



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

André dos Santos Velozo

DOS DISCURSOS SOBRE A MUDANÇA ÀS DEMANDAS DO ENSINAR HISTÓRIA NA TRANSIÇÃO DOS SÉCULOS XX E XXI: a questão da renovação metodológica na escrita escolar da História dos anos finais do ensino fundamental (1999 – 2017).

Crato – CE

2018

André dos Santos Velozo

DOS DISCURSOS SOBRE A MUDANÇA ÀS DEMANDAS DO ENSINAR HISTÓRIA NA TRANSIÇÃO DOS SÉCULOS XX E XXI: a questão da renovação metodológica na escrita escolar da História dos anos finais do ensino fundamental (1999 – 2017).

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri – URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição

Crato – CE

2018

André dos Santos Velozo

DOS DISCURSOS SOBRE A MUDANÇA ÀS DEMANDAS DO ENSINAR HISTÓRIA NA TRANSIÇÃO DOS SÉCULOS XX E XXI: a questão da renovação metodológica na escrita escolar da História dos anos finais do ensino fundamental (1999 – 2017).

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri – URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

#### BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição – Orientadora – URCA

---

Profa. Dra. Profa. Dra. Paula Cristiane de Lyra Santos – Examinador Interno – URCA

---

Profa. Dra. Marta Margarida Andrade Lima – Examinador Externo – UFRPE

---

Profa. Dra. Lourdes Rafaella Santos Florêncio – Examinador Externo – IFCE

---

Profa. Dra. Zuleide Fernandes Queiroz – Suplente – URCA

---

### **Dedicatória**

Dedico este trabalho à minha família. Pais, irmãos, esposa e filhos por serem o sustentáculo de tudo o que sou.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer significa reconhecer uma contribuição de algum indivíduo ou de alguma instituição para algo, relevante ou não, que estejamos fazendo, construindo, refletindo. Desta forma, é uma reconhecimento de que não se é completo. Que nos completamos a partir dos outros. De nossa existência enquanto seres imperfeitos, mesmo que estejamos na busca de se fazer o melhor possível, dentro de nossas capacidades, destrezas e habilidades. Agradecer, portanto, às pessoas que contribuíram para a concretização de um árduo, mas desafiador trabalho é relembrar uma trajetória que não se inicia recentemente, mas que é uma construção contínua ao longo da vida.

Não poderia, desta forma, iniciar os agradecimentos por outras pessoas que não os meus pais José Pedro e Giseuda. Estes compõem o alicerce de minha formação enquanto ser humano. Da luta diária e fatigante para possibilitar o melhor possível para seus filhos ao carinho, cuidado e estímulo constante, surge um novo fruto a partir do presente trabalho.

Agradeço a Deus por me proporcionar forças e, acreditando no intocável e invisível, não sucumbir às adversidades.

À minha esposa, Valéria Saraiva, por seu encorajamento constante, do acreditar na possibilidade do ingresso no mestrado (mais do que eu) à força diária para o alcance do êxito. Aos meus filhos, Maria Vitória e José Pedro, meu ânimo e tólos. À minha irmã Gisele, por ter acreditado e não desistido de me ver na universidade e por ser partícipe nesta trajetória.

Agradeço, ainda, aos meus colegas de profissão que, gentilmente, emprestaram ou cederam suas coleções didáticas para investigação na presente pesquisa.

Agradeço à Universidade Regional do Cariri – URCA, por ter empreendido esforços para a implantação do núcleo do ProfHistória, atendendo a uma enorme demanda de formação de professores na região, repercutindo até em outros estados, que começa a frutificar e que será reverberada nas salas de aula e no ensino de História.

Por fim, agradeço à professora Dra. Maria Telvira da Conceição que, mesmo sobrecarregada com seus afazeres acadêmicos, me orientou, abriu possibilidades e esteve presente em todas as etapas desta pesquisa, sendo fundamental à execução da mesma.

Todos esses atores se complementam a um laborioso esforço na tessitura deste trabalho final.

*“Nosso suor sagrado é bem mais belo que esse sangue amargo”.*

**Renato Russo**

## RESUMO

Esta dissertação trata do processo de renovação metodológica na escrita escolar da História dos anos finais do ensino fundamental ocorrido nas duas últimas décadas, entre os séculos XX e XXI. Objetiva, especificamente, identificar aspectos da trajetória da História enquanto disciplina na educação básica e da inclusão da literatura didática em tal processo; investigar as particularidades dos livros didáticos de História e os atores que atuam em sua confecção e analisar em que medida tal literatura tem se renovado nas duas últimas décadas no que tange à inclusão de recursos metodológicos. Com vistas ao entendimento de tais questões, a pesquisa norteou-se em algumas indagações centrais: Quais as características do percurso histórico da disciplina História na educação básica brasileira e da inclusão da literatura didática em tal processo? Quais as especificidades dos livros didáticos de História e quais agentes atuam em sua escrita? Em que medida ocorreu o processo de renovação metodológica na escrita escolar da História nas duas últimas décadas? Optou-se por um referencial teórico pautado nas análises de estudiosos que discorreram sobre o ensino da disciplina História no Brasil, fundamentados na percepção das disciplinas enquanto dotadas de uma cultura própria no processo de ensino e aprendizagem, e sobre a produção didática de História no país, suas nuances e fundamentos principais. A base metodológica do estudo assentou-se, principalmente, na análise de conteúdos e em procedimentos descritivos e teve como fontes principais os editais e guias do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, documentos legislativos e livros didáticos de História para os anos finais do ensino fundamental aprovados pelo PNLD no período de 1999 a 2017. O trabalho aponta para a prerrogativa que a escrita escolar da História, nos materiais em questão, apresenta indicativos de mudança em meio às demandas da historiografia, da própria disciplina e, sobretudo, em razão de pressões diversas que surgem a partir da ação de movimentos sociais no âmago da sociedade brasileira e que são reverberadas através dos princípios e critérios do PNLD, além do mercado. Pressões estas que promovem inovações em meio a perpetuação da escrita tradicional da História sacralizada nos últimos dois séculos.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Livro didático, Renovação metodológica, PNLD.

## ABSTRACT

This dissertation deals with the process of methodological renewal in the school writing of the history of the final years of elementary education that occurred in the last two decades, between the 20th and 21st centuries. Objective, specifically, to identify aspects of the history trajectory as a discipline in basic education and of the inclusion of didactic literature in such a process; to investigate the particularities of the textbooks of History and the actors that work in its preparation and to analyze the extent to which this literature has been renewed in the last two decades with regard to the inclusion of methodological resources. In order to understand these questions, the research was based on some central questions: What are the characteristics of the historical course of History in Brazilian basic education and the inclusion of didactic literature in such a process? What are the specificities of History textbooks and which agents act in their writing? To what extent has the process of methodological renewal occurred in the scholastic writing of history in the last two decades? We opted for a theoretical reference based on the analysis of scholars who spoke about the teaching of History in Brazil, based on the perception of the disciplines as endowed with a culture in the teaching and learning process, and on the didactic production of History in Brazil, its nuances and main foundations. The methodological basis of the study was mainly based on the analysis of contents and descriptive procedures and had as main sources the edicts and guides of the National Program of Didactic Book - PNLD, legislative documents and textbooks of History for the final years of teaching which were approved by the PNLD in the period from 1999 to 2017. The paper points to the prerogative that the school's history writing, in the materials in question, presents indicatives of change amidst the demands of historiography, of the discipline itself and, above all, because of various pressures that arise from the action of social movements at the core of Brazilian society and that are reverberated through the principles and criteria of PNLD, besides the market. These pressures promote innovations amidst the perpetuation of the traditional writing of sacralized history in the last two centuries.

**Keywords:** History Teaching, Textbook, Methodological Renewal, PNLD.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Colégio Pedro II.....	28
Figura 2: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB .....	31
Figura 3: Manual didático escrito por Joaquim Manuel Macedo.....	35
Figura 4: Tessitura pioneira da literatura didática de História no Brasil.....	36
Figura 5: Aspectos que atuam na escrita do livro didático de História .....	71
Figura 6: Faces do livro didático. ....	72
Figura 7: Capa do Guia de Livros Didáticos e da parte específica de História – PNLD 1999 .....	82
Figura 8: Capa do Guia de Livros Didáticos – História – PNLD 2017.....	82
Figura 9: Pesquisas pioneiras sobre os livros didáticos.....	87
Figura 10: Livros didáticos analisados de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. ....	93
Figura 11: Livros didáticos analisados de autoria de Alfredo Boulos Júnior.....	94
Figura 12: Abertura de capítulo – Cotrim - 1999 .....	103
Figura 13: Iconografia didática – Cotrim – 1999 .....	103
Figura 14: Iconografia didática – Cotrim – PNLD 2002 a 2008.....	105
Figura 15: Abertura de capítulos – Cotrim/Rodrigues – PNLD 2011 .....	107
Figura 16: Seção <i>Painel</i> – Cotrim/Rodrigues – PNLD 2017 .....	110
Figura 17: Iconografia didática – Cotrim/Rodrigues – PNLD 2011 a 2017 .....	110
Figura 18: Iconografia didática – Boulos Jr. – PNLD 1999.....	113
Figura 19: Seção <i>Imagens para reflexão</i> – Boulos Jr. – PNLD 1999 .....	114
Figura 20: Capa do livro didático – Boulos Jr. – PNLD 2008 .....	114
Figura 21 : Iconografia didática – Boulos Jr. – PNLD 2008.....	115
Figura 22: Iconografia didática – Boulos Jr. – PNLD 2011 .....	117
Figura 23: Iconografia didática – Boulos Jr. – PNLD 2014.....	118
Figura 24: Infográfico – Boulos Jr. – PNLD 2017 .....	119
Figura 25: Seção <i>Cotidiano na História</i> – Cotrim – PNLD 1999 .....	123
Figura 26: Complementos ao texto-base – Cotrim – PNLD 2002 a 2008.....	125
Figura 27: Seção <i>Investigando</i> – Cotrim/Rodrigues – PNLD 2011 .....	126
Figura 28: Complementos ao texto-base – Cotrim – PNLD 2014 e 2017.....	128
Figura 29: Complemento ao texto-base – Boulos Jr. PNLD 1999 .....	130
Figura 30: Complementos ao texto-base - Boulos Jr. - PNLD 2011 e 2014.....	132

Figura 31: Seção <i>Debates da História</i> – Boulos Jr. – PNLD 2008 .....	132
Figura 32: Complementos ao texto-base - Boulos Jr. - PNLD 2017.....	133
Figura 33: Atividade sugerida – Cotrim – PNLD 2002.....	143
Figura 34: Atividades sugeridas – Cotrim – PNLD 2002 .....	144
Figura 35: Integrar com – Cotrim/Rodrigues – PNLD 2014.....	152
Figura 36: Oficina de História –Cotrim/Rodrigues – PNLD 2017.....	153
Figura 37: <i>Atividades</i> – Boulos Jr. – PNLD 1999 .....	156
Figura 38: <i>Atividades</i> - Boulos Jr. - PNLD 2008 .....	159
Figura 39: <i>Atividades</i> – Boulos Jr. – PNLD 2014 .....	163
Figura 40: <i>Integrando com...</i> Boulos Jr. - PNLD 2017 .....	165

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 1999, de autoria de Gilberto Cotrim.....	103
Tabela 2: Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2002, de autoria de Gilberto Cotrim.....	104
Tabela 3: Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2005 de autoria de Gilberto Cotrim.....	106
Tabela 4: Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2008, de autoria de Gilberto Cotrim.....	106
Tabela 5: Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2011, de autoria de Gilberto Cotrim.....	108
Tabela 6: Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2014, de autoria de Gilberto Cotrim.....	109
Tabela 7: Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2017, de autoria de Gilberto Cotrim.....	110
Tabela 8: Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 1999, de autoria de Alfredo Boulos Jr.....	113
Tabela 9: Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2008, de autoria de Alfredo Boulos Jr.....	116
Tabela 10: Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2011, de autoria de Alfredo Boulos Jr.....	117
Tabela 11: Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2014, de autoria de Alfredo Boulos Jr.....	118
Tabela 12: Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2017, de autoria de Alfredo Boulos Jr.....	120
Tabela 13: Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD 1999.....	124
Tabela 14: Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD 2002.....	125
Tabela 15: Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Gilberto Cotrim aprovada para as edições do PNLD de 2005 e 2008.....	126
Tabela 16: Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues aprovada para o PNLD 2011. ....	127

Tabela 17: Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues aprovada para o PNLD 2014. ....	127
Tabela 18: Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues aprovada para o PNLD 2017. ....	128
Tabela 19: Evolução dos <i>boxes</i> e seções complementares nas obras didáticas de Gilberto Cotrim/Jaime Rodrigues entre as edições do PNLD de 1999 e 2017.....	129
Tabela 20: Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD 1999.....	131
Tabela 21: Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD 2008.....	133
Tabela 22: Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD 2011.....	134
Tabela 23: Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD 2014.....	134
Tabela 24: Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD 2017.....	135
Tabela 25: Evolução dos boxes e seções complementares nas obras didáticas de Alfredo Boulos Júnior entre as edições do PNLD de 1999 e 2017.....	135
Tabela 26: Tipologia das atividades sugeridas na obra de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD de 1999.....	142
Tabela 27: Quantidade de questões propostas no livro didático de Gilberto Cotrim no PNLD de 1999.....	142
Tabela 28: Tipologia das atividades sugeridas na obra de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD de 2002.....	144
Tabela 29: Quantidade de questões propostas no livro didático de Gilberto Cotrim no PNLD de 2002.....	144
Tabela 30: Tipologia das atividades sugeridas na obra de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD de 2005.....	147
Tabela 31: Quantidade de questões propostas no livro didático de Gilberto Cotrim no PNLD de 2005.....	147
Tabela 32: Tipologia das atividades sugeridas na obra de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD de 2008.....	148
Tabela 33: Quantidade de questões propostas no livro didático de Gilberto Cotrim no PNLD de 2008.....	148

Tabela 34: Tipologia das atividades sugeridas na obra de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD de 2011.....	150
Tabela 35: Quantidade de questões propostas no livro didático de Gilberto Cotrim no PNLD de 2011.....	150
Tabela 36: Tipologia das atividades sugeridas na obra de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD de 2014.....	152
Tabela 37: Quantidade de questões propostas no livro didático de Gilberto Cotrim no PNLD de 2014.....	152
Tabela 38: Tipologia das atividades sugeridas na obra de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD de 2017.....	154
Tabela 39: Quantidade de questões propostas no livro didático de Gilberto Cotrim no PNLD de 2017.....	154
Tabela 40: Evolução nas atividades sugeridas nos livros didáticos de Gilberto Cotrim/Jaime Rodrigues entre as edições do PNLD de 1999 e 2017.....	155
Tabela 41: Tipologia das atividades sugeridas na obra de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD de 1999. ....	157
Tabela 42: Quantidade de questões propostas no livro didático de Alfredo Boulos Júnior no PNLD de 1999.....	157
Tabela 43: Tipologia das atividades sugeridas na obra de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD de 2008. ....	159
Tabela 44: Quantidade de questões propostas no livro didático de Alfredo Boulos Júnior no PNLD de 2008.....	160
Tabela 45: Tipologia das atividades sugeridas na obra de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD de 2011. ....	161
Tabela 46: Quantidade de questões propostas no livro didático de Alfredo Boulos Júnior no PNLD de 2011.....	162
Tabela 47: Tipologia das atividades sugeridas na obra de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD de 2014. ....	163
Tabela 48: Quantidade de questões propostas no livro didático de Alfredo Boulos Júnior no PNLD de 2014.....	164
Tabela 49: Tipologia das atividades sugeridas na obra de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD de 2017. ....	165
Tabela 50: Quantidade de questões propostas no livro didático de Alfredo Boulos Júnior no PNLD de 2017.....	166

Tabela 51: Evolução nas atividades sugeridas nos livros didáticos de Alfredo Boulos Júnior entre as edições do PNLD de 1999 e 2017.....	166
---	-----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução da quantidade de uso das imagens nas edições do PNLD de 1999 a 2017 nas obras de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. ....	111
Gráfico 2: Evolução da quantidade de uso das imagens nas edições do PNLD de 1999 a 2017 nas obras de autoria de Alfredo Boulos Jr. ....	120
Gráfico 3: Quantidade de questões propostas nos livros didáticos de Gilberto Cotrim/Jaime Rodrigues entre os PNLD de 1999 e 2017. ....	155
Gráfico 4: Quantidade de questões propostas nos livros didáticos de Alfredo Boulos Júnior entre os PNLD de 1999 e 2017. ....	166

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED – Conselho do Livro Técnico e do Livro Didático

EMC – Educação Moral e Cívica

EPB – Estudo dos Problemas Brasileiros

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLID – Programa do Livro Didático

PLIDEF – Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo 1: O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E O LIVRO DIDÁTICO: trajetórias e perspectivas.....</b>	<b>26</b>
<b><i>1.1. Ensino de História no Brasil, livro didático e as conexões com o projeto de nação.....</i></b>	<b>26</b>
<b><i>1.1.1: Do Império e para o Império. A construção da disciplina História no Brasil: O edificar da nação.....</i></b>	<b>26</b>
<b><i>1.1.2: República, História e uniformização do saber. A nação construída.....</i></b>	<b>37</b>
<b><i>1.1.3: Autoritarismo e ufanismo. O Ensino de História sob potestade do Estado. Nada contra a nação.....</i></b>	<b>44</b>
<b><i>1.2. Um panorama do ensino da História no movimento das políticas educacionais a partir da redemocratização do país.....</i></b>	<b>49</b>
<b>Capítulo 2: IDENTIDADE, PERCURSOS, AGENTES E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>61</b>
<b><i>2.1: Livro didático de História – especificidades, relevância e escrita.....</i></b>	<b>62</b>
<b><i>2.2. Programa Nacional do Livro Didático: Descrição, relevância e relação com a escrita dos livros didáticos de História.....</i></b>	<b>72</b>
<b><i>2.3. As pesquisas sobre livros didáticos.....</i></b>	<b>86</b>
<b>Capítulo 3: A RENOVAÇÃO METODOLÓGICA NA ESCRITA ESCOLAR DA HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1999-2017).</b>	
<b><i>3.1. A expansão dos recursos metodológicos na escrita escolar da História.....</i></b>	<b>91</b>
<b><i>3.1.1. Iconografia na escrita didática da História nas obras analisadas.....</i></b>	<b>95</b>
<b><i>3.1.1.1. Análise da iconografia enquanto recurso metodológico nas obras didáticas de Gilberto Cotrim nas edições do PNLD entre 1999 e 2017.....</i></b>	<b>98</b>
<b><i>3.1.1.2. Análise da iconografia enquanto recurso metodológico nas obras didáticas de Alfredo Boulos Jr. nas edições do PNLD entre 1999 e 2017.....</i></b>	<b>112</b>
<b><i>3.1.2 – Boxes e seções complementares na escrita didática da História nas obras analisadas.....</i></b>	<b>121</b>

<i>3.1.2.1 – Boxes e seções complementares na escrita didática de Gilberto Cotrim nas edições do PNLD entre 1999 e 2017.....</i>	<i>123</i>
<i>3.1.2.2 – Boxes e seções complementares na escrita didática de Alfredo Boulos Júnior nas edições do PNLD entre 1999 e 2017.....</i>	<i>129</i>
<i>3.1.3 – Atividades, exercícios e questões propostas aos estudantes na escrita didática da História nas obras analisadas.....</i>	<i>136</i>
<i>3.1.3.1. Atividades, exercícios e questões propostas na escrita didática de Gilberto Cotrim nas edições do PNLD entre 1999 e 2017.....</i>	<i>140</i>
<i>3.1.3.2. Atividades, exercícios e questões propostas na escrita didática de Alfredo Boulos Júnior nas edições do PNLD entre 1999 e 2017.....</i>	<i>156</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>169</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>179</b>
<b>FONTES .....</b>	<b>182</b>

## INTRODUÇÃO

Fernand Braudel afirma que o presente é feito 90% do passado. Somos e vivemos, nessa ótica, em construções edificadas no passado que consolidam os contextos políticos, sociais e econômicos; além dos valores, hábitos e de muito do nosso cotidiano. Nosso porvir é criado a partir de um passado. Esse passado, portanto, deve ser percebido, explicado e problematizado pela sociedade contemporânea. No entanto, diversos elos que o traziam à tona estão sendo eliminados ou perdendo a sua importância, tais como a história oral e a memória espontânea. Substituímos a memória espontânea por uma memória arquivista, artificial. A sociedade atual está, de uma maneira geral, capturada pelo presente, sem problematizar de que forma o passado a molda.

Um dos elementos que continua sendo um objeto de construção de identidades e de compreensão das formas pelas quais o passado moldou e molda o presente, no cotidiano escolar, é o livro didático de História. A presente pesquisa visa entender os elementos constituintes do livro didático de História, de que forma ele atua no cenário educacional brasileiro e, principalmente, de que forma sua escrita, no que tange aos recursos didático-metodológicos, tem se transformado nas últimas décadas.

Enfim, o contexto da educação escolar enquadra-se em um sequente cenário de adequações e de possibilidades. Tal cenário tem um palco de destaque, onde é possível que se perceba o jogo de forças que atua nos bastidores da educação nacional e da escrita da História: O livro didático de História. Como afirma Choppin (1980, p. 2) o livro didático “é um instrumento pedagógico inscrito em longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições de ensino de seu tempo”.

A análise do Livro Didático de História pode ser um elemento fulcral para que se entenda a história do ensino de História no Brasil. Perceber as mudanças e permanências na escrita do livro didático de História é perceber de que forma a História vem sendo construída, modelada e implementada na educação básica brasileira, podendo-se identificar os elementos e objetivos constitutivos da execução da mesma.

De acordo com Regis Lopes (2012, p. 13) “O passado não é simplesmente aquilo que passou, e sim uma complexa composição subordinada aos interesses de quem aciona os jogos da memória”. Que jogos de memória são acionados ou desativados na escrita do livro didático de História? Quais os propósitos de quem os acionam? Que

impactos causam? Quem tem o poder de acionar tais jogos? Estas são indagações que nortearão a futura pesquisa que irá adentrar a um campo vasto e cada vez mais problematizado da investigação histórica recente.

A presente pesquisa é decorrência das inquietações e da busca pelo aprimoramento no exercício da profissão, oriundas de mais de 17 anos de atuação no magistério da disciplina História e de outras disciplinas, de áreas afins ou não, na rede básica de educação, no setor público (municipal e estadual) e privado, nos anos finais do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio, além da atuação, nos últimos anos, na coordenação escolar de escolas de Ensino Médio da rede estadual do Ceará.

Neste percurso, diversos fatores fizeram-me dedicar, com extremo afincamento, às questões relativas às demandas por uma educação de qualidade para os alunos da escola básica em que atuei. Diversos questionamentos, diversas experiências e processos ininterruptos de tentativa e erro e tentativa e acerto me fizeram refletir e agir na procura por princípios que tornassem mais significativa a maneira de exercer minha função docente. Dentre tais tentativas, destaca-se a utilização de diversos métodos e de diversos materiais didáticos no intermédio do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, é impossível negar a importância e a influência do livro didático na condução das minhas ações docentes. Do planejamento das aulas, através da utilização de diversas obras didáticas, à execução das mesmas que, por mais que se caracterizassem pela utilização de diferentes métodos e recursos, não conseguiam *escapar*, em sua grande maioria, ao *poder* do livro didático. Cheguei inclusive, no início do exercício do magistério, a trabalhar no Ensino Médio sem o apoio de uma política distributiva de livros didáticos de História, pois ainda não havia o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD para tal etapa da educação básica. Entretanto o que ocorria, na prática, era a cópia dos livros didáticos por mim escolhidos para a confecção de apostilas. Às vezes, conseguia que a maior parte dos alunos de uma sala de aula se dispusesse, apesar das restrições financeiras, a adquirir livros didáticos que tivessem um preço mais acessível ao público em questão. As aulas eram complementadas com a utilização de outros materiais e referenciais, mas o livro didático estava lá. Sempre esteve presente.

Os escassos casos em que eu não conseguia que a turma em que iria trabalhar adquirisse o livro ou apostilas, a obra didática fazia muita falta. Não afirmo, entretanto, que o livro didático de História foi o ator principal de minhas aulas, esse papel sempre foi meu e dos alunos na busca por um processo dialógico de ensino que resultasse em

aprendizagem. Contudo, o livro didático de todas as disciplinas que lecionei, inclusive o de História, exerceu e exerce uma função significativa no transcorrer das aulas. Ele é problematizado, questionado, acrescido de outros materiais, mas ele é um agente, por ora, em virtude de muitas inquietações que serão aqui expostas, imperativo no processo.

Nesse decurso de dedicação à educação básica, afastei-me um pouco dos estudos acadêmicos. Entretanto, sempre estive atento aos novos temas, às novas abordagens, aos novos recursos e aos novos padrões didático-metodológicos que surgiam na escrita do livro didático de História, provenientes dos debates, das (re)formulações e das inovações no pensamento histórico e pedagógico e das regulamentações legais que normatizam a educação no país. Transformações teóricas, gráficas, estéticas, temáticas e metodológicas percorreram a história recente dos livros didáticos de História, influenciando, conseqüentemente o seu ensino.

A escrita didática da História, assim, é um subsídio abundante em aspectos a serem pesquisados, analisados, aprofundados e socializados, com vistas a uma utilização mais enriquecedora da mesma no processo de ensino e aprendizagem em História. Eis um dos desafios da presente pesquisa.

Portanto, estudar a renovação nos aspectos didático-metodológicos dos livros didáticos de História é buscar compreender os objetivos pelos quais o livro foi escrito. Que aspectos e abordagens historiográficas e pedagógicas são bases para a escrita? Quais os métodos utilizados no livro para a construção do saber histórico? Quais competências e habilidades do campo da História pretende-se que o estudante desenvolva? Que estratégias de construção do saber histórico percorrem a escrita dos livros didáticos? Quais aspectos da aprendizagem histórica são evidenciados e quais são secundarizados? Transmissão de informações ou a construção reflexiva do conhecimento guiam sua escrita? O livro porta-se como um instrumento sacralizante ou como um suporte para o conhecimento? Estas e outras indagações permeiam a presente pesquisa. Abreviando, a questão central é: em que medida a avaliação pedagógica instituída pelo PNLD repercutiu no processo de renovação metodológica dos livros didáticos de História pós anos 1990?

Os alunos anseiam por *novidades*, reflexo do seu tempo em que inovações já são parte do seu cotidiano. Os professores desejam novidades, novas estratégias de ensino e aprendizagem para se aproximar do *ritmo* dos estudantes. Em decorrência de fatores variados como a precária formação continuada; a larga jornada de trabalho e a ausência de incentivos faz com que grande parte dos professores deposite no livro didático suas

expectativas. Sempre que ocorre a escolha, através do PNLD, busca-se algo novo. Não somente novos temas e abordagens teóricas, mas também novas sugestões de como proceder a construção do saber histórico em sala de aula, ou seja, novos recursos didático-metodológicos. Assim, atendendo a estas e outras demandas, o livro didático se renova. Como produto que é do mercado, transforma-se para atender ao seu público consumidor. Até que ponto ocorre tais transformações e quais são elas é um dos focos desta pesquisa.

Por recursos metodológicos se compreende aqui todos os elementos utilizados na escrita do livro didático de História para subsidiar a aprendizagem histórica. Portanto, são os suportes para o trabalho didático- metodológico do professor em sala de aula, tais como recursos iconográficos, *boxes* ou seções complementares e sugestões de atividades.

Tais elementos são expressivos na literatura didática de História e através deles se realiza uma grande parte do planejamento e da execução das aulas. Servem como roteiro. Professores às vezes os selecionam, às vezes o utilizam em sua totalidade, às vezes os relegam. O fato é que estão sempre presentes como mecanismos de consecução dos objetivos educacionais pedagógicos da aprendizagem histórica. Percebê-los, portanto, é significativo para se refletir sobre o ensino de História.

O objetivo central da pesquisa reside em investigar o processo de renovação metodológica nos livros didáticos de História dos anos finais do ensino fundamental nas duas últimas décadas. Especificamente tratar-se á do percurso do ensino da disciplina História no Brasil e da inclusão do livro didático em tal trajetória e das especificidades do livro didático, percebendo os agentes que atuam em sua produção.

Como referencial teórico para nutrir a pesquisa, optou-se por autores que discorreram sobre o ensino de História no Brasil e sobre o livro didático de História enquanto elemento central das suas análises e discussões. Ocupam uma centralidade teórica na presente pesquisa autores como Circe Bittencourt (2005, 2008 e 2011), que trata de aspectos relacionados tanto ao ensino de História no Brasil como da inclusão, das especificidades e dos atores que atuam na escrita didática da História; André Chervel (1990), quando discorre sobre as disciplinas escolares enquanto dotadas de especificidades que perpassam a perspectiva de vulgarização das ciências de referência, sendo dotadas de uma cultura própria com vistas a transformar o ensino em aprendizagem; Allain Choppin (2004), pioneiro nas pesquisas sobre livro didático e que o consolida enquanto campo de investigação histórica; Selva Guimarães da Fonseca

(2003, 2010, 2012) quando trata do percurso da História ensinada; Décio Gatti Jr. (2004, 2013), que investiga a escrita escolar da História e a produção dos livros didáticos da disciplina; e Kasumi Munakata (2003, 2012), ao abordar a condição mercadológica dos livros didáticos e os percursos das pesquisas sobre a literatura didática de História. Estes, somados a outros estudiosos que depositaram no livro didático e no ensino de História no Brasil, enquanto objetos de pesquisa, problematizações e questionamentos, constituem o aporte teórico da presente dissertação.

A metodologia utilizada para a execução da presente pesquisa seguiu os seguintes passos: após a definição do objetivo de pesquisa, percorreu-se pela leitura da literatura acadêmica sobre o assunto com o intuito de municiar o embasamento teórico e definir o recorte que a nortearia. Após meses de leitura e de dedicação ao estudo da escrita escolar da História nos contextos transitados pelo ensino de História no Brasil, recortou-se o objeto e o tempo que constituiriam o campo de análise, optando-se pela investigação dos recursos metodológicos que são inclusos na escrita didática de História dos autores Gilberto Cotrim e Alfredo Boulos Júnior, no período que corresponde a instituição da avaliação pedagógica no Programa Nacional do Livro Didático para os anos finais do ensino fundamental, ou seja, na edição do PNLD de 1999, até a última edição do mesmo, o PNLD de 2017.

Seguiu-se daí para a análise dos livros didáticos que compõem o objeto de estudo da pesquisa. Como não há um método definido e modelar de análise da literatura didática de História, optou-se pela confecção de fichas de análise dos livros didáticos, que destacavam os aspectos que são o foco da investigação, ou seja, fichas que auxiliavam na investigação dos recursos metodológicos nos livros didáticos, com destaque para a iconografia didática nos livros de História, para os *boxes* e seções complementares à escrita do texto-base e para as atividades, exercícios e questões sugeridas aos estudantes dos últimos anos do ensino fundamental. Assim, para cada coleção aprovada nas edições do PNLD de 1999 a 2017, por ambos os autores analisados na pesquisa, foi escolhido um exemplar do livro didático, alternando-se as séries ou anos aos quais se destinavam.

Antes da análise dos livros didáticos, entretanto, verificou-se editais e Guias de Livros Didáticos lançados em edições do PNLD no período estudado. Averiguava-se as normas, o funcionamento e os critérios que regem a avaliação pedagógica instituída pelo programa a partir da edição de 1999, na qual o livro pode ser excluído do processo se

não contemplar o que é definido a partir do edital. Tais documentos foram fontes preciosas para o desenvolvimento da pesquisa.

Partiu-se, então para a averiguação das obras didáticas aprovadas pelos autores a citados nas edições do PNLD de 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017. À medida que se investigava as obras, preenchiam-se as fichas de análise confeccionadas. O foco era a caracterização, a percepção dos objetivos e a quantificação dos recursos metodológicos incorporados à escrita didática da História para que fosse possível perceber sua renovação. A partir dos dados coletados nas pesquisas e dos referenciais teóricos percorridos com as leituras, edifica-se a presente dissertação.

O texto da dissertação está estruturado em três capítulos:

O capítulo 1, intitulado **O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E O LIVRO DIDÁTICO: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS**, faz uma análise da trajetória do ensino da disciplina História no Brasil. São três os recortes temporais principais, os dois primeiros relacionados à construção e a solidificação de um ensino de História pautado em um ideal de nação e com foco principal na formação de uma identidade nacional assentada em uma memória oficial branca, cristã e de matriz europeia e na ideia de civilização e de progresso enquanto fim. Nação enquanto objeto e nacionalismo enquanto objetivo nortearam, predominantemente, o ensino da disciplina História desde o seu surgimento até fins do século XX no Brasil.

Trata-se, ainda, no primeiro capítulo, do processo de redefinição da disciplina História no Brasil no período de redemocratização em fins do século XX. Investiga-se o panorama do ensino de História no movimento das políticas educacionais que marcaram a transição do século XX para o XXI. As lutas, os embates, os conflitos e a consolidação de leis e de políticas públicas que reorientaram o ensino de História no país.

O capítulo 2, com o título **IDENTIDADE, PERCURSOS, AGENTES E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**, trata das especificidades dos livros didáticos de História. Dos sujeitos que atuam em sua produção a partir das escolas, das universidades, das formulações legais e políticas públicas e do próprio mercado que gira em torno de sua produção. Buscou-se compreender a atuação do Programa Nacional do Livro Didático na formulação da escrita escolar da História, aferindo seu histórico, suas características e critérios para a produção didática de História no Brasil. O capítulo é concluído com uma análise do

livro didático enquanto campo de pesquisa acadêmico, de sua inclusão como objeto de investigação histórica aos temas e assuntos abordados sobre o mesmo.

O capítulo 3, cujo título é **A RENOVAÇÃO METODOLÓGICA NA ESCRITA ESCOLAR DA HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1999-2017)** é o resultado da averiguação dos livros didáticos de História de autoria de Gilberto Cotrim e de Alfredo Boulos Júnior entre as edições do PNLD de 1999 e 2017 para os anos finais do ensino fundamental. Buscou-se perceber o processo de renovação metodológica em tais obras no que se refere à iconografia didática na escrita da História, às seções ou *boxes* complementares à escrita do texto-base, e com relação às atividades, exercícios e questões sugeridas com o escopo de aferir e de sedimentar a aprendizagem histórica entre os estudantes.

Espera-se que tais elementos aqui destacados possam servir para a reflexão histórica sobre um dos campos do saber que permeia o cotidiano escolar de produção do conhecimento histórico, o orienta e, em muitos casos, o define.

## Capítulo 1: **O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E O LIVRO DIDÁTICO: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS.**

O presente capítulo almeja discorrer, a partir das contribuições teóricas de diversos estudiosos, sobre a inclusão e as transformações no ensino de História no cenário educacional brasileiro. Compreender o processo de construção e de modificações no ímo da disciplina História no decorrer dos dois últimos séculos. Busca-se problematizar os objetivos constitutivos da disciplina e os fatores que atuam em sua configuração. Da construção da nação e da identidade nacional às discussões e disputas por transformações na História escolar, tenta-se apresentar um relato de tal percurso.

