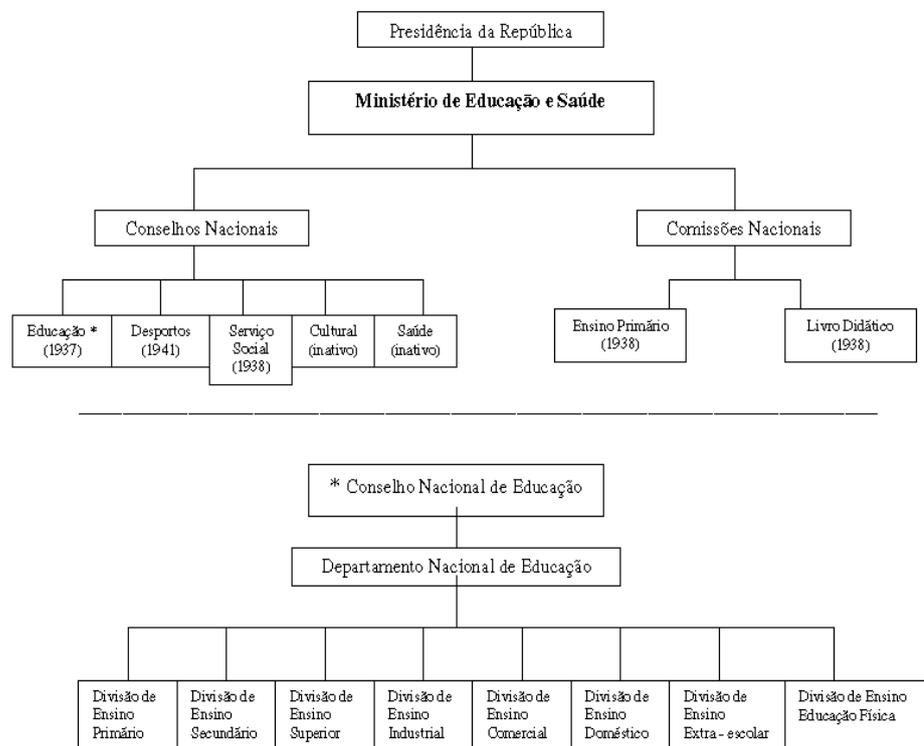
Na perspectiva apresentada pela autora, a política educacional instituída pelo Estado Novo e a chamada Reforma Capanema tinham por foco legitimar a visão do Estado através de um ensino que fosse capaz de forjar uma nova identidade nacional, centrada na imagem do trabalhador patriótico. Dessa forma, por meio da educação, os ideais do novo regime seriam propagados, como afirmou Rita de Cássia Ferreira (2008).

A política cultural elaborada pelo Estado Novo e coordenada, principalmente, pelo Ministério de Educação e Saúde, obteve, sob a direção de Gustavo Capanema (1934- 1945), um amplo espaço para propa-

gação dos ideais do regime, tendo na educação uma das principais estratégias de viabilização da construção do Estado Nacional (p. 22).

Assim, o objetivo da política cultural do Ministério da Educação e Saúde era forjar as bases ideológicas para a construção de uma nova nação. Para tanto, era preciso fomentar uma política capaz de, segundo Ferreira, uniformizar, dentro dos limites possíveis, o ensino brasileiro. Esta teria o objetivo de padronizar comportamentos, atividades e interesses da juventude brasileira. O conhecimento do idioma, noções básicas de Geografia e História da Pátria, arte popular e folclore, formação cívica, moral e a consciência do bem coletivo sobreposto ao individual seriam a base da formação do cidadão político. (FERREIRA, 2008, p. 22) Entretanto, a padronização de comportamentos dos jovens através do ensino exigia mais do que uma proposta de política cultural, demandava uma nova estrutura administrativa do próprio Ministério de Educação e Saúde. Este foi estruturado de forma a centralizar os processos de avaliação e controle dos livros didáticos, de acordo com o gráfico a seguir:

Figura 3: FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945). Assis: UNESP, 2008, pg. 34.



Como vemos no gráfico, a Comissão do Livro Didático estava dentro das Comissões Nacionais, ao lado da do Ensino Primário, enquanto departamento em separado no Ministério. Esta estrutura revela que, mesmo considerando o quanto eram pouco ágeis as análises e intervenções da Comissão Nacional do Livro Didático, como apontou Tânia Regina de Luca, a avaliação e regulação da utilização dos livros didáticos nas escolas era um assunto de fundamental preocupação do Ministério.

A partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, que ficou em vigência até a instituição da LDB - Leis de Diretrizes e Bases em 1961, e da própria Comissão Nacional do Livro Didático, o governo conseguiu interferir diretamente na educação e nas formas de ensino, principalmente no ensino de História. Essa interferência se dava diretamente, não na produção, mas por meio da censura, das diretrizes indicadas para a produção dos livros didáticos e ainda mais, a partir da orientação para reformulação dos manuais avaliados, pois segundo Juliana Miranda Filgueiras,

De acordo com o decreto-lei nº 1.006/38, a CNLD poderia indicar modificações a serem feitas nos textos dos livros examinados, para que fosse possível sua autorização. A obra depois de modificada deveria ser novamente submetida a exame da CNLD, para decisão final. Os livros didáticos autorizados receberiam um número de registro, que deveria aparecer na capa, juntamente com a frase: "livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação". A reedição de livros didáticos autorizados, que não possuísem grandes alterações, não precisava passar por nova avaliação, mas a reedição deveria ser comunicada à CNLD. Em janeiro de cada ano o Ministério da Educação divulgaria no diário oficial a relação dos manuais de uso autorizado (FILGUEIRAS, 2008, p. 02).