Outro assunto discutido e contemplado no capítulo aqui exposto é a literatura didática de História. Pretende-se analisar e refletir sobre a identidade, a importância e os fatores que atuam na escrita dos livros didáticos de História no Brasil. Questões como a forma pela qual tal recurso didático adquiriu um *status* privilegiado no cotidiano da escola de educação básica no país através da compreensão dos processos de inclusão da literatura didática na educação brasileira, da produção das obras didáticas e dos objetivos e fatores que atuam em tal processo e, por fim, a forma pela qual tal literatura é confeccionada nos dias de hoje. Propõe-se, isto posto, compreender o percurso de construção do conhecimento histórico em nível de educação básica no país.

### ***1.1. Ensino de História no Brasil, livro didático e as conexões com o projeto de nação.***

#### ***1.1.1: Do Império e para o Império. A construção da disciplina História no Brasil: O edificar da nação.***

A constituição da História, no século XIX, enquanto disciplina escolar no Brasil está intimamente ligada ao processo de formação do Estado Nacional Brasileiro. Exaltar a pátria e, fundamentalmente, elaborar um corpo capaz de sedimentar uma identidade que pudesse condensar um país em formação, eram os baluartes iniciais do ensino oficial de História no Brasil. Desde então, tal ensino passa a se relacionar com o contexto histórico do país e com as mudanças no pensamento historiográfico. Dos traços evangelizadores e nacionalistas à formação plena para a cidadania, passando pelo caráter moral e cívico, (des)construiu-se, nos dois últimos séculos, o ensino de História no Brasil.

A educação formal inicia-se no Brasil durante o período da colonização, a partir de meados do século XVI. Sob os auspícios dos jesuítas, configura-se um ensino de caráter evangelizador, com foco nos procedimentos e não nos conteúdos. As marcas da influência da Igreja Católica se faziam notórias. Os eixos norteadores eram a gramática, a retórica e as humanidades contempladas com o ensino de filosofia e teologia, embasadas no pensamento greco-latino. O projeto de educação dos jesuítas visava forjar mudanças radicais na cultura indígena brasileira, adequando-a aos princípios cristãos e coloniais.

Norteados pelo *Ratio Studiorum*<sup>1</sup>, os jesuítas deram início ao processo civilizador europeu para os trópicos através da educação. Coube, assim, aos inicianos a tarefa da sistematização do ensino no Brasil. Não havia um estudo autônomo da disciplina História, havia o estudo das humanidades. A história era estudada ante um contexto universal e atrelada a outros conhecimentos. Tinha, dessa forma, uma função secundária, com objetivos que não transitavam em torno de si, mas de outros saberes.

É mais precisamente no século XVIII que a História surge, e obtém contornos definitivos de ciência no século XIX. Nascida no processo de consolidação dos Estados Nacionais, a disciplina História tem, inicialmente, uma finalidade clara: a construção das identidades nacionais. Como afirma Fonseca

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. (FONSECA, 2006, p. 24).

Assim, a disciplina História surge, servindo aos interesses políticos do Estado, com o fortalecimento do sentimento nacionalista através do estudo das genealogias das nações europeias e com a exaltação dos “vultos da pátria” enquanto finalidades. Sofria influência direta da forma de produção da escrita da História no século XIX, caracterizada pelo caráter metódico de análise de aspectos meramente políticos. A nação e o nacionalismo são, portanto o objeto e objetivo pioneiros da disciplina escolar História.

---

<sup>1</sup> Criado em 1599, o *Ratio Studiorum*, correspondia a uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem adotadas pelos padres em suas aulas e organizaram o ensino nos estabelecimentos brasileiros até a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759.

No Brasil, a História enquanto disciplina escolar constituiu-se de fato após o processo de independência (1822). A partir de então, durante o transcorrer da estruturação de um sistema educacional para o Império brasileiro, a História passou a ser dotada de saberes e métodos próprios, consolidando-se enquanto componente curricular escolar e estando presente na primeira escola oficial brasileira, o Colégio Pedro II, criado em 1837.

**Figura 1:** Colégio Pedro II.



**Fonte:** Disponível em <http://cp2centro.net/hitoriACP2centro.aspx>.

Com predomínio de uma história religiosa e biográfica, de santos e de grandes personagens, o ensino de História se dividia em três ramos: História Sagrada, História Universal e História Pátria. O interesse central era, dentro de um contexto pautado no ideal de civilização e progresso, a construção de um projeto de nação como continuidade do *processo civilizador* europeu, portanto, de matiz branco e cristão que marcasse o pertencimento a uma elite. A História integrava o currículo denominado de humanismo clássico, que tinha os textos da literatura clássica da Antiguidade como modelo e padrão cultural. Além disso, como afirma Bittencourt

Os conteúdos propostos serviam também para uma formação moral baseada no ideário de civilização, cujos valores eram disseminados como universais, mas praticados com exclusividade pela elite. A seleção dos textos literários realizava-se tendo em vista a apreensão de valores como a prudência, a justiça, a coragem e a moderação. (BITTENCOURT, 2005, p. 78).

A formação da nação, enquanto o Estado Nacional brasileiro se consolidava, era, nesse contexto, o maior objetivo do ensino de História. Para tanto, deve-se destacar a

atuação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB<sup>2</sup>, criado em 1838. Seguindo uma tendência europeia, este instituto fornecia as bases de uma história nacional dividida entre o nascimento de uma nação (branca, cristã e europeia) e o Estado Monárquico, com foco na integridade territorial e na construção de uma identidade nacional.

Percebe-se, portanto, que durante o século XIX, ocorre a consolidação da disciplina História e do papel do historiador como cientista, como pesquisador. Tudo isso, entretanto, estava plenamente articulado a um processo de construção das nações. A história surge para legitimar tal projeto. Na Europa, com as universidades e no Brasil, sob a tutela do IHGB, um instituto composto por intelectuais provenientes da elite brasileira, nos moldes de uma academia. Seu propósito era dar conta da gênese da nação brasileira sob a égide da civilização e do progresso. Ou seja, edificar nos trópicos uma história nacional brasileira que estivesse diretamente ligada à Europeia.

Herdeiro de uma concepção antiga de História, lança-se o Instituto Histórico a tarefa de escrever a gênese da Nação Brasileira, preocupação, nesse sentido, moderna da historiografia do século XIX. Momento mesmo de passagem, essa historiografia abriga aspectos de uma visão antiga e de uma visão moderna de se pensar a história. Utilizando-se de categorias próprias da história iluminista, vai-se tentar dar conta da especificidade nacional brasileira em termos de sua identidade e do papel que lhe caberá no conjunto das nações. Projeto não só ideológico, mas também político, este encaminhado pelo IHGB na tarefa de contribuir para a construção da nação brasileira. Da história, enquanto palco de experiências passadas, poderiam ser filtrados exemplos e modelos para o presente e para o futuro, e sobre ela deveriam os políticos se debruçar como forma de melhor desempenhar suas funções. A história é percebida, portanto, enquanto marca linear e progressiva que articula futuro, presente e passado. (GUIMARÃES, 1988, p. 15).

Mesclam-se, assim, dois regimes de historicidade<sup>3</sup> na produção historiográfica do IHGB: a *Magistra Vitae*, com a apresentação da História sob o ponto de vista do passado, com os exemplos e modelos a serem seguidos através dos ensinamentos da História; e o regime moderno de historicidade e em que o ponto de vista futuro, a

---

<sup>2</sup> O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi criado em 1838, em assembleia da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. Composto por intelectuais provenientes da elite brasileira, foi o lugar pioneiro na produção da história nacional no país independente.

<sup>3</sup> De acordo com François Hartog, Regime de Historicidade concerne à forma pela qual se compreende, de maneira estruturada e organizada, uma experiência temporal.

civilização e o progresso, direcionam a escrita e usos dos estudos históricos. Alcançar a civilização, assentada sobre o tripé Estado – Monarquia – Nação, era o mote que guiava as ações e os estudos do instituto. A história não poderia comprometer o progresso. Agiria sim, como um conjunto de articulações sobre o passado capazes de atuar sobre o presente e o futuro. Afinal, “o passado não é simplesmente aquilo que passou, e sim uma complexa composição subordinada aos interesses de quem aciona os jogos da memória”. (RAMOS, 2012, p.13).

Neste momento nascedouro da História enquanto ciência e enquanto disciplina escolar no Brasil é notória a influência do pensamento iluminista, tanto na formação do IHGB, que era, na verdade, uma academia de escolhidos, aos moldes dos ilustrados franceses, como na implantação da educação básica brasileira, voltada para um seletor público, portanto, notoriamente excludente.

Considerava-se poderoso o poder da palavra impressa. Esclarecimento, primeiro das elites, depois da sociedade em geral. “Escrever uma história brasileira enquanto palco de atuação de um Estado iluminado, esclarecido e civilizador, eis o empenho para o qual se concentram os esforços do Instituto Histórico”. (GUIMARÃES, 1988, p.10)

A dificuldade encontrada pelos intelectuais do instituto é a escrita da História de um povo diverso em um território amplo e matizado. A escolha é a do dístico da civilização e do progresso. A História surge para legitimar o domínio do branco, cristão e civilizador sobre os povos *selvagens* e *exóticos* que constituíam a sociedade brasileira, mas não foram incluídos em seu projeto de nação.

Era necessário enquadrar a história do Brasil dentro da linha evolutiva do processo de construção da civilização. Etnografia, arqueologia, linguística, portanto, foram norteadores para que se pudesse afirmar o pseudo atraso dos povos indígenas e africanos. O branco seria o responsável por conduzir todos à civilização. Uma verdadeira *missão* em que não haveria conflitos, o progresso deveria ser alcançado harmoniosamente. A definição de nação, nesse sentido, exclui tanto internamente – índios e negros – como externamente – repulsa às Repúblicas latino-americanas – e funda-se no conceito de civilização, sob o esteio do Estado Nacional monárquico.

Como afirma Guimarães

Construída no âmbito limitado da academia de letrados, a Nação brasileira traz consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do ‘outro’, cujo poder de reprodução e ação extrapola o

momento histórico preciso de sua construção. (GUIMARÃES, 1988, p. 7).

A França era o modelo de civilização e a chancela para a escrita da História brasileira. O conhecimento, para os pioneiros da historiografia nacional, seria a luz que possibilitaria o avanço da recente nação. Movidos, portanto, por convicções pautadas no ideário iluminista, os representantes do IHGB, moldam a nação brasileira, constroem um projeto que edificará o ensino de História e que, ainda hoje, apesar das inúmeras mudanças no pensamento historiográfico e dos contextos históricos pelos quais o Brasil calhou durante o transcorrer destes dois últimos séculos, ainda permanece, no geral, como o *esqueleto* estruturante do ensino de História no país.

**Figura 2:** Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB



**Fonte:** Disponível em <https://ihgb.org.br/ihgb/historico.html>

Dois autores vão ter um papel de destaque nesse processo, ambos ligados ao IHGB. Inicialmente, em 1844, Von Martius vence um concurso promovido pelo instituto que consistia na eleição do melhor manual de como se escrever a história do Brasil. Com o título: “*Como se deve escrever a história do Brasil: dissertação oferecida ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, pelo Dr. Carlos Frederico Ph De Martius, acompanhada de uma biblioteca brasileira ou lista de obras pertencentes a história do Brasil*”, a obra teve um enorme impacto na escrita posterior da História do Brasil, sobretudo por incorporar a mescla das três raças, enfatizando, entretanto a necessidade do progresso que seria conduzido pelo elemento branco e europeu.

Seguindo as orientações de Von Martius, Francisco Adolfo de Varnhagem, também membro do IHGB, escreve em 1854, a obra *História Geral do Brasil*, na qual o

autor elabora uma história do Brasil com destaque para os laços com a Europa e em que o Estado figura como agente histórico por excelência, o autor que promove o progresso e abre a possibilidade para a civilização. A origem do Brasil, portanto, seria uma nobre iniciativa dos portugueses que se impuseram como baluartes do progresso sobre a *selvageria* que predominava no território brasileiro.

Constrói-se, assim, a genealogia da nação em que a ação do Estado, seja com os portugueses, seja com a nação independente, será o personagem principal da trama que originará a História oficial do Brasil. “Era preciso inventar a História do Brasil, imaginando que tudo começou com a chegada dos portugueses”. (RAMOS, 2012, p.9).

É justamente dentro desse contexto de criação da disciplina História na educação básica brasileira que se entrecruzam as ações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB e do Colégio Pedro II. No mesmo ano, em que se funda o IHGB, começam também as primeiras aulas no colégio que marca o advento da educação formal no Império Brasileiro. Em seu currículo a disciplina História, em seu quadro de professores, membros do IHGB.

Completava-se a tessitura capaz de estudar, construir e divulgar a História do Brasil ou, na verdade, do Estado e para o Estado brasileiro. Completava-se o cabedal construtor da História nacional: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro-IHGB como produtor da História oficial; o currículo escolar de História, como um reflexo da produção do instituto; a escola, como forma de divulgar os saberes produzidos pela escrita historiográfica; a disciplina História, para propalar o saber histórico construído sobre o Brasil e fomentar uma identidade, uma nacionalidade; e o manual didático, como reprodução vulgarizada dos saberes eruditos, alijado para o ensino elementar, e eixo norteador do ensino de História.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN:

Os objetivos da inserção da História do Brasil no currículo estavam voltados para a construção da ideia de Estado nacional laico, mas articulado à Igreja Católica. O Estado brasileiro organizava-se politicamente e necessitava de um passado que legitimasse a sua constituição. Os acontecimentos históricos ensinados iniciavam com a história portuguesa e seus respectivos governos – e, na sequência, introduzia-se a história brasileira – as capitanias hereditárias, os governos-gerais, as invasões estrangeiras ameaçando a integridade nacional. Os conteúdos culminavam com os grandes eventos da Independência e da constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação. (BRASIL 1998, p. 20).

Para o alcance dos escopos do ensino de História, fez-se necessário a confecção de um material que, adaptado à realidade escolar, possibilitasse a reprodução e a divulgação dos saberes históricos. A literatura didática de História responsabiliza-se por tal ação. A disciplina História, difundida através dos manuais escolares surge como um elemento fulcral na consolidação do Estado Nacional Brasileiro, promotora de uma identidade nacional. Atuou, por conseguinte, como principal meio de divulgação do ideário nacional, com o predomínio de uma memória branca, hierarquizada e homogeneizadora.

A escrita dos manuais didáticos teve, inicialmente, o objetivo de *vulgarizar* o saber produzido no IHGB e torná-lo disponível para a parca população que tinha acesso à educação. O propósito central de tal literatura, em seus primórdios no Brasil, era atender ao professor, formá-lo e subsidiar sua aula. Posteriormente é que possibilitou o acesso aos alunos. Ao Estado cabia a tarefa de definir a forma dos textos e quem deveria escrevê-los, assim, desde o início da produção didática de História no Brasil, havia controle do Estado sobre a produção e difusão do manual escolar.

A escrita dos manuais era um gesto honroso, patriótico. Tarefa exclusiva para os intelectuais da nação de difundir a *verdadeira ciência*. Uma rede estava formada: sob o comando do Estado nacional, pautado nos ideais de civilização e de progresso, a escola tornou-se o meio disseminador dos valores morais, patrióticos e cristãos. Há de se considerar, também, a influência marcante da Igreja Católica na educação nacional, principalmente durante o século XIX. Estado e Igreja eram os eixos condutores da educação elementar. O elemento difusor desse vetor era o manual didático. Estava arquitetada a estrutura que sustentaria a formação da nação brasileira.

A partir da segunda metade do século XIX, portanto, evidenciava-se a importância da produção didática como veículo de divulgação da história do Brasil. Por seu intermédio, intelectuais conceituados, ligados ao poder ou não, puderam disseminar seus trabalhos sobre uma história oficial da nação. (BITTENCOURT 2008, p. 143).

O Estado percebe o poder e o potencial do manual didático e se apropria do seu processo de produção. Nenhum livro poderia ser adotado nas escolas públicas sem a prévia autorização do Estado. Para tanto, são formuladas regulamentações nesse

sentido<sup>4</sup>. Inicia-se um intenso processo de fiscalização, monitoramento e intervenção. Tal característica passa a ser um elemento que distingue a produção de manuais didáticos da produção dos demais livros. O Estado brasileiro percebeu o poder do manual didático como instrumento difusor dos valores e dos ideais que edificariam a nação. Seguindo o modelo europeu “o livro didático torna-se um símbolo da soberania nacional” (CHOPPIN,2004, p. 556) e, paulatinamente, vai se consolidando como eixo condutor das práticas educativas em sala de aula e dificultando o surgimento de práticas escolares que destoassem do projeto oficial para a educação no Brasil.

As primeiras obras didáticas foram escritas com a criação da Imprensa Régia no Brasil, em 1808. Eram traduções de livros franceses ou portugueses. Com o fim do monopólio da Imprensa Régia, em 1822, progressivamente começam a surgir as primeiras editoras nacionais que, em meados do século XIX, passam a produzir obras didáticas nacionais ao mesmo tempo em que continua, também, a impressão de compêndios escolares em Portugal e na França.

De acordo com Circe Bittencourt (2008, p. 139), em sua tese de defesa do doutoramento, a produção dos livros didáticos de História no Brasil, inicialmente, entre 1830 e 1840 era feita, predominantemente por autores militares, como Henrique Luiz de Niemayer Bellegarde e Abreu e Lima. Neste momento inicial, a preocupação era a legitimação do Estado nacional brasileiro e das fronteiras do país. Portanto, a História aparecia associada à Geografia; tempo e espaço eram preocupações concomitantes, tendo em vista que “os textos didáticos produzidos por intelectuais militares registraram a preocupação em disseminar a imagem física do ‘território nacional’, do Estado que nascia, aliando os estudos históricos aos geográficos” (BITTENCOURT, 2008, p. 139). Nação e território eram as preocupações centrais, a unidade territorial e o germe de uma identidade eram os alvos de um pragmático ensino de História.

Entre 1840 e 1850 a História encaminha sua concretização como ciência e como disciplina através, principalmente do IHGB e do Colégio Pedro II. Os anos de 1850 marcam a consolidação do Estado brasileiro, com sua solidificação política e com as fronteiras territoriais praticamente definidas. No campo educacional a História, incluída no currículo do ensino secundário brasileiro, passa a ser obrigatória nos exames de acesso para diversas escolas superiores. Com isso, aumenta a demanda pela produção de

---

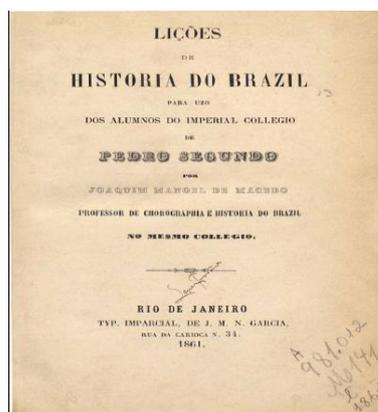
<sup>4</sup> De acordo com Bittencourt (2008, p. 54) havia, “pela legislação duas formas de controle do texto impresso escolar: *o veto e a autorização*”. Tais determinações poderiam ser realizadas pelos Conselhos de Instrução das Províncias e, a partir do Decreto n. 9.397, de 7 de março de 1885, pelo ministro do Império, ouvido o Conselho diretor.

literatura didática que subsidie tal contexto, com a ampliação do mercado consumidor e aumento do interesse das editoras na produção dos compêndios escolares da disciplina. Tais editoras se voltam para nomes ilustres na produção dos seus livros de História, professores do Colégio Pedro II e membros do IHGB são os principais responsáveis pela escrita escolar da História nesse período.

Exemplo disso é *Lições de História do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Colégio de Pedro II*, manual didático escrito em 1861 por Joaquim Manoel Macêdo, médico e escritor que “provavelmente foi o historiador brasileiro mais lido do século XIX” (BITTENCOURT, 2008, p. 143) no qual, já no prefácio, faz referência à obra de Adolfo Varnhagem, *História Geral do Brasil*, a qual faria uma adaptação ao ensino elementar

A tarefa que nos encarregamos difícil e espinhoza em muitos sentidos, mostrou-se entretanto menos rude; porque não hesitamos em por em abundante tributo ao nosso favor algumas obras antigas e modernas sobre a História Pátria e mais que muito a *História Geral do Brasil*, do Sr. Varnhagen, que especialmente em verificação de factos e de datas é a melhor quantas até hoje temos estudado. Assim, não nos apavona a pretensão de termos escripto couzas novas, adaptamos apenas ao methodo que empregamos. (MACEDO, 1861, p. 5-6).

**Figura 3:** Manual didático escrito por Joaquim Manuel Macedo.



**Fonte:** Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242433>

Tal referência demonstra a tessitura da escrita dos primeiros manuais escolares de História. Figuras ilustres adaptavam as obras de História do Brasil escritas no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro à realidade escolar, mantendo o foco da formação da nação, mediante a construção de uma identidade nacional. Tais autores de manuais didáticos tornar-se-ão, posteriormente, a referência para a escrita dos manuais

vindouros. Outra constatação possível é que a obra didática foi criada concomitantemente com a produção da História Oficial do Brasil. Não havia atraso.

**Figura 4:** Tessitura pioneira da literatura didática de História no Brasil.



**Fonte:** dados da pesquisa. Sistematização do autor, 2018

A expansão da produção de livros didáticos e, conseqüentemente, a ampliação da quantidade de autores, inicia-se na década de 70 do século XIX. Os autores, geralmente professores da disciplina, espelhados nas produções didáticas dos nomes consagrados, passam a escrever a História seguindo os mesmos padrões metodológicos, mas acrescentando experiências didáticas vividas em sala de aula. Escritos a partir de anotações das aulas, os manuais escolares passam a incorporar, cada vez mais, um leque de opções didáticas e metodológicas para orientar o professor na condução da aula. Assim, o manual escolar passa a ocupar, em pleno século XIX um lugar indispensável na sala de aula.

Após o processo de construção de uma história oficial, encabeçada pelo IHGB, de sua adaptação e divulgação nos colégios brasileiros, inicialmente para as elites dirigentes e através da disciplina de História, inicia-se um esforço para a ampliação do acesso à educação a outros setores da sociedade. A possibilidade de expansão do acesso à educação elementar à população livre, mas desprovida de recursos financeiros, tornava-se uma possibilidade de controle sobre essa população, na medida em que a instrução básica poderia atuar no processo de conformação social e cultural. Para tanto, era necessário um corpo de saberes que inculcasse valores da elite. A literatura didática vai subsidiar tal projeto.

O século XIX marca, assim, a consolidação das disciplinas escolares, dos programas curriculares, do livro didático, do autor e das editoras. As disciplinas tornam-se o espaço de legitimação de determinados conhecimentos cujo objeto reprodutor é a literatura didática, que passa a ter uma relação intrínseca com a disciplina escolar. A História, enquanto disciplina escolar sedimentada no Brasil subsidiava a formação de uma elite intelectual e política inspirada no mundo civilizado e que desprezava América

Latina, África e Ásia. Compunha o currículo humanístico, que possibilitava a marca de pertencimento ao uma elite letrada.

A história da Europa - História Universal - deveria servir como espelho, aliada a isso havia uma forte influência religiosa. Já nas escassas escolas populares, a história servia para difundir valores embasados na ordem, na obediência, na veneração aos vultos da pátria para se chegar ao progresso. Destarte, tal século marca um ensino pragmático, elitista e consolidador de uma sociedade notoriamente desigual, patriarcal e escravista. O ensino de História e a literatura didática que o sustenta são instrumentos eficazes nesse processo.

O que se verifica, portanto, é que o ensino de História surge e se consolida durante o século XIX como uma possibilidade de unificar o território nacional e de lhe conferir uma identidade, um padrão uniforme de valores e princípios com base na concepção de nação, civilização e progresso. Do IHGB a construção da gênese, da genealogia do Brasil, adaptada às escolas a partir do ensino de História. Nesse cenário, o manual escolar torna-se o elemento que aglutinaria tal história de norte a sul, de leste a oeste. O projeto de nação estava erigido. Para poucos, mas erigido.

### *1.1.2: República, História e uniformização do saber. A nação construída.*

A necessidade de expansão da educação passa a preocupar as elites dirigentes do país na transição do século XIX para o XX, da Monarquia para a República. O propósito maior não era o de possibilitar o acesso à educação para todos, e sim, disseminar o projeto de construção da nação e de identidade nacional recentemente construída. As exclusões, as omissões, as desigualdades e as injustiças deveriam ser relegadas. O fito era integrar o país.

A História, nesse sentido, age como motor que une e que constrói a noção de identidade. Inicia-se, assim o lento processo de ampliação do acesso à educação no país. Ao mesmo tempo em que se fortalecia o ideal liberal e republicano, disseminava-se o projeto edificado de nação. Bem verdade que as elites brasileiras não suportavam os dados estatísticos sobre a alfabetização no Brasil. Tais dados se contrapunham à perspectiva de civilização nos trópicos. Portanto, a ampliação da escolarização possibilitava um duplo fruto: dados estatísticos para reverberar a construção da nação civilizada além de difundir o ideal de pátria brasileira.

Houve, nessas circunstâncias, uma ampliação, principalmente, do ensino primário. O ensino secundário ainda era mantido como uma forma de manutenção dos privilégios da elite. Percebe-se também, nesse período, a substituição de um cunho moral religioso por um cunho cívico no ensino de História.

A literatura didática, nesse sentido, continua a ser uma forma de controle do trabalho dos professores, que passam a ser formados quase que na prática cotidiana de sala de aula, o que aumentava a dependência docente com relação ao mesmo. Em virtude da pequena quantidade de obras, em fins do século XIX, a produção didática de História começa a romper com o predomínio do IHGB e do Colégio Pedro II, apesar de ser fortemente influenciada por eles. Havia, nesse período, premiações para quem escrevesse tais manuais. Assim, professores com experiência no ensino de História, passaram a produzir obras com finalidades didáticas, expandindo a distribuição, mas mantendo-se fixos aos eixos norteadores da escrita da História à época.

Na transição do século XIX para o XX, os manuais escolares deveriam expressar os valores morais e religiosos da época. Em virtude disso, havia muita fiscalização, gerenciamento e censura quanto à escrita do manual didático. O autor deveria apresentar o texto às autoridades. A obra deveria conter uma escrita militante, tendo em vista o poder civilizador do livro. Objetivava-se a identificação com o mundo exterior civilizado. A identidade e a integração de todo o território nacional eram o pilar; o branco aparecia como o civilizador, o fator do progresso; o índio como componente do mito fundador que, por sua ingenuidade, deveria ser civilizado e o negro, por ser um empecilho ao aperfeiçoamento da pátria, havia sido escravizado. Entretanto, o conjunto das raças comporia a harmônica nação brasileira.

Para tanto, a História vai definir os fatos e os grandes nomes que comporão o galardão dos vultos da pátria. Uma memória oficial, branca e europeia seria difundida como a memória de todos, como o exemplo a ser seguido, com as figuras que teriam promovido a ascensão do Brasil à civilização.

O ‘herói’ apareceu como construtor da pátria, preocupando-se os autores em compor biografias que pudessem abarcar uma história da unidade do território, de um passado comum, explicando de acordo com a preocupação pedagógica, a divisão dos grandes períodos marcados pelas conquistas territoriais e independência. (BITTENCOURT, 2008, p. 154).

Paulatinamente, através de conflitos entre História Sagrada e História laica, a História cívica e moralizante foi predominando no currículo. Nação, pátria e identidade nacional estavam, no currículo escolar, acima da História religiosa. Para tal, o ensino religioso foi sendo substituído pela educação moral e cívica. À Igreja, a partir de então, caberia a formação religiosa, ao Estado, a partir da escola e, principalmente do ensino de História, a formação cívica. Ocorre, assim, a substituição do herói bíblico pelo herói cívico. Aos poucos, também, amplia-se o eixo do ensino da História. Da Europa civilizada e modelar, passa-se a valorizar os aspectos que definirão a identidade nacional, tais como a abundância de recursos naturais, a cordialidade do povo brasileiro, a harmonia entre as raças.

Intensifica-se, dentro dessa lógica, a produção de livros didáticos sobre a História do Brasil. Tais obras são escritas e impressas no país, aumentando o rol dos autores de livros didáticos de História, mantendo-se, entretanto, entre aqueles considerados eruditos nos espaços de produção e propagação do saber. O Livro didático de História, sob tal prisma, passa a ser um componente importantíssimo da legitimação do Estado-Nação e do regime político que se instaurava.

Os autores dos livros escolares, ao redigirem seus textos, deveriam organizar o conhecimento erudito para uma forma didática baseando-se nas normas oficiais estabelecidas e criar um estilo de exposição assimilável por um público heterogêneo. Os autores responsabilizaram-se por agrupar o corpo de conhecimentos prescritos pelo poder, dando-lhes uma lógica interna e articulada em subtemas ou capítulos organizados em planos sucessivos. Criava-se, dessa forma, o conteúdo 'explícito' de cada disciplina. (BITTENCOURT, 2008, p. 97-98).

Para que a tarefa da produção de livros pudesse atender as demandas, que cresciam na transição do Império para a República, o Estado delegou à iniciativa privada, inscrevendo tal produção na ordem do mercado capitalista. O ideário liberal trouxe a proposta de disseminação da educação escolar. A educação do eleitor para o exercício do poder. Inicialmente projeto para poucos, o acesso à educação busca legitimar o poder estatal. A ampliação vem acompanhada da manutenção do controle do Estado e da utilização do livro didático enquanto instrumento reprodutor e mantenedor da estrutura que sustenta a sociedade.

Ainda assim, o que se percebe na escrita dos livros didáticos de História é a autoria individual, com autores provenientes da alta cultura, que permaneciam no

mercado, que contava com a presença de poucas editoras, por um longo período de tempo, sem reformulações.

Iniciam-se também algumas mudanças editoriais, com o objetivo de atender e de ampliar o mercado consumidor de tal produto

No início do século, as ilustrações foram acrescidas de fotografias, mas para os livros de história predominaram as gravuras retratando ‘ilustres personagens históricos’. Os retratos testemunhavam e reforçavam uma visão de História baseada na ação política de indivíduos eminentes, mas expressavam também uma limitação técnica, um ‘empobrecimento’ para manter um preço acessível, as raras obras ilustradas eram anunciadas para incentivar o consumo. (BITTENCOURT, 2008, p. 200).

Outra mudança que ocorre é a consolidação do conceito de cidadania, que refletia o enquadramento do *cidadão* na hierarquia social. Ser cidadão era cumprir o papel que lhe era desempenhado. Tal perspectiva conceitual passa a permear a literatura didática de História em que as bases do ensino serão a História Universal e a História do Brasil, a do Brasil figurando ainda como secundária e suplementar à história do mundo civilizado, tratada nos programas de ensino como apêndice da História Universal.

O livro didático agia, portanto, como um portador dos valores da elite, atuando na uniformização do saber escolar. Em que se pretendia consolidar, perpetuar e reproduzir a estrutura do país. Justificava-se uma hierarquia e uma dominação social, sob o amparo do Estado brasileiro. Todos pertenciam a nação brasileira, mas a nação brasileira era para poucos.

Nesse contexto, a História consolidou-se como uma disciplina autônoma no ensino secundário. Com o estudo de História do Brasil pautado nas noções de pátria, tradição e família. As concepções de História “estavam fundadas na compreensão dos ‘grandes acontecimentos’ e voltados para o fortalecimento dos sentimentos de civismo, os direitos e os deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade”. (FONSECA, 2006, p. 54).

Desse modo, a História do Brasil

No século XIX, à medida em que a Europa afirma a sua política imperialista no mundo, afirma também o seu discurso de história universal à sua imagem e semelhança. Assim, no Brasil, as noções de civilização e progresso tão caras à burguesia europeia, em oposição à barbárie e ao atraso dos americanos, passa a fazer parte do ideário dos republicanos. Segundo Ferro (1989, pp. 24-28), para o eurocentrismo

os valores que definem civilização – “unidade nacional, centralização, obediência à lei, industrialização, instrução pública, democracia, fornecem uma espécie de código do direito dos Estados nações entrarem na História”. (FONSECA, 2012, p. 52).

Assim, a história nacional deveria se enquadrar na história universal. O moderno (Civilização, Nação) deveria eliminar o primitivo, rumo ao progresso. Este era o objetivo do ensinar História: incutir nas mentes os valores e os princípios da modernidade, que dispensava os conflitos e assentava-se sobre a ordem social.

Quanto à produção de livros didáticos, o que se percebe é que no início do século XX, concentrou-se nas mãos da iniciativa privada. Tal produção inseria-se, definitivamente, na lógica de produção do mercado capitalista e intensificava a relação entre Estado e setor editorial, o que fortalece o processo de homogeneização proposto e conduzido pelo Estado. Ações conjuntas foram estabelecidas entre Estado e editoras para facilitar a circulação do livro pelo país e, paulatinamente, o livro didático foi adentrando ao cotidiano escolar, tornando-se o principal instrumento do professor na condução de suas aulas.

Na transição do século XIX para o XX, o livro didático tornou-se, rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo país. A obra didática caracterizou-se, desde os seus primórdios, por tiragens elevadas, comparando-se à produção de livros em geral. A circulação de livros escolares superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um *status* diferenciado e, até certo ponto, privilegiado, considerando-se que a sociedade se iniciava no mundo da leitura. Esse poder de penetração explica, em parte, por que autores eruditos, em número significativo, utilizaram a literatura escolar para divulgar o trabalho deles. (BITTENCOURT, 2008, p. 83).

Durante a década de 1930 ocorre a introdução dos estudos sociais nos currículos de ensino em substituição a História, Geografia e civismo. O estudo ganharia contornos de entendimento da realidade a qual o aluno pertencia de forma progressiva, com temas da sociedade trabalhados de acordo com a faixa etária e com realidades próximas do tempo e espaço. Tal introdução ocorre, inicialmente, no ensino primário. Os estudos sociais propunham uma síntese das disciplinas das humanidades, tendo um caráter de ciência moral. Seu objetivo central era o de explicar o mundo capitalista organizado a partir do regime democrático, com base no modelo norte-americano que favorece a ação individual e a competitividade. Ou seja, a criação de um indivíduo eficiente ao sistema.

Entretanto, a permanência da formação da identidade nacional no ensino de História é uma de suas marcas. O estudo dos grandes acontecimentos nacionais é o norte para a conformação social e construção de uma identidade nacional. Para os formuladores do programa, teóricos da Escola Nova, a educação estaria distante da vida social. Era necessário aproximar os conhecimentos escolares à realidade vivenciada pelo aluno. Apesar disso, a História permanece como centro das propostas da formação da unidade nacional, corroborando para a formação de valores ligados à pátria, tradição, família e nação.

A partir de 1942, com a reforma proposta pelo ministro da educação Gustavo Capanema<sup>5</sup> e a lei 4.244, a História do Brasil tornou-se mais presente no currículo do ensino secundário e incluiu-se, também a História da América. Nesse sentido, passa-se a subsidiar a formação de uma cultura geral e erudita, com a ampliação dos objetos de estudo e com a análise de fatos econômicos, literários, políticos, artísticos, entre outros. O objetivo, entretanto, permanecia em fomentar a construção de uma sociedade que se ufanasse do seu país. O poder de crítica da História, na educação básica, de uma maneira geral, ainda não havia sido ativado. Predominava-se a identidade nacional como eixo condutor do ensino histórico. Formação moral e patriótica era seu empenho.

Foram as reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar... Isso retirava das escolas a autonomia para a elaboração dos programas, que passavam a ser competência exclusiva do ministério. (FONSECA, 2006, p. 52).

A escrita dos livros didáticos, nessa perspectiva serviria para sedimentar os novos ajustamentos. Com alguns avanços editoriais, como a melhoria na qualidade das ilustrações, o livro didático de História permanece com o mesmo objetivo, de fomentar uma identidade nacional a partir da memória das elites dominantes do país. “A marca da maior parte da produção didática nessa área tinha como ponto comum a formação de heróis, a laicização do tempo histórico e o ufanismo em relação ao Brasil”. (GATTI JR,

---

<sup>5</sup> Reforma do sistema educacional brasileiro realizada sob o comando do ministro da saúde e educação Gustavo Capanema, durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Tal reforma visava a articulação, via sistema educacional brasileiro, do ideário político e ideológico do regime brasileiro denominado de *Estado Novo*. A educação passa a ser utilizada como forma de legitimar as desigualdades e hierarquias sociais. Cada classe ou categoria social recebia a educação que o Estado considerasse útil, não ao indivíduo, mas à nação.

2004, p. 44). Além disso, o processo de distribuição de livros didáticos pelo Estado brasileiro ganha contornos mais efetivos de política pública.

Além de o Estado deter o poder de credenciar as obras escolares, ele era também o principal comprador das obras didáticas por sua política de distribuição de livros para ‘alunos pobres’ que, embora inconstante, tendia a se avolumar no período republicano, onde predominava o discurso da disseminação da escola pública elementar mencionado com destaque nos diversos relatórios dos diretores de instrução. (BITTENCOURT, 2008, pag. 88)

Justamente no período do Estado Novo, a História foi utilizada como uma ferramenta de construção ideológica a favor do Estado, justificando seus meios para o alcance do avanço em busca da civilização e da resplandecência da nação brasileira.

Durante a primeira metade do século XX, portanto, o ensino de História reafirmou os objetivos e solidificou os métodos. A beleza e o esplendor da pátria passam a ser reverberadas a partir do lento processo de difusão do livro didático, que se consolidava como uma espécie de cartilha de orientação aos professores e alunos na condução do processo de ensino e aprendizagem, marcado pela laicização e pela formação de uma galeria de heróis, estimulando o sentimento ufanista. Ocorre também a consolidação do culto aos heróis e de elementos que visavam construir e perpetuar uma memória nacional, como comemorações e festas cívicas. Assim, com a criação do Ministério da Saúde e Educação (1930), nos idos de 30 e 40 do século XX ocorreram reformas que centralizaram a educação no Estado brasileiro e que ratificaram a História como condutora da unidade nacional, gestora uma formação moral e patriótica.

Entre as décadas de 1950 e 1960 começam a surgir grupos de críticos ao modelo de ensino da história escolar. Tais críticos provinham de professores formados nos cursos de História, criados a partir de 1934. Criticava-se a erudição histórica desvinculada de elementos de autonomia intelectual. Os novos teóricos pensavam no ensino de História enquanto articulador da formação cidadã, que aliasse o entendimento da história política à história econômica e que subsidiasse a compreensão do estágio de desenvolvimento do país. Não se criticava, todavia, o predomínio da História eurocêntrica nem os métodos do ensinar História, as principais críticas restringiam-se às técnicas de ensino da disciplina, sugerindo uma ampliação dos recursos que poderiam ser utilizados em sala de aula pelo professor. Tal processo, entretanto, foi desarticulado com o Golpe Militar de 1964.

*1.1.3: Autoritarismo e ufanismo. O Ensino de História sob potestade do Estado. Nada contra a nação.*

Durante o Regime Militar brasileiro, que perdura até a década de 80, o ensino de História caracterizou-se pela predominância da história política com um misto de identidade e ufanismo. Assim como as ciências naturais, as ciências humanas deveriam ser neutras, acrílicas. Sob a influência do tecnicismo educacional<sup>6</sup>, os métodos e as técnicas de ensino deveriam manter a narrativa histórica pautada nos *grandes feitos* dos *grandes homens*. Paralelamente, ocorreu uma reordenação do ensino das humanidades no país:

Em 1971, os conteúdos escolares foram reunidos em núcleos comuns concebidos de modo diferente para cada série, a partir do tratamento metodológico que deveriam receber. O núcleo de Estudos Sociais visava, segundo resolução da época, ao *ajustamento* crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento. Nas primeiras cinco séries do primeiro grau, o núcleo de Estudos Sociais assumia a forma de atividades de integração social, isto é, estudos das experiências vividas. Nas séries seguintes, passou a ser tratado como área de estudo, integrando conteúdos das Ciências Humanas. No segundo grau, subdividia-se nas áreas de História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). (BRASIL, 1998, p. 25, grifo nosso).

A manutenção da narrativa histórica pautada nos grandes feitos dos grandes homens mais a redefinição na formação dos professores e dos objetivos da educação marcou tal período. Sob o signo da Doutrina da Segurança Nacional, era necessário alicerçar o apoio ao regime e eliminar resistências. A educação formal deveria possibilitar a adequação ao estado autoritário e ser a base que justificativa a sociedade hierarquizada.

Houve, nesse contexto, uma reordenação do ensino de História em sua conotação política, no sentido de alimentar o amor à pátria e o ufanismo com relação à nação brasileira. Constituiu-se uma educação cívica, sedimentada no caráter moralizador e ideológico. Apenas os grandes vultos da pátria eram considerados os

---

<sup>6</sup> Método de ensino que consiste na aplicação de técnicas de ensino para o gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem. Sugerem-se, a partir dele, normas práticas para a execução de trabalhos em grupo, para a realização de leituras, pesquisas e demais atividades relacionadas ao ensino, com todas as ações dirigidas pelo professor, por meio das técnicas a serem operadas.

sujeitos históricos. Na prática, predominantemente, ocorria um ensino diretivo, não crítico e mantenedor da ordem social. As desigualdades legitimadas como naturais e universais. A autoridade centrava-se no professor e no livro didático. Ao aluno cabia a função de receptor dos saberes prontos, sem críticas ou questionamentos.

Para tanto, houve uma reordenação curricular, com a exclusão ou o realinhamento da disciplina História aos objetivos do Estado, através da consolidação dos Estudos Sociais para as primeiras séries do primeiro grau; da Educação Moral e Cívica - EMC, para as séries finais do primeiro grau; no segundo grau, de cunho profissionalizante e restrito a uma pequena parcela da população, havia a disciplina História, além da disciplina Organização Social e Política do Brasil - OSPB; já no terceiro grau, foi criada a disciplina Estudo dos Problemas Brasileiros - EPB.

Considerando que aquela doutrina tratava da educação e as pessoas envolvidas como um dos seus “públicos-alvo” – passíveis de controle ideológico pelos riscos que representavam à segurança do país – entende-se a razão das reformulações dos conteúdos e seus respectivos objetivos de ensino. As noções de preservação da segurança, de manutenção de sentimentos patrióticos, do dever e da obediência às leis denotam com clareza as finalidades político-ideológicas dadas ao ensino de História e disciplinas afins. (FONSECA, 2006, p. 57).

A forma de se trabalhar tais disciplinas, de modo geral e seguindo as diretrizes do Estado, era marcada pelo caráter mecanicista, com a repetição e memorização como eixos condutores e com conteúdos simplificados e fragmentados para facilitar a reprodução. Houve, portanto, um processo de adaptação da disciplina História que visava a adequação às propostas do Regime que se consolidava. O escopo maior era a consolidação de um país unificado, de uma sociedade sem conflitos e sem tensões que pudesse possibilitar o desenvolvimento econômico.

A escola, portanto, possibilitava a solidificação de uma identidade nacional, homogênea, que fosse marcada pelo ufanismo. Na prática, de forma preponderante, era um ensino pragmático e diretivo com vistas à reprodução e manutenção da estrutura social vigente. A educação servia como um suporte da dominação do Estado. Para tanto, o discurso que sustentava tais ideias era o progresso enquanto *télos*, enquanto um fim a ser alcançado.

A harmonia, nesse sentido, era uma necessidade. A veneração aos grandes líderes o centro da construção do homem ideal através do ensino de História. Não era necessário ir muito além disso. Para o Estado brasileiro, uma educação das massas para

formar estudantes que soubessem ler, contar e comemorar efemérides era suficiente para manter o funcionamento do país. O ensino de História, enquadrado nas disciplinas criadas para o atendimento dos propósitos do regime, enquanto formação cívica e imposição de regras de conduta política por meio de conceitos e temas que são centrais ao Estado, atuava como um coadjuvador nesse processo.

As resistências ao regime existiam. Muitos professores adequavam abordagens críticas e que buscavam fugir do controle articulado para a esfera educacional. Entretanto, estavam sujeitos às ações autoritárias do Estado que teceu uma rede de monitoramento e de vigilância que incluía a escola. O fato é que, oficialmente, o ensino básico, principalmente o de História e das demais ciências humanas era tido como potencial desestabilizador da ordem. Por isso, controle, vigilância e punição eram parte da política educacional no país.

A partir dos anos 1970 ocorre uma nova ampliação do acesso à educação no país. Novos personagens entram em cena com a inclusão de um público diversificado no que tange ao acesso à educação, principalmente de primeiro grau.

A educação tipicamente liberal, igualitária e meritocrática, com função legitimadora das diferenças sociais e organizadora dos talentos, esteve, deste modo, longe de ser efetivada no processo de democratização da escola brasileira desde a década de 1960. Nesse sentido, seria melhor que substituísse termo democratização que, nesse caso, seria enganoso para o processo de expansão de vagas escolares no Brasil, pelo termo massificação, que aparentemente representa melhor o processo vivenciado por milhares de crianças e jovens brasileiros nas décadas de 1960 a 1990. (GATTI JR, 2004, p. 196).

A demanda por professores aumenta ao passo em que era necessário um maior controle sobre o trabalho docente, com o intuito de evitar um ensino subversivo e oposto à doutrina que rege o país. O Estado passa, então, a investir no processo de desqualificação/requalificação dos profissionais da educação, assim eram atendidas as duas demandas: de formação de professores que se adequasse ao regime ditatorial vigente e que ocupassem as vagas surgidas no processo de ampliação do acesso à escola. Desta forma, o contexto da década de 1970 é de desqualificação do professor de História através da instituição de medidas normativas, leis e resoluções que visavam o controle sobre tais profissionais obrigados a lecionar uma disciplina doutrinária e, por vezes, impedidos até disto.

Assim, a desqualificação dos professores, sobretudo de História, era uma estratégia para o poder político autoritário. É evidente que outras medidas também eram importantes politicamente, mas formar um professor de acordo com as concepções do regime significava conseguir hegemonia e legitimidade a médio e longo prazo, no espaço educacional voltado para as massas. Desqualificar o professor de História, ou requalificá-lo é prepará-lo para uma escola que impunha tarefas e necessidades de submissão à maioria da sociedade brasileira, significava, sem dúvida, fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas, além de limitar ainda mais as possibilidades de debates mais profundos (na área) no interior das nossas escolas de 1º e 2º graus. (FONSECA, 2012, p. 29-30).

Ocorre, nessas circunstâncias, a fragilização e a proletarização do professor, que carecia de formação e obrigava-se a uma jornada de trabalho cada vez maior. O livro didático tornou-se a saída encontrada para amenizar os efeitos da massificação do ensino e da desqualificação dos professores. Tal contexto “levou, sem dúvida, ao apego desmesurado ao livro didático que não só traz informações necessárias a serem transmitidas, mas funciona como um organizador do ensino”. (GATTI JR, 2004, p. 13).

Para o atendimento de tal demanda ocorreram mudanças na redação, divulgação, formatação, distribuição, conteúdos e aspectos didáticos das obras, com um crescimento vertiginoso nas vendas e com a produção em larga escala em virtude da popularização do mesmo. O livro didático possibilitava a conciliação dos interesses do Estado, que propalava os investimentos feitos na educação – sob a batuta de financiamentos externos – e das editoras. O Estado se preocupava com uma política distributiva de livros didáticos, sem se preocupar com os problemas mais graves da educação. Além disso, montou-se um aparato técnico-burocrático para monitorar e fiscalizar a publicação dos livros didáticos.

Nada poderia fugir ao domínio do regime. Formava-se um tripé que sustentava o modelo educacional brasileiro: Currículo doutrinador - Formação precária do professor – Controle sobre a produção do livro didático. Quem ousasse fugir à regra, seja no cotidiano escolar ou na elaboração do livro, sentia a face autoritária do regime.

Em meados da década de 70 havia uma tendência de tomar o livro didático como um paliativo para as dificuldades postas pela realidade educacional brasileira, especialmente para a problemática da qualidade das condições de trabalho docente... ao professor sobrecarregado nada de mais tempo para a preparação de aulas, ao invés disso, a implantação de um instrumento didático que, agradando

a alguns setores econômicos bem definidos, agilizaria o seu trabalho. Acreditava-se que apenas com a distribuição de livros didáticos e algum treinamento de professores seria possível uma escola igual para todos. (GATTI JR, 2004, p. 159).

O máximo que os autores conseguiam, na lógica de produção dos livros didáticos fiscalizada pelo Estado, era conciliar seu modo de pensar, por vezes contrário ao regime de exceção, à receptividade do mercado e à vigilância do estado brasileiro. Afinal “o que importa não é a ideologia contida no livro e sim sua aceitação no mercado

Os livros didáticos durante a Ditadura Militar, mesmo com um viés progressista ou crítico, não questionavam com profundidade e densidade teórica necessária à verdadeira crítica ao regime. “Numa linguagem arcaica, pode-se dizer que os autores desses livros, apesar de suas boas intenções, apresentam sérios ‘desvios’ e ‘objetivamente’ fazem jogo ‘do outro lado’, adversário ou inimigo”. (MUNAKATA, 2003, p. 272). O tom de crítica não poderia estimular uma conduta revolucionária. A nação estava acima de tudo e tudo estava sob suspicácia.

Ou seja, houve um reordenamento da educação brasileira para atender as demandas do Regime Militar, mas, acima de tudo, para adequar o estudante à sociedade hierarquizada e ao estado autoritário e eliminar as resistências ao regime. Nesse quadro, o livro didático, que já ocupava a mais de um século um papel de prestígio dentro da escola, passa a ser o objeto centralizador do processo de ensino e aprendizagem. Componente fulcral da transmissão dos valores que colocava a nação acima de tudo, mas sob o domínio de poucos.

Assim, no período abordado, sobretudo após 1968, o ensino de História tem afirmado sua importância como estratégia política, como instrumento de dominação, capaz de manipular dados que são variáveis importantes e capazes de uma intervenção direta no social, por meio do trabalho com memória coletiva. Nesse sentido, esteve subordinado à lógica política do governo, norteando-se nos princípios de nação, pátria, patriotismo, povo. O que ocorre, portanto, é a adequação à lógica do governo do ensino de História e de todo o processo de educação formal no país. Ao ensino de história o estímulo ao amor ao país, afinal, o lema do governo era: *Brasil, ame-o ou deixe-o*.

Destarte, é possível inferir, de forma abreviada, que o ensino de História no Brasil surge, no século XIX, para erguer um projeto de nação. Tal marca impregnou-se de uma forma bastante incisiva que perdurou, com características semelhantes, durante quase todo o transcorrer do século XX e deixa laivos até os dias atuais.

O conhecimento histórico, até a década de 80 do século passado, caracterizou-se pela criação das tradições. Com base em uma história da Europa e pautada no ideal de civilização, era necessário, ao Brasil, seguir os mesmos passos, cumprir a mesma trajetória. Para tanto, fez-se necessário a construção de um seleto grupo de protagonistas da história, que servissem como exemplos, como heróis da pátria, suas ações deveriam ser personificadas ou valorizadas por todos. A eles o crédito dos grandes acontecimentos, das ações honrosas e dignas de louvores. Havia, assim, uma seleção dos fatos, dos acontecimentos que deveriam ser rememorados e revividos em busca do ideal de um progresso pautado na ordem e em uma sociedade harmônica e sem conflitos, apesar da diversidade.

Outros povos, outros tempos, outros modelos, outras memórias não eram reveladas. Nada poderia comprometer o desenvolvimento de matiz branco, de religião cristã, de base capitalista e rumo ao *futuro*. Tais características ganharam o cunho de nacional, inquestionável. Não havia espaço para o que estivesse fora do projeto erigido de nação: negros, índios, mulheres, latino-americanos, não ocupavam espaço, ou quando ocupavam, o faziam de forma secundária ou como um adorno na *harmoniosa* sociedade brasileira.

Outros espaços, além da Europa ou do *civilizado* e exemplar Estados Unidos eram excluídos. À África, Ásia e América Latina, o esquecimento ou a demonstração do que seria *primitivo e selvagem*, o contraponto do moderno e civilizado. Portanto, forjou-se uma identidade nacional com um amálgama de preconceitos, intolerância, xenofobia, racismo e etnocentrismo. O ensino de História só poderia ter uma conexão, a conexão com a Nação que ele próprio ajudou a construir.

### ***1.2. Um panorama do ensino da História no movimento das políticas educacionais a partir da redemocratização do país.***

Quanto tempo é necessário para se constituir uma disciplina escolar? E para alterar o seu perfil? As disciplinas são inertes ao seu entorno e aos seus contextos? Tais perguntas se fazem pois o objetivo aqui é analisar o ensino de História no Brasil a partir do processo de redemocratização do país. Diversas indagações semelhantes a estas foram feitas a partir dos estudos, das ações e dos desejos de transformar o ensino de História, de torná-lo mais significativo para o estudante da educação básica na transição do século XX para o XXI.

De acordo com André Chervel, o surgimento e a instauração de uma disciplina podem levar décadas, mas estas podem ter o seu perfil alterado. Ele nos diz que os principais agentes de transformação de uma disciplina são as leis que as criam e a evolução da didática. Assim, as disciplinas não são inertes aos lugares e aos contextos. “A instauração das disciplinas ou das reformas disciplinares é uma operação de longa duração. O sucesso ou o fracasso de um procedimento didático não se manifesta a não ser ao término da escolaridade do aluno” (CHERVEL, 1990, p. 201).

Desta forma, as disciplinas vão se moldando através do tempo, com o escopo central de tornar possível o ensino e de se adaptar ao contexto, aos objetivos e ao público que irá atender. Fundamentando-se um pouco mais

As leis que mudam as línguas, dizia um obscuro filósofo do século XIX, são as leis que as criam. Dá-se o mesmo com as disciplinas ensinadas. Sua transformação como sua constituição estão inteiramente inscritas entre dois polos: o objetivo a alcançar e a população de crianças e adolescentes a instruir. É aí que devem encontrar as fontes da mudança pedagógica. Pois é, através de suas finalidades e através dos seus alunos que elas participam da cultura e da vida social do seu tempo. (CHERVEL, 1990, p. 203).

As disciplinas se estabelecem na medida em que se instituem suas finalidades, sua funcionalidade. A escola possui uma cultura própria, autônoma, que penetra no meio social e por ele é influenciado e é partícipe da formação da cultura, dentro de uma perspectiva geral. Portanto, o ensino escolar é a parte da disciplina que põe em exercício e que orienta a escola (planos, diretrizes, currículo) tudo isso desemboca na prática da disciplina escolar, ou seja, no seu ensino.

A seleção dos conteúdos escolares depende essencialmente das finalidades específicas e assim não decorre apenas das ciências de referência (acadêmicas), mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna. (BITTENCOURT, 2005, p. 39).

A transição do século XX para o XXI foi marcada, no Brasil, justamente por um repensar acerca das finalidades da escola e, nesse bojo, das disciplinas escolares. No que concerne ao ensino de História passa-se a revisar o papel de tal atividade em meio à educação básica. O ensino de História, pautado no ideal de nação e marcado pela

atuação do *sujeito* Estado Nacional, com vistas à formação de uma identidade nacional homogênea e de um *homem ideal* estava em crise.

Tal crise surge dos embates que ocorriam no universo acadêmico em torno dos paradigmas historiográficos que visavam superar o historicismo enquanto viés predominante na escrita da História. Nesse sentido, destacam-se duas correntes historiográficas: a Nova História e o marxismo.

Um dos primeiros momentos de ruptura com o modelo dominante do ensino de História ocorreu a partir de fins da década de 70, com a introdução de elementos do marxismo à prática escolar e à escrita do livro didático, principalmente do ensino médio, o que vai ser característico nas décadas posteriores. Sob a marcante influência do Materialismo Histórico, ocorreu uma inversão no sentido da História, com o conceito de trabalho humano como foco central. Mudava-se o eixo, mas a História continuava presa a pressupostos que, embora contrários em essência, se equivaliam nos métodos.

O ensino de História passa a ter um caráter crítico, questionador e pautado na transformação da sociedade. O ensino alicerçado na história quadripartide, tendo como referência a Europa e seu processo civilizador, passa a ser orientado pela análise dos modos de produção e pelas lutas de classe que traçaram e a existência das sociedades humanas no decorrer do seu percurso histórico. O *materialismo histórico* foi o norte para a escrita de diversas obras didáticas. O ensino, sob tal ótica, deixa de ser pautado no ideal de nação e passa a analisar a organização econômica das sociedades e o papel exercido pelas classes sociais no processo produtivo.

A forte influência do materialismo histórico no processo de ensino direcionou, de uma maneira geral, a aprendizagem à formação de um público que absorvesse e que internalizasse a práxis marxista com o intuito de fortalecer as ações e as formas de pensar que direcionassem a humanidade a *etapa final* da História, que seria o regime socialista. Para tanto, ocorre uma substituição não dos métodos de se ensinar, mas no método de ensinar. Quando enquadrado em uma perspectiva materialista, invertem-se os grandes fatos e os grandes heróis. Entretanto, o ensino de História manteve-se dentro de uma perspectiva cronológica linear, etapista e teleológica.

São escolhidos novos heróis, novos *vultos* que pudessem servir de espelho para as ações; a ideia de humanidade que seguia para um *télos*, que seria a civilização e o progresso, é substituída pelo *télos* socialista/comunista; a História quadripartide, com a clássica divisão em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea é alterada pela sucessão de modos de produção. Com uma visão que privilegiava a análise das

infraestruturas econômicas e das lutas de classe, o ensino da disciplina História norteado no materialismo histórico, assim como na análise metódica positivista, eliminou os *homens e mulheres de carne e osso*.

A transição do autoritarismo militar para o regime democrático é marcada por redefinições políticas no que se refere à educação nacional. Discussões acerca da função da escola eram cada vez mais comuns. A universalização da educação e formulação de leis e diretrizes que regulamentem a educação no país, que ainda ressentia-se dos índices alarmantes de analfabetismo e dos poucos investimentos na educação, era um dos grandes desafios. Os anos 80 são, assim, marcados por novas propostas e novos programas que visam a (re)construção da democracia no Brasil. As ciências humanas, praticamente descartadas na década de 70, ressurgem, ainda que menosprezadas.

Com o fim do regime militar nos anos de 1980, o movimento de redemocratização do país, a aprovação de uma nova Carta Constitucional em 1988, o setor educacional mais uma vez figura nos debates e ações políticas, mediante o volume de demandas e carências do legado militar. A década de 1980 foi crucial para inserir as políticas educacionais nos parâmetros das políticas de contenção neoliberal, predominantes a partir daí, com distinção na década de 1990. (CONCEIÇÃO, 2015, p.64-65)

O ensino de História na educação básica brasileira, portanto, também passou por esse processo de reformulação. As transformações em sua essência culminaram na elaboração de propostas curriculares que norteiam o ensino da disciplina nos dias atuais. As discussões e embates giravam em torno do processo de seleção dos conteúdos que comporiam a disciplina. *O que ensinar? Por quê? Para que?* Na transição de modelos explicativos, estas indagações constituem as chaves para a reformulação dos saberes a serem os constitutivos disciplinares escolares.

Em outras palavras, quais os elementos da cultura que devem ser transmitidos? Como realizar uma seleção de conhecimentos ‘representativa’ dos diversos setores e visões sociais que respeite e valorize as diferenças culturais dos alunos? O que vale a pena ser transmitido da cultura comum? Quais conteúdos e práticas as escolas devem desenvolver para que as minorias culturais sejam acolhidas? (FONSECA, 2003, p. 31).

Redefinia-se, portanto, o currículo escolar no Brasil. Em um momento de reestruturação do Estado, era necessário redefinir o currículo, pois ele é uma das formas mais atuantes de intervenção do Estado no ensino.

O currículo é aqui compreendido como um lugar de disputas, onde não há neutralidade, é fruto de um contexto político, econômico e cultural. Novas identidades e subjetividades eram, portanto, pensadas e reformuladas, até porque “as propostas de modificação do currículo tem conexões muito estreitas com o tipo de sociedade que se pretende formar”. (RIBEIRO, 2004, p. 82). Discutia-se nesse contexto, quais conteúdos, quais teorias, quais concepções, quais interesses engendrariam o ensino de História. Redefinia-se o currículo tendo em vista o seu caráter prático de atuação na escola, na definição das práticas dos professores e nas identidades formadas a partir daí.

Os novos currículos traziam novos sujeitos e novas abordagens. Incluía-se, no ensino de História, o índio, o negro, as mulheres, os homossexuais, as crianças, os excluídos e novos temas que abrangiam o cotidiano, a literatura e aspectos culturais enquadrados na História Social ou na Nova História. Questões como verdade e totalidade histórica são criticadas e abertas novas possibilidades de utilização de metodologias nos trabalhos diários em sala de aula pelos professores da educação básica. A História passa a ter um caráter crítico, com a desmistificação das ideologias.

Essas novas abordagens historiográficas presentes no universo dos historiadores brasileiros no final dos anos 1970 em diante têm conduzido à diferentes contestações da chamada (rotulada) “história tradicional”. Suas vertentes historiográficas de apoio (positivismo, estruturalismo, marxismo ortodoxo e historicismo), constituidoras de macroobjetos, estruturas ou modos de produção, nesse momento, foram colocadas sob suspeição. A apresentação do processo histórico como uma seriação de acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico, seguindo um processo evolutivo e sequência de etapas que cumpriam uma trajetória histórica, foi acusada como redutora da capacidade do professor e do aluno, como sujeitos comuns, de sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como uma verdade, um produto pronto e acabado. (RIBEIRO, 2004, p. 88).

Nesse contexto, deve-se pautar, também, a luta dos trabalhadores da educação em busca de transformações tanto nas condições de trabalho quanto na constituição da disciplina História. Amplos debates ocorreram sobre o ensino da História na comunidade acadêmica, junto com os professores da educação básica e os movimentos sociais. Tais atores envolveram-se ferrenhamente no processo de transição curricular.

Pautavam-se na luta por inclusões, por mudanças de perspectivas que culminaram na reformulação de currículos em vários estados brasileiros. A partir daí novos temas e novas abordagens foram introduzidos ao ensino de História.

Outra novidade da década de 80 é o aumento da oferta de cursos de pós-graduação no país, incluindo o público de primeiro e segundo graus. Tal iniciativa possibilitou um maior diálogo entre pesquisadores e docentes. As experiências vividas pelos professores passaram a ser incluídas nas análises acadêmicas e pelo mercado editorial.

Inicialmente as propostas curriculares foram alteradas nos estados brasileiros e em alguns municípios do país. Em comum, a ruptura com a História tradicional e oficial, com foco nos aspectos políticos, administrativos e econômicos, em que a era tratada de forma homogênea, sequencial, evolutiva e eurocêntrica. Tida como verdade, como produto pronto e acabado, sem problematizações. A história passa a vigorar como um vir a ser. Novos problemas, pautados no presente com vistas à formação de um cidadão crítico que pudesse compreender e intervir na realidade em que está inserido, são acrescidos à investigação histórica. Constitui-se, assim, uma História crítica, com a ampliação do conceito de sujeito histórico. Inicia-se a luta em busca de substituir uma cidadania universal por uma cidadania plural.

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica a qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam suas dimensões históricas. (BRASIL,1998, p. 36).

O currículo abre espaço para novas narrativas, para múltiplas identidades e vozes, para diferentes versões sobre o passado. Abre também novas perspectivas de análise, de percepção da história. Desta forma, o ensino de História torna-se um campo mais aberto, flexível e apto ao diálogo, à percepção de diferentes e diversos sujeitos. Nesse todo, o estudante é mais valorizado. Torna-se, também, um sujeito que participa da produção do saber histórico.

Além disso, tal ensino visa possibilitar ao educando o autorreconhecimento, a percepção de si e dos outros, no estudo da História, enquanto seres que produzem, que interagem, que transformam. A História não é vista *apenas de cima* ou com uma análise estrutural, com memórias selecionadas e diretivas, ela passa a ser múltipla, diversa e direcionada para a compreensão do presente de forma fundamentada, crítica e sem perder a perspectiva transformadora. Estava em voga a ideia que

O passado não possui uma verdade fechada, mas está sujeito a permanente reelaboração de sua inteligibilidade a partir das questões que lhe são formuladas a partir do presente em que é interrogado, estudado, analisado, ensinado. A história produzirá versões distintas para o passado, tratando-o sob novas perspectivas, dando-lhe novas abordagens, à medida que as próprias transformações históricas assim requeriam. (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 30).

A constituição de 1988 já incluía a responsabilidade do Estado na construção de políticas públicas voltadas para a democratização da educação. Em seu artigo 205, a Constituição Nacional expressa

Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 160).

Desta forma, as propostas curriculares arquitetadas no período são decorrentes de debates que se iniciaram na década de 1980 e que se opunham ao perfil de educação básica proposto e praticado pelo Estado brasileiro durante o Regime Militar. Sancionadas na década de 1990, as propostas curriculares almejam um ensino de História mais significativo para o mundo tecnológico e multicultural, com seus ritmos diversos de apreensão do presente e seu intenso consumismo. A escola, nesse novo contexto, não poderia se limitar a criar mecanismos e aperfeiçoar métodos para a transmissão de conteúdos repletos de erudição e de valores criados para atender a uma orientação predeterminada, como a formação exclusivamente cívica ou revolucionária.

No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático. Juntamente com tais

propósitos, introduziram-se, nas diversas propostas que estavam sendo elaboradas, também os projetos que estavam vinculados aos das políticas liberais, voltados para os interesses internacionais. (BITTENCOURT, 2005, p. 102).

O processo de transformações mais amplas, no que tange ao ensino de História, vai ocorrer a partir dos anos 90, quando se sistematizam novas teorias para o ensino da disciplina e quando se efetivam políticas públicas que possibilitam o início de tais modificações no ensino brasileiro. As mudanças no currículo, na década de 90, seguem um contexto internacional de adaptação à nova conjuntura mundial pós-hegemonia do capitalismo neoliberal. O neoliberalismo não se consolida apenas no campo econômico, precisa de espaço no campo das ideias. Os conceitos de liberdade, de democracia e de cidadania passam a ser o mote a guiar a história.

A década de 90, assim, é marcada por um processo de alterações e incertezas que culmina na materialização da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a lei 9.394/96, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. A escola e o ensino de História superam a concepção do processo centrado apenas no ensino e introduzem o ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o aluno passa a ser visto como um sujeito capaz de dialogar, portador de recursos que integrem o processo de construção, não mais de transmissão de conhecimentos.

O desafio do ensino de História, a partir de então, é superar o foco na reprodução de valores e ideias das elites dominantes, em que se constituía como mero reproduzidor da memória dos vencedores e também ultrapassar os limites impostos pelo viés marxista que se constituiu com mais força no período de transição da ditadura à democracia no Brasil.

Novos temas são elencados à análise histórica. Novos sujeitos são acolhidos. O ensino da disciplina enfrenta, então, o repto de se tornar múltiplo e diverso para que possa abarcar as demandas sociais e culturais da sociedade hodierna. À construção e afirmação da identidade nacional foi adicionado o entendimento e a afirmação de identidade(s) autônomas e acompanhadas da construção da identidade dos outros, construindo uma relação de respeito e convivência, uma identidade social do aluno que consiga compreender a relação eu/nós, ele/outros; as certezas de um discurso pautado em uma perspectiva linear e em um *télos*, um fim - seja o progresso ou a revolução - vão sendo substituídas por uma análise múltipla que dialoga mais com o presente e que encontra no presente as problemáticas que lhe definirão e lhe darão significados; busca-

se compreender as características, possibilidades e implicações das tecnologias contemporâneas dentro de uma lógica de uma educação que se enquadre em uma perspectiva de formar, socializar, e reproduzir práticas e saberes que preservem a sobrevivência no planeta. Para tanto, faz-se necessária uma mudança na postura do professor: de transmissor para construtor do saber.

As propostas criadas em diversos municípios, nos estados brasileiros e a nível nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, apontam, também, que o ensino de História deve ter um caráter político, não de proselitismo, nem dogmático, mas na acepção de possibilitar ao estudante o entendimento da realidade em que o mesmo está inserido.

Que processos de inclusão/exclusão, permanências/rupturas, rememoração/esquecimento, diferenças/semelhanças, caracterizam a análise e o tempo histórico. Que métodos podem ser usados para que o estudante compreenda elementos atrelados ao seu cotidiano, tais como políticas públicas, como se estruturam, como funcionam; para que possam problematizar a distribuição de renda e compreender os mecanismos que a constituíram e a constituem; para que possam refletir sobre as interações sociais entre os membros de uma coletividade e as práticas de preconceitos, discriminação e intolerância.

Enfim, indica-se que o ensino de História não pode ser dogmático, mas também não pode secundarizar o processo de formação cidadã, no sentido de municiar o entendimento do estudante de si próprio e dos outros, de tornar a realidade inteligível.

Tais demandas são absorvidas pelas atuais propostas curriculares. Isso pode ser comprovado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, quando se destaca que

A compreensão de cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos, pode servir como referência para a organização dos conteúdos da disciplina histórica. A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração. Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade”, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo. (BRASIL, 1998, p.26).

Percebe-se que as diretrizes curriculares sugerem que o ensino de História na educação básica não seja uma mera transposição dos saberes produzidos na academia, mas que se alinhe e acompanhe as mudanças pontuais que são realizadas naquele espaço e as adequem ao cotidiano escolar. Sugere-se, assim, a percepção de tempo histórico que ultrapasse a compreensão das vivências pessoais, psicológicas ou fisiológicas. Que o estudante da educação básica possa perceber o tempo histórico como objeto da cultura e que consiga apreender concepções diferenciadas de tempo que compõem o conhecimento histórico. Outro aspecto que fluidifica este diálogo entre escola e academia é a redefinição do papel da documentação no processo de ensino-aprendizagem de História, como sugere o documento norteador do ensino.

Metodologias diversas foram sendo introduzidas, redefinindo o papel da documentação. À objetividade do documento – aquele que fala por si mesmo – se contrapôs sua subjetividade – produto construído e pertencente a uma determinada história. Os documentos deixaram de ser considerados apenas o alicerce da construção histórica, sendo eles mesmos entendidos como parte dessa construção em todos seus momentos e articulações. Passou a existir a preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas. Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. (BRASIL, 1998, p.22).

O escopo, portanto, é a formação de um estudante que domine o poder da reflexão, da crítica e que consiga articular os saberes adquiridos em sala de aula através do ensino de História aos saberes adquiridos nas demais disciplinas que compõem o currículo escolar e a realidade em que o mesmo está inserido. Inclui-se o estudo da História enquanto articulador da formação de cidadãos críticos e autônomos que estejam prontos para refletir e atuar nas realidades em que se inserem.