A Comissão tinha o poder de apontar alterações dos conteúdos dos livros avaliados e indicar sua liberação para publicação e veiculação condicionada à nova apresentação aos avaliadores. Somente livros que tivessem poucas alterações sugeridas poderiam receber o número de registro e a frase “Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação” sem passar por nova avaliação da Comissão. As diretrizes utilizadas pela Comissão para avaliação dos manuais submetidos para análise, conforme Filgueiras, eram divididos em duas partes. Na primeira, vemos:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito, ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas a personalidade humana (Decreto-Lei nº 1.006/38, p. 4).

Nessa primeira parte, mais centrada nas questões de conteúdo, percebemos claramente a preocupação com um ensino focado na educação cívica, para a formação de uma mentalidade patriótica. Encontramos também, no item “c”, o cerceamento de qualquer tipo de crítica ao regime instituído, pois, como registrado, seria vetado o livro que ofendesse o “Chefe”, nesse caso Getúlio Vargas, ou mesmo as instituições nacionais. Toda e qualquer análise do governo vigente ficava assim vetada. Na segunda parte, por sua vez, centrada na apresentação e metodologia do livro, vemos:

Art. 21. Ser ainda negada autorização de uso ao livro didático:

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical, quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termos ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros da natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo.

Art. 22. Não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional.

Art. 23. Não será autorizado uso do livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei (Decreto-Lei nº 1.006/38, pp. 4-5).

Conforme apresentado no Decreto-Lei 1.006/38, diversos elementos eram regulados pela Comissão, desde a forma de apresentação dos livros didáticos, a ortografia, a língua, até a proibição de termos regionais. Portanto, qualquer editora ou autores que fossem submeter seus

livros para avaliação teriam que seguir as indicações do decreto. Tal análise corrobora com os apontamentos de Luca (2009), quando afirma que:

o regime não apenas interferiu de forma incisiva no campo educacional, mas levou a cabo, desde a subida de Vargas ao poder, um processo de centralização e expansão da máquina burocrática que, aliado a um ambicioso projeto no âmbito da cultura, alterou as relações entre intelectualidade e Estado (p. 168).

Nessa citação, a autora nos propõe refletir sobre a aproximação gradual que foi estabelecida entre os autores, editores e o Estado. Além disso, possibilita-nos perceber que a avaliação e regulação dos livros didáticos durante o Estado Novo foram fundamentais instrumentos de legitimação do sistema político instituído pelo novo regime.

Essa aproximação foi estimulada pelo Ministério da Educação e Saúde através de ações como empréstimos bancários às editoras, além do fornecimento de papel ou até mesmo a inclusão de seus títulos nas listas recomendadas pela Comissão Nacional do Livro Didático. Nesse contexto, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) teve a função de promulgar “[...] atividades editoriais que pretendiam difundir o projeto cultural e as realizações do regime e do chefe do Estado” (LUCA, 2009, p. 169), além de censurar os manuais que apresentassem ideias contraditórias às diretrizes da Comissão Nacional do Livro Didático.

Não podemos desconsiderar que as políticas educacionais implementadas pelo governo Vargas, sob os Ministérios de Francisco Campos e Gustavo Capanema, estimularam a ampliação da produção de livros didáticos. Isso ocorreu não apenas pela impossibilidade de importação, devido ao contexto conturbado do entre guerras, mas também pelas mudanças instauradas na estrutura do ensino brasileiro. De acordo com Luca (2009),

[...] houve nesse período uma vigorosa expansão do mercado editorial, favorecida tanto pelo aumento do letramento, por reformas no ensino secundário e pela ampliação do segmento superior, além da própria conjuntura econômica interna e externa, pouco propícia à importação de livros. Esse conjunto completo de fatores alterou as condições de exercício da atividade intelectual e chegou mesmo a permitir a existência do ‘romancista em tempo integral’ (p. 168).

Os livros didáticos deixaram paulatinamente de serem produções secundárias ou hobbies de seus autores, para serem o próprio objeto de investimento, como afirmou a autora. Entretanto, essa profissionalização da produção dos manuais escolares os empurrava cada vez mais ao seu lugar de produto comercial e, portanto, subjugado às regras de mercado. Ainda de acordo com Luca (2009), até mesmo grandes editores, como José Olympio, que não tinham entre suas publicações os livros didáticos enquanto produtos centrais investiram em alguns títulos,

[...] como atesta a edição do volume História do Brasil (1944), de Otávio Tarquínio de Souza e Sérgio Buarque de Holanda, destinado à 3ª série do curso secundário e que, segundo informa na capa, estava, ‘de acordo com o programa oficial’ (p. 169).

Em exemplos como esse, vemos a orientação seguida pelas editoras que se propunham a publicar manuais escolares. Dessa forma, a partir da criação da Comissão Nacional do Livro Didático, instituiu-se no Brasil uma nova cultura editorial que investiu em manuais escolares a partir de orientações dos governos, visando à aprovação destes ou, como ocorre nos dias atuais, a aquisição dos livros/produtos pelo próprio Estado. Essa última observação será foco da análise que nos propomos a realizar a seguir.



O ensino de História e a Comissão Nacional do Livro Didático



Ao discorrermos sobre a Comissão Nacional do Livro Didático existente durante o Estado Novo, percebemos o quanto esta, apesar de falha em muitos aspectos, correspondeu aos objetivos da política educacional daquele governo enquanto instrumento de construção de uma nova nacionalidade.

Notamos também que, a partir da atuação dessa Comissão, surgiu uma nova relação entre o Estado, as editoras e os autores de livros didáticos e, com isso, iniciou-se a normatização dos manuais escolares, os quais passaram a ser adequados às diretrizes de avaliação do Ministério de Educação e Saúde. Tais normas estiveram em vigor até 1961, como demonstramos, depois outras políticas as substituíram até chegarmos a criação do Programa Nacional do Livro Didático.

Entre o fim da CNLD e a implementação do PNLD, tivemos um período demarcado pelas Políticas Educacionais do Governo Militar que, por serem também delineadas por perspectivas ideológicas autoritárias, já foram foco de muitos estudos. De acordo com Miranda e Luca (2004):

Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil (p.125).

Conforme afirmaram as autoras, a implementação de políticas

de regulação dos livros didáticos durante o Governo Militar contribuiu para manter a cultura de vinculação entre a produção editorial dos manuais escolares e as diretrizes governamentais para esses. Apesar dessas políticas não serem nosso foco de análise, não podemos deixar de mencioná-las, pois foram, de alguma forma, o elo condutor entre a visão da CNLD e a criação do PNLD. De acordo com Miranda e Luca (2004),

sob o período militar, a questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados — 1966, 1971 e 1976 —, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indeléveis no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio (p.125).

Os manuais escolares, nesse período, tinham a função de levar as escolas a ideologia do Governo Militar, o que não foi diferente do estabelecido no período do Estado Novo. De acordo com Monteiro, as políticas educacionais centradas na regulação dos livros didáticos, durante o período militar foram caracterizadas por esforços no

[...] sentido de exercer maior controle e censura, ao mesmo tempo que incentivos fiscais e investimentos no parque gráfico nacional induziam o processo de massificação do uso do livro didático no Brasil, a fim de atender a demanda da população escolar, que aumentou significativamente nesse período (MONTEIRO, 2009, p. 180-181).

O Governo Militar com preocupações relativas ao controle ideológico não apenas censurava as publicações dos livros didáticos, de forma semelhante ao efetivado durante o Estado Novo, como também

investia financeiramente no parque industrial brasileiro com vistas a aproximar as relações entre editores e Estado. Essa aproximação criava uma relação de dependência que levava de forma silenciosa à autocensura das produções e publicações dos livros didáticos no Brasil.

Na mesma direção de análise, podemos observar que não apenas as produções dos livros didáticos eram alvo dos sistemas de controle do governo militar, bem como, e já mencionado, o ensino de História dentro de suas potencialidades críticas também sofreu restrições, assim como a produção de livros didáticos na área. De acordo com Monteiro (2009),

do ponto de vista da promoção de valores e do controle da produção editorial, o ensino de história e geografia, por exemplo, sofre fortes pressões político-ideológicas. A substituição dessas disciplinas no currículo do então 1 grau pela disciplina escolar “estudos sociais”, e a inclusão das disciplinas “educação moral e cívica” e “organização política e social do Brasil” (OSP), acabou por representar não só sua eliminação do currículo, mas também uma tentativa de eliminar a dimensão crítica do ensino (p.181).

A substituição das disciplinas de História e geografia por outras, como as citadas pela autora, estimularam as mudanças na produção dos livros didáticos, tanto de História, como de geografia, pois esses agora deveriam atender as novas demandas.

Entretanto, o que queremos discutir aqui se centra no questionamento: apesar dos contextos diferentes, quais as aproximações e os distanciamentos entre a atuação da Comissão Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional do Livro Didático? Facilmente, podemos responder que o primeiro fora um instrumento de veiculação ideológica do Estado Novo, enquanto o segundo é um instrumento de avaliação voltado a garantir a qualidade do ensino

nos governos pós-ditadura militar, ou seja, democráticos no Brasil.

Essa diferença contextual apresentada pode enganar o olhar do analista que considerar o objetivo da criação e manutenção dos dois órgãos, no entanto, nossa análise se centra no papel desenvolvido por eles. Apesar de objetivos diferentes, é preciso percebermos que, ao ditarem diretrizes de avaliação, tanto do CNLD, quanto do PNLD contribuíram e contribuem para a uniformização das formas de apresentação dos conteúdos nos livros didáticos.