Todas essas demandas e modificações no pensar, fazer e ensinar História implicam diretamente na escrita dos livros didáticos da disciplina. Um constante (re)fazer, irá marcar a escrita das obras didáticas. Demandas que partirão do Estado, a partir das regulamentações e políticas públicas, principalmente, pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, que passará a realizar a avaliação pedagógica dos livros

escolares, podendo aprová-los ou não; da sociedade, que passa a perceber a educação como essencial à consolidação das pautas democráticas; dos movimentos sociais, na luta pela inclusão e mudanças de perspectivas na exposição de suas memórias; da academia, com as reformulações no saber histórico; e das escolas, que passam a articular um ensino mais significativo para os discentes. Enfim, tudo isso deságua no livro didático, que passa a ter o desafio de renovar-se em meio a uma perspectiva secular de História.

Portanto, as décadas de 1980 e 1990 marcam a implantação das diretrizes curriculares para o ensino de História em que é possível perceber o processo de sedimentação das mudanças nas formas de ensinar e no perfil da disciplina História na educação básica. Ainda existem grandes desafios e problemáticas a serem discutidas, refletidas e transformadas. Entretanto, o terreno para tais (re)formulações já foi organizado. Que a história consiga ser testemunha de um ensino capaz de embasar a construção de uma sociedade mais justa e democrática, norteada no múltiplo e na alteridade.

Ensinar e aprender história requer assumir o ofício de professor de história como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino-aprendizagem deve ser um convite e um desafio para os alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas pelas diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida. (FONSECA, 2003, p. 38).

Destarte, múltiplos problemas contemporâneos foram acrescidos à História em um contexto didático em que não há mais fórmulas para determinar como deve ser, exatamente, o trabalho do professor. (Re)Formulações são pensadas e estratégias são traçadas. Vive-se em período de consolidação de tais práticas em que o professor pode e deve aumentar suas reflexões a partir da prática em sala de aula, seguindo ou orientando-se pelas transformações na historiografia.

O saber histórico deve ser aberto, em construção. Pensar o ensino de história pressupõe pensar o aluno, enquanto sujeito, e a sociedade, no sentido de preparação discente para compreendê-la, questioná-la e sugerir possibilidades de mudanças e transformações. O ensino de História, assim, tem um papel importantíssimo na sociedade hodierna. Entretanto, ainda herdeiro de práticas e métodos seculares, não consegue articular, plenamente, ações que possibilitem um alcance mais abrangente dos

seus objetivos. Estudar, comparar, inovar e buscar novas alternativas é um imperativo para que a disciplina História atenda as demandas que lhes são atribuídas. A História escolar deve “voltar-se para o homem não com a pretensão de formá-lo, mas de compreendê-lo” (BRASIL,1998, p. 6). Eis o desafio para o ensino de História no século XXI.

## Capítulo 2: IDENTIDADE, PERCURSOS, AGENTES E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.

Qual a especificidade do livro didático? O que o caracteriza? De que forma foi construído o processo histórico que o engendrou como figura central no cenário da educação básica brasileira? Que atores participam da escrita didática? Quais as atuações e implicações do Estado e das editoras na produção dos livros didáticos? E a universidade, de que forma dirige o olhar para os livros didáticos e como opera em sua escrita e nas pesquisas sobre tais materiais? E, por fim, como se arquitetaram as políticas públicas que tornaram a política de distribuição de livros didáticos no Brasil a maior do mundo?<sup>7</sup>

Este capítulo busca, de forma lacônica, encontrar elementos que elucidem tais questões. Assim, tratar-se-á, em um primeiro momento, da definição do que são os livros didáticos; das formas pelas quais o mesmo conquistou contornos de centralidade no processo de ensino e aprendizagem na educação básica; suas trajetórias e perspectivas; além dos fatores que implicam diretamente em sua escrita. Buscar-se-á uma compreensão dos livros didáticos de uma forma geral, mas com um olhar aguçado para os livros didáticos de História.

Em um segundo momento, o propósito é analisar as políticas públicas do Estado brasileiro relacionadas à produção, controle, avaliação e distribuição dos livros didáticos pelo país. O maior foco, sem dúvidas, é no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, que se tornou uma política efetiva do Estado brasileiro e ressoa em todo o território nacional, e como ele é percebido pelos agentes que giram em torno dele. De que forma sua instituição e seu processo contínuo de melhoramentos atuam na produção dos livros didáticos no país, especialmente o de História.

Por fim, buscar-se-á analisar as pesquisas acadêmicas sobre os livros didáticos no país. De que forma elas se estruturam, como são amplificadas e ressoam nos processos de avaliação, produção e usos das obras didáticas no país. Enfim, compreender o livro didático enquanto um elemento complexo, que atrai para si diversos segmentos que atuam na educação nacional, se faz mister para uma análise mais aprofundada dos mesmos, alicerçada em elementos teóricos diversos e que possibilitem a ampliação do olhar para os recursos metodológicos dos livros didáticos de História, objetivo central deste trabalho.

---

<sup>7</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31951>.

### ***2.1: Livro didático de História – especificidades, relevância e escrita.***

Ensinar é um processo que demanda planejamento, organização, metodologias e recursos. O professor precisa possuir, além do conhecimento específico, a capacidade de traçar estratégias que possibilitem a aquisição do saber disciplinar pelo aluno. Precisa de intermediários entre o saber a ser construído e a aprendizagem discente. Precisa de materiais didáticos. Os materiais didáticos são ferramentas de trabalho, do professor e do aluno, fundamentais na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

O crescimento na oferta de materiais didáticos na atualidade é um fato. O avanço das tecnologias de informação e comunicação possibilitou novos suportes ao ensino. Entretanto, é impossível negar que, na educação básica, o principal recurso utilizado como facilitador e intermediário da aprendizagem é o livro didático. Ele é o protagonista entre os materiais utilizados pelos professores. Os demais elementos acabam girando em torno dele. Não é a toa que, nos últimos anos, diversos pesquisadores se debruçam sobre o livro didático e seu papel central na organização do ensino escolar não somente no Brasil, mas em vários lugares do mundo.

Os materiais didáticos, de acordo com Circe Bittencourt (2005, p.296), podem ser divididos em suportes informativos, que são os materiais confeccionados com o intuito de iniciar o processo de ensino e aprendizagem, pertencem ao setor da indústria cultural e são produzidos para a escola, como livros didáticos e paradidáticos, atlas, apostilas, softwares educacionais, etc. São materiais que utilizam uma linguagem própria, obedecendo a critérios de idade e princípios pedagógicos. São produzidos, portanto, para intermediar o processo didático escolar.

O outro tipo de material utilizado como recurso nas escolas e elencado pela autora são os documentos. Estes correspondem a “todo o conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares” (BITTENCOURT, 2005, p. 296). São, assim, ferramentas que apesar de não serem fabricadas para as escolas e nem, necessariamente, pela indústria cultural, passam a possuir um caráter didático. Podemos citar como exemplo filmes, poesias, pinturas, cartas, artigos de jornais ou revistas, entre outros. Depreende-se, assim, que são múltiplos os recursos que podem ser utilizados como material didático. Então, porque ocorre um predomínio tão forte do livro didático no ensino, inclusive o de história?

Este questionamento faz com que tenhamos que retomar um pouco da trajetória do livro didático. Por seu caráter instrutivo, o livro didático tem sido utilizado ao longo

dos séculos como um instrumento de propagação de valores ideológicos que se alternam mediante os contextos históricos. Desde a Revolução Francesa em que a criação de livros elementares é utilizada para difundir as novas ideias e princípios liberais burgueses, a adoção de livros objetivava “despir” o antigo Regime e disseminar os conhecimentos – a partir daquele momento – considerados indispensáveis a todos os homens. A partir de então, foi se adequando às realidades e aos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, entretanto, com uma escrita eminentemente política e nacionalista durante praticamente dois séculos, no que se refere aos livros de História.

Após a Segunda Guerra Mundial, os livros passaram a substituir uma história política com foco nas guerras por uma história com tons conciliadores, adequando-se ao contexto de desolação na Europa, tornando-se, como afirma Bittencourt (2011, p. 489) “um potencial de referência política das sociedades”.

No Brasil, o livro didático acompanha a evolução do ensino escolar, fruto das circunstâncias políticas e culturais. Entretanto, seu percurso também está atrelado ao desenvolvimento da indústria cultural, principalmente a editorial. O mesmo faz parte do cotidiano escolar há dois séculos e assume funções diferentes de acordo com o tempo e com o lugar, podendo estimular uma formação cívica e nacionalista; técnica, competitiva e individual; ou uma formação crítica e coletiva.

Em seus primórdios

O livro didático deveria desempenhar o papel de homogeneizador do saber escolar, de reforçar os métodos de ensino baseados na memorização, em uma escola concebida como transmissora de conhecimentos das diferentes disciplinas. O livro didático deveria ser utilizado como instrumento de memorização, ocasionando a prática do ‘saber de cor’. Páginas e páginas eram repetidas oralmente, diante do professor e dos companheiros, inculcando um conhecimento superficial de difícil avaliação quanto à sua efetiva apreensão. (BITTENCOURT, 2008, p. 216).

Ao Estado cabia o planejamento e o monitoramento da educação escolar. Para tanto, passou a utilizar diversos mecanismos que pudessem promover o controle do conhecimento propalado nas escolas. O livro didático, sem dúvidas, foi um destes instrumentos de disseminação de um discurso oficial e de controle sobre o saber. Dentro desse contexto, o manual escolar vai ganhando espaço e se arraigando no cotidiano escolar como uma ferramenta central no processo de transmissão e reprodução dos saberes. Paulatinamente, no decorrer de dois séculos, foi ampliando sua atuação,

produção e circulação até se elevar à categoria de instrumento praticamente indispensável no cenário educacional brasileiro. “Um dos símbolos da cultura escolar, um depositário privilegiado do saber a ser ensinado”. (BITTENCOURT, 2008, p. 190).

Assim, os livros didáticos surgiram nas escolas brasileiras a partir dos manuais escolares e, até meados do século XX, eram inacessíveis à maioria da população, tendo em vista que eram muito caros e que não havia uma política de utilização e de distribuição dos mesmos para as classes menos favorecidas economicamente que, em sua grande maioria, encontravam-se sem acesso à escola. Até porque, a educação não era tratada enquanto política pública prioritária pelo Estado brasileiro.

Durante tal período, os manuais escolares caracterizavam-se por ser um trabalho quase que individual do autor que, geralmente era um membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB, um professor acadêmico ou das principais escolas do país. Os manuais possuíam uma linguagem rebuscada, quase acadêmica, com um enfoque metódico e conteudista. Como ainda não eram massificados, tais manuais não correspondiam ao principal produto da indústria editorial e nem a principal fonte de renda do autor. Caracterizavam-se também, por possuírem uma circulação difícil e por permanecer por longos períodos no mercado, sem reformulações. Ou seja, eram produzidos quase que artesanalmente e com limitado acesso. Tal característica perpassa o século XIX e adentra ao XX.

O período compreendido entre os anos trinta e sessenta do século XX caracterizou-se, no que diz respeito aos manuais escolares, pela longa permanência das coleções no mercado, período em que não sofriam grandes alterações; com autores provenientes de lugares tidos, àquela época, como de alta cultura, de grandes colégios e mesmo de universidades, publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não o tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que, de um modo geral, não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias para as quais se destinavam. (GATTI JR., 2013, p. 100).

A partir de meados da década de 1960 a produção de livros didáticos passou a ter uma escala industrial. Acompanhando o processo de massificação da educação, o livro didático passou a ser o componente central das políticas públicas direcionadas à educação no Brasil. Inaugura-se aí uma nova etapa, em que o livro possibilita visibilidade ao governo e lucros para as editoras. Mudanças são perceptíveis na confecção e no uso do livro didático no país. O trabalho de edição passa a ser um

esforço coletivo, do autor e a da equipe técnica encarregada da montagem do livro, que leva em conta o público alvo, a linguagem e as tendências pedagógicas e historiográficas da época.

Não importa mais, para a editora, o conteúdo do livro, o que passa a importar é o lucro proveniente de sua produção. Tais lucros passam a ser vultosos e o livro didático torna-se o principal produto da indústria editorial nacional. Estratégias de divulgação e de distribuição são elaboradas e o livro torna-se um símbolo da massificação da educação no Brasil. Como afirma Munakata (2012, p. 59)

O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade.

Como exposto anteriormente, durante o período autoritário no Brasil (1964-1985), houve um processo de desqualificação e de proletarização do professor. O mesmo foi submetido a extensas e exaustivas jornadas de trabalho. Tudo isso fez com que

Em meados da década de 70 havia uma tendência de tomar o livro didático como um paliativo para as dificuldades postas pela realidade educacional brasileira, especialmente para a problemática da qualidade das condições de trabalho docente [...] ao professor sobrecarregado nada de mais tempo para a preparação de aulas, ao invés disso, a implantação de um instrumento didático que, agradando a alguns setores econômicos bem definidos, agilizaria o seu trabalho. Acreditava-se que apenas com a distribuição de livros didáticos e algum treinamento de professores seria possível uma escola igual para todos. (GATTI JR, 2004, p. 159).

Seu *prazo de validade* também se altera, (re)formulações são exigidas agora a um espaço de tempo cada vez mais curto. Os livros que abarcam uma fatia maior do mercado são elevados a categoria de modelos a serem seguidos. A produção de livros didáticos passa, também, a ser a principal ou até a única forma de auferir renda dos autores. A escola torna-se extremamente lucrativa para a indústria editorial.

Velocidade era uma das premissas da produção didática no final da década de 1990. Velocidade de produção e de distribuição. Velocidade de atualização ou mesmo de criação de novas coleções,

com o emprego de estratégias de venda extremamente agressivas e caras. (GATTI JR, 2013, p. 106).

Para o bem ou para o mal o livro didático consolida-se nesse processo como o principal intermediário no processo de ensino e aprendizagem no Brasil. Alvo de críticas, por alguns estudiosos que o apontam como um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação do ensino dito tradicional ou para as suas deficiências nos conceitos e nos conteúdos. Ainda assim, o livro permanece inatingível em seu papel desempenhado na educação básica. O que se pode afirmar, de fato, é que não existe um livro didático ideal, tendo em vista que vai refletir sempre as diretrizes educacionais de uma época, portanto, é impossível desvinculá-lo do Estado e do contexto, assim como das demandas do mercado, que orientam a formulação pedagógico-conceitual da obra. Apesar disso, torna-se o instrumento fundamental na constituição dos saberes escolares.

Além de explicitar os conteúdos escolares, é (o livro didático) um *suporte de métodos pedagógicos*, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo ou de forma de avaliação do conteúdo escolar. Essa sua característica de associar conteúdo e método de ensino explica sua importância na constituição da disciplina ou do saber escolar. (BITTENCOURT, 2005, p. 302, grifo do autor).

O livro didático articula informação e aprendizagem. Ou seja, não consiste apenas em um depositário dos conteúdos escolares, traz consigo também aporte didático, pedagógico e metodológico que orienta o trabalho do professor, tais como sugestão de atividades, de leituras, de filmes, de execução de projetos escolares, etc. Assim, trazem consigo métodos de aprendizagem da disciplina. Não contém apenas uma concepção teórica e curricular, contém também uma concepção de aprendizagem. Não retira a autonomia do professor, mas orienta as suas ações.

Allain Chopin aponta para as características principais dos livros didáticos. Segundo o autor, o livro didático possui quatro funções básicas: **função referencial**, que atine a adequação do livro didático ao currículo, dando suporte aos conteúdos; **função instrumental**, que diz respeito aos métodos de aprendizagem a partir da sugestão de atividades e execução de práticas por professores e alunos; **função ideológica e cultural**, função mais antiga, que ressalta o aspecto político adotado na escrita do livro didático que pode ser assumido de forma explícita ou dissimulada, o livro passa a ser um condutor das convicções políticas e ideológicas de quem o escreve;

e a mais recente função é a **documental** na qual “acredita-se que o livro pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação e confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”. Tais funções, segundo o autor “podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, o nível de ensino, os métodos e as formas de utilização”. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

É perceptível, desta forma, que o alcance do livro didático é enorme no que concerne a sujeitos que atuam na sua formulação, direta ou indiretamente, e nos seus usos. Porém, já foi dito que o livro didático não deve ser o único instrumento de trabalho do professor, este deve operar com outros materiais e recursos na mediação da aprendizagem escolar. No ensino da História, por exemplo, pode-se trabalhar com diversas ferramentas que possibilitem a construção dos saberes, ainda mais, tendo em vista as atuais formulações históricas que ampliam a noção de sujeito e de documento histórico.

O que se percebe, entretanto, é que o livro didático ainda é o principal e, às vezes, o único intermediário na condução da construção do saber disciplinar, incluindo o histórico. O livro didático, que deveria ser um guia, passa a ser o programa de ensino, o próprio currículo real vivenciado na escola. O objeto que direciona e define os conteúdos a serem estudados e as atividades a serem realizadas. A aula é planejada, iniciada e concluída através do livro didático.

Ao fornecer essas condições, eles acabam sendo os fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares. Os livros didáticos, nesse sentido, rivalizaram quando não, em certos momentos, substituíram os professores no decorrer desses anos, passando a ser portadores dos conteúdos explícitos a serem transmitidos aos alunos e, também[...] tornando-se os organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes para viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem. (GATTI JR, 2013, p. 27).

Para Caimi (2017, p. 38),

O livro didático (e também os sistemas apostilados, portanto, o mercado editorial) tem assumido o papel de *currículo editado*, especialmente no Brasil, onde há mais de duas décadas não se tem um currículo oficial/prescrito, nem se contempla uma pauta de conteúdos obrigatórios para a educação básica.

O que a autora chama de *currículo editado* corresponde ao poder do livro didático de exercer certo domínio em sala de aula e conduzir as ações dos professores e os conteúdos ministrados. O livro torna-se o currículo escolar. É possível perceber isso nos documentos que regem o ensino de História nas escolas, como as matrizes ou planos curriculares. Os mesmos são um reflexo do livro didático, a disposição dos capítulos do livro condiciona a distribuição dos conteúdos nos períodos letivos. Sabedores disto, os autores em seus manuais para o professor, já disponibilizam um modelo prático de organização curricular a partir do livro. O currículo escolar, portanto, torna-se um reflexo do livro em sua disposição dos conteúdos.

Para alguns estudiosos, o livro didático é um instrumento de dominação e aprisionamento, pois traduz um conhecimento pronto, acabado e localizado, sendo seu uso absolutizado em sala de aula e perpetuador de verdades históricas prontas. Para Knaus (2007, p. 36) é “a marca do didatismo que ativa um mercado tão poderoso em capacidade disciplinadora”, assim, continua “o mercado editorial é o mais poderoso instrumento de reprodução normatizadora do saber”.

Entretanto, os autores de livros didáticos e as editoras realizam uma espécie de mimetismo, na medida em que vão se adequando as discussões e transformações no pensamento historiográfico. Exemplo disso é que na década de 80, em meio às inúmeras críticas ao caráter reprodutor e ideológico do livro didático, tratava-se e discutia-se muito sobre a utilização do documento como elo condutor do ensino de História, falava-se, inclusive, em prescindir o uso do livro didático. Hoje, os livros didáticos trazem os documentos às salas de aula, sugerem e indicam o seu uso. Desta forma, demandas diversas atuam na configuração final do livro didático de História.

É necessário que se repense este predomínio do livro didático na condução do processo de ensino e aprendizagem no Brasil. É preciso, inicialmente, entrar na lógica de mercado e exigir, enquanto consumidores, a elaboração de obras que dialoguem com os anseios dos professores, propondo avanços qualitativos e excluindo do mercado os livros didáticos que contenham erros conceituais ou estejam desatualizados. Para tanto, o apoio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD é um suporte fundamental ao adotar diretrizes e padrões de qualidade para a aprovação na participação dos livros didáticos no processo. Além disso, é imperativa a busca por alternativas diversas que subsidiem as práticas em sala de aula, indo além do livro didático. Pois

O uso de um único livro, única fonte, acaba por simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula. Essa postura metodológica acaba formando nos alunos uma concepção auto-excludente da história, e uma concepção de “história como verdade absoluta”, e de livro didático como fonte de conhecimento inquestionável. (FONSECA, 2003, p. 55)

O fato é que a grande maioria das professoras e dos professores têm, no livro didático, um referencial central para a sua ação. Isso acontece em virtude de uma série de motivações já conhecidas, tais como precária formação continuada dos professores, que possuem exaustivas cargas horárias de trabalho, o que impossibilita ou dificulta o planejamento de ações didático-pedagógicas mais variadas; baixos salários dos docentes que, por vezes, não possuem poder econômico para a compra de materiais didáticos que possam enriquecer sua prática; falta de recursos e de infraestrutura de escolas, que praticamente “prendem” o professor à sala de aula e ao livro didático; comodismo dos profissionais da educação que não se arriscam a sair de suas *zonas de conforto* em meio às possibilidades de recursos disponíveis para o enriquecimento da prática escolar. Tudo isso, aliado a disseminação de livros didáticos que diversificam cada vez mais o seu formato, justamente para se adequar a tal fato e atender às necessidades e anseios dos professores e alunos.

O livro didático, portanto, consegue aglutinar interesses de diversos segmentos. Do Estado que direciona o currículo e que se faz presente e se anuncia através dos exitosos programas de distribuição; das editoras, que elevaram consideravelmente os lucros e que tornaram o livro didático o seu principal produto; dos professores, que, por motivos diversos, elevam o livro didático à condição de indispensável; e dos alunos que, em sua maioria, por mais que não o utilizem plenamente, têm o livro didático como um objeto essencial à aquisição de saberes e como um dos únicos produtos de potencial caráter formativo em casa, à sua disposição.

O estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre edição escolar. Escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido. (CHOPPIN, 2004, p.561)

Atingindo públicos diversos: Estado, mercado editorial, professores, alunos, pais é inegável a complexidade envolvida na escrita do livro didático. Timbó (2007, p. 253) faz “uma analogia do livro didático com um caleidoscópio, objeto que emana luz do centro e produz imagens variadas a cada olhar, dependendo de quem mexa com ele, projetará imagens sobre vários ângulos”.

As pressões que levam a configuração de um determinado conteúdo disciplinar, especialmente em História, são provenientes de diversos lugares e não apenas do ambiente de pesquisa. O Estado, a sociedade civil, a igreja, as pesquisas de ponta, as tendências e as ‘modas pedagógicas’ constituem focos de determinação de intensidade variada nas coleções didáticas. (GATTI JR, 2004, p. 80).

Portanto, uma teia de fatores atua diretamente na escrita e produção do livro didático, incluindo o de História. Tal teia envolve o Estado, a universidade, a indústria cultural e a educação básica. Ao estado cabe a formulação de leis, diretrizes, resoluções e demais encaminhamentos legais que lhe competem no gerenciamento e planejamento da educação nacional. Além disso, é do Estado, atualmente, a responsabilidade pela aquisição e distribuição dos livros didáticos em todo o território nacional, através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Com isso, fortalece-se o vínculo entre Estado e indústria cultural. Atualmente a produção e venda de livros didáticos para o Estado é a *mina de ouro* de muitos grupos editoriais no Brasil. A atuação do Estado age diretamente na escrita do livro didático, que deve se adequar às formulações legais que regem a educação nacional.

A universidade atua na formação dos professores que atuarão e utilizarão, na prática, os materiais didáticos produzidos pela indústria cultural; realiza pesquisas que visam a análise, o entendimento e o aperfeiçoamento da educação nacional e tem, no livro didático, um dos seus eixos; atua, também, na elaboração das leis e formulações legais que nortearão o ensino, ou seja na composição curricular que define as disciplinas escolares. Além disso, é de tal espaço que provém o referencial teórico que subsidia a escrita dos livros e, em muitos casos, a autoria dos livros didáticos é de professores que atuam no ambiente universitário.

Do cotidiano escolar, além de espaço de aplicação do livro didático, surgem as demandas para a escrita do livro. É fato que os livros mais vendidos e utilizados pelos professores são *referências* para as demais editoras. O que os professores desejam, pensam, utilizam é importantíssimo para a escrita das obras didáticas, afinal este é o seu

mercado consumidor e o livro didático é um artefato para auferir lucros para quem os produz.

**Figura 5:** Aspectos que atuam na escrita do livro didático de História



**Fonte:** dados da pesquisa. Sistematização do autor, 2018.

No campo da História, por exemplo, existem diferentes definições de organização dos conteúdos dispostos nos livros didáticos: história cronológica linear, história cronológica integrada, história temática. Ou seja, diferentes recortes. O que define, entretanto, a escrita do livro é o mercado. A perspectiva cronológica, linear e integrada é que domina o mercado nos últimos anos. A história temática, por seus desafios não é mais tão presente nas escolhas dos professores, assim, aos poucos, vai limitando sua atuação no mercado. Os livros que se destacam e que conseguem êxito mercadológico são as referências para a escrita dos demais. O *currículo editado* portanto, é reflexo das demandas que atuam na configuração do livro didático, principalmente do mercado.

Na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto, que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado. Em todo caso, convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural). Afinal, um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta; o que conta é que um e outro vendam segundo uma estimativa. O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobredeterminada pelo mercado. (MUNAKATA (2012, p. 184/185).

**Figura 6:** Faces do livro didático.

**Fonte:** dados da pesquisa. Sistematização do autor, 2018,

Enfim os livros didáticos são uma ferramenta pedagógica mutável, adaptável, flexível. Afinal, propostas pedagógicas, concepções teóricas não são eternas. Abordagens historiográficas também não. Novos temas, novos contextos, novos postulados teóricos e pedagógicos dão sentido ao tempo histórico. O livro didático reflete tudo isso. Portanto, a análise da literatura didática escolar é algo que não se esgota, é contínua, com vistas ao entendimento e aperfeiçoamento de tal instrumento que ecoa no cotidiano escolar brasileiro.

## ***2.2. Programa Nacional do Livro Didático: Descrição, relevância e relação com a escrita dos livros didáticos de História.***

As políticas públicas voltadas para a produção, adoção e distribuição de livros didáticos consolidaram-se na transição dos séculos XX para o XXI. O livro didático, hoje, está inscrito em diversas formulações legais que versam sobre o direito à educação no país. Abroham menções aos materiais didáticos na Constituição Federal<sup>8</sup>, na Lei de Diretrizes e Bases<sup>9</sup>, nas metas e estratégias traçadas pelo Plano Nacional de Educação –

<sup>8</sup> A Emenda Constitucional nº 59 de 2009, no artigo 208, que trata do dever do Estado com a educação, no inciso VII, atribui ao Estado o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

<sup>9</sup> A LDB trata, no Art. 4º, inciso VII, como parte dos deveres do Estado o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Alteração na lei, para atendimento de toda a educação básica, a partir da Lei 12.796, de 2013.

PNE<sup>10</sup>, entre outros documentos que regem a educação nacional. Ou seja, o livro didático consolidou-se como um elemento que se torna um símbolo da ampliação do acesso ao direito à educação. Entretanto, a política pública que, de fato, se firmou e que se responsabiliza pela gestão no processo de avaliação, escolha e distribuição dos livros didáticos no Brasil é o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Instituído pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o PNLD atrela-se ao atendimento das demandas de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, à época; à necessidade de valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático que irá utilizar e, por fim, na necessidade de redução dos gastos das famílias com educação. Assim, nos artigos<sup>11</sup> da lei de criação do programa, é possível perceber entre os seus objetivos, o de distribuição de livros didáticos aos estudantes do 1º grau, que equivale hoje ao ensino fundamental, e o de participação dos professores na escolha e na definição de normas técnicas e de critérios preliminares a serem atendidos na produção dos materiais didáticos.

Tal programa foi criado a partir dos desejos, anseios e lutas, relacionadas à educação, que marcaram o processo de redemocratização do Brasil na década de 1980. Com ele, inauguram-se princípios inéditos para a aquisição e distribuição de livros didáticos no país. Consolida-se, portanto, como conseqüência de um longo processo de ações do Estado brasileiro que são concomitantes com a massificação/ampliação do acesso à educação aos diversos segmentos sociais que compõem a sociedade brasileira.

O processo histórico que culmina na criação do programa, que hoje ganha contornos de política de Estado, iniciou-se em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL. Em 1938, já no governo ditatorial de Getúlio Vargas e atendendo aos seus escopos de manipulação ideológica a partir da educação, foi constituída a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD. Os livros didáticos tornavam-se, assim, preocupação enquanto política pública, ao passo em que lhes eram conferidas e arquitetadas regras para a produção, compra e utilização, tendo sua confecção e usos adequados ao regime.

---

<sup>10</sup> A Lei 13.005, que regula sobre o Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024, trata, nas estratégias de pelo menos 8 de suas 20 metas, da necessidade de se promover uma política eficaz de produção, disponibilização e utilização de materiais didáticos.

<sup>11</sup> Decreto nº 91.542/1985.

**Art. 1º.** Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

**Art. 2º.** O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

A partir de meados do século XX, principalmente na década de 1960 e 1970, com a massificação do ensino e com a precarização da formação e do trabalho dos professores, os livros didáticos ganham uma atenção especial. O intuito era municiar o trabalho docente e adequá-lo às exigências do regime. São criadas, durante o Regime Militar brasileiro, comissões, programas e fundações<sup>12</sup> que irão se responsabilizar pela aquisição, produção, financiamento e distribuição de livros didáticos e de livros técnicos. Segundo Timbó (2009, p. 64) “um dos maiores impulsos a essa questão educacional e mercadológica aconteceu durante a repressão de 1960 e 1970, quando o governo entrou como parceiro das editoras, nesse caso, favorecendo o aparelho ideológico do Estado”.

Em 1985, no contexto de transição do regime autoritário para a democracia, é criado o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que passa a ser responsável pelo planejamento, compra e distribuição dos materiais didáticos no Brasil. Com o programa, as diretrizes para os recursos didáticos passam a girar em torno da qualidade, não mais somente do controle e aquisição. Gradativamente o programa se consolida enquanto política pública, sobrevive ao processo de redemocratização sob a mesma sigla e com base nos mesmos pressupostos e, nos dias de hoje, já possui mais de duas décadas de implantação.

A partir de 1993, o Ministério da Educação - MEC nomeia uma comissão de especialistas em cada área do conhecimento com a finalidade de avaliar a qualidade dos livros solicitados e estabelecer critérios gerais para novas aquisições de materiais. Em 1995, na edição do PNLD para o triênio 1996, 1997 e 1998, inicia-se, com base em parâmetros e critérios estabelecidos a partir de estudos e debates que envolveram profissionais das universidades, da educação básica e das editoras, a avaliação pedagógica dos livros. A partir de então, os livros inscritos no programa poderiam ser reprovados se não cumprissem tais critérios, parâmetros e orientações previamente estabelecidos em edital.

No Brasil, desde 1938, quando se criou a Comissão Nacional do Livro Didático e se estabeleceram as condições para produção, importação e utilização desse tipo de material pedagógico, ficou registrada a preocupação com a avaliação do livro didático, que foi amadurecendo

---

<sup>12</sup> Em 1966, com o decreto 59.653 é criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático – Colted, com financiamento realizado através do acordo MEC-Usaid-SNEL. Entre 1971 e 1976 foi criado o Programa do Livro Didático – Plid, e o Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental – Plidef. Em 1983, é criada a FAE – Fundação de Assistência ao Estudante, que passa a conduzir o Plidef.

na última metade do século XX para se instaurar, com veemência, nos programas de avaliação que se efetivaram em 1996. (SPOSITO, 2011, p. 58)

Com o passar dos anos, os critérios vão se renovando, atendendo as mudanças tanto no pensamento historiográfico, no que se refere aos livros didáticos de História, como no pensamento pedagógico e também às mudanças na legislação nacional. O aprimoramento dos critérios de avaliação de um PNLD para outro é uma marca do programa. Múltiplos olhares, leituras e críticas geram efeitos incontestáveis no PNLD e, conseqüentemente, na escrita dos livros didáticos.

Ocorre, assim, um aperfeiçoamento dos livros didáticos no Brasil. Além disso, o Estado deixa de atuar na coedição e passa a atuar na avaliação e distribuição, pioneiramente. Fortalece-se, também, a participação dos diversos setores do saber histórico – universidades e escolas – na melhoria da qualidade dos livros. As obras passam a ser avaliadas por seus aspectos conceituais, didáticos, pedagógicos, jurídicos e historiográficos. Tudo isso desemboca diretamente na escrita dos livros didáticos, inclusive o de História.

O processo avaliativo visa corrigir vícios e estereótipos que caracterizavam a escrita dos livros didáticos no Brasil, tendo em vista a ausência de crivos analíticos nas escolas e editoras. Isto posto, o Edital é construído em ressonância com as novas propostas para o ensino básico, constituídas no período de transição do Regime Militar para o democrático.

Então, ao analisar as repercussões de uma política nacional de avaliação de materiais didáticos, há de se levar em conta a natureza e a especificidade do objeto sob análise, neste caso, o livro didático de história. Isso porque a presença da história como conteúdo escolar entre os estudantes brasileiros está amplamente condicionada pelos livros didáticos e pelo uso que os professores fazem deles. O livro didático congrega características de sintetizador da cultura da escola e do suporte curricular, ... objeto material imprescindível de uso dos atores que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem. (CAIMI, 2006, p. 37).

Novas ideias e ideais de homem e de sociedade, no contexto de fortalecimento dos princípios democráticos, são incluídos nos livros didáticos, independente da disciplina. Assim,

Em respeito à Constituição brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá:

- Veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação;
- Fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. (BRASIL, 1998, p.15-16)

Antes da avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD, as demandas pela melhoria na qualidade do livro ficavam apenas a cargo dos professores. Após a instituição da mesma, tal tarefa passa a ser dividida com o Estado, principal financiador do setor didático no país, e com a universidade, sem retirar a autonomia do professor na escolha dos livros. Ou seja, a escrita dos livros deve se adequar às orientações e regulações do Estado, mas, no final do processo, deve atender aos interesses e às expectativas de quem está no *chão da escola*, de quem orienta o processo que encaminha toda essa empreitada: professores de História.

É possível constatar que, ao longo desses anos em que a avaliação foi se desenvolvendo, houve alguns ganhos: demarcação de referências de qualidade para os livros didáticos; melhoria na qualidade de muitos livros por parte de autores e editores; provocação de debates sobre o assunto nos meios de comunicação; despertar sobre o tema LD entre os professores do meio científico e da universidade. Enfim, o LD deixou, em certa medida, de ser um assunto de segunda categoria, nos meios científicos e acadêmicos, e começou a inquietar as pessoas interessadas e responsáveis pela educação no país; trouxe uma saudável inquietação à lucrativa empresa editorial de livros didáticos; e, principalmente, conseguiu retirar do acervo de livros distribuídos pelo MEC às escolas públicas uma série considerável de livros com problemas graves em relação ao conteúdo e a concepções danosas referentes ao ensino e aprendizagem. (BEZERRA, 2017, p. 80)

Claro que tal avaliação consolidou-se a partir de tensões, tendo em vista que envolve e atinge vários sujeitos com interesses diversos e, às vezes, conflitantes. É justamente nessa diversidade que surgem as inquietações relativas ao processo, aos critérios, às visões e interesses na qualificação dos textos escritos aos professores e alunos.