O Programa Nacional do Livro Didático foi criado, como já referido, em 1985, entretanto, somente adquiriu a função de aquisição e distribuição ampla dos livros didáticos para as escolas públicas a partir de 1995. Sua criação se insere dentro das discussões iniciadas a partir da abertura política no final do governo militar:

A partir da década de 1980, na conjuntura da reconstrução democrática, algumas tímidas ações no âmbito da Fundação de Assistência ao Estudante tangenciaram a discussão acerca dos problemas presentes nos livros didáticos distribuídos no território nacional. Esse movimento coincidiu com importantes debates a respeito dos programas oficiais de História, levados a efeito, sobretudo — mas não exclusivamente — nos estados de Minas Gerais e São Paulo. Marco na política em relação aos materiais didáticos foi a criação, em 1985, do Programa Nacional do Livro Didático — PNLD (MIRANDA; LUCA, 2004, p.125).

A preocupação dos educadores nesse momento era possibilitar novas produções de livros didáticos livres da ideologia autoritária do governo militar. Como analisou a autora, tais debates, na década de 1980, contribuíram para a reformulação do ensino de História. Esses interesses dos educadores em modificar as publicações, na área de História, iam ao encontro das diretrizes traçadas pelo já influente Banco Mundial.

Segundo Monteiro, este, desde a década de 1990, desaconselhava

o Brasil a realizar profundas alterações no currículo escolar para melhorar o ensino no país, ao invés disso, indicava a necessidade de aumentar a qualidade dos livros didáticos, pois considerava que “[...] neles é que se condensam os conteúdos e se orientam as atividades que guiam tanto os alunos quanto os professores” (MONTEIRO, 2009, p.179).

Essa perspectiva, que entendia o livro didático como o responsável pelas melhorias ou fracassos do ensino, influenciou diretamente nas propostas educacionais posteriores, assim como na criação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. O livro didático, como analisado no primeiro capítulo deste trabalho, deixou de ser entendido enquanto recurso didático e, conforme analisou Monteiro (2009):

De instrumentos auxiliares do processo de ensino/aprendizagem, os livros didáticos passaram a ser cada vez mais reconhecidos e indicados, nas políticas educacionais, como documentos de importância estratégica para viabilizar as mudanças e melhorias que se fazem necessárias na educação básica dos países em desenvolvimento, inclusive demonstrando maior efetividade do que a produção de propostas curriculares inovadoras (p.179).

O livro, nessa visão, seria o responsável por guiar o professor para a realização de boas formas de ensino. Assim, ainda de acordo com a autora,

nessa perspectiva, um bom livro didático nas mãos dos professores, além de evitar erros no ensino, possibilitaria a introdução de metodologias inovadoras, a atualização de conteúdos e a implementação de professores de ensino/aprendizagem criativos e afinados com o que há de mais novo em termos de pesquisa educacional (MONTEIRO, 2009, p.179).

O ensino seria estritamente dependente da qualidade dos livros didáticos, e não especificamente sua qualidade esta-

ria atrelada à qualidade da formação dos professores ou mesmo da estrutura e recursos ofertados pelas escolas ao provimento das ferramentas didáticas. O educador, nessa afirmativa, seria apenas uma peça menor no processo de ensino/aprendizagem e não sujeito integrante do processo, o qual, sem um bom livro nas mãos, seria totalmente incapaz de realizar um ensino de qualidade.

Tal perspectiva, apesar de ser a grande influência das políticas educacionais desde a criação da CNLD, é totalmente equivocada e, como já discutimos, o livro pode ser um recurso valioso nas mãos dos professores, mas não essencial ou fundamental. Nesse sentido, sem esse recurso, o ensino/aprendizagem ocorre, pois se realiza na esfera de relação entre docentes e discentes. Nesse contexto, em 1985, foi criado o PNLD. Segundo Vitória Regina Silva (2011):

Desde a sua instituição, em 1995, e ampliação, em 1997, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vem se constituindo em uma das mais importantes políticas públicas educacionais do Brasil. Inicialmente voltado apenas para atendimento dos alunos do então 1º grau (posteriormente chamado de Ensino Fundamental), foi ampliado em 2002, passando a atender também os alunos do Ensino Médio. A aprovação em novembro de 2009 da Resolução no. 60 fez com que o programa passasse a ser política de Estado, institucionalizando-se definitivamente (p.01).

A importância do Programa, apontada pela autora, é pautada pela amplitude de atuação do mesmo. Este, desde sua criação, está em ampliação, a ponto de se tornar uma política de Estado e atender todo o processo formativo dos alunos brasileiros, desde as séries iniciais até o Ensino Médio, através da avaliação e distribuição dos livros didáticos que são utilizados nesses níveis de ensino. Somente a partir de 1996, em outro contexto, não mais de-