Ora, a complexidade do processo avaliativo (coordenado por um organismo do Estado e operacionalizado por profissionais ligados à universidade que tem experiência com ensino fundamental e superior) mostra relações de tensão entre a defesa da coisa pública e os interesses particulares, porque a ação efetivada afeta, diretamente, por

um lado, os lucros das editoras e dos autores, e por outro lado, a postura de defesa das teorias e ideologias de cada um como a mais legítima forma de influenciar no processo de ensino-aprendizagem. (SPOSITO, 2006, p. 60).

Apesar das tensões, O PNLD se consolida e passa a atuar diretamente na escrita dos livros didáticos no Brasil. Inicialmente, atua na definição de critérios, normas e parâmetros através do lançamento do edital público de inscrição de obras didáticas no programa e, posteriormente, na avaliação pedagógica dos livros e subsequente construção do Guia dos Livros Didáticos, em que são tecidas críticas, sugestões e análises que atuam diretamente na revisão da escrita das obras didáticas.

Desta forma, os pareceres técnicos acabam desempenhando um papel importante no processo de reformulação das obras, atuando na melhoria de sua qualidade final. O edital, inicialmente, com os critérios para a escrita do livro e o Guia, posteriormente, com a avaliação e o apontamento das falhas, incorreções e imprecisões dos livros avaliados, ou mesmo com sua reprovação, são elementos capitais para a escrita dos livros didáticos no Brasil. Operam, desta forma, na orientação, revisão e aperfeiçoamento das obras didáticas no país.

O edital do PNLD, portanto, transforma-se em um indutor da política de ensino no Brasil. Ao dispor critérios, normas e fundamentos, em que os autores e as editoras devem se encaixar e escrever os seus livros que, quando utilizados em sala de aula, acabam se transformando no currículo da escola e conduzindo, de uma forma geral, o processo de ensino e aprendizagem.

Deve-se perceber, e isso é importante, que o edital é dinâmico, mutável, flexível. Que incorpora as demandas oriundas dos estudos historiográficos, das escolas e dos professores, da sociedade e dos contextos históricos envolvidos. Apesar disso, as demandas do mercado atuam fortemente na escrita dos livros, uma sinalização dessa realidade é a enorme semelhança entre os livros didáticos de História que pode ser percebida atualmente. O PNLD provoca para a diversidade teórica e metodológica, o mercado, entretanto, incita a homogeneização, na medida em que as obras mais escolhidas passam a servir de parâmetro para as demais.

O programa do livro didático se divide em várias etapas. De acordo com o decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, no capítulo II, artigo 8º, as etapas do PNLD são: inscrição, em que as editoras incluem as obras que serão avaliadas; avaliação pedagógica, na qual a obra pode ser aprovada, pode obter aprovação condicionada à

total correção de falhas pontuais ou pode ser reprovada; habilitação, em que a obra passa a constar no Guia dos Livros Didáticos; escolha, ação que acontece dentro das escolas e a cargo dos professores que irão optar entre as obras aprovadas; negociação, ministério e editoras ajustam os valores das aquisições das obras didáticas; aquisição; distribuição, entrega das obras escolhidas nas escolas; e monitoramento e avaliação. Tudo isso, guiado por um edital público que regula as etapas, da inscrição à distribuição.

Uma das basilares etapas desse processo, sem dúvida, é a avaliação pedagógica dos livros inscritos em cada edição do PNLD. Tal avaliação está pautada em princípios gerais e critérios avaliativos. Os princípios gerais que guiam o programa estão sedimentados na representação da sociedade na qual as obras se inserem, norteados pelo apreço a tolerância, ao multiculturalismo e na transversalidade. Correção conceitual e atualização pedagógica, dentro das leis e diretrizes que orientam a educação nacional fazem, também, parte dos princípios gerais do programa. Além disso, todas as obras são avaliadas a partir de critérios gerais, comuns a todos os componentes curriculares, e por critérios específicos para cada disciplina.

Os critérios específicos da disciplina História são introduzidos nos editais públicos do programa e adequam-se aos seus respectivos contextos históricos e às demandas da produção historiográfica e pedagógica, além das necessidades oriundas do ensino de História na educação básica. Há de se perceber que, entre as edições do PNLD de 1999 e o de 2017, várias leis e determinações legais atingiram diretamente a escrita dos livros didáticos, principalmente o de História, como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Desta forma, tais critérios também vão sendo reformulados entre os editais que lançam o programa, apesar de estarem norteados por um lastro de princípios, que apenas atualiza-se, mas permanece o mesmo.

No PNLD de 1999, na parte específica de História, deixa-se claro que o primeiro processo de avaliação do livro didático da disciplina, nos últimos anos do Ensino Fundamental é, na verdade, uma tentativa de sanar as deficiências na escrita das referidas obras. Mostra-se, portanto, uma tarefa difícil e heterogênea. Para alcançarem a aprovação, as obras tiveram a tarefa de evidenciar adequações teórico-metodológicas, em que conteúdos, teoria e recursos metodológicos empregados fossem complementares e não excludentes. O autor, de acordo com o programa, não poderia se dizer adepto das novas formas de escrita da História e, no decorrer da escrita do livro didático, transitar por percursos que, de uma maneira geral, não promovam a autonomia do estudante e

que rompam com tradicionais formas de se sedimentar o ensino de História, pautado em verdades fechadas.

Na parte específica de História, no Guia dos Livros Didáticos de 1999, afirma-se

O objetivo central da História é entender os diferentes processos e sujeitos históricos, das relações que se estabelecem entre os sujeitos humanos, nos diferentes tempos e espaços, sempre a partir de uma **visão efetiva de contemporaneidade**. A História é um processo de compreensão humana das diferentes e múltiplas possibilidades existentes na sociedade, a partir da experiência do presente; portanto, deve possibilitar ao aluno uma compreensão ativa da realidade, condição para o desenvolvimento e formação da cidadania. (BRASIL, 1998, 461, grifo nosso).

Assim, os livros didáticos de História, desde o primeiro PNLD em que houve a avaliação pedagógica das obras, devem trazer a compreensão do passado, mas instigar o entendimento do presente, sem se orientar por um tólos, por um fim específico. O objetivo passa a ser a formação de um estudante que se perceba enquanto sujeito, que (re)elabore interpretações sobre a realidade que o cerca, que se perceba enquanto parte de uma sociedade diversa, plural e de diferentes trajetórias e memórias. Que não possui uma verdade única, mas verdades, possibilidades. A obra didática deve, ainda, ser capaz de incorporar efetivamente pelo menos parte de renovação historiográfica, sendo este um dos critérios de eliminação do referido programa.

Outro critério cobrado pelo PNLD de 1999 e que, aos poucos adentra à escrita dos livros didáticos de História, é a necessidade de se trabalhar, em dimensões mais amplas, com as experiências dos alunos, com seus conhecimentos prévios, suas representações sociais. Valorizar e partir das experiências dos alunos passa a ser uma forma de estimular o interesse pelo ensino de História visto, tradicionalmente, como um ensino pobre em recursos e metodologias, pautado na memorização e repetição, sem despertar sentido para o estudante.

Outros critérios eliminatórios do PNLD de 1999 foram: correção dos conceitos e informações básicas, “os livros não podem conter erros conceituais graves e informações desatualizadas” (BRASIL, 1998, p. 461), entre elas destacam-se o anacronismo<sup>13</sup>, o voluntarismo<sup>14</sup> e o nominalismo<sup>15</sup>; devem, assim como, ter correção e

---

<sup>13</sup> Consiste em atribuir, aos agentes históricos do passado, razões ou sentimentos gerados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas. (BRASIL, 2016, p. 126).

pertinências metodológicas, coesão entre a escrita do livro e a proposta metodológica do autor e estímulos a processos cognitivos básicos e diversos (compreensão, memorização, análise, reflexão...) sem privilégio de nenhum deles; e contribuir para a construção da cidadania. O livro não pode carregar preconceitos, deve combatê-los.

Entre os critérios classificatórios destacam-se, no PNLD de 1999, a explicitação da opção metodológica, em que se mensura a consciência didático-científica do autor; a relação entre a escrita do livro e a adequação à capacidade cognitiva do aluno; a adequação dos conceitos históricos para o entendimento da realidade em que o aluno está inserido; a possibilidade de construção de habilidades históricas e cognitivas diversas pelos estudantes; a linguagem adequada ao nível de estudos dos alunos; apresentação e discussão de fontes históricas; atividades e exercícios que promovam o desenvolvimento de habilidades diversas, além de critérios editoriais e gráficos. Outro elemento de análise classificatória é o Manual do Professor, que deixa de ser apenas uma reprodução do livro do aluno com as repostas no final e passa a ser um subsídio de formação e de orientação para a utilização plena e eficaz dos recursos contidos nas obras didáticas.

Os critérios adequam-se aos próprios Parâmetros Curriculares para o ensino de História que trazem a necessidade de “haver ressonância, para os alunos, e sentido no que eles leem, falam, ouvem e escrevem”. Orienta-se, dessa forma, que o ensino deixe de ser diretivo, dirigido e passe a ter maiores contornos de autonomia. A escrita do livro didático deve, também, carregar estas marcas.

Percebe-se, então, que já em 1999, havia uma alusão ao fato de que o guia não era um roteiro pronto para a escolha, mas um auxílio para nortear a escolha do professor de um material que não seria o único instrumento a ser utilizado. Portanto, desde o seu início, o guia buscava atuar como uma forma de minimizar a ditadura da verdade do livro didático e do monopólio que o mesmo exercia e exerce em sala de aula.

No outro ponto, na edição do PNLD de 2017, a mais recente a avaliar os livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, entre os critérios comuns a todas as disciplinas, estão o respeito à legislação e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; a observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano e a coerência e adequação da abordagem teórico-

---

<sup>14</sup> Aplicação de uma teoria a priori a textos e documentos. (BRASIL, 1998, 461). Tentativa de encaixar a escrita do livro a um modelo estanque de pensamento.

<sup>15</sup> Abstração das realidades vividas pelos sujeitos históricos. (BRASIL, 1998, 461). A História a partir das instituições e não dos sujeitos.

metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; correção de conceitos, informações e procedimentos; entre outros relacionados à questão gráfica e ao manual do professor.

O edital do PNLD de 2017, na parte específica para a o componente curricular História, enfatiza que o foco não deve ser a quantidade de conteúdos e conceitos, e sim uma interpretação histórica para a compreensão do mundo.

O Ensino de História numa perspectiva contemporânea norteia-se por pressupostos éticos, estéticos e culturais comprometidos com a formação de estudantes para a vivência social marcada pela partilha, pela participação, pelo respeito à diferença e pela responsabilidade para com as gerações futuras. O desafio de uma coleção didática não é explorar a maior quantidade de conteúdos conceituais. É considerada significativa uma obra didática que mobiliza o processo mediacional em que estão docentes e estudantes, orientada por metodologia coerente, significativa e com vistas ao uso da interpretação histórica para compreensão do mundo. (BRASIL, 2016, 58)

Já o Guia dos Livros Didáticos do PNLD de 2017, assume que a avaliação pedagógica dos livros é válida, tendo em vista que após a sua implantação, o livro aperfeiçoou-se consideravelmente. Entretanto, ressalta a subutilização do mesmo nos processos de escolha dos livros didáticos país afora. Ao passo, que reafirma o que se expõe desde o Guia de 1999, que o livro não se esgota em si próprio, mas que abre possibilidades para o ensino de História em sala de aula.

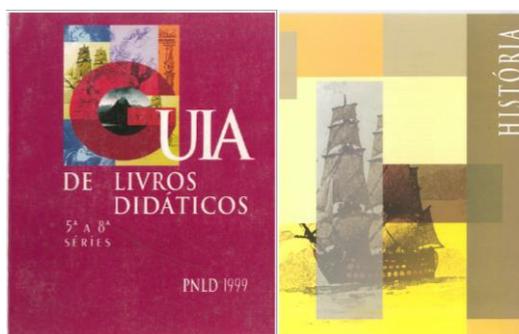
Ressalta-se também que as questões avaliativas vão sendo aprimoradas a cada edital e que não funcionam acima do seu tempo e da sociedade. “Cada processo de avaliação das obras didáticas é singular e opera com um edital específico, que reflete o nível de discussão acadêmica que vai sendo construída nas diversas áreas do conhecimento”. (BRASIL, 2016, p. 16).

Desta forma, o PNLD de 2017 continua a pensar o ensino de História voltado às questões do seu tempo. Das formas pelas quais a aprendizagem histórica pode se consolidar em um mundo conectado, produtor de diversos artefatos de memória, mas preso ao presente que não consegue perceber o passado como uma orientação temporal para um futuro coletivo, o que pode tornar o estudante incapaz de filtrar a quantidade excessiva de informações e passar a assumir posturas preconceituosas, polarizadas e intolerantes. A acumulação de conhecimentos, assim, deve ser substituída por um ensino reflexivo e problematizador da realidade.

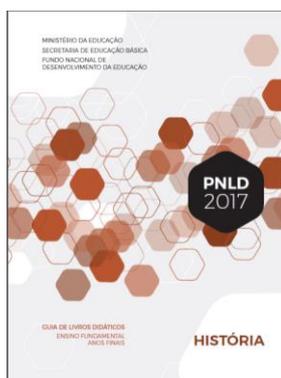
Percebe-se, portanto, que ao longo de mais de duas décadas de atuação do Programa Nacional do Livro Didático para os anos finais do Ensino Fundamental, existem elementos que lhes são caros. Tanto no que se refere ao processo de uma forma geral, em seus princípios e critérios avaliativos, como no que concerne à parte específica da disciplina História. São eleitos aspectos estruturantes do programa que visam ser fluidificados na escrita dos livros didáticos de História. Um ensino focado no entendimento do presente, aberto a possibilidades de mudanças, adaptações, inclusões, diversidade de perspectivas e focado na formação de estudantes capazes de refletir, compreender e atuar na realidade em que vivem, são centrais ao programa. Tudo isso, norteado pela ideia de que o livro não deve ser o único instrumento do professor que não pode substituir a sua autonomia pedagógica e intelectual.

Por fim, os Guias deveriam exercer um papel significativo no processo, por serem um recurso riquíssimo de aprofundamento teórico para o professor e para a escolha do livro didático. Do mesmo modo, trazem consigo informações importantíssimas sobre o processo do PNLD e sobre os critérios que o guiam, além de discorrer sobre práticas e características do ensino de História. As resenhas, com a avaliação pedagógica dos livros, trazem uma síntese dos conteúdos e das formas pelas quais são abordados.

**Figura 7:** Capa do Guia de Livros Didáticos e da parte específica de História – PNLD 1999



**Figura 8:** Capa do Guia de Livros Didáticos – História – PNLD 2017



Os livros que problematizam os conceitos de sujeito histórico e de verdade histórica; que se utilizam de ferramentas das novas formas de escrita da História, diversificam as fontes e utilizam os conceitos históricos de forma gradativa; que trabalham, de modo adequado com as noções de tempo histórico (diacronia, sincronia, sucessão, simultaneidade, duração, sequência), de acordo com a faixa etária dos alunos; que contêm propostas de atividades que promovam a autonomia do aluno e estimulem o gosto pelo estudo da História, recebem menções elogiosas nas resenhas.

Ao escrever para os professores, no processo da escolha das obras didáticas, o Guia enfatiza que

Assim, além de orientar sua escolha, o Guia tem se revelado um instrumento norteador para a produção de materiais didáticos, trazendo informações sobre os livros inscritos no programa (PNLD) e contribuindo para o processo de melhoria do livro didático. Este material, no entanto, não tem pretensão de substituir a sua avaliação. A contribuição aqui oferecida será a de ajudá-lo a refletir sobre questões relativas à qualidade das propostas veiculadas pelos livros... Entretanto, é importante lembrar que o livro didático é apenas um dos instrumentos de apoio necessários ao seu trabalho e que o melhor dos livros didáticos pode ter exercícios e atividades substituídos, alterados ou complementados por você. (BRASIL, 1998, p. 5-6).

Ao final da resenha traz-se análise apurada dos erros conceituais, além do elenco de falhas na confecção da obra e sugere-se ao professor o zelo e o cuidado com tais características no seu trabalho cotidiano em sala de aula. Desta forma, as críticas e o apontamento das falhas e das imprecisões das obras também fazem parte do Guia. Tais características repercutem na escrita vindoura dos livros didáticos de História, tendo em vista que os autores buscarão corrigir as falhas, erros e imprecisões para as próximas edições do programa. É fato que, em alguns casos, de um PNLD para outro, as obras alteram apenas os aspectos que foram apontados como itens a serem aperfeiçoados pela avaliação pedagógica do PNLD.

Além do impacto na escrita dos livros didáticos, o PNLD causa outras implicações. Uma delas é que, ao ajustar as políticas sobre a produção de livros didáticos no Brasil, o PNLD tornou, ao longo destas duas últimas décadas, o mercado editorial um mercado de larga escala e que garante praticamente metade do faturamento das editoras de livros didáticos no Brasil. Desta forma, o mercado editorial do livro didático para o setor público torna-se gigantesco.

O Investimento anual do governo, com base nos anos de 2015 e 2016, ultrapassa o valor de 1 bilhão de reais<sup>16</sup>. No PNLD de 2017, de acordo com os dados estatísticos divulgados pelo FNDE correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental<sup>17</sup>, foram 49.702 escolas atendidas, com 10.238.539 alunos contemplados, com a aquisição de 79.216.538 livros didáticos e com um investimento, incluindo a aquisição e a distribuição de R\$ 639.501.256,49. O investimento total, com o PNLD, em 2017 foi de R\$ 1.246.729.168,56. Tais investimentos vultuosos comprovam a força econômica do Programa Nacional do Livro Didático.

O fato de uma obra não estar presente no Guia publicado pelo MEC traz efeitos financeiros indesejáveis que, em alguns casos, culminaram no desaparecimento de editoras e/ou em fusões de grupos editoriais. A instituição de uma cultura avaliativa, num contexto político democrático, acabou por desencadear poderosos mecanismos de reajustamento e adaptação no mercado editorial. (MIRANDA E LUCA, 2004, p. 128).

Destarte, o PNLD articula pontes diretas entre a escola, espaço onde ocorre a escolha e a utilização dos materiais didáticos que norteiam o programa; editoras, com a produção de materiais para professores e alunos; e com a universidade, através do desenvolvimento de estudos e pesquisas que versam sobre currículo, políticas públicas, ensino e aprendizagem, além de influenciar na renovação dos critérios do programa.

O PNLD e o PNLEM, através dos gestores e dos especialistas de cada área do conhecimento, ao definirem os critérios de avaliação que selecionam os livros didáticos que serão distribuídos pelo MEC nas escolas públicas do Brasil, têm pautado a produção de livros didáticos. Isto é, para assegurar o seu lugar nessa importante fatia do mercado didático controlado pelo MEC, os editores esforçam-se para atender as exigências dos programas do livro didático, procurando preencher concomitantemente os anseios dos alunos e professores, principalmente desses últimos, que escolhem, entre os livros selecionados pelo MEC, qual será adotado na escola. Na mesma direção, os autores, cercados por toda a equipe editorial (pareceristas, ilustradores, entre outros), ao elaborar o livro, seus textos, atividades e orientações aos professores, cruzam suas opções teórico-metodológicas em relação ao saber histórico, escolar e científico com

---

<sup>16</sup> De acordo com a pesquisa: Produção e vendas do setor editorial brasileiro. Ano base 2016. Relizada pela Câmara Brasileira de Livros – CBL, Sindicato nacional dos Editores de Livros – Snel e Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE. Disponível em <http://www.snel.org.br/dados-do-setor/producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/>

<sup>17</sup> Dados estatísticos por unidade da federação – PNLD 2017. Disponível em <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>

as exigências do MEC, dos editores e usuários dos seus livros.  
(FRANCO, 2015, 342)

Assim, o Brasil tem, nos últimos trinta anos, percorrido caminhos que possibilitaram avanços e conquistas, fruto das lutas dos trabalhadores brasileiros que visam melhorias e desenvolvimento para o país. O discurso em torno da necessidade de um projeto educacional para o país ecoa na fala dos inúmeros representantes na esfera política no Brasil. Na prática, formulações legais, leis, diretrizes, planos nacionais, projetos tem avançado muito mais do que a prática ou as condições que se encontram as escolas brasileiras. Uma política, entretanto, que vem sendo apontada por estudiosos e especialistas como exitosa é o PNLD. Apesar das contestações acerca do processo de avaliação; da formação de carteis que atuam no mercado do livro didático no Brasil; da maneira como a escolha é conduzida; da demora na chegada do livro na escola ou da entrega de livros que não foram escolhidos, o PNLD consolida-se como uma política democrática que alcança todos os recantos do país e faz com que os livros didáticos, com suas imperfeições e limitações, cheguem à casa de milhões de brasileiros, às vezes sendo parte dos poucos recursos culturais e fomentadores de conhecimento

Assim, as políticas públicas não são dádivas de governantes nem podem ser tributárias de mecanismos criados para acelerar debates e criar situações de fato, como as Medidas Provisórias. São o resultado de longas lutas e do esforço de vontades e mentes, tributárias de situações históricas concretas, que definem sua dimensão, profundidade, abrangência e alcance. (BEZERRA, 2017, p. 68).

As principais críticas que são feitas ao PNLD dizem respeito aos critérios avaliativos, à influência e ao poder econômico das editoras e das ciências de referência, Entretanto, o mesmo se consolida em diretrizes consistentes e transparentes, com editais públicos, com equipes avaliativas que atendem a diversidade regional e os saberes da academia e do ensino básico. A partir de 2015, houve chamada pública inclusive para as universidades que seriam responsáveis pela avaliação pedagógica, antes disso, era escolha do MEC. Assim, aperfeiçoando-se e consolidando-se o PNLD torna-se uma das políticas públicas mais efetivas do Estado brasileiro. Deve ser percebido, portanto, como uma continuidade, como um instrumento de consolidação de políticas para a educação e de determinações legais expostas na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.

A universalidade, a autonomia, a criteriosa avaliação, a busca incessante pelo aperfeiçoamento na confecção dos livros didáticos no Brasil, inclusive o de História, é um avanço no processo de implantação de uma educação pública que minimize as desigualdades que são tão latentes no país. Olhar para o livro didático distribuído de forma universal e custeado pelos impostos creditados ao Estado brasileiro é, no mínimo, uma grande conquista. No entanto, deve ser complementada com as demais ações do poder público que se fazem necessárias e substanciais para a efetivação de políticas direcionadas à educação que, de fato, atendam aos interesses e necessidades dos indivíduos, da sociedade e do país.

### **2.3. As pesquisas sobre livros didáticos**

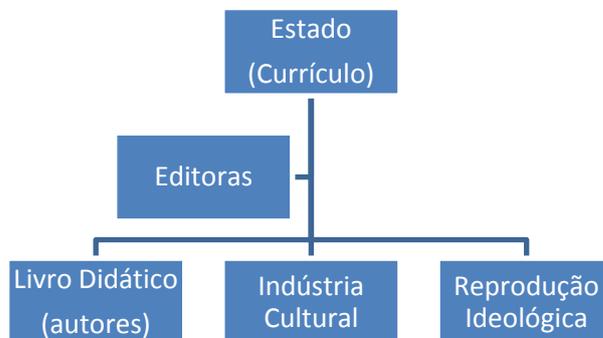
A multiplicação de temas e de nortes para a pesquisa histórica ocorrida em fins do século XX traz no seu bojo uma nova face dos estudos historiográficos. A história do livro e da leitura fazem parte desse processo. Um dos seus elementos é o estudo sobre o livro didático. Percebe-se que nas últimas décadas ocorreu uma expansão significativa tanto das pesquisas como dos temas pesquisados sobre o livro didático. Na medida em que aumentam as possibilidades metodológicas e de recursos que podem ser utilizados em sala de aula, as pesquisas sobre o livro também aumentam, o que demonstra, inicialmente, que a permanência do mesmo no ambiente escolar ainda é de uma importância significativa para os atores envolvidos em seu processo de produção e de uso.

Até a década de 1970 não havia, no Brasil, espaço na academia para a pesquisa sobre o cotidiano das práticas escolares em virtude dos paradigmas historiográficos predominantes. “Estudar sobre o livro didático era visto como desvio de comportamento” (MUNAKATA, 2012, p. 193). A partir daí, ocorre a inclusão de novos temas. A análise do livro didático é um deles.

As primeiras pesquisas sobre livro didático realizadas no Brasil, na década de 1980, tinham como objetivo o estudo do caráter ideológico do livro. Analisava-se o currículo escolar e o livro didático como elementos da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, mantenedor do sistema capitalista de produção. Críticas sobre as memórias contidas nos livros didáticos, que refletiam somente a versão dos ‘vencedores’, são a tônica das pesquisas pioneiras. Tais analistas aquiescem que o conhecimento provém apenas da esfera acadêmica, o que a escola faz é apenas transpor

os saberes já prontos. Tais saberes, originários dos currículos formulados pelo Estado, tinham por função principal o caráter mantenedor dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.

**Figura 9:** Pesquisas pioneiras sobre os livros didáticos.



**Fonte:** dados da pesquisa. Sistematização do autor, 2018.

O livro didático adquire, assim, a condição de vilão da história escolar. Não se levava em conta a apropriação e o uso feitos pelos alunos e pelos professores. Os autores das obras didáticas, de acordo com tal visão, estariam mais comprometidos com a indústria cultural do que com a transformação histórica. Ou seja, ignoravam-se os sujeitos envolvidos. O Estado, portanto, definiria o currículo, que era a base da confecção do livro didático; depois disso, entrariam em cena as editoras e os autores, que seriam os responsáveis pela reprodução ideológica a ser utilizada na escola a partir dos livros didáticos de História.

Segundo Bittencourt (2011, p. 496)

A denúncia do caráter ideológico das obras escolares de História se explicitava pela presença permanente de determinados personagens e, sobretudo, pelas ausências de grupos sociais no momento em que se ampliavam estudos da história social, acentuando-se ainda a pressão dos movimentos sociais que atuavam no cenário político do final dos anos 70 e início da década de 80.

Percebe-se, assim que a pesquisa acadêmica sobre os livros didáticos reflete também os seus contextos históricos. Na transição do regime ditatorial para o democrático, era necessário denunciar todos os elementos de manutenção do poder utilizados pelo Estado brasileiro para se perpetuar e evitar resistências. O tom era de denúncia para que outras vozes pudessem ser incluídas nos currículos, que não somente

a da História oficial do Brasil. Havia uma preocupação com a escrita do livro didático para o retorno da História e da Geografia aos currículos escolares.

A partir da década de 1990, seguindo uma linha internacional de expansão de pesquisas sobre o livro didático, inicia-se no Brasil, uma nova abordagem historiográfica que passa a considerar a escola enquanto instrumento ativo de formulação do saber, não apenas de reprodução. Para essa nova corrente seria também a escola, e não somente o Estado, que determinaria os usos do livro didático. Os estudos pioneiros no Brasil, seguindo tal diretriz, foram realizados por Circe Bittencourt, tendo como referência autores como Chopin, Chervel, Goodson e Chartieu. Desde então, o livro didático passa a ser analisado em termos de políticas públicas educacionais, de produção editorial e de circulação mercadológica, de impacto na cultura escolar, dos seus usos por alunos e professores, dos seus conteúdos e temas e de sua contribuição para a efetivação das disciplinas escolares.

A escola, de acordo com as propostas, deixa de ser mero ‘aparelho ideológico do Estado’ ou ‘espaço neutro de difusão do saber’ e passa a assumir a tarefa de produtora do saber. Professores e alunos superam a condição de meros expectadores, receptáculos de um saber produzido em outras esferas e assumem o trabalho pedagógico como reflexão, como pesquisa. (FONSECA, 2012, p. 93).

Temas como formação de professores, currículo escolar, linguagens e ensino de história, produção historiográfica e livro didático passaram a ser mais recorrentes na pesquisa historiográfica. Ao passo em que ocorriam no país as reformulações legais, como a aprovação da lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, além da efetivação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, as pesquisas acadêmicas fluíam com mais vivacidade para promover o aporte teórico capaz de subsidiar tais mudanças.

A escola passa a ser entendida como um espaço de produção cultural e de conhecimento específico, não mais apenas como um aparelho de reprodução ideológica do Estado. A pesquisa sobre o livro didático de História passa a sair dos limites da produção historiográfica e passa a adentrar o campo da história da educação, afinal o livro didático é o “lugar onde se entrecruzam aspectos da História da Cultura com a História da Pedagogia”. (GATTI JR, 2004, p.29).

Com base na História Social e Cultural, são feitas novas problematizações e são introduzidos novos conceitos como o de disciplina escolar e cultura escolar. Assim, “na

transição do século XX para o XXI, as pesquisas que abordam o livro didático apontam as diferentes transformações por que este recurso didático já passou, desde sua produção, passando pelos conteúdos, até o consumo final”. (TIMBÓ, 2009, p. 56).

Iniciam-se ainda na década de 1990 a produção de pesquisas acadêmicas e de livros, antes havia predominância da produção de artigos. Choppin (2004, p. 550) aponta para uma “recente inflação de publicações que se interessam pelo livro didático”. Entretanto, para todos esses autores, a temática do livro didático não se esgota. Na verdade, a mesma se amplifica na medida em que as próprias pesquisas apontam outros encaminhamentos no processo de entendimento e de aprimoramento de tal artefato pedagógico.

As causas do recente interesse acerca do livro didático, tornando “a pesquisa dinâmica, profícua e de caráter nacional” (CHOPPIN, 2004, p. 551) estão relacionadas à crescente atratividade das questões relacionadas à educação, ao enorme crescimento da participação do livro didático no setor editorial, a complexidade e a diversidade de funções que o livro didático assumiu ao longo da história e a diversidade de agentes envolvidos desde a produção até o uso do livro didático. Enfim, trata-se da heterogeneidade que é atinente ao livro didático. Como afirma Choppin, no prefácio da obra *Livro didático e saber escolar – 1810-1910*, de Circe Bittencourt, “sob uma aparente banalidade e uma familiaridade enganadora, o manual escolar é um objeto complexo” (BITTENCOURT, 2008, p. 9).

Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre os livros didáticos nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia a qualidade e a correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e orienta processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar qualidade e correção, orientar escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o “dever ser” ou o “fazer ser”, e volte-se para o “ser” – não o discurso sobre o que “deve ser” a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que “é”, o que “tem sido”, o que “foi” o livro didático. (SOARES, 1996, p. 53).

O que se percebe é que parte significativa dos estudos sobre o livro didático visa confrontá-lo, criticá-lo e até aboli-lo. No entanto, é fato que o livro didático é um instrumento pedagógico consolidado na cultura escolar. Faz-se inescusável, nessa ótica,

que os estudos também versem sobre as possibilidades de reconstrução, de um melhoramento contínuo no sentido de promover avanços que tornem mais significativo o ensino de História.

Não há como, na educação básica, se promover a densidade e a reflexão histórica característica dos estudos acadêmicos. O saber histórico a ser construído na escola não pode se limitar ao elemento epistemológico que o engendrou. Ele deve, na verdade, está pautado em perspectivas de aprendizagens históricas. Os saberes de referência e os saberes didático-pedagógicos devem confluír para um produto final que é a aprendizagem histórica. O estudo da História deve se enquadrar em outros dispositivos, pertinentes à educação básica. O livro didático de História deve refletir as demandas da sociedade e promover, ao estudante, a autorreflexão e o autoconhecimento, tornando-se um elemento necessário às mudanças sociais que urgem no âmago da sociedade brasileira.

Assim, atualmente o livro didático é um dos elementos que desperta interesse e demanda estudos que possibilitem perceber os objetivos e as formas pelos quais o mesmo tem repercutido e ressoado no cotidiano das escolas e nas ações do Estado. Sem dúvidas, há muito tempo que o livro didático foi e é um instrumento central na definição do que se deve e como se deve aprender. É, portanto, uma ferramenta que ajuda a moldar saberes, práticas, princípios e valores que auxiliam da constituição das sociedades contemporâneas. Novas etapas e novas pesquisas culminarão no aperfeiçoamento contínuo de tal ferramenta. Compreendê-lo, analisá-lo e problematizá-lo é, portanto, imprescindível. Eis, um dos desafios que regem esta pesquisa.

### Capítulo 3: A **RENOVAÇÃO METODOLÓGICA NA ESCRITA ESCOLAR DA HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1999-2017).**

O presente capítulo tem por escopo expor os resultados da investigação assentada nos recursos metodológicos dos livros didáticos de História de autoria de Gilberto Cotrim, uma parte em coautoria com Jaime Rodrigues, e de Alfredo Boulos Júnior, escritos e aprovados nas edições do PNLD entre 1999 e 2017. Buscou-se averiguar a renovação na escrita escolar da História a partir dos recursos metodológicos alocados à produção dos livros didáticos e os aspectos históricos introduzidos pelos mesmos, sua caracterização e seus objetivos. Três parâmetros foram centrais ao exame: a iconografia didática, os *boxes* ou seções complementares e as atividades e exercícios propostos aos estudantes.

No primeiro Guia de Livros Didáticos dedicado aos anos finais do Ensino Fundamental, em 1999, afirmava-se que

Critica-se muito, e não é de hoje, a qualidade do livro didático na área de História. É patente a distância que existe entre os avanços conseguidos, nas últimas décadas, no âmbito das pesquisas e **das novas metodologias em História**, e a sua efetiva assimilação na prática do magistério e, especificamente, nos instrumentos de trabalho para auxiliar os professores. Essa distância, reconhecível em todas as áreas do conhecimento, é talvez maior no caso da História. (BRASIL, 1998, p. 455, grifo meu).

Será que hoje, praticamente 20 anos depois, houve uma redução desse distanciamento explicitado no Guia de Livros Didáticos de 1999? Será que novas metodologias, alvo de preocupação na escrita dos livros didáticos de História, foram inclusas em sua escrita? Ou seja, houve renovação metodológica na escrita escolar da História nas duas últimas décadas? Se houve, qual foi o papel do PNLD nesse processo? Estes são questionamentos que moveram a investigação das obras didáticas de História dos autores Gilberto Cotrim e Alfredo Boulos Júnior, aprovadas nas sucessivas edições do PNLD dos anos finais do ensino fundamental, desde 1999, e que dão norte a este capítulo.

Não é fácil elaborar uma obra didática de História. Apesar de ser destinada à educação básica, sua escrita é algo complexo. A mesma deve aliar saberes teóricos e pedagógicos. Faz-se necessário um conhecimento preciso e atualizado dos conteúdos escolares que serão trabalhados, mas também é imprescindível o domínio dos avanços

didático-pedagógicos. O intento do livro não é somente a transmissão de informações, é, conjuntamente, a aprendizagem do aluno. Para tanto, faz uso de expedientes diversos para auxiliar o professor em seu trabalho em sala de aula com vistas à aprendizagem do estudante e, assim como, para adequar-se às novas tendências e anseios da História. Faz uso, portanto, de recursos metodológicos.

Recursos metodológicos correspondem às estratégias e meios de ensino incorporadas à escrita dos livros didáticos de História com o objetivo de subsidiar o trabalho do professor em sala de aula em busca da aprendizagem histórica e, do mesmo modo, de amplificar determinados aspectos que ficam à margem do texto principal e que são demandas provenientes de diversos espaços, como leis e diretrizes educacionais, (re)formulações nos saberes de referência, na escrita da História e de contextos específicos. São, portanto, estratégias didáticas que giram em torno do texto-base.

Constituem-se, assim, em aspectos subsidiários na escrita escolar da História, que podem ser contemplados nas aberturas de unidades ou capítulos; *boxes* ou seções complementares; elementos iconográficos – fotografias, mapas e ilustrações diversas; atividades para a efetivação, avaliação da aprendizagem e ressignificação dos conteúdos; sugestões de leituras, filmes e sites; atlas; entre outros elementos. Enfim, são os caminhos percorridos pelos autores e equipes técnicas responsáveis pela produção dos livros didáticos para favorecer sua utilização pelo professor e a aprendizagem pelo aluno. Estão, assim, intimamente ligados tanto a proposta teórica quanto a pedagógica da obra.

O que se percebe é que tais recursos se fazem cada vez mais perceptíveis na escrita dos livros didáticos de História. É impossível não constatar, ao se traçar um paralelo entre os livros didáticos da disciplina nas últimas décadas, a proliferação dos recursos nas obras de História para os anos finais do Ensino Fundamental. Enquanto o texto-base, que é a narrativa que conduz o processo histórico retratado no livro, contém traços de similaridade na escrita entre as diversas coleções didáticas, os recursos metodológicos vão promovendo a renovação na elaboração das obras didáticas de História. Propiciam, ademais, suas singularidades em meio a enorme similitude na escrita escolar da História.

Ao longo dos últimos anos, as editoras investiram fortemente na renovação e na diversificação desses recursos na escrita didática da História. Enquanto a tessitura do texto-base segue uma tradição, tornando-se quase canônica, através um padrão

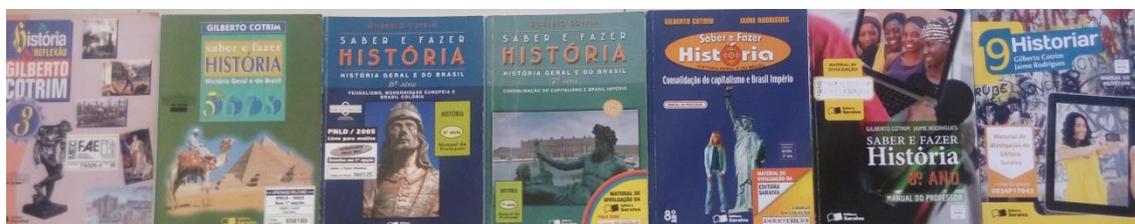
estabelecido pela prática histórica escolar, os recursos que giram em torno dele inovam-se, renovam-se e diversificam-se, atendendo demandas variadas que atuam na escrita didática da História.

A renovação dos livros didáticos de História nas duas últimas décadas, portanto, está condicionada, predominantemente, às mudanças nos recursos metodológicos que os autores e equipes técnicas alocam à escrita didática da História. São justamente estes recursos que promovem uma fuga de uma escrita normativa e convencional, semelhante em todas as obras, baseada em uma perspectiva de História linear e integrada, que marca a escrita dos textos-base.

Optou-se, para a análise da escrita escolar da História, por dois, entre um universo de autores de livros didáticos nas sucessivas edições do PNLD para os anos finais do ensino fundamental, ou seja, 5ª a 8ª série, atuais 6º ao 9º ano. São eles: Gilberto Cotrim e Alfredo Boulos Jr.

Gilberto Cotrim é professor de História da rede particular de ensino. Graduado em História pela Universidade de São Paulo, também tem formação em Direito. Possui mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Mackenzie. Historiador com larga vivência no campo editorial, com obras publicadas para o ensino básico de História desde a década de 1980, Cotrim tornou-se um dos principais autores de livros didáticos de História no Brasil. A partir da edição do PNLD de 2011, as obras deste autor aqui analisadas, passam a ser escritas em coautoria com Jaime Rodrigues, que é graduado em História pela Universidade de São Paulo e possui doutorado em História Social do Trabalho, pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Atualmente, é professor na Universidade Federal de São Paulo – USP.

**Figura 10:** Livros didáticos analisados de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues.



A escolha dos livros didáticos de Gilberto Cotrim se deve ao fato de ser o único autor a conseguir aprovar suas obras didáticas em todas as edições do PNLD após a avaliação pedagógica das coleções, a partir de 1999. Ou seja, Cotrim, posteriormente com Jaime Rodrigues, conseguiu aprovar suas coleções didáticas nas edições do PNLD de 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017. Nenhum outro autor conseguiu tal feito.

Cotrim ajustou suas coleções aos princípios e critérios do Programa Nacional do Livro Didático e às demais demandas que atuam em sua escrita, inclusive o mercado.

Alfredo Boulos Júnior é historiador. Mestre em Ciências, com área de concentração na História Social, pela Universidade de São Paulo – USP, possui doutorado em Educação, com área de concentração na História da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. Atuou como professor de História na rede pública e particular de ensino e em cursinhos pré-vestibulares. Atualmente é autor de obras didáticas e paradidáticas.

A escolha das obras didáticas do referido autor ocorre em virtude de dois aspectos: o primeiro refere-se à quantidade de coleções aprovadas desde 1999. O autor, junto com sua equipe técnica, conseguiu aprovar suas coleções em cinco das sete edições do PNLD: 1999, 2008, 2011, 2014 e 2017. Além disso, atualmente, suas obras tem sido as mais escolhidas entre os professores da rede pública de educação brasileira através do programa.

**Figura 11:** Livros didáticos analisados de autoria de Alfredo Boulos Júnior.



O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – passou, a partir de 2015, a divulgar as coleções mais escolhidas nas edições do PNLD do ensino fundamental, por componente curricular. No PNLD de 2014, entre as 20 obras aprovadas, a coleção *Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, foi a mais escolhida pelos professores no Brasil<sup>18</sup>, com uma tiragem de 3.330.040 exemplares. A obra de Gilberto Cotrim, *Saber e Fazer História*, ficou na sétima colocação com uma tiragem de 647.302 exemplares. No PNLD de 2017, a coleção *Sociedade e Cidadania*, continuou sendo a mais escolhida pelos professores no Brasil<sup>19</sup>. Entre as 14 obras

<sup>18</sup> Dados do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE, divulgados a partir do seu portal na internet. PNLD 2014 - Coleções mais distribuídas por componente curricular - Séries finais Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em 08 de junho de 2018.

aprovadas, se destacou com a produção para o PNLD de 3.387.161 exemplares. A obra de Gilberto Cotrim, *Historiar*, ficou na quinta colocação com uma tiragem de 801.674 exemplares. Inclusos, também, nas referidas contagens, os manuais dos professores.

Analisar a metodologia utilizada para o ensino de História é tão importante como analisar os vieses teóricos que sustentam a escrita do livro didático. Tendo em vista que são tais recursos que efetivam, em sala de aula, as propostas teórico-curriculares dos autores e grande parte das ações dos professores no cotidiano das salas de aulas.

### ***3.1. A expansão dos recursos metodológicos na escrita escolar da História.***

O ensino de História vivencia, no contexto da passagem do século XX para o século XXI, um período de transição. Transição no que tange ao padrão didático-pedagógico que rege o processo de ensino e aprendizagem; transição no que se refere aos referenciais teóricos que conduzem a escrita dos livros didáticos de História; transição nos parâmetros normativos legais que regulam a educação de uma forma geral e o ensino de História, de forma particular; transição, ainda, no que se refere às ferramentas, recursos e métodos que subsidiam o cotidiano do professor de História da educação básica. Portanto, o objetivo do ensino de História tem se transformado e se (re)modelado no transcorrer deste processo. Um dos elementos que fulgura como documento comprobatório de tais mudanças e, também, de continuidades é o livro didático de História.

No Brasil democrático, consolidou-se, na primeira década do século XXI, uma rica diversidade de modos de pensar e ensinar História. A realidade escolar brasileira é complexa, plural e desigual. Não há um ensino único, nem um conhecimento histórico exclusivo. A produção historiográfica e educacional, as publicações sobre ensino e aprendizagem de História evidenciam uma diversidade de temas, problemas, abordagens e fontes relevantes para o Ensino de História, produzidos por diferentes agentes (professores, historiadores, educadores, produtores de materiais) em vários espaços educativos. (FONSECA, 2010, p.1).

---

<sup>19</sup> Dados do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE, divulgados a partir do seu portal na internet. PNLD 2017 - Coleções mais distribuídas por componente curricular - Séries finais Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em 08 de junho de 2018.

Assim, a escrita do livro didático vai se remodelando para atender a tais novos interesses ao passo em que se aprisiona em uma dificuldade de ultrapassar os limites da história pública e política. Mas, como encaixar na escrita escolar da História as novas pautas da historiografia e do campo educacional? Como diversificar a escrita didática da História para atender exigências tão diversas? Em que medida a escrita escolar da História voltada para os anos finais do ensino fundamental incorporou mudanças metodológicas significativas nas últimas décadas?

São os recursos metodológicos que vão promover um amálgama de fundamentos teóricos e pedagógicos na escrita do livro didático de História, tentando abarcar e absorver demandas e pautas diversas que surgem de diferentes nichos: das universidades, das escolas, das leis, dos editais do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, da sociedade, do contexto histórico e do trabalho cotidiano do professor. Tornar o livro mais complexo e mais diverso tem sido a solução encontrada pelos autores de livros didáticos para conseguir mantê-los no mercado. A solução é não ter mais pautas fixas e universais, além de objetivos definidos a partir de um único mote, mas a diversidade desses recursos, através de adoção de um livro didático cada vez mais multitarefa. Como chama atenção Fonseca

As mudanças curriculares ocorridas no Brasil a partir da década de 80 criaram a necessidade de materiais condizentes com os novos programas e, evidentemente, tal situação foi aproveitada por importantes editoras do país e muitas coleções destinadas ao ensino fundamental – sobretudo de 5ª a 8ª séries – foram lançadas... autores de linha mais tradicional, que publicavam livros há muitos anos, tentaram acompanhar as novas tendências, promovendo reestruturações em suas obras, adaptando-as as novas propostas, agora também novas necessidades de mercado. (FONSECA, 2006, p. 65).

Entretanto, não se pode esquecer as especificidades e limitações do livro didático. O mesmo, como já foi deveras dito, reflete demandas diversas e, ao mesmo tempo, limita-se em sua condição de compêndio. Sua escrita restringe-se ao seu público alvo e objetiva, fundamentalmente, a aprendizagem histórica, independentemente dos pressupostos teóricos que a inspiram. “Portanto, não podemos perder de vista que a condição de epítome é intrínseca à sua natureza e, por conseguinte, às peculiaridades de sua escrita”. (CONCEIÇÃO, 2015, p. 48).

Desta forma, há demandas e limites na escrita escolar da história. Tais características devem ser consideradas ao se estabelecer quais serão os recursos

metodológicos adotados na produção dos livros didáticos de História. O desafio é articular todas as demandas para a escrita em meio à condição de síntese dos saberes históricos escolares. Para responder a esse desafio, “em geral, os autores de livro didático organizam a obra de forma eclética, apesar de se afirmarem vinculados a uma corrente historiográfica”. (BITTENCOURT, 2004, p. 313). Além desse ecletismo, utilizam-se de ferramentas diversas à consecução dos objetivos. Nessa direção também alerta Conceição

Nesse sentido, a pseudo simplificação da linguagem didática, assim como a sua condição de epítome, não deve descredenciá-la como um campo e fonte estratégica de articulação de ideias marcantes e inferências significativas. Menos ainda, disfarçar o rigor no seu tratamento como objeto cultural, social e epistemológico. Assim, o didático, como condição e identidade de um conhecimento, torna-se o campo e, ao mesmo tempo, a especificidade deste campo. (CONCEIÇÃO, 2015, p. 49).

Outro elemento significativo nesta análise é que cada vez mais a concepção de aprendizagem vai sendo incorporada aos livros didáticos. Isso fica claro no Edital do PNLD 2014

As coleções didáticas não devem estar focadas apenas no objetivo de explorar a maior quantidade de conteúdos conceituais. Boa é a obra didática que auxilia o professor e o aluno no trabalho com a metodologia da produção do conhecimento histórico, sempre adequada ao nível de escolaridade a que se destina a coleção. (BRASIL, 2013, 42)

O livro didático de História, portanto, deve ser escrito para os alunos. Deve-se ter por base uma opção teórico-metodológica que sirva para aprendizagem dos estudantes. É, portanto, diferente da escrita acadêmica que se volta para os pares, apesar de o livro didático ser assimilado como recuso de formação e aprendizagem também pelo professor. Escreve-se, portanto, para os alunos, com elementos distintos e diversos que possibilitem sua aprendizagem histórica, e atinge-se os pares.

Tal perspectiva já estava presente no Guia de Livros Didáticos de 1999, ao se afirmar que:

Por isso, o aluno, leitor a quem os livros se destinam, é o primeiro parâmetro a nortear a elaboração de um bom livro

didático de História. As questões de ordem didático-metodológicas certamente devem estar, também, presentes, nos estímulos ao conhecimento e no trabalho com os conteúdos históricos. (BRASIL, 1999, p. 459).

Com base neste entendimento, a presente pesquisa repercutiu sobre diferentes recursos metodológicos utilizados na escrita escolar da História para os últimos anos do ensino fundamental.

Expor-se-á os dados obtidos por recurso metodológico analisado.

### *3.1.1. Iconografia na escrita didática da História nas obras analisadas.*

A utilização de imagens como recursos auxiliares no processo de ensino e aprendizagem através dos livros didáticos de História remete ao século XIX, quando já se incluíam imagens (litogravuras) retratando personagens e cenas históricas e mapas históricos. Até então, a literatura didática de História não se apropriara de tais recursos, até por que a própria produção historiográfica a desconsiderava. “É somente no séc. XIX, entretanto, e começo do XX, que a História da Arte, em várias frentes, começa a encaminhar-se para a aceitação dos direitos de cidadania da *fonte iconográfica*, sobretudo mais tarde, nos domínios da História Cultural”. (MENESES, 2003, p. 13).

A partir daí, dois fatores se aliam no processo gradativo de inclusão da imagem nos livros didáticos: a produção historiográfica, que passa a considerar variados e distintos temas de pesquisas a partir de fontes que se proliferam, dentre elas as imagens, e o próprio processo de evolução das técnicas iconográficas, que vão adentrando o cotidiano humano e fortalecendo uma sociedade cada vez mais norteada na utilização de imagens.

Até a década de 1960 a linguagem visual, como modo de conhecimento e de significados, não era devidamente reconhecida e valorizada na literatura didática de História. A utilização de imagens servia, predominantemente, à história ensinada até então, com uma imersão de personagens históricos “ilustres” e de cenas de fatos históricos considerados relevantes para o modelo de escrita escolar da História predominante. Nesse momento, a percepção de multiplicidade de fontes históricas se consolida, e nesse rol, a imagem firma-se como documento histórico. A partir da década de 1970, as editoras vão passar a se preocupar mais com as imagens, iniciando-se pelas capas. A partir de então, inicia-se um processo de melhoria no design dos livros

didáticos e de inclusão de imagens e ilustrações no interior das obras didáticas de História.

Portanto, a grande transformação do que tange a questão imagética nos livros didáticos no Brasil vai ocorrer a partir da década de 1970, com o processo de massificação do ensino e de uma política voltada para a distribuição de livros didáticos. Aliado a isso, consolidava-se uma nova cultura visual marcada pela TV como veículo informativo e de entretenimento, além da imagem cinematográfica, fotográfica e impressa.

Na virada da década de 1980 dá-se não só a convergência de várias abordagens, interesses e disciplinas em torno do campo comum da visualidade, como também uma percepção cada vez mais ampliada, inclusive fora dos limites acadêmicos, da importância dominante da dimensão visual na contemporaneidade. A difusão da comunicação eletrônica e a popularização da imagem virtual obrigam à procura de novos parâmetros e instrumentos de análise. (MENEZES, 2003, p. 23)

Consolida-se, o que o autor chama de cultura visual. A partir de então se imerge em um tempo em que, como nunca visto antes, a imagem faz parte do cotidiano das pessoas. Recorrer a este recurso na escrita didática da História tornou-se cada vez mais frequente. Assim, os livros didáticos da disciplina, no final do século XX e início do XXI, adaptam-se aos contextos e aos avanços tecnológicos e adotam, cada vez mais e de forma mais variada, o recurso iconográfico como estratégia de construção de conhecimentos e como recurso metodológico, com vistas à aprendizagem histórica.

Mas o conteúdo de uma obra, que em si articula uma miríade de signos, verbais e às vezes também visuais, apresenta uma quantidade de significações e uma complexidade certamente impossível de ser sintetizada e traduzida por um único signo. Como vimos, cada modo – verbal e visual – tem seu potencial próprio para veicular determinados sentidos e não outros. (MORAES, 2010, p. 51)

Nesse contexto, a utilização de recursos iconográficos pelos livros didáticos de História, na atualidade, é uma de suas principais marcas. É notório, ao se analisar um livro, a disposição e a quantidade de imagens e ilustrações. Os livros didáticos acabam passando a ter um perfil de revista ilustrada ou de páginas de sítios da internet. As imagens passam a ter uma dupla função: a de tornar o livro mais diversificado e atrativo em sua escrita e de auxiliar no processo de aprendizagem histórica, consolidando-se como recursos metodológicos.

Através da análise das obras didáticas de História para os anos finais do ensino fundamental escritas nas duas últimas décadas, percebeu-se que as imagens ganham cada vez mais contornos de instrumentos de facilitação da aprendizagem, com amplas e distintas abordagens históricas assentadas sobre os recursos iconográficos. Expostas inicialmente predominantemente no texto-base e com um caráter ilustrativo ou de complemento à escrita textual, as mesmas passam, gradativamente, a serem articuladas como recursos metodológicos diversos.

Sua função no texto-base se amplia. Passam a possibilitar, além da complementação textual, que possibilita ao estudante uma maneira de concretizar noções abstratas de tempos e conceitos históricos que figuram distantes do horizonte de percepção de muitos alunos do ensino fundamental, uma abordagem mais ampla e complexa, contrapondo versões históricas e relacionando aspectos abordados no texto com problemáticas ou temáticas do presente.

São tratadas também como documentos históricos, sendo analisadas como uma forma de perceber determinadas características de contextos históricos diversos. Através disso, o estudante do ensino fundamental pode passar a perceber que a escrita da História é assentada sobre os vestígios deixados pela humanidade e que, selecionados pelos historiadores, vão contar uma versão da História, mas que podem existir outras possibilidades, rompendo com a verdade absolutizada que marcou e, em parte, ainda marca a literatura didática da História.

São utilizadas ainda como forma de aproximar os conteúdos históricos dos saberes prévios e do cotidiano dos alunos; de atrair a atenção e o interesse dos estudantes que, de uma maneira mais densa ou mais superficial, vivem imersos em um mundo recheado de imagens e de experiências visuais; de auxiliar na construção didática de saberes históricos a partir de comparações, exposições e sátiras; de contribuir para que o estudante se localize no espaço e no tempo, através dos mapas e linhas do tempo. Além de tudo isso passam, cada vez mais, a serem utilizadas nas atividades e questões propostas aos alunos, servindo como componente suplementar ou principal na análise dos saberes escolares apreendidos pelos estudantes.

Ou seja, dentro desse contexto de cultura da imagem, em que a produção iconográfica se torna cada vez mais democrática e a partir de distintos e variados mecanismos, a confecção didática da História, progressivamente, se enquadra e articula a aprendizagem com o auxílio das imagens, que passam a ser não apenas elementos ilustrativos, mas problematizadores e fomentadores da construção do saber histórico.

Lógico que, assim como qualquer outro meio utilizado na produção do conhecimento histórico, a utilização das imagens possui uma essência ideológica, relacionada aos interesses de quem escreve e partilha tal produção. Ou seja, a iconografia no livro didático está diretamente relacionada à memória que se pretende expor, ao tipo de História que se pretende ensinar. Tal fato pode levar a percepções preconceituosas e legitimadoras de determinados meios ou formas de poder em detrimento de grupos sociais e de perspectivas históricas críticas e questionadoras. Esta perspectiva, no entanto, diminui a sua possibilidade de utilização em virtude dos critérios de análises dos livros didáticos através dos editais do PNL D, que discorrem diretamente sobre tais práticas tanto nos parâmetros classificatórios como nos eliminatórios. Os livros que não se adequam a tais critérios são excluídos do programa.

O fato é que as imagens servem, de fato, como subsídios de ensino e aprendizagem para professores e alunos. Desta forma, O livro didático se torna mutável, adaptável, flexível. Um recurso polifônico e multimodal, pois contempla diversos tipos de linguagens: textual, iconográfica, documental. A imagem na literatura didática da História nos últimos 20 anos transita da função de complemento à escrita do livro (acessório) para a de recurso de aprendizagem e de problematização histórica. Torna-se, portanto, mais um recurso metodológico de aprendizagem histórica.

A iconografia didática<sup>20</sup> foi dividida e classificada em tipos para a consecução da presente pesquisa, em que analisou-se os diversos empregos das imagens nas obras didáticas de História. A verificação das ilustrações dividiu-se em: imagens gerais (reprodução de quadros, de pinturas e esculturas, recortes de imagens, montagens ilustrativas, etc); fotografias; mapas; gráficos e tabelas; quadros comparativos e explicativos, que são recursos utilizados pelos autores para explicar ou comparar aspectos históricos; charges, caricaturas e cartuns; e linhas do tempo, estratégias metodológicas que visam orientar temporalmente os estudantes dentro de determinados períodos abordados pelos livros didáticos de História. Buscou-se perceber a quantidade de imagens e a diversificação das mesmas nas sucessivas edições do PNL D.

---

<sup>20</sup> Iconografia didática remete aos usos das imagens e ilustrações, criadas como ou transformadas em recursos didáticos, na tessitura da escrita didática da História, tendo em vista que “as gravuras ou ilustrações têm sido utilizadas com frequência como recurso pedagógico no ensino de História” (BITTENCOURT, 2004, p. 360). Tal uso pode transitar entre uma iconografia tratada como recurso metodológico meramente ilustrativo e contemplativo ou assentada em métodos integrados às questões pedagógicas e historiográficas.

### 3.1.1.1. Análise da iconografia enquanto recurso metodológico nas obras didáticas de Gilberto Cotrim.

Os livros didáticos de Gilberto Cotrim já se caracterizavam, desde o PNLD de 1999, pela utilização expressiva das imagens e ilustrações. Com o decorrer das edições do programa percebe-se que, cada vez mais, tais obras recorrem às questões iconográficas e aos cuidados e requisitos básicos para o seu uso, para subsidiar a aprendizagem histórica. Com a consolidação da cultura da imagem, os livros didáticos de História adotam progressivamente a linguagem visual na renovação de suas edições.

No PNLD de 1999, a obra didática de Gilberto Cotrim aqui analisada *História & Reflexão: Consolidação do Capitalismo e Brasil Império*, publicada pela editora Saraiva possui praticante uma imagem para cada página. A obra adota a perspectiva de História integrada e expõe fatos e acontecimentos que se sucederam durante os séculos XVII, XVIII e XIX partindo da Europa e repercutindo na América, Ásia e África, além de estudos da história do Brasil. Os conteúdos, divididos em 13 capítulos, iniciam-se com a abordagem da Revolução Inglesa e são concluídos com o Segundo Reinado no Brasil.

São 156 páginas e 126 imagens utilizadas pelo autor. Com predominância de imagens gerais, principalmente reprodução de quadros que retratam cenas ou personagens históricos, o livro já apresenta uma tímida variedade de recursos iconográficos, como charges, mapas e quadros explicativos e comparativos. Algumas imagens não possuem a devida identificação e legenda, além de prevalecerem como elementos ilustrativos e pouco problematizados, sendo explicadas diretamente pelo autor. Muitas imagens retratam *grandes personagens* da história, como pensadores, reis e rainhas e muitas abordam acontecimentos políticos. São expostas, secundariamente, cenas do cotidiano das sociedades estudadas.

Percebe-se que o livro analisado, aprovado no PNLD de 1999, transita entre propostas historiográficas que revelam a transição de modelos explicativos. Tendo em vista que contempla uma iconografia matizada pela tradição de ao passo que, secundariamente, incorpora elementos caros às formas renovadas de escrita da História.

**Figura 12:** Abertura de capítulo – Cotrim - 1999**Tabela 1:** Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 1999, de autoria de Gilberto Cotrim.

Tipo	Capítulos	Total	Mínimo (por capítulo)	Máximo (por capítulo)	Média (por capítulo)
Imagens Gerais	13	91	3	10	7
Fotografias	13	9	0	3	0,7
Mapas	13	11	0	2	0,8
Gráficos/ Tabelas	13	2	0	2	0,15
Charges/ Cartuns	13	6	0	2	0,5
Linha do tempo	13	0	0	0	0
Quadro comparativo/ explicativo	13	7	0	2	0,5
Total			126		
Média (por capítulo)			9,7		

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. História & Reflexão: consolidação do capitalismo e Brasil Império. 1º grau. 5ª ed. São Paulo. Saraiva, 1996. Sistematização do autor, 2018.

**Figura 13:** Iconografia didática – Cotrim – 1999

O livro didático de História de autoria de Gilberto Cotrim aprovado em 2002, *Saber e fazer História*, pela editora Saraiva, a partir de uma perspectiva temporal linear, aborda fatos e acontecimentos históricos destacados pela tradição historiográfica a partir

do surgimento do ser humano até a queda do Império Romano. Dividido em 11 capítulos e com 142 páginas, os conteúdos versam sobre os espaços europeu, africano, asiático e americano nos períodos consagrados pela historiografia como Pré-História e História Antiga. A análise se ateve ao livro da 5ª série (atual 6º ano).

Percebe-se, preliminarmente, que a obra é mais bem editada graficamente. A própria equipe técnica responsável pela produção do livro aumenta consideravelmente, passando a ter 14 seções de edição (eram 5 na escrita do livros para o PNLD de 1999). As imagens e ilustrações fazem-se presentes tanto em maior quantidade como ocupam um espaço maior na escrita do livro, em virtude do aumento do tamanho das mesmas. Além disso, passam a ser utilizadas também nas atividades, ocupando, cada vez mais, espaços de produção do saber histórico na escrita dos livros didáticos de Cotrim.

Por possuírem as devidas legendas e se integrarem cada vez mais ao texto-base, a iconografia amplia o seu caráter didático e reflete diferentes aspectos da vida cotidiana, da produção cultural e dos espaços ocupados pelas sociedades retratadas. Diminui, assim, a sua função ilustrativa e amplia os focos para além do político e dos personagens históricos destacados pela historiografia oficial. Ampliam, portanto, as possibilidades de uso como recurso metodológico na aprendizagem histórica.

**Tabela 2:** Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2002, de autoria de Gilberto Cotrim.

Tipo	Capítulos	Total	Mínimo (por capítulo)	Máximo (por capítulo)	Média (por capítulo)
Imagens Gerais	11	98	5	12	8,9
Fotografias	11	37	1	7	3,4
Mapas	11	14	0	3	1,3
Gráficos/ Tabelas	11	1	0	1	0,1
Charges/ Cartuns	11	0	0	0	0
Linha do tempo	11	4	0	1	0,4
Quadro comparativo/ explicativo	11	4	0	1	0,4
Total				154	
Média (por capítulo)				14	

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. 5ª série. São Paulo. Saraiva, 1999. Sistematização do autor, 2018.

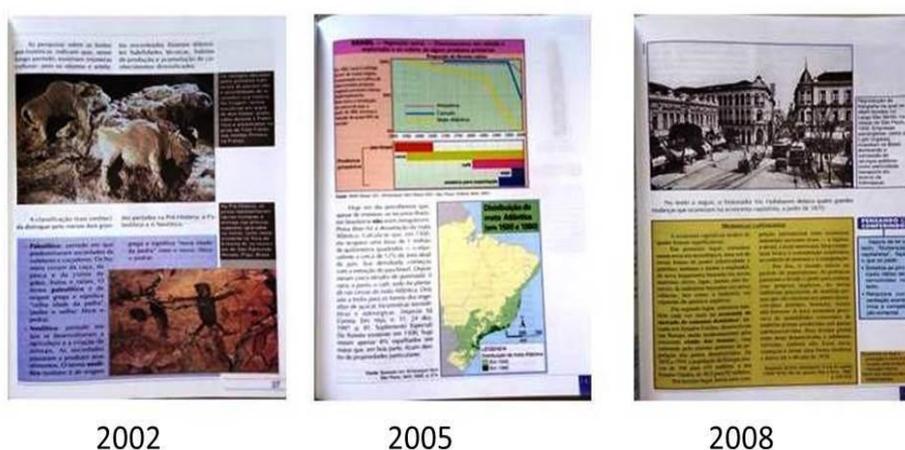
Na edição do PNLD de 2005 se analisou o livro da 6ª série (atual 7º ano). Para o PNLD 2008, cujo livro didático foi apenas revisto e não reformulado, se analisou o livro

da 7ª série (8º ano). Ambas as coleções guardam as mesmas características e se intitulam *Saber e fazer História*. Publicados pela editora Saraiva, os livros didáticos aprovados no PNLD 2005 abordam fatos e acontecimentos que se sucederam durante as Idades Média e Moderna, desde formação dos reinos germânicos na Europa até a implantação da política mercantilista e do colonialismo pela Europa e inicia os estudos sobre história do Brasil, a partir da chegada dos portugueses até o ciclo minerador. Os conteúdos, divididos em 17 capítulos, com 208 páginas, visam, de forma integrada, abordar os fatos e acontecimentos ocorridos no continente europeu e suas repercussões no continente americano e, através da escravidão, no continente africano. Adota-se uma perspectiva eurocêntrica da História.

A obra didática aqui analisada e aprovada no PNLD de 2008 aborda, de forma integrada e com foco na Europa, acontecimentos que marcam a transição da modernidade para a contemporaneidade. São 16 capítulos e 205 páginas.

A utilização de imagens, em ambas as obras, permanece com as mesmas características da obra aprovada no PNLD de 2002. Presentes em praticamente todas as páginas dos livros, é impossível não se perceber a utilização de imagens que passam a constituir-se, cada vez mais, como recurso metodológico de aprendizagem. Articuladas aos textos e com as devidas legendas e explicações, as imagens passam a ditar uma escrita multiforme do livro, estando presente em todas as seções. Ocorre também uma diversificação dos tipos de imagens e ilustrações utilizadas e as mesmas passam a ser empregadas como formas de problematizar temáticas relacionadas às realidades dos estudantes.

**Figura 14:** Iconografia didática – Cotrim – PNLD 2002 a 2008



Percebe-se que a iconografia ocupa um amplo espaço das páginas dos livros didáticos de Cotrim entre as edições do PNLD de 2002 a 2008. Além disso, figuram

uma maior diversidade de usos, como exposto nas imagens acima em que constam fotografias, imagens gerais, gráficos e mapas. Transitam, assim entre o caráter ilustrativo e reflexivo na tessitura das obras e passam a refletir aspectos diversos dos fatos e acontecimentos tratados nos livros, *escapando* ao domínio que caracterizou a escrita escolar da História de reprodução ilustrativa e ideológica de personagens e fatos históricos previamente selecionados e indutores de uma memória oficial.

**Tabela 3:** Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2005 de autoria de Gilberto Cotrim.

Tipo	Capítulos	Total	Mínimo (por capítulo)	Máximo (por capítulo)	Média (por capítulo)
Imagens Gerais	17	120	3	15	7
Fotografias	17	20	0	5	1,2
Mapas	17	29	0	7	1,7
Gráficos/ Tabelas	17	2	0	1	0,1
Charges/ Cartuns	17	0	0	0	0
Linha do tempo	17	0	0	0	0
Quadro comparativo/ explicativo	17	4	0	1	0,25
Total			175		
Média (por capítulo)			10,3		

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. 6ª série. 2ª ed. São Paulo. Saraiva, 2002. Sistematização do autor, 2018.

**Tabela 4:** Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2008, de autoria de Gilberto Cotrim.

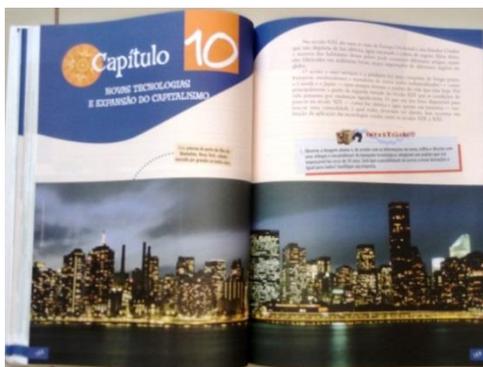
Tipo	Capítulos	Total	Mínimo (por capítulo)	Máximo (por capítulo)	Média (por capítulo)
Imagens Gerais	16	117	3	12	7,3
Fotografias	16	22	0	5	1,4
Mapas	16	16	0	2	1
Gráficos/ Tabelas	16	3	0	1	0,2
Charges/ Cartuns	16	11	0	3	0,7
Linha do tempo	16	0	0	0	0
Quadro comparativo/ explicativo	16	2	0	1	0,1
Total			171		
Média (por capítulo)			10,7		

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. 7ª série. 3ª ed. rev. São Paulo. Saraiva, 2005. Sistematização do autor, 2018.

Ao passo em que a equipe técnica responsável pela produção dos livros didáticos aumenta, a inclusão de imagens e a inovação metodológica vão se intensificando. Da coleção aprovada por Gilberto Cotrim, agora em parceria com Jaime Rodrigues, para o PNLD de 2011 a presente pesquisa analisou o livro didático do 8º ano. Sob o título *Saber e fazer História*, pela editora Saraiva, a obra divide-se em 15 capítulos, com 272 páginas, que contemplam o período compreendido entre os séculos XVIII e XIX, abordando aspectos da História geral, iniciando-se com a Revolução Industrial e concluindo com a construção dos Estados Nacionais na América Latina; e do Brasil, iniciando com o processo de independência e culminando com a crise do Império.

Ocorre, nesta edição, uma quebra na sequência editorial de escrita do livro que caracterizou as três edições anteriores aprovadas para o PNLD dos livros didáticos de História de autoria de Cotrim. A obra didática é reformulada com um novo padrão editorial e as imagens ganham cada vez mais contornos de instrumentos de facilitação da aprendizagem, na medida em que são articuladas e tratadas de diversas formas. Aparecem com função de documentos históricos, possibilitando a interpretação e a produção autônoma do saber histórico e a percepção de que as versões da História se constroem sobre os vestígios deixados pela humanidade e que não se firmam enquanto verdades absolutas; como formas de problematizar questões do presente, relacionando-as às temáticas trabalhadas nos capítulos e estimulando no estudante o desenvolvimento de competências históricas relacionadas ao tempo histórico como sucessão, duração, diacronia, simultaneidade e percepção de permanências e mudanças; no texto-base, com diversos e distintos usos, facilitando a construção de noções históricas abstratas; como forma de aproximar a escrita do livro dos saberes prévios e do cotidiano dos alunos e de atrair a atenção e o interesse dos estudantes.

**Figura 15:** Abertura de capítulos – Cotrim/Rodrigues – PNLD 2011



**Tabela 5:** Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2011, de autoria de Gilberto Cotrim.

Tipo	Capítulos	Total	Mínimo (por capítulo)	Máximo (por capítulo)	Média (por capítulo)
Imagens Gerais	15	139	2	16	9,3
Fotografias	15	48	0	9	3,2
Mapas	15	18	0	4	1,2
Gráficos/ Tabelas	15	4	0	1	0,2
Charges/ Cartuns	15	13	0	4	0,9
Linha do tempo	15	1	0	1	0,1
Quadro comparativo/ explicativo	15	3	0	1	0,2
Total			226		
Média (por capítulo)			15,1		

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Saber e fazer história: história geral e do Brasil. 8º ano. 5ª ed. São Paulo. Saraiva, 2009. Sistematização do autor, 2018.