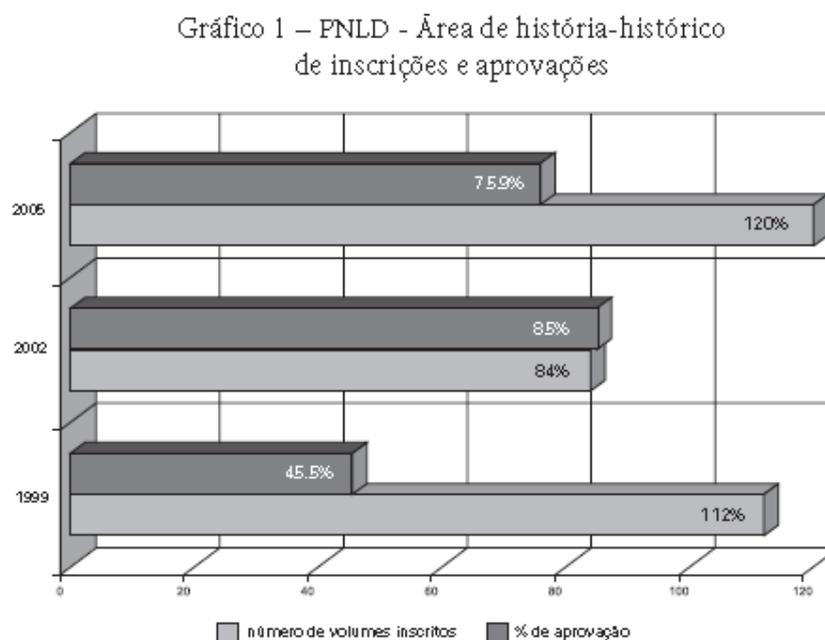
marcado pelo Estado autoritário, o PNLD iniciou de fato a avaliação dos manuais escolares, como analisou Miranda e Luca (2004):

Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio. De um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação (p.127).

O aprimoramento dos critérios do Programa se deu não apenas pela percepção de suas falhas, mas também pela renovação das políticas educacionais que, desde a redemocratização brasileira, vêm mudando de acordo com o Ministério e visão de governo. Não somente os critérios de avaliação se alteraram, como também os de inscrição das obras.

Em 1999, por exemplo, o PNLD aceitou a inscrição de obras isoladas por editora e não apenas coleções, como anteriormente. Contudo, a partir de 2002, como analisaram Miranda e Luca, foi incorporado na área de História análises estatísticas para avaliar o desempenho de cada coleção em relação aos quesitos da ficha de avaliação dos avaliadores, a qual é divulgada no Guia do Programa, conforme podemos visualizar através do gráfico a seguir:

Figura 4: , Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, 2004, p.127. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.



Fonte: Relatórios Técnicos MEC/SEF

No gráfico, vemos que, entre os anos de 1999 e 2005, a porcentagem, na área de História, de coleções aprovadas em relação às inscrições foi gradativamente aumentando. Podemos inferir, a partir desses dados, que, aos poucos, os editores e escritores foram se adaptando aos critérios do Programa até chegar à maior aprovação dos livros inscritos. Essa inferência corrobora com nossa tese nesse trabalho, a qual viemos discutindo, de que as políticas de avaliação dos livros didáticos contribuíram para a uniformização das produções e, portanto, o cerceamento e delimitação

da apresentação dos conteúdos dispostos nos manuais escolares. Nesse ínterim, devemos considerar que o processo de avaliação dos manuais escolares realizado pelo PNLD se efetiva através de editais lançados trienalmente. De acordo Silva (2011):

Os editais são sempre identificados por um ano: PNLD 2011 ou PNLD 2012, por exemplo. O ano ao qual o edital se refere não é o da sua publicação, mas aquele em que os livros serão usados pela primeira vez, sendo nos dois anos seguintes adquiridos acervos complementares, de reposição (exceto no caso dos livros consumíveis, que são repostos integralmente todos os anos) (p.02).

Os editais do PNLD possuem duas fases principais: a primeira é marcada pela candidatura dos livros para avaliação e posterior liberação da listagem dos indicados, a segunda é a fase na qual os professores, a partir dessa listagem, escolhem quais livros utilizarão em suas salas de aula. A estrutura do Programa é complexa e, portanto, pouco ágil, entretanto, tem se mostrado eficaz. Conforme discorreu Silva, todo o processo entre a aquisição dos livros e sua chegada às escolas leva, ao todo, cerca de 20 meses, por isso os editais, apesar de apresentarem a data de utilização dos livros, são abertos muito antes. Como demonstrou a autora,

[...] os livros que começaram a ser usados no início do ano de 2011 tiveram o seu edital publicado no final de 2008. Os livros foram inscritos no início de 2009, o resultado da avaliação publicado em meados de 2010, quando então foram escolhidos pelos professores. Durante o segundo semestre daquele ano foram feitas as negociações para venda, a impressão e a distribuição das coleções. Se considerarmos, ainda, que a produção editorial de uma coleção não leva menos do que dois anos, os livros inscritos em 2009 começaram a ser produzidos em 2007, de onde se conclui que entre a escrita dos originais e o uso

do livro na sala de aula há pelos menos um período de quatro anos. Trata-se, portanto, de uma empreitada de longo prazo, envolvendo investimentos elevados e um grande número de agentes, entre autores, equipes editoriais, funcionários do MEC e do FNDE⁵, comissão de avaliadores (comissões técnicas e do IPT⁶), além de toda a logística para fazer com que os livros cheguem aos mais distantes pontos do país (SILVA, 2011, p. 02).