É justamente na edição para o PNLD de 2011 que a obra de Cotrim e Rodrigues transita por diversos elementos de renovação metodológica. Para todos eles ocorre a inclusão o tratamento de imagens e ilustrações. Um novo padrão, que passa a ser seguido nas edições posteriores do PNLD, é definido. Na edição do PNLD de 2014, a coleção didática *Saber e fazer História* foi mais uma vez aprovada. Analisou-se, na presente pesquisa, o livro didático do 8º ano. A obra didática possui 288 páginas e 16 capítulos enfocando os mesmos conteúdos abordados na edição de 2011 e mantendo

Como dito anteriormente, mantém uma formatação semelhante a de 2011, mas com reformulações que continuam a utilizar as imagens enquanto elementos intermediadores no processo de ensino e aprendizagem, com aumento tanto do tamanho das mesmas no texto como também da quantidade.

**Tabela 6:** Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2014, de autoria de Gilberto Cotrim.

Tipo	Capítulos	Total	Mínimo (por capítulo)	Máximo (por capítulo)	Média (por capítulo)
Imagens Gerais	16	162	2	15	10,1
Fotografias	16	72	1	12	4,5
Mapas	16	21	0	5	1,3
Gráficos/ Tabelas	16	5	0	1	0,3
Charges/ Cartuns	16	10	0	4	0,6
Linha do tempo	16	0	0	0	0
Quadro comparativo/ explicativo	16	4	0	1	0,25
Total			274		
Média (por capítulo)			17,1		

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Saber e fazer história. 8º ano. 7ª ed. São Paulo. Saraiva, 2012. Sistematização do autor, 2018.

A escrita didática de Cotrim e Rodrigues altera o título da coleção para *Historiar* no PNLD 2017. Sopesou-se, nesta edição, o livro didático do 9ª ano. O livro adota a perspectiva de História integrada, trabalhando com o tempo de forma sincrônica, ao abordar os assuntos a partir, principalmente, dos espaços europeu e brasileiro, abordando também o espaço americano; e de forma diacrônica, na medida em que expõe os fatos e acontecimentos que se sucederam durante os séculos XX e XXI. Os conteúdos, divididos em 16 capítulos, com 272 páginas, iniciam-se com a abordagem da Primeira Guerra Mundial e são concluídos com o Brasil contemporâneo.

A obra passa por um tímido processo de reformulação. Com a diminuição do tamanho do texto-base, mas com a permanência de boxes ou seções semelhantes aos dos livros anteriores aprovados nas duas últimas edições do PNLD e com o mesmo tipo de exploração iconográfica dos recursos imagéticos. Uma novidade é a inclusão da seção painel que, através do uso de imagens, amplifica assuntos abordados no texto-base ou relacionados a ele.

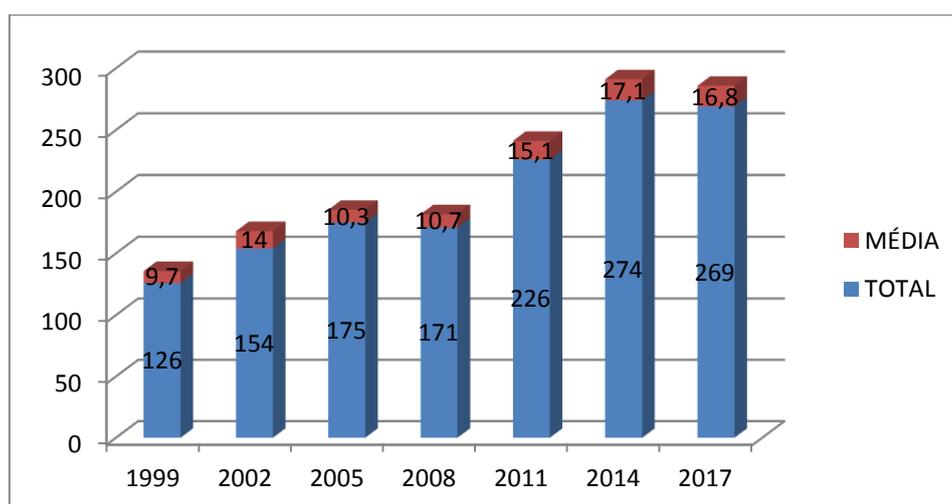


Algumas conclusões sobre o uso das imagens e recursos iconográficos nas obras didáticas de Cotrim, que passa a escrever em parceria com Jaime Rodrigues a partir do PNLD de 2011, são possíveis com a análise dos dados coletados. A primeira refere-se ao significativo aumento do número de imagens e ilustrações que transita de uma média, por capítulo, de 9,7 na edição aprovada no PNLD de 1999 para 16,8 no PNLD de 2017; a segunda corresponde a sua diversidade de utilizações enquanto recursos metodológicos, estando presentes em todas as seções da obra, da abertura dos capítulos, passando pelo texto-base e seções complementares, às atividades sugeridas; a terceira diz respeito à diversidade de tipos de recursos iconográficos que são alocados à escrita dos livros didáticos de História para os anos finais do PNLD no período de 1999 a 2017.

Esta diversidade está diretamente relacionada aos conteúdos que são trabalhados, quanto mais próximos no tempo, maiores as possibilidades de utilização de recursos imagéticos variados, como fotografias, gráficos e tabelas, charges e cartuns, estas, por exemplo, só começam a aparecer nos livros do oitavo ano em virtude do tratamento de acontecimentos históricos mais próximos do presente. Ou seja, os livros vão se apropriando das produções imagéticas dos seres humanos ao passo em que produzem, também, recursos iconográficos próprios.

Assim, a iconografia didática está diretamente ligada à aprendizagem histórica, estimulando e possibilitando o desenvolvimento de habilidades diversas.

**Gráfico 1:** Evolução da quantidade de uso das imagens nas edições do PNLD de 1999 a 2017 nas obras de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues.



**Fonte:** Dados da pesquisa. Sistematização do autor, 2018.

### 3.1.1.2. Análise da iconografia enquanto recurso metodológico nas obras didáticas de Alfredo Boulos Jr.

É impossível desvencilhar a produção didática de Alfredo Boulos Júnior analisada na presente pesquisa do recurso iconográfico<sup>21</sup>. Os livros didáticos de História do autor, desde a edição do PNLD de 1999, são recheados de imagens. Paulatinamente, tais recursos passam a ser elementos que disputam com o texto-base a centralidade da escrita das obras didáticas. Para cada edição do programa, com maior ou menor densidade, as imagens e ilustrações compõem elementos fundantes ao método de aprendizagem histórica adotado pelo autor.

Na edição do Programa Nacional dos Livros Didáticos – PNLD de 1999, a obra didática de Boulos Jr. aqui analisada foi *História Geral: Moderna & Contemporânea*, escrita para a 8ª série do ensino fundamental, atual 9º ano, pela editora FTD. O livro contém 312 páginas e divide-se em 24 capítulos que abordam a História Geral, com foco na Europa, mas com alguns capítulos dedicados à América, África e Ásia. De forma cronológica linear, trata dos acontecimentos históricos consagrados pela escrita histórica escolar, ocorridos entre os séculos XV e XX.

No que concerne à questão iconográfica, o livro traz uma ampla quantidade de imagens e ilustrações. Estas são utilizadas em quase todas as páginas da edição. O livro, para a época, marcada pela transição do modelo de escrita da História escolar, possui um acervo variado de imagens, com predominância de imagens gerais, fotografias e mapas.

Na escrita do texto-base os recursos iconográficos figuram como elementos contemplativos, para exposição e observação. São problematizados, entretanto, nas seções complementares do livro didático. Há, por exemplo, uma seção exclusiva para a interpretação de imagens. Intitulada *Imagens para reflexão*, tal seção almeja um processo de construção de saberes históricos mais significativo através do recurso pictórico. Há, entretanto, alguns problemas com as legendas e identificação das imagens.

No Manual do Professor, o autor advoga a orientação contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que “a imagem de uma fotografia ou de uma obra de

---

<sup>21</sup> Alfredo Boulos Júnior é pesquisador sobre a iconografia didática nos livros de História. Sua tese de doutoramento intitulou-se *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004*.

arte, de uma ilustração pode, para as crianças, falar mais forte que um texto”. (BOULOS JR, 1997, p. 5). Além disso, percebe as imagens enquanto auxílio para a construção de noções como permanência, mudança e simultaneidade e trata também da possibilidade de uso das imagens enquanto fontes históricas. Assim, a obra de Boulos Jr., desde a primeira edição do PNLD, já utiliza as imagens como recurso metodológico auxiliar na aprendizagem histórica.

**Tabela 8:** Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 1999, de autoria de Alfredo Boulos Jr.

Tipo	Capítulos	Total	Mínimo (por capítulo)	Máximo (por capítulo)	Média (por capítulo)
Imagens Gerais	24	161	0	21	6,7
Fotografias	24	111	0	12	4,6
Mapas	24	31	0	5	1,3
Gráficos/ Tabelas	24	2	0	1	0,1
Charges/ Cartuns	24	5	0	2	0,2
Linha do tempo	24	0	0	0	0
Quadro comparativo/ explicativo	24	4	0	1	0,2
Total				314	
Média (por capítulo)				13,1	

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História geral: moderna e contemporânea. 7ª série. V. 2. Ed. renovada. São Paulo. Editora FTD, 1997. Sistematização do autor, 2018.

**Figura 18:** Iconografia didática – Boulos Jr. – PNLD 1999

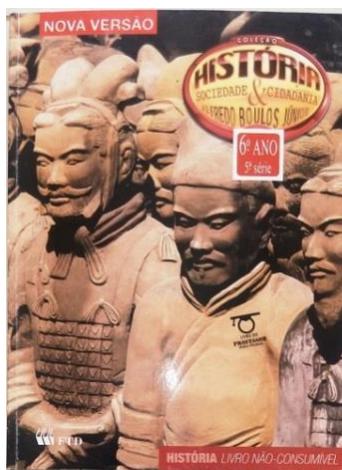


**Figura 19:** Seção *Imagens para reflexão* – Boulos Jr. – PNLD 1999



Boulos Jr. não aprovou ou não inscreveu coleções didáticas nas edições do PNLD de 2002 e de 2005. No PNLD de 2008, foi aprovada a sua coleção intitulada *História: Sociedade & Cidadania*, pela editora FTD. Analisamos, para o presente trabalho, o livro didático da 5ª série (atual 6º ano). O mesmo possui 254 páginas e divide-se em 17 capítulos. Aborda a História geral, iniciando-se pela introdução à ciência histórica e percorrendo os caminhos trilhados por diversas sociedades humanas na Europa, Ásia, África e América desde o surgimento do ser humano até o período denominado de Idade Média. A imagem da capa do livro anuncia o que é exposto logo na apresentação da obra didática: “evitamos uma visão exclusivamente centrada na história europeia”, tendo em vista que expõe esculturas de terracota produzidas no Império Chinês. Assim, o uso preliminar das imagens no livro, já a partir da capa, denuncia as percepções e mudanças teóricas na escrita da obra e podem ser utilizadas pelo professor como recurso de aprendizagem histórica.

**Figura 20:** Capa do livro didático – Boulos Jr. – PNLD 2008



O livro didático de 2008 traz algumas novidades no que se refere ao uso das imagens e ilustrações. A primeira delas é a quantidade, que aumenta consideravelmente, além de ocuparem um espaço maior nas páginas do livro. Assim, a escrita didática de Alfredo Boulos Jr. passa, a partir de 2008, a transitar entre as linguagens textual e iconográfica como elementos preponderantes. A segunda inovação é a seção *Leitura de imagem*, em que a interpretação e o trabalho de construção do saber histórico são fortalecidos no livro didático, com orientações para alunos e professores sobre as imagens contidas no apêndice do livro.

Além disso, inovações editoriais e gráficas marcam a escrita do livro com a introdução de ilustrações para subsidiar a aprendizagem histórica. Outra novidade é a abertura dos capítulos, que a partir de recursos iconográficos, aliados a indagações, introduzem os conteúdos dos capítulos. As imagens, afora as inovações, ainda promovem uma diversidade de usos metodológicos. Para além do perfil ilustrativo, possibilitam tecer relações entre tempos históricos, principalmente com o presente, auxiliando na aprendizagem dos alunos, incitando a reflexão e realizando uma espécie de denúncia, ao comparar realidades distintas e relacioná-las ao tempo histórico. Também são inseridas nas atividades, passando a constar como elementos problematizadores para aferir os conhecimentos apreendidos pelos alunos.

**Figura 21** : Iconografia didática – Boulos Jr. – PNLD 2008



**Tabela 9:** Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2008, de autoria de Alfredo Boulos Jr.

Tipo	Capítulos	Total	Mínimo (por capítulo)	Máximo (por capítulo)	Média (por capítulo)
Imagens Gerais	17	149	1	20	8,8
Fotografias	17	120	1	16	7,1
Mapas	17	24	0	4	1,4
Gráficos/ Tabelas	17	1	0	1	0,05
Charges/ Cartuns	17	0	0	0	0
Linha do tempo	17	7	0	2	0,4
Quadro comparativo/ explicativo	17	7	0	3	0,4
Total			308		
Média (por capítulo)			18,11		

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 6ª série. São Paulo. Editora FTD, 2004. Sistematização do autor, 2018.

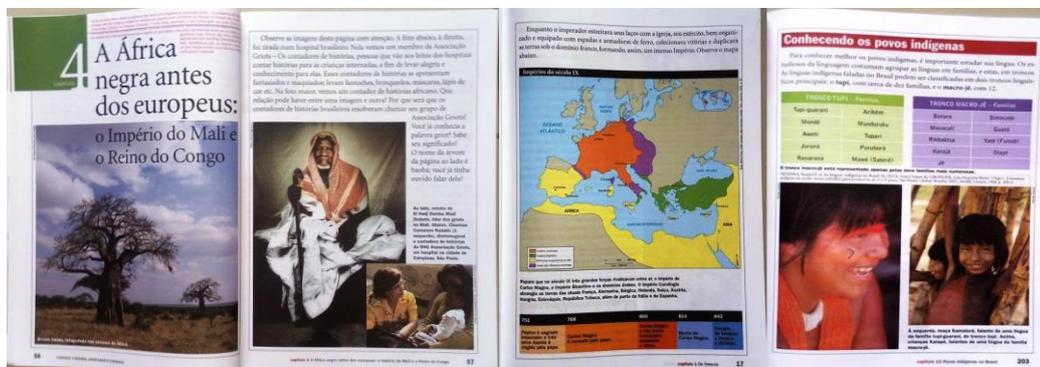
A coleção aprovada para o PNLD 2011, também intitulada *História: Sociedade & Cidadania*, ainda pela editora FTD, traz a questão iconográfica como recurso medular da escrita dos livros didáticos. A obra aqui analisada, destinada ao 7º ano do ensino fundamental, possui 288 páginas, sendo dividida em 4 unidades e 15 capítulos. Adota a perspectiva de História integrada, ao abordar aspectos de diferentes espaços territoriais em um mesmo período de tempo, analisando sociedades europeias, asiáticas, africanas e americanas entre os períodos da história medieval à história moderna. O foco maior permanece sendo o percurso histórico europeu.

No que tange à questão iconográfica enquanto recurso metodológico de aprendizagem, pode-se perceber que as mesmas ocupam uma centralidade que, em muitos momentos supera a escrita do texto-base. Das aberturas das unidades e capítulos, passando pela escrita do texto principal, às seções e complementos do livro, a recorrência à questão pictórica é uma marca presente na escrita do livro.

Ocorre uma maior diversificação nos tipos de imagens e ilustrações utilizadas, ao passo em que são mantidos elementos de utilização e problematização das mesmas, tanto na escrita do texto-base como nos recursos complementares e nas atividades sugeridas. Permanece, portanto, a seção *Leitura de imagem* e, além disso, acrescenta-se outro recurso iconográfico no final do livro na seção *Mapas de apoio*, que traz mapas dos continentes e um planisfério. O autor, no manual do professor, orienta sobre o uso

de imagens em sala de aula, alertando sobre o seu caráter polissêmico, representativo do real (não o real), e que percebê-las somente, sem interpretá-las ou problematizá-las, é inócuo.

**Figura 22:** Iconografia didática – Boulos Jr. – PNLD 2011



**Tabela 10:** Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2011, de autoria de Alfredo Boulos Jr.

Tipo	Capítulos	Total	Mínimo (por capítulo)	Máximo (por capítulo)	Média (por capítulo)
Imagens Gerais	15	188	2	25	12,5
Fotografias	15	117	2	19	7,8
Mapas	15	43	0	7	2,9
Gráficos/ Tabelas	15	5	0	1	0,3
Charges/ Cartuns	15	0	0	0	0
Linha do tempo	15	5	0	2	0,3
Quadro comparativo/ explicativo	15	5	0	3	0,3
Total				363	
Média (por capítulo)				24,2	

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 7º ano. São Paulo. Editora FTD, 2009. Sistematização do autor, 2018.

Na edição do PNLD de 214, a coleção *História: Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulos Jr, publicada pela editora FTD foi mais uma vez aprovada. Sendo a obra mais escolhida entre os professores das escolas públicas no Brasil na edição do programa. Analisou-se aqui o livro didático do 8º ano. O livro, com 320 páginas, divide-se em 4 unidades e 16 capítulos. Adota a perspectiva de História integrada, iniciando com “*Os africanos no Brasil: dominação e resistência.*”, percorrendo os séculos XVII, com a exposição de eventos históricos na Europa, Ásia, África, América, com foco no

Brasil, até o início do século XX. O mesmo, em menor densidade do que a coleção aprovada no PNLD anterior, faz um uso farto e diversificado de recursos iconográficos no auxílio para a construção do saber histórico.

O recurso iconográfico permanece como auxiliar em todas as seções do livro: das aberturas das unidades às atividades. A problematização sobre os mesmos se diversifica e as imagens passam a fortalecer a sua atuação enquanto documentos históricos capazes de auxiliar os alunos na edificação mais autônoma dos conhecimentos históricos. São mantidas as seções *Leitura de imagem* e *Mapas de apoio*. São ainda, cada vez mais e de forma mais variada, utilizadas nas atividades e questões propostas. O livro muda o seu perfil gráfico-editorial, as imagens perdem espaço no texto-base, mas mantêm as suas características de assumir funções diversas.

**Figura 23:** Iconografia didática – Boulos Jr. – PNLD 2014



**Tabela 11:** Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2014, de autoria de Alfredo Boulos Jr.

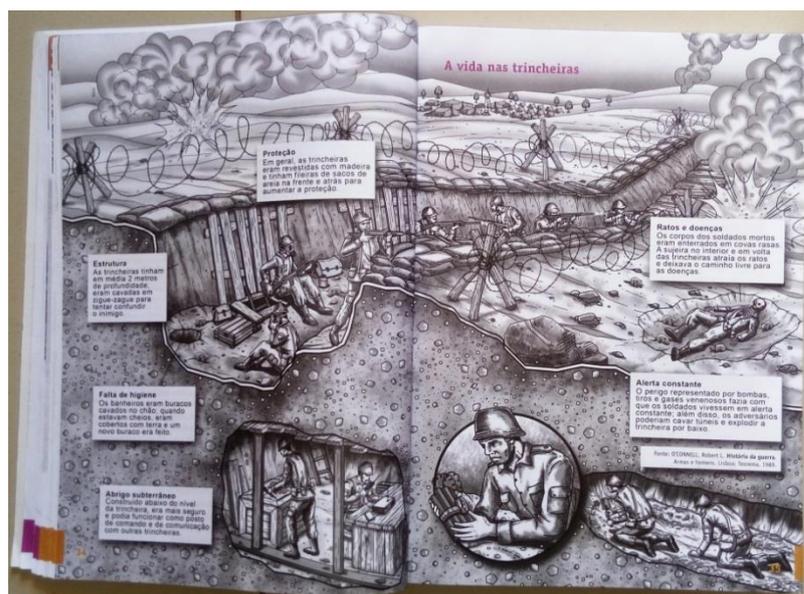
Tipo	Capítulos	Total	Mínimo (por capítulo)	Máximo (por capítulo)	Média (por capítulo)
Imagens Gerais	16	180	7	21	11,2
Fotografias	16	100	0	13	6,3
Mapas	16	28	0	5	1,8
Gráficos/ Tabelas	16	14	0	4	0,9
Charges/ Cartuns	16	25	0	6	1,6
Linha do tempo	16	1	0	1	0,1
Quadro comparativo/ explicativo	16	8	0	2	0,5
Total				373	
Média (por capítulo)				23,3	

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 8º ano. 2. Ed. São Paulo. Editora FTD, 2012. Sistematização do autor, 2018.

A coleção, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, *História: Sociedade & Cidadania* que continua sendo lançada pela editora FTD, permanece como a mais escolhida entre os professores da rede pública de ensino de todo o Brasil na edição do PNLD de 2017. A análise, desta vez, pautou-se no livro dedicado ao 9º ano do ensino fundamental. A obra, com 336 páginas, divide-se em 4 unidades e 16 capítulos. Adota a perspectiva de História integrada iniciando com o capítulo dedicado à *Industrialização e imperialismo*, abordando fatos da história do Brasil e do mundo desde fins do século XIX até o século XXI, concluindo com o capítulo *O Brasil na nova ordem mundial*.

Mantem-se, no que se refere aos recursos iconográficos, o mesmo perfil gráfico-editorial e metodológico da edição do PNLD de 2014. Apresenta uma maior quantidade e diversidade de tipos de imagens e ilustrações, tendo em vista que o livro trata de assuntos mais próximos no tempo e, em virtude disso, consegue articular linguagens visuais mais variadas que são improváveis de serem utilizadas em períodos distantes do tempo histórico, como charges, gráficos e fotografias, a não ser quando relacionadas nos contextos históricos analisados no livro às questões atuais. A novidade é a inclusão de um infográfico no capítulo 2 do livro. Recurso ainda não utilizado pelo autor nas edições anteriores do PNLD nas obras analisadas. A imagem permanece presente em todas as seções do livro e, em uma escala maior, utilizadas para relacionar os assuntos tratados nos textos com temáticas da atualidade e do cotidiano dos alunos.

**Figura 24:** Infográfico – Boulos Jr. – PNLD 2017

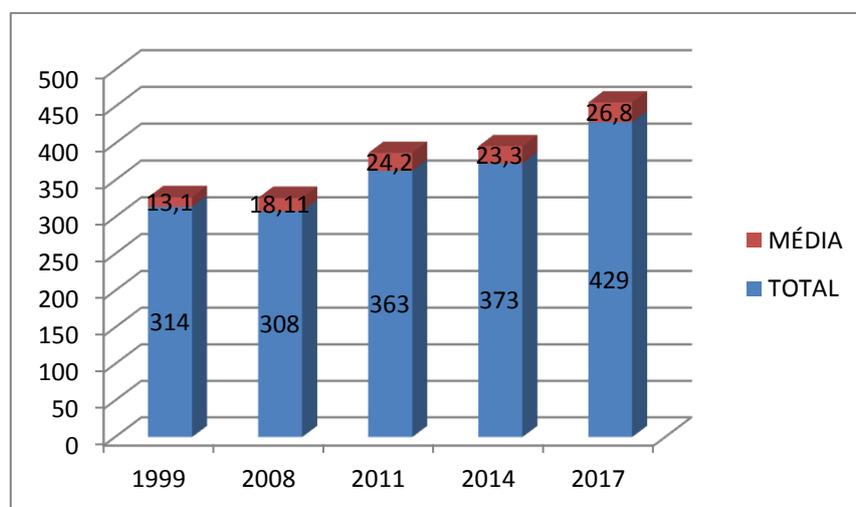


**Tabela 12:** Tipologia iconográfica da obra didática aprovada para o PNLD de 2017, de autoria de Alfredo Boulos Jr.

Tipo	Capítulos	Total	Mínimo (por capítulo)	Máximo (por capítulo)	Média (por capítulo)
Imagens Gerais	16	64	1	10	4
Fotografias	16	256	6	30	16
Mapas	16	28	0	5	1,8
Gráficos/ Tabelas	16	27	0	7	1,7
Charges/ Cartuns	16	31	0	6	2
Linha do tempo	16	0	0	0	0
Quadro comparativo/ explicativo	16	6	0	2	0,4
Total			429		
Média (por capítulo)			26,8		

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 9º ano. 3. ed. São Paulo. Editora FTD, 2015. Sistematização do autor, 2018.

**Gráfico 2:** Evolução da quantidade de uso das imagens nas edições do PNLD de 1999 a 2017 nas obras de autoria de Alfredo Boulos Jr.



Fonte: Dados da pesquisa. Sistematização do autor, 2018.

Percebe-se, portanto que o uso das imagens e demais recursos iconográficos é uma tônica nas obras didáticas de autoria de Alfredo Boulos Júnior, não à toa que, em se comparando as obras didáticas aqui analisadas nas edições do PNLD limítrofes, ou seja, 1999 e 2017, percebe-se que a média de recursos iconográficos utilizados por capítulo praticamente dobrou, passando de 13,1 para 26,8. Não apenas a quantidade de

recursos pictóricos aumentou consideravelmente, sua utilização enquanto recurso facilitador ou instigador da aprendizagem também.

Todas as inovações historiográficas ou pedagógicas do livro tornaram imprescindível o emprego de imagens. Isto pode ser percebido quando se trata da verificação dos saberes prévios dos alunos, em que as imagens instigam a percepção histórica; na elaboração autônoma do saber históricos, a partir das imagens utilizadas como fontes históricas possibilitando percepção de que a História não possui verdades herméticas; no texto-base, em que avança de ilustrações para elementos eficazes na interpretação dos fatos históricos; ao se tratar do cotidiano, das mentalidades e de propostas inclusivas de História, que expõem e debatem sobre processos históricos que envolveram grupos sociais marginalizados na escrita canonizada e oficial; nas atividades, em que se exploram e se estimulam um conjunto cada vez mais variado de noções e conceitos históricos. A imagem, assim, se faz presente na aprendizagem histórica.

### *3.1.2 – Boxes e seções complementares na escrita didática da História nas obras analisadas.*

A partir do processo de redemocratização do país, inúmeras demandas, gradativamente, vão sendo absorvidas pela escrita didática da História. Restritas ao espaço acadêmico durante décadas, renovações e inovações no pensamento historiográfico e pedagógico não chegavam (ou quando chegavam eram abordados ocultamente) às escolas e conseqüentemente à escrita didática das disciplinas, principalmente a de História.

Na transição dos séculos XX para o XXI, entretanto, boa parte das renovações e inovações passa a ser o mote que guia as orientações educacionais no Brasil e firmam-se enquanto leis, diretrizes e políticas públicas. Chegam, portanto, ao cotidiano escolar e à escrita didática. Os livros didáticos da disciplina História passam a incorporar parte das mudanças que ocorriam no universo da escrita historiográfica ao passo em que não conseguem, via de regra, se desvencilhar da tradição da escrita escolar da História, praticamente canonizada nos últimos dois séculos.

Para, então, renovar os livros didáticos e absorver as novas demandas sem se desamarrar da escrita tradicional da História, marcada pela linearidade, pela ênfase nos aspectos políticos e econômicos e pautada na Europa, a solução encontrada pelos

autores foi a diversificação da escrita didática da História. A cada novo elemento, a cada mudança e para cada demanda é incluído um novo recurso metodológico. O livro, ao mesmo tempo em que mantém a escrita matizada pela tradição que orienta, de forma preponderante, a aprendizagem histórica, passa a dispor de variados recursos que absorvem a necessidade de renovação imposta pelos atores que atuam em sua escrita. A obra passa a ser produzida por uma equipe técnica cada vez mais variada em setores e em integrantes para que o livro possa renovar-se constantemente, tendo em vista a periodicidade do PNLD.

Desta forma, os recursos metodológicos, tais como a iconografia, as atividades sugeridas e os *boxes* ou seções complementares são os responsáveis pela renovação nos livros didáticos de História. O que há de novo na História e na Pedagogia, enquanto ciências, está contido neles. Buscar-se-á, a partir de agora, compreender as inovações na escrita escolar da História proporcionada pela inclusão de *boxes* ou seções complementares nos livros didáticos da disciplina.

A investigação dos recursos metodológicos em questão foi realizada com o escopo de perceber os tipos de recursos, os objetivos pelos quais foram confeccionados e a quantidade contida nas edições dos livros analisados. A partir das (re)formulações na escrita didática da História, para cada edição analisada, buscou-se averiguar a presença de recursos metodológicos que tratassem ou incluíssem os seguintes tópicos: averiguação dos saberes prévios dos alunos, demanda surgida no campo da pedagogia e incorporada pela História; problematização de fontes ou documentos históricos; questionamento do conceito de verdade histórica, abordando que a História não possui verdades herméticas; cotidiano e mentalidades, tratamento de assuntos relacionados ao dia-a-dia dos povos ou sociedades estudadas; e temas diversos, que incluem o estímulo à aquisição de habilidades várias relacionadas à leitura e interpretação de textos e imagens, à relação presente-passado e a inclusão de perspectivas históricas que incluem grupos sociais que, no bojo da História oficial, foram excluídos ou estigmatizados, como negros, mulheres e índios.

Com base nesses critérios, todos pautados nos editais ou nos Guias do PNLD produzidos no período aqui analisado, como atendimento a pressões que surgem no campo da História e da Pedagogia, pôde-se constatar de que forma ocorre a renovação na escrita didática da História nas duas últimas décadas.

### 3.1.2.1 – Boxes e seções complementares na escrita didática de Gilberto Cotrim nas edições do PNL D entre 1999 e 2017.

A edição do Programa Nacional do Livro Didático de 1999 marca a maturação de uma escrita didática da História mais dinâmica, com mais matizes e recursos em comparação à escrita didática predominante antes da avaliação pedagógica do programa. A obra didática de Gilberto Cotrim, *História & Reflexão*, é escrita com uma diversidade de *boxes* ou seções complementares que contemplam temáticas históricas variadas e com foco em objetivos distintos.

A obra se organiza, metodologicamente, em abertura dos capítulos em que, através de texto e imagens, se introduz os assuntos a serem tratados no capítulo. Segue-se o texto-base, que adota a perspectiva histórica linear e eurocêntrica, em que são introduzidos recortes com textos complementares e a seção *Cotidiano na História*, que aborda aspectos relacionados ao dia-a-dia das sociedades analisadas. Após o texto-base, é incluso o *box Textos e Reflexão*, uma abordagem de temas diversos como grupos sociais não contemplados no texto principal ou aspectos culturais, políticos e econômicos complementares ao texto-base. Surgem as atividades e, por fim, as seções *Textos & Documentos* que visa a interpretação de documentos históricos, com predominância de textos escritos, e *Dicionário de História*, uma sugestão para que os estudantes criem significados para conceitos trabalhados no texto principal. No final do livro tem a seção *Cronologia* que relaciona datas e fatos a serem memorizados pelos discentes.

**Figura 25:** Seção *Cotidiano na História* – Cotrim – PNL D 1999



Assim, dos aspectos realçados na pesquisa, pode-se perceber que não há menção aos saberes prévios dos alunos nem problematização do conceito de verdade histórica. Trabalha, entretanto, com fontes históricas, aborda o cotidiano e as mentalidades das sociedades estudadas e questões e temas diversos são incluídos na escrita do livro.

**Tabela 13:** Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD 1999.

SEÇÃO	OBJETIVO	PRESENÇA NO LIVRO
Abertura de capítulos	Introdução aos assuntos a serem tratados no texto.	Em todos os capítulos
<i>Cotidiano na História</i>	Aspectos do cotidiano e das mentalidades.	07 inclusões
<i>Textos e documentos</i>	Interpretação de fontes históricas.	Em todos os capítulos
<i>Texto e reflexão</i>	Temáticas diversas.	07 inclusões
<i>Dicionário de História</i>	Apreensão de conceitos	Em todos os capítulos
<i>Cronologia</i>	Memorização de fatos e datas.	01 inclusão

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. *História & Reflexão: consolidação do capitalismo e Brasil Império*. 1º grau. 5ª ed. São Paulo. Saraiva, 1996. Sistematização do autor, 2018.

Na coleção didática aprovada para o PNLD de 2002, *Saber e fazer História*, Gilberto Cotrim e sua equipe técnica alteram a organização, a formatação e a disposição das seções complementares nos livros didáticos. Após a abertura dos capítulos, que possui textos e imagens introdutórias aos assuntos a serem tratados, os complementos passam a ser incorporados através de recortes incluídos no texto-base, que enfatizam elementos não contemplados no mesmo. Destacados graficamente nos capítulos, tais complementos abordam, principalmente, textos diversos de historiadores que escreveram sobre os assuntos do capítulo, ampliando a escrita principal; trazem também documentos históricos que, entretanto, não são problematizados; e aspectos do cotidiano e das mentalidades.

Após o texto-base, com os recortes que não possuem um termo próprio para designá-los, são incluídas as atividades e uma seção final intitulada *Para saber mais*, na qual constam sugestões de leituras de apoio e de páginas eletrônicas. Perde-se, portanto, em relação à obra didática aprovada no PNLD anterior, a diversidade de temas e aspectos históricos evidenciados nas seções complementares.

Dos aspectos em destaque na pesquisa, pode-se perceber que não há menção aos saberes prévios dos alunos, tampouco ocorre a problematização do conceito de verdade histórica e quanto aos documentos históricos, é percebida sua presença nos recortes que complementam o livro, mas não são problematizados. Trabalha o cotidiano e as mentalidades das sociedades estudadas e questões e temas diversos são incluídos na escrita do livro.

**Tabela 14:** Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Gilberto Cotrim aprovada para o PNL D 2002.

SEÇÃO	OBJETIVO	PRESENÇA NO LIVRO
Abertura de capítulos	Introdução aos assuntos a serem tratados no texto.	Em todos os capítulos
Recortes destacados graficamente	Complementação do texto-base e aspectos históricos diversos.	Em todos os capítulos
<i>Para saber mais</i>	Sugestão de leituras de apoio e de páginas eletrônicas	Em todos os capítulos

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. 5ª série. São Paulo. Saraiva, 1999. Sistematização do autor, 2018.

A coleção *Saber e fazer História* é aprovada nas edições do PNL D de 2005 e, sem reformulações, de 2008. Assim, ambas as coleções contêm as mesmas características em seus recursos metodológicos. Possuem uma abertura padronizada para todos os capítulos com a utilização de uma imagem em destaque, em um fundo azul. Apresenta também um texto introdutório sobre o assunto e a seção *Investigando*, onde se afere os saberes preliminares dos estudantes sobre o assunto a ser tratado ou se induz que o aluno pesquise sobre elementos do tema a ser tratado.

Não há presença de *boxes* ou seções complementares com termos próprios para designá-las. A complementação ao texto-base segue a formatação do livro aprovado no PNL D de 2002, com recortes contendo textos historiográficos e documentos destacados graficamente. A diferença para o PNL D anterior é que tais recursos são problematizados através de questões propostas, com atividades sob o comando *Pensando e conferindo*. No final do capítulo encontra-se a seção *Para saber mais*, com sugestões de vídeos e de leituras.