Todo o processo, como vemos, é demorado, o que leva, em algumas disciplinas, à defasagem dos conteúdos, quando os mesmos chegam às salas de aula. Entretanto, esse não chega a ser um dos maiores problemas do sistema, o que percebemos aqui é o movimento que se estabelece entre as produções, ou seja, a escrita dos livros didáticos, os editores que os inscrevem e as diretrizes do PNLD. Afinal, dentro de um sistema longo, podemos inferir que os manuais são produzidos cuidadosamente para serem aprovados pelo Programa, caso contrário, investimentos financeiros grandes seriam desperdiçados de ambos os lados, tanto das editoras quanto do governo. Esse caráter do processo de avaliação dos manuais didáticos demonstra como o PNLD influi de forma profunda e direta no mercado editorial de livros didáticos no Brasil, pois, conforme afirmou Silva (2011):

A institucionalização do PNLD e a ampliação da sua cobertura acarretaram uma profunda mudança no mercado editorial brasileiro. Ainda que compras governamentais de livros didáticos tenham ocorrido em outros tempos, a partir de 1995 elas passaram a ter uma regularidade e uma cobertura inédita. Para as editoras, a entrada do governo como grande comprador de livros representou uma significativa mudança em seu negócio, pois a venda para as escolas por meio de livrarias deixou de ser a principal fonte de faturamento. Ainda que a rentabilidade das vendas governamentais seja muito menor do que a da venda ao chamado mercado privado (o que eventualmen-

te também inclui livros para alunos de escolas públicas), a quantidade de exemplares vendidos é incomparavelmente maior, representando parcela expressiva do giro de capital das empresas (p.03).

O mercado editorial de livros didáticos em outros momentos da História brasileira, como no período da CNLD, era voltado não apenas para atender as diretrizes do governo, mas também ao público consumidor. Isto porque os livros eram adquiridos pelos próprios alunos e suas famílias. Atualmente, esse cenário é fundamentalmente diferente, porque o governo é o consumidor dos livros que chegarão às salas de aulas das escolas públicas.

Dessa forma, como bem discorreu a autora, apesar do lucro sobre os livros, de forma individual, ser menor na venda para o Estado do que para livrarias, a aquisição dos mesmos pelo Estado tornou-se regular e isso representa uma renda estável para as editoras. Esse contexto levou as editoras a investirem na produção regular de livros didáticos para atender a esse mercado, que se abria com a aquisição estatal de manuais escolares. Outra questão central levantada por Silva (2011) é

que a aprovação ou reprovação de uma coleção no PNLD traz consequências para o desempenho da mesma no chamado mercado particular. Muitas escolas substituem os livros que adota se eles não constam da lista de obras aprovadas pelo MEC (p.03).

A avaliação do PNLD se tornou importante para o mercado de livros didáticos, seja no processo de aquisição do Estado, como também, enquanto uma espécie de capital simbólico, como chamaria Bourdieu (2004). Nesse sentido, os livros bem avaliados acabam apresentando um bom desempenho nas vendas do merca-

do particular. Portanto, ainda para Silva (2011), “é inquestionável o impacto das compras governamentais na indústria do livro didático desde 1995, com uma evidente subordinação da produção das coleções aos critérios fixados pelos editais” (p.03). Novamente, vemos como o PNLD, na mesma direção do CNLD, tem contribuído para a uniformização das produções dos livros didáticos.

No entanto, quais são os critérios estabelecidos pelo PNLD? O edital do PNLD 2012, destinado à compra de livros para o Ensino Médio, apresenta os seguintes critérios de avaliação:

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas no PNLD 2012, submetidas à avaliação, são os seguintes:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.

A não observância de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para o ensino médio, o que justificará, ipso facto, sua exclusão do PNLD 2012.15 (p.22).

Dentre os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas avaliadas, vemos, no primeiro e segundo números, dois pontos comuns ao exigido pela antiga CNLD, o respeito à legislação e “às normas oficiais”. Claro que não podemos considerá-los de igual forma, pois contextos e objetivos diferentes já foram discutidos. Entretanto, essa

regulação contribui para a uniformização dos manuais que serão produzidos dentro da visão pedagógica estabelecida pelos órgãos oficiais e não dentro da visão do autor ou de novas discussões sobre educação.

Também podemos analisar que no segundo ponto a construção da cidadania é um dos fundamentos que os livros devem observar. Nos seis critérios vemos instrumentos reguladores e, ao mesmo tempo, normatizadores e cerceadores da produção dos livros. O edital ainda segue:

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino médio, serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos seguintes estatutos:

- (1) Constituição da República Federativa do Brasil.
- (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008.
- (3) Estatuto da Criança e do Adolescente.
- (4) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- (5) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004.

2.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social.

Serão excluídas do PNLD 2012, as obras didáticas que:

- (1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;
- (2) fizerem doutrinação religiosa e/ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- (3) utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

2.1.3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.

Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino envolvidas na educação escolar, propiciar ao aluno uma efetiva apropriação do conhecimento implica: a) escolher uma abordagem

metodológica capaz de contribuir para a consecução dos objetivos educacionais em jogo;

b) ser coerente com essa escolha, do ponto de vista dos objetos e recursos propostos.

Em consequência, serão excluídas as obras didáticas que não atenderem aos seguintes requisitos:

(1) explicitar, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica;

(2) apresentar coerência entre essa fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc. que configuram o livro do aluno; no caso de recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico de ensino, deverá indicar claramente a articulação entre eles;

(3) organizar-se – tanto do ponto de vista dos volumes que compõem a coleção, quanto das unidades estruturadoras de cada um desses volumes ou do volume único – de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem;

(4) favorecer o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos;

(5) contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino aprendizagem propostos e suas funções socioculturais.

(...)

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

Considerando-se esses princípios, serão excluídas as obras cujos manuais não se caracterizarem por:

(1) explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;

(2) descrever a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;

(3) apresentar o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados;

- (4) indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado no livro;
- (5) discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem;
- (6) propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola;
- (7) apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno. (...) (EDITAL.PNLD, 2012, p.20-22).

A partir dos critérios apresentados, como já afirmamos, as formas de apresentação dos conteúdos, assim como os próprios conteúdos são delineados dentro de um grupo de diretrizes estabelecidas como meio de regulação, que dialeticamente, cerceiam o universo de discussões pedagógicas possíveis no processo de produção dos manuais didáticos.

Como já analisamos, mesmo sem produzir diretamente os livros didáticos, através do PNLD, o governo participa ativamente de todo o processo de elaboração e publicação dos manuais escolares. Essa atuação do governo na própria composição dos livros nos chama atenção não apenas por seu caráter cerceador do universo editorial dos manuais, especificamente os de História, mas também porque precisamos levar em conta que "... a educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas [...]" (MIRANDA; LUCA, 2004, p.125). Tal fato ocorreu durante o regime militar, como evidenciado na continuidade dessa citação, e em todo o processo de interferência do Estado sobre a disposição, apresentação e uniformização dos conteúdos escolares.

Dessa forma, podemos perceber que apesar de uma política que visa assegurar a qualidade do ensino nas escolas públicas, o PNLD acabou por contribuir para um processo de acomodação. Nes-

te, o livro deixou de ser apenas um recurso didático, para se tornar o recurso didático, ou seja, excetuando o Ensino de Jovens e Adultos, em praticamente todos os níveis de ensino, não se cogita mais a menor possibilidade da exclusão do livro didático das salas de aula.

Não estamos aqui dizendo que isso é ruim ou bom, mas que é uma realidade que deve ser analisada, pois os docentes precisam ter consciência dos processos de produção dos manuais que utilizam como suportes didáticos em suas aulas. Pensar o livro didático e sua produção é ampliar as margens de reflexão sobre métodos e formas, nas quais o ensino, em nosso caso de História, vem sendo efetivado no Brasil e, assim, quem sabe, construir espaço para um ensino independente, consciente e crítico.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme procuramos demonstrar na presente obra, o maior problema das pesquisas atuais sobre o papel dos livros didáticos para o ensino de História é vê-los enquanto produtos distintos da historiografia acadêmica, pois o manual escolar nada mais é do que uma produção historiográfica e, portanto, deve ser analisado e estudado. Nessa direção, podemos perceber que o Guia do Livro Didático é uma fonte fundamental para a compreensão das relações entre produção historiográfica e ensino de História e, mais do que isso, também é um documento fundamental para a compreensão das diretrizes políticas que vêm dirigindo a avaliação, regulação e distribuição dos livros didáticos.

As partes distintas que compõem o livro didático de História são não apenas seu conteúdo e diretrizes das políticas educacionais, mas principalmente, a relação autor versus historiografia. O livro didático é sempre resultado de pesquisa bibliográfica e, portanto, uma seleção de saberes historiograficamente construídos dentro dos muros da academia.

A relação apontada nos capítulos que compõem essa obra como uma reflexão contemporânea da historiografia é exatamente o que nos reporta às categorizações realizadas no início desse trabalho, pois cada autor em seu conjunto de leituras acaba por receber diversas influências historiográficas que, por mais contemporâneas que sejam, carregam

em si heranças das tradições de pensamento. Entretanto, não apenas as influências historiográficas conservadoras e interpretativas da História do Brasil ainda se fazem presentes nos livros didáticos de História, como também podemos notar que, segundo o Guia, a metodologia e a teoria que direcionam a apresentação e encadeamento dos fatos históricos na narrativa dos livros didáticos são um foco pensado e observado.

Por mais que o professor recorra a resenhas como sugere o Guia, ainda assim, o conjunto de escolhas das vertentes historiográficas, marcos teóricos e metodológicos ainda serão contundentes influenciadores nos resultados finais de apresentação dos conteúdos. De acordo com o Guia (2012),

todos nós sabemos que a eficácia de um livro didático – ainda que sustentada naquilo que possa existir de efetivamente inovador ou distintivo em uma coleção – reside, sobretudo, nos usos, apropriações, invenções e reinvenções feitas pelo professor, cotidianamente, no interior da sala de aula (p. 14).

Nesse sentido, que inovação é essa? Como um livro didático pode ser inovador se ainda apresentar em sua constituição influências de vertentes historiográficas conservadoras como as aqui apresentadas, de forma breve e direta. Por mais que o próprio Guia reconheça que não existe um livro didático totalmente bom ou totalmente ruim, pois o livro não é sujeito do ensino e aprendizagem, mas sim os próprios docentes e discentes. Mesmo assim devemos, nós professores, repensar nossas práticas de escolha dos livros didáticos para nossas salas de aula.

Conforme o Guia, as obras seriam apresentadas em resenhas, de forma a dar uma certa liberdade ao docentes de escolha dos materiais que irão utilizar em sala de aula. No entanto, buscamos demonstrar aqui que é preciso levar em conta a relação estabelecida

entre autores, editoras e políticas educacionais e, portanto, que essa liberdade de escolha dos livros didáticos é ilusória, pois o docente está à margem do processo de constituição da obra produzida, de suas escolhas historiográficas, teóricas e metodológicas, alheio aos inúmeros interdiscursos presentes na obra. Essa e outras questões devem ser foco de reflexão dos docentes não apenas no momento de escolha dos livros didáticos, mas principalmente durante sua utilização enquanto recurso e material de apoio em sua prática em sala de aula.





REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

BAIRRO, Catiane Colaço de. *Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história*. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../Cj5GgE6L.doc>. Acesso em: 12 nov. 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros e materiais didáticos de História. In: _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. *O saber histórico na sala de aula*. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BLOCH, March Leopold Benjamin. *Apologia da História, ou, O ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. *Os Intelectuais da Educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

BOOTH, Wayne et. al. *A arte da pesquisa*. São Paulo: Martin Fontes, 2000.

BOURDIE, Pierre. *A produção da crença: contribuição para uma eco-*

nomia dos bens simbólicos. São Paulo: ZOUK, 2004.

BOURDIER, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2012: História/Ministério da Educação. — Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. *Lei Orgânica de Ensino - 1942*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244--942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm>. Acesso em: 14 abr. 2012.

BURKE, Peter. (Org.). *A escrita da história da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2000.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.com.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300012&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 abr. 2012.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ELIBIO JR, Antônio Manoel. O “sentimento brasileiro que lhes brotara na alma”: a construção da nação e o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (1921-1930). Porto Alegre: *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, n. 38, ano 21, p. 45-57, 1º sem. 2008.

FALCON, Francisco. História das idéias. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: CAMPUS, 1997.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. *A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)*. Assis: Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2008 (Dissertação defendida). Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048018P5/2008/ferreira_rcc_me_assis.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

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

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Os processos de avaliação de livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático. In: *Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20>

[Artigos/Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf](http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20Artigos/Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. 11.ed. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

FONTES, Virgínia. História e Modelos. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: CAMPUS, 1997.

GLÉNISSEON, Jean. *Introdução aos estudos históricos*. 3.ed. São Paulo – Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

LE GOFF, Jacques (Org.). *A história nova*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 2.ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996.

LEITE, Dante Moreira. *O Caráter nacional brasileiro: História de uma ideologia*. 4.ed. São Paulo, Pioneira Editora, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÖWI, Michael. *Ideologias e Ciência Social*. Elementos para uma análise marxista. 3.ed. São Paulo. Cortez, 1995.

LUCA, Tânia Regina de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 151-172.

MAGALHÃES, Justino. *O manual escolar no quadro da história cultural: para a historiografia do manual escolar em Portugal*. Disponível em: <<http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educacionalfa/UniversidadeLisboa.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 175-199.

_____. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 151-172.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. *A política do Livro Didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. A Questão Nacional na República. In: LORENZO, Helena C. de. *A Década de 1920 e as Origens do Brasil Moderno*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: EDFURN, 2008.

PENTEADO, Heloisa Dupas. *Metodologia do Ensino de História e Geografia*. 3 ed. São Paulo: CORTEZ, 2010.

SALES, Zeli Efigênia Santos de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A instrução Pública em Minas Gerais: Políticas educativas e o Conselho Geral da Província (1825-1835)*. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/225.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2012

SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. 6.ed. São Paulo. Martins Fontes. 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Avaliação em História. In: *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004, p. 147-157.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. 2.ed, São Paulo: Scipione, 2009.

SCHREINER, Davi Felix. Imaginários sociais e produção do conhecimento histórico. In: LOPES, Marcos A. (Org.). *O ensino e a pesquisa em história na Uniãoeste: realizações e tendências*. Cascavel: EDUNIOESTE, 1998.

SILVA, Vitória Rodrigues e. Para onde vamos? O ensino de história segundo os critérios dos editais do PNLD (2000 a 2013). In: *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*. 18, 19 e 20 de abril de 2011. Florianópolis/SC. Disponível em: <<http://abeh.org/trabalhos/GT10/tcompletovitoria.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2012

STAMATTO, M. Inês S. Historiografia e Ensino de História através dos livros didáticos de História. In: OLIVEIRA, Margarida; CAINELLE, Marlene; OLIVEIRA, Elmir (Orgs.). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: EDUFRN, 2008.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.