**Figura 26:** Complementos ao texto-base – Cotrim – PNL D 2002 a 2008



As obras didáticas de 2005 e 2008 trazem como novidade a averiguação dos saberes prévios dos alunos e o retorno da interpretação dos documentos históricos incluídos nos complementos textuais. Temas diversos são incluídos na escrita do livro, junto com o cotidiano e as mentalidades das sociedades estudadas através dos recortes. Não há, entretanto, a problematização do conceito de verdade histórica, e pouco se trabalha com perspectivas históricas que contemplem grupos sociais não analisados no texto principal.

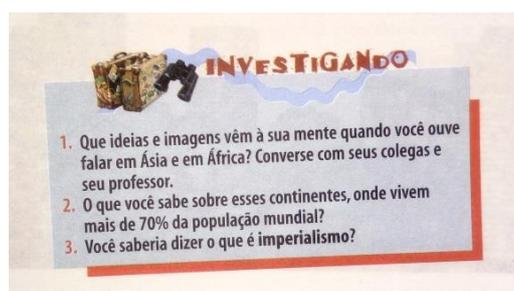
**Tabela 15:** Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Gilberto Cotrim aprovada para as edições do PNLD de 2005 e 2008.

SEÇÃO	OBJETIVO	PRESENÇA NO LIVRO
Abertura de capítulos	Introdução aos assuntos a serem tratados no texto.	Em todos os capítulos
Recortes destacados graficamente	Complementação do texto-base e interpretação de documentos históricos.	Em todos os capítulos
<i>Para saber mais</i>	Sugestão de vídeos e de leituras.	Em todos os capítulos

**Fontes:** COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. 6ª série. 2ª ed. São Paulo. Saraiva, 2002. Sistematização do autor, 2018 e COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. 7ª série. 3ª ed. rev. São Paulo. Saraiva, 2005. Sistematização do autor, 2018.

A coleção de Gilberto Cotrim, escrita agora com Jaime Rodrigues, intitulada ainda *Saber e fazer História*, aprovada no PNLD de 2011 introduz uma nova formatação metodológica. Os *boxes* ou seções complementares ganham especificidades de acordo com o tema ou com o aspecto histórico evidenciado. Dividido em unidades, por macrotemas, as aberturas dos capítulos ocupam páginas duplas e, a partir de imagens e textos, introduzem os assuntos. Além disso, contêm a seção *Investigando*, que possibilita a apuração dos saberes prévios dos alunos.

**Figura 27:** Seção *Investigando* – Cotrim/Rodrigues – PNLD 2011



Na escrita do texto-base são incluídos *boxes* com objetivos variados. São eles: *Outras Histórias*, que proporciona a abordagem de perspectivas históricas que incluem grupos sociais que a História oficial e canonizada pela tradição, excluiu; *Documento histórico* é o título do *box* que problematiza fontes históricas; *Outras palavras* contempla versões distintas sobre um acontecimento histórico, questionando a hermeticidade da verdade em História; *Voltando àquele assunto* trata de aspectos do presente que podem ser explicados à luz dos conteúdos estudados no capítulo. Por fim, a seção *Para saber mais*, que apresenta sugestões de livros, filmes e *sites*.

**Tabela 16:** Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues aprovada para o PNL D 2011.

SEÇÃO	OBJETIVO	PRESENÇA NO LIVRO
Abertura de capítulos	Introdução aos assuntos a serem tratados no texto.	Em todos os capítulos
<i>Documento histórico</i>	Problematização de fontes históricas.	23 inclusões
<i>Outras palavras</i>	Explicação de versões diferentes sobre um fato histórico.	15 inclusões
<i>Outras histórias</i>	Inclusão de aspectos do cotidiano, das mentalidades e de grupos sociais alijados da História oficial.	17 inclusões
<i>Voltando àquele assunto</i>	Relação passado-presente.	Em todos os capítulos
<i>Para saber mais</i>	Sugestão filmes, leituras e <i>sites</i> .	Em todos os capítulos

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Saber e fazer história: história geral e do Brasil. 8º ano. 5ª ed. São Paulo. Saraiva, 2009. Sistematização do autor, 2018.

Desta forma, a edição de 2011 é o padrão para as edições posteriores das coleções aprovadas por Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. Com a inclusão ou exclusão de alguns aspectos, o molde didático fica definido.

**Tabela 17:** Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues aprovada para o PNL D 2014.

SEÇÃO	OBJETIVO	PRESENÇA NO LIVRO
Abertura de capítulos	Introdução aos assuntos a serem tratados no texto.	Em todos os capítulos
<i>Ler e compreender documento</i>	Problematização de fontes históricas.	20 inclusões
<i>Em questão</i>	Explicação de versões diferentes sobre um fato histórico.	12 inclusões
<i>Outras histórias</i>	Inclusão de aspectos do cotidiano, das mentalidades e de grupos sociais alijados da História oficial.	16 inclusões
<i>De volta ao presente</i>	Relação passado-presente.	Em todos os capítulos
<i>Para saber mais</i>	Sugestão leituras, <i>sites</i> e filmes.	Em todos os capítulos

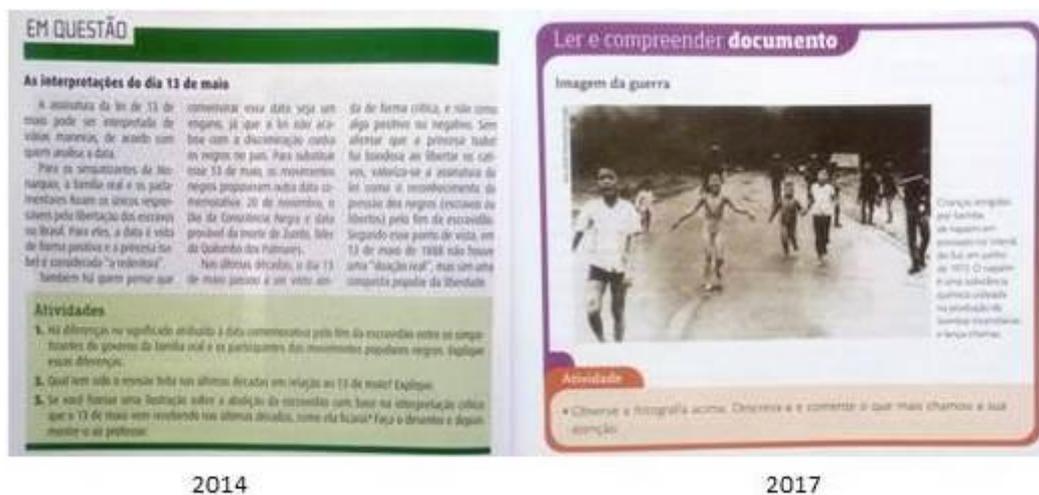
**Fonte:** COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Saber e fazer história. 8º ano. 7ª ed. São Paulo. Saraiva, 2012. Sistematização do autor, 2018.

A novidade na coleção didática de 2017 fica por conta das seções *Painel*, que articula a interpretação de imagens e *Projeto temático*. Incluída no final do livro, propõe a execução de um projeto através de um trabalho coletivo e interdisciplinar. Entretanto, a problematização do conceito de verdade histórica é excluída da coleção.

**Tabela 18:** Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues aprovada para o PNLD 2017.

SEÇÃO	OBJETIVO	PRESENÇA NO LIVRO
Abertura de capítulos	Introdução aos assuntos a serem tratados no texto.	Em todos os capítulos
<i>Ler e compreender documento</i>	Problematização de fontes históricas.	09 inclusões
<i>Painel</i>	Articulação de textos e imagens	12 inclusões
<i>Outras histórias</i>	Inclusão de aspectos do cotidiano, das mentalidades e de grupos sociais alijados da História oficial.	16 inclusões
<i>De volta ao presente</i>	Relação passado-presente.	Em todos os capítulos
<i>Para saber mais</i>	Sugestão leituras, sites e filmes.	Em todos os capítulos
<i>Projeto temático</i>	Proposta de ações sobre um tema central, de forma interdisciplinar.	01 inclusão

**Figura 28:** Complementos ao texto-base – Cotrim – PNLD 2014 e 2017



Percebe-se, portanto, que os *boxes* ou seções complementares estão articulados às transformações no pensamento historiográfico e pedagógico nas duas últimas décadas. Constituem uma forma de os autores renovarem sua escrita, sem excluir ou secundarizar a História assentada na tradição que, como o próprio Guia dos Livros Didáticos de 2017 aponta, é a opção mais escolhida entre os professores no Brasil e que, consequentemente, define a produção editorial. Assim, os *boxes* e seções possibilitam aos livros a diversidade que é cobrada pela renovação da História e pelo próprio PNLD,

sem deixar de lado o potencial mercadológico do livro, atendendo as demandas do mercado.

**Tabela 19:** Evolução dos *boxes* e seções complementares nas obras didáticas de Gilberto Cotrim/Jaime Rodrigues entre as edições do PNLD de 1999 e 2017.

ANO	SABERES PRÉVIOS	FONTES HISTÓRICAS	VERDADE HISTÓRICA	COTIDIANO E MENTALIDADES	TEMAS DIVERSOS
1999	-	X	-	X	X
2002	-	X	-	X	X
2005	X	X	-	X	X
2008	X	X	-	X	X
2011	X	X	X	X	X
2014	X	X	X	X	X
2017	X	X	-	X	X

**Fonte:** Dados da pesquisa. Sistematização do autor, 2018.

### 3.1.2.2 – *Boxes e seções complementares na escrita didática de Alfredo Boulos Júnior nas edições do PNLD entre 1999 e 2017.*

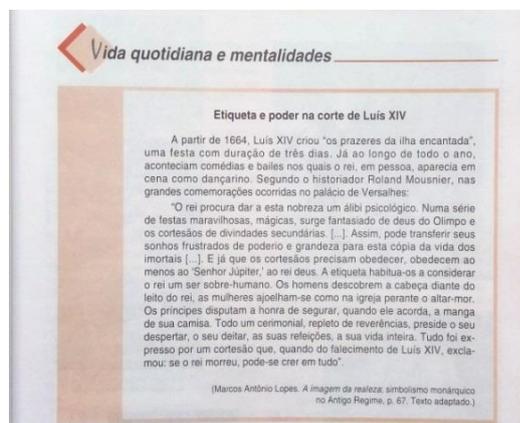
Alfredo Boulos Júnior possui uma escrita didática que, nas edições do Programa Nacional do Livro Didático aqui analisadas, pode ser dividida em duas etapas no que se refere às seções complementares ou *boxes*. A primeira refere-se à edição aprovada para o PNLD de 1999, intitulada *História Geral: Moderna & Contemporânea*. Tal obra didática já possuía uma diversidade de recursos metodológicos que se relacionam diretamente às discussões que se travavam no período de sua escrita.

O livro didático aprovado em 1999 organiza-se, metodologicamente, em texto-base, onde surgem alguns recortes com textos complementares escritos pelo próprio autor ou por estudiosos que discorreram sobre as temáticas abordadas no capítulo. Após o texto-base, tem a seção *Resumo* que, sinteticamente, trata dos assuntos do capítulo. São sugeridas *Leituras complementares*, antes das *Atividades*. Após tais seções surgem os *boxes*, que concluem a escrita do capítulo: *Espaço para debate* que, por meio de textos complementares, alargam assuntos relacionados aos temas trabalhados no capítulo a partir de textos diversos; *Vida cotidiana e mentalidades* que, a partir de diferentes linguagens como textos e imagens, abordam aspectos do dia-a-dia e grupos

sociais não contemplados no texto principal; e *Imagens para reflexão*, onde são dispostas imagens para que o aluno interprete e relacione aos assuntos discutidos.

No final do livro ainda constam as seções *Painel mundo hoje*, que traz sugestões de textos com temáticas do tempo presente que podem ser trabalhados relacionando aos conteúdos históricos trabalhados no livro, tais como globalização, informática, namoro e mentalidades, etc; *Cinema e História* que apresenta uma relação de filmes que podem ser relacionados aos conteúdos do livro, com um breve texto discorrendo sobre a relação entre cinema e História e um breve resumo do filme e seus aspectos históricos que podem se abordados; por fim, a seção *Vocabulário* que, apresenta um léxico histórico para que o aluno tenha acesso a determinados termos e conceitos.

**Figura 29:** Complemento ao texto-base – Boulos Jr. PNLD 1999



São, portanto, diversas as seções que compõem o livro didático de Boulos Jr. aprovado em 1999. Não abordam, entretanto, a interpretação de fontes históricas. Apesar de o livro conter documentos históricos em suas seções, não se elucida sobre sua investigação e análise. Também não problematiza o conceito de verdade histórica e, apesar de tratar de temas e aspectos históricos diversos, não se induz a percepção de que podem existir outras percepções sobre os acontecimentos históricos.

**Tabela 20:** Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD 1999.

SEÇÃO	OBJETIVO	PRESENÇA NO LIVRO
<i>Resumo</i>	Sintetizar os assuntos trabalhados no capítulo.	Em todos os capítulos.
<i>Livros complementares</i>	Sugestões de leituras complementares.	Em todos os capítulos.
<i>Espaço para debate</i>	Abordagem de temáticas diversas a partir de textos complementares.	Em todos os capítulos.
<i>Vida cotidiana e mentalidades</i>	Dispor sobre aspectos do cotidiano e das mentalidades.	Em todos os capítulos.
<i>Imagens para reflexão</i>	Intepretação de imagens relacionadas aos capítulos.	Em todos os capítulos.
<i>Painel Mundo Hoje</i>	Análise de textos com temáticas variadas.	01 inclusão
<i>Cinema e História</i>	Sugestão de filmes que podem abordar assuntos tratados no livro.	01 inclusão
<i>Vocabulário</i>	Elucidação de termos e conceitos utilizados na escrita do livro.	01 inclusão

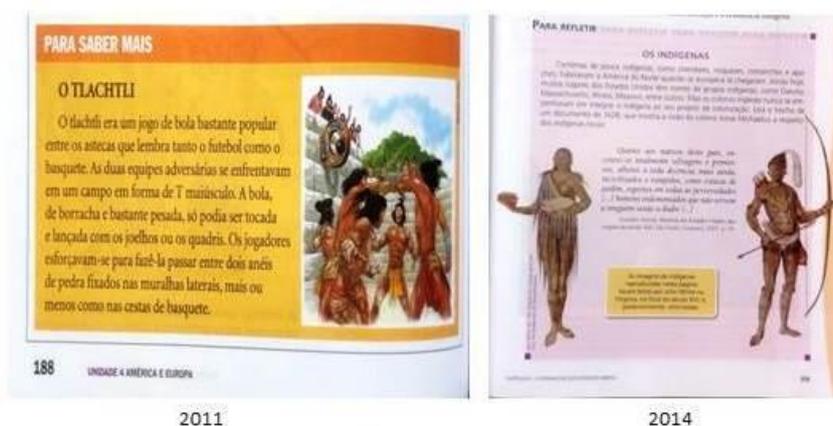
**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História geral: moderna e contemporânea. 7ª série. V. 2. Ed. renovada. São Paulo. Editora FTD, 1997. Sistematização do autor, 2018.

A segunda etapa que caracteriza a escrita didática de Boulos Jr. refere-se às coleções aprovadas nas edições do PNLD de 2008, 2011, 2014 e 2017, intituladas *História: Sociedade & Cidadania*. Nesse período a escrita didática de do autor transitou entre recursos metodológicos que se alternaram no tratamento de aspectos históricos e didáticos a partir dos *boxes* ou seções complementares.

Os livros apresentam abertura de capítulos em todas as edições aqui elencadas que, com a inclusão de textos e imagens, introduzem os assuntos a serem tratados nos capítulos e, a partir de indagações, possibilitam a averiguação dos saberes prévios dos estudantes. Nas edições de 2011, 2014 e 217 os livros trazem, também, abertura de unidades, em que são inclusos os macrotemas que serão abordados nos capítulos que seguem.

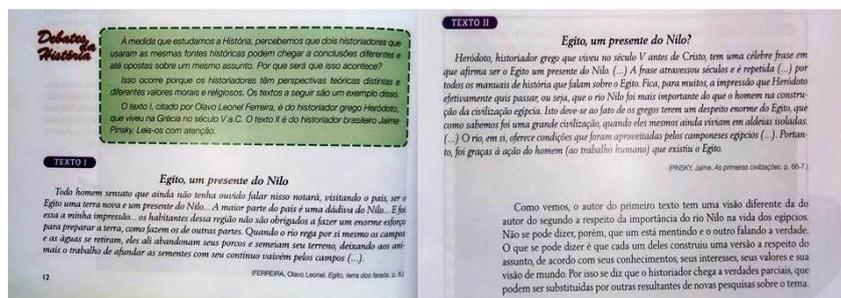
A partir daí, durante o texto-base, são introduzidas em todas as edições, as seções *Para saber mais* que, através de textos e imagens, possibilita o aprofundamento dos assuntos tratados no texto-base a partir de temáticas diversas relacionadas ao cotidiano e a grupos sociais *silenciados* no texto principal; e *Para refletir*, que traz debates e questionamentos sobre aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais relacionados ao assunto do capítulo.

**Figura 30:** Complementos ao texto-base - Boulos Jr. - PNLD 2011 e 2014



A problematização do conceito de verdade histórica, a partir do debate ou da exposição de versões distintas sobre um fato histórico, ocorre a partir da introdução da seção *Debates da História*, constantes nas edições didáticas de 2008 e 2014.

**Figura 31:** Seção *Debates da História* – Boulos Jr. – PNLD 2008

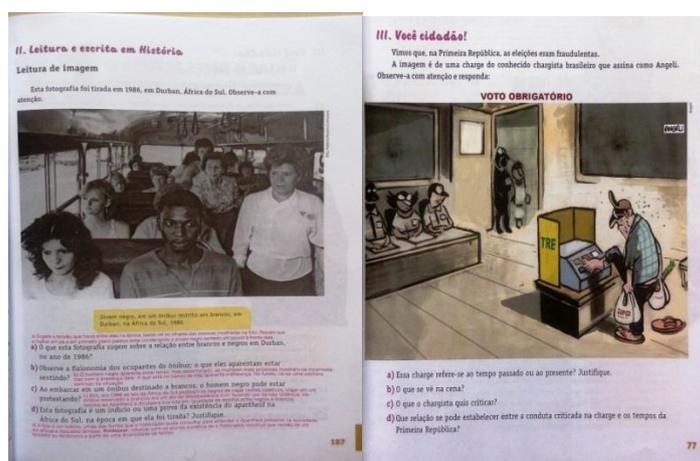


O trabalho com fontes históricas ocorre a partir das seções que problematizam textos e imagens como documentos históricos, tal *box* recebe denominações variadas e possui orientação para professores e estudantes no trato com as fontes históricas. *Leitura de imagens e textos*, em 2008, *A imagem como fonte* em 2014, e *Leitura e escrita em História*, em 2017. A seção supre e demanda tanto da do pensamento historiográfico, que atribui importância mor às fontes e documentos históricos, como dos editais e das resenhas contidas nos Guias dos Livros Didáticos, que avaliam positivamente a inclusão e a interpretação de fontes históricas.

Algumas seções estão presentes em parte ou na maioria dos livros aqui elencados. A sugestão de leituras, filmes e sites, por exemplo, ocorre em todas as obras, com exceção da aprovada em 2017. Uma seção, no final do livro, com glossário é introduzida nos livros didáticos aprovados em 20011 e 2014 e com mapas de apoio nas obras aprovadas em 2011, 2014 e 2017. Outras seções complementares estiveram presentes em apenas uma das edições entre os PNLD de 2008 a 2017. Em 2008, foi

introduzida a seção *Texto complementar*, que possibilitava o aprofundamento de temas diversos relacionados aos assuntos do livro; em 2014 foi incorporada a seção *Debatendo e concluindo* que, ao final das unidades, expunha problemáticas atuais que poderiam ser relacionadas aos capítulos do livro; e, em 2017, foi criada a seção *Você cidadão!* que possibilita reflexões sobre temas atuais como meio ambiente e questões relacionadas a grupos sociais que resistem e lutam pela conquista de direitos, como os negros, os homossexuais, as mulheres, entre outros, além de debates sobre assuntos políticos, econômicos e culturais.

**Figura 32:** Complementos ao texto-base - Boulos Jr. - PNLD 2017



**Tabela 21:** Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD 2008.

SEÇÃO	OBJETIVO	PRESENÇA NO LIVRO
<i>Abertura de capítulos</i>	Introdução aos assuntos a serem tratados.	Em todos os capítulos.
<i>Debates da História</i>	Apresenta versões históricas sobre um assunto.	03 inclusões
<i>Para refletir</i>	Propõe discussões sobre os temas abordados.	04 inclusões
<i>Para saber mais</i>	Aprofundamento de temas. Ao longo do texto	21 inclusões
<i>Texto complementar</i>	Aprofundamento de temas	10 inclusões
<i>Leitura de imagens e textos</i>	Interpretação de imagens e textos. Não há menção ao seu uso como fontes históricas	Em todos os capítulos.
<i>Leituras para o aluno/Sites para pesquisa</i>	Sugestão de leituras complementares e de sites	14 inclusões.

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 6ª série. São Paulo. Editora FTD, 2004. Sistematização do autor, 2018.

**Tabela 22:** Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD 2011.

SEÇÃO	OBJETIVO	PRESENÇA NO LIVRO
<i>Abertura de unidade</i>	Introduzir macro temas que serão trabalhados nos capítulos da unidade.	04 inclusões.
<i>Abertura de capítulos</i>	Introdução aos assuntos a serem tratados.	Em todos os capítulos.
<i>Para refletir</i>	Propõe discussões sobre os temas abordados.	02 inclusões
<i>Para saber mais</i>	Aprofundamento de temas. Ao longo do texto	23 inclusões
<i>A imagem como fonte</i>	Problematização de imagens	Em todos os capítulos.
<i>O texto como fonte</i>	Problematização de textos	Em todos os capítulos.
<i>Livros, sites e filmes</i>	Sugestão de livros, sites e filmes.	13 inclusões.
<i>Mapas de apoio</i>	Inclusão de mapas, no final do livro.	01 inclusão
<i>Glossário</i>	Elucidação de termos e conceitos utilizados na escrita do livro.	01 inclusão

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 7º ano. São Paulo. Editora FTD, 2009. Sistematização do autor, 2018.

**Tabela 23:** Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD 2014.

SEÇÃO	OBJETIVO	PRESENÇA NO LIVRO
<i>Abertura de unidade</i>	Introduzir macro temas que serão trabalhados nos capítulos da unidade.	04 inclusões
<i>Abertura de capítulos</i>	Introdução aos assuntos a serem tratados.	Em todos os capítulos
<i>Para refletir</i>	Propõe discussões sobre os temas abordados.	19 Inclusões
<i>Para saber mais</i>	Aprofundamento de temas. Ao longo do texto.	14 inclusões
<i>A imagem como fonte</i>	Problematização de imagens.	Em todos os capítulos
<i>O texto como fonte</i>	Problematização de textos.	Em todos os capítulos
<i>Debates da História</i>	Versões históricas distintas sobre um mesmo fato	01 inclusão
<i>Debatendo e concluindo</i>	Problemáticas atuais relacionadas aos conteúdos estudados.	02 inclusões
<i>Livros, sites e filmes</i>	Sugestão de livros, sites e filmes.	13 inclusões.
<i>Mapas de apoio</i>	Inclusão de mapas, no final do livro.	01 inclusão
<i>Glossário</i>	Elucidação de termos e conceitos utilizados no livro.	01 inclusão

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 8º ano. 2. Ed. São Paulo. Editora FTD, 2012. Sistematização do autor, 2018.

**Tabela 24:** Tipologia dos boxes ou seções complementares na obra didática de autoria de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD 2017.

SEÇÃO	OBJETIVO	PRESENÇA NO LIVRO
<i>Abertura de unidade</i>	Introduzir macro temas que serão trabalhados nos capítulos da unidade.	04 inclusões.
<i>Abertura de capítulos</i>	Introdução aos assuntos a serem tratados.	Em todos os capítulos.
<i>Para refletir</i>	Propõe discussões sobre os temas abordados.	15 Inclusões
<i>Para saber mais</i>	Aprofundamento de temas. Ao longo do texto.	17 inclusões
<i>Leitura e escrita em História</i>	Análise de imagens e textos, utilizados como fontes, relacionadas aos conteúdos dos capítulos.	12 inclusões
<i>Você cidadão!</i>	Questões atuais relacionados aos assuntos trabalhados no capítulo.	12 inclusões
<i>Mapas de apoio</i>	Inclusão de mapas, no final do livro.	01 inclusão

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 9º ano. 3. ed. São Paulo. Editora FTD, 2015. Sistematização do autor, 2018.

Sinteticamente, pode-se perceber a evolução na escrita didática de Boulos Jr., junto com a sua equipe técnica, no que se refere às inclusões didáticas e historiográficas a partir dos *boxes* e seções complementares a partir da tabela a seguir:

**Tabela 25:** Evolução dos boxes e seções complementares nas obras didáticas de Alfredo Boulos Júnior entre as edições do PNLD de 1999 e 2017.

ANO	SABERES PRÉVIOS	FONTES HISTÓRICAS	VERDADE HISTÓRICA	COTIDIANO E MENTALIDADES	TEMAS DIVERSOS
1999	-	-	-	X	X
2002	-	-	-	-	-
2005	-	-	-	-	-
2008	X	-	X	X	X
2011	X	X	-	X	X
2014	X	X	X	X	X
2017	X	X	-	X	X

**Fonte:** Dados da pesquisa. Sistematização do autor, 2018.

Destarte, a escrita didática de Alfredo Boulos Júnior, no transcorrer das edições do PNLD entre 1999 e 2017, nos quais o mesmo não inscreveu ou não aprovou coleções em 2002 e 2005, é possível constatar o estabelecimento de aspectos históricos e pedagógicos relevantes para o autor, principalmente entre as edições de 2008 a 2017. Questões como a aferição dos saberes prévios dos estudantes, para que o docente possa

ter um norte de como direcionar suas aulas e metodologias para a aprendizagem histórica; da interpretação e problematização de fontes históricas, fazendo com que o aluno tenha autonomia para edificar saberes com base em apropriações que se constroem que se articulam aos demais elementos da aula e do livro.

Problematiza-se, de forma alternada entre as coleções aprovadas e a partir das seções complementares, o conceito de unicidade da verdade histórica, apesar de tal perspectiva não ser incluída no texto-principal, que expõe os fatos e acontecimentos de forma que se estabelecem como verdades e não como versões da História. Outros aspectos contemplados dizem respeito à diversidade de temáticas que assentam atualmente a escrita da História, do cotidiano e das mentalidades às lutas empreendidas por grupos sociais silenciados e estigmatizados pela História oficial, as seções promovem a inclusão. O livro é renovado em seus recursos metodológicos, ao passo em que se mantém inerte em sua escrita principal.

### *3.1.3 – Atividades, exercícios e questões propostas aos estudantes na escrita didática da História nas obras analisadas.*

Toda disciplina escolar está diretamente relacionada às suas finalidades. Tais finalidades definem seus conteúdos e métodos de aprendizagem e estão atrelados contextos históricos. Assim, a disciplina História transitou por percursos e por finalidades distintas ao longo dos dois últimos séculos. (Re)Modelou-se, portanto, em termos de conteúdos a serem ministrados e de abordagens didático-metodológicas. Dentre tais abordagens, destacam-se as formas pelas quais o ensino de História pauta o processo de averiguação e de avaliação da aprendizagem histórica por parte dos estudantes através das questões, atividades e exercícios propostos nos livros didáticos de História.

O ensino de História, no contexto do século XIX e boa parte do do século XX, tinha por objetivo primordial a memorização dos conteúdos. Saber História era dominar informações, *arquivar* a maior quantidade possível de acontecimentos, datas e fatos históricos, pautados no modelo predominante de escrita e de ensino de História no período. Aprender, portanto, era memorizar.

A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida para os alunos para o sucesso escolar.

Tal concepção de aprendizagem, fundamentada na capacidade do aluno em memorizar, criava uma série de atividades para o “exercício da memória”, constituindo os chamados *métodos mnemônicos*. (BITTENCOURT, 2004, p. 68-69).

Este método criou um verdadeiro *modus operandi* para o ensino da História. Por mais que se transformassem as teorias históricas que o sustentavam, o molde do processo de analisar e avaliar a aprendizagem histórica assentava-se na reprodução de saberes prontos e acabados. Tidos como verdades absolutas, os saberes históricos não poderiam ser questionados, apenas reproduzidos. A partir da década de 1960, a renovação do ensino recaiu nas questões metodológicas em busca da superação do modelo tradicional. O que se percebeu, entretanto, foi a instituição de um conjunto de técnicas, orientado pelo tecnicismo educacional, que não trouxe à História a autonomia do pensar e do construir o saber histórico escolar.

As mudanças que se iniciam no que concerne aos recursos metodológicos de aprendizagem relacionados aos exercícios, atividades e questões propostas nos livros didáticos de História vão ocorrer, com mais ênfase, na transição dos séculos XX e XXI. Os conflitos e embates não giravam mais apenas em torno somente dos conteúdos a serem ensinados, incluíam-se, também, as maneiras de abordá-los. Pensava-se em um cidadão crítico, em uma História crítica, na (re)definição no que tange ao sujeito histórico. Renovam-se assim, paulatinamente, as abordagens a partir das atividades, exercícios e questões propostas no ensino de História e nos livros didáticos da disciplina.

Alguns fatores contribuem para isso: o processo de transição de um regime ditatorial para o regime democrático, em que novas propostas de ensinar e aprender História são pensadas, levando-se em consideração a liberdade dos professores e dos alunos, incluindo-os como agentes ativos na construção dos saberes; as novas propostas curriculares, que acenam para a formação cidadã enquanto eixo norteador do ensino de História, estimulando o senso crítico e a autonomia dos alunos; a diversificação das correntes teóricas, que já ocorria na escrita historiográfica acadêmica, chega à História escolar, possibilitando novas finalidades para a aprendizagem e, portanto, novos recursos metodológicos; as mudanças no saber pedagógico, que rompem com o *modelo tradicional* e com o tecnicismo educacional e assumem formas variadas, mas que levam em consideração o estudante como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem; o Programa Nacional do Livro Didático, que passa a avaliar a escrita didática da

História e a estabelecer critérios para produção de livros, pautados nas diretrizes educacionais e nas modernas formas de se pensar História, incluindo perspectivas que versam pela autonomia, pela consideração dos saberes prévios dos estudantes, pela interdisciplinaridade, pela diversificação de habilidades envolvidas na construção dos conhecimentos históricos. Tudo isso culmina em uma renovação didático-metodológica nas atividades e questões propostas nos livros didáticos de História.

Todas essas demandas, que passam a ser assumidas na escrita didática da História, vão se introduzindo gradativamente nos livros didáticos da disciplina. Questões com suportes e comandos diversos e com foco em habilidades e competências variadas vão adentrando nas atividades, que passam a ser (re)formuladas com maior atenção e interesse por parte dos autores e equipes técnicas. O foco deixa de ser apenas o ensinar e passa a ser, também, a ser o aprender.

Claro que tal processo não é homogêneo nem, tampouco, aceito por todas as categorias envolvidas no ensino da História. Críticas, questionamentos, apontamentos de falhas e imprecisões são uma constante no processo de escrita, avaliação, utilização e análise dos livros didáticos de História. Este é um dos objetivos pelos quais a presente pesquisa se encaminha neste momento: perceber analisar e as mudanças e continuidades na utilização de atividades, exercícios e questões propostas aos estudantes dos últimos anos do ensino fundamental nas duas últimas décadas.

Já no Guia de 1999 se explicitava a necessidade das atividades e questões propostas nos livros didáticos de História ter como função auxiliar no desenvolvimento do raciocínio crítico do estudante. O Guia dos Livros Didáticos de 1999, na parte específica da disciplina História, expõe que

As atividades e exercícios devem não apenas buscar a realização dos objetivos, mas também estar plenamente integradas aos conteúdos, possibilitando o desenvolvimento de diferentes habilidades e estimulando a observação, a investigação, análise, a síntese, a criatividade, a comparação, a interpretação e a avaliação. (BRASIL, 1999, 462-463).

A avaliação dos livros didáticos passa a dispor, a partir de então, de critérios instituídos em edital e através das resenhas constantes no Guia dos Livros Didáticos, de elementos que passam a nortear a escrita e as mudanças que ocorrem nas atividades e questões inseridas nos livros didáticos de História. A cada crítica contida nas resenhas,

implícito está a necessidade de reformulação das obras didáticas. Isso é perceptível. A cada edição do PNLD nota-se que as críticas direcionadas a partir da avaliação pedagógica instituída pelo programa promovem mudanças não apenas nas atividades e questões propostas nos livros, mas em todos os seus aspectos.

No edital de convocação para a inscrição das obras do PNLD de 2017, no anexo III, que trata dos princípios gerais, fica claro que:

De outra parte, os progressos efetuados nas últimas décadas nos campos das teorias da aprendizagem e da psicologia cognitiva não podem ser esquecidos. Para formar cidadãos participativos, conscientes, críticos e criativos, em uma sociedade cada vez mais complexa, é preciso levar os estudantes a desenvolverem múltiplas habilidades cognitivas. A apresentação de conceitos e procedimentos sem motivação prévia, seguida de exemplos resolvidos como modelo para sua aplicação em exercícios repetitivos é danosa, pois não permite a construção, pelo estudante, de um conhecimento significativo e condena esse estudante a ser um simples repetidor de procedimentos memorizados. Assim, o ensino que ignore a necessidade da aquisição das várias habilidades cognitivas e se dedique primordialmente à memorização de definições, procedimentos e à resolução de exercícios rotineiros de fixação não propicia uma formação adequada para as demandas da sociedade atual. (BRASIL, 2016, p.40).

Percebe-se, portanto, a manutenção de determinados postulados do programa entre os PNLD de 1999 e 2017. Sugere-se no edital da última edição analisada do programa, que as atividades devem romper com a dicotomia entre ensino-pesquisa, teoria e prática, a partir de abordagens diversas, tendo em vista as distintas realidades escolares e com foco nas tendências atuais do pensamento histórico. O programa parte do pressuposto que não dá para o jovem do século XXI assimilar um ensino desconectado, pautado na informação e no conteudismo e sem ligação com o mundo em que ele vive.

Na investigação das atividades, exercícios e questões propostas nos livros didáticos aqui selecionados, partiu-se de determinados aspectos. Inicialmente, recursos metodológicos relacionados às atividades são analisados em sua organização, aspectos gerais e finalidades. A partir daí, busca-se perceber se estão contidos ao longo de todo o capítulo; se são sugeridas propostas de trabalhos em grupo; se utilizam suportes diversos em sua elaboração, como mapas, imagens, documentos históricos, textos

variados; bem como se existem atividades de múltipla escolha e se são sugeridos trabalhos de cunho interdisciplinar.

Partindo desses fundamentos iniciais, analisou-se os livros didáticos de História de Gilberto Cotrim e de Alfredo Boulos Júnior, no que se refere às atividades, exercícios e questões propostas aos estudantes ao longo de todo o livro didático. Considera-se, para efeitos na presente pesquisa, tal seção do livro como recurso metodológico de sua escrita, por estar diretamente vinculado à maneira de se ensinar História adotada pelos autores em suas coleções didáticas.

### *3.1.3.1. Atividades, exercícios e questões propostas na escrita didática de Gilberto Cotrim nas edições do PNLD entre 1999 e 2017.*

Gilberto Cotrim, na escrita do livro didático para o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD de 1999, já no título da obra, sugere a adoção de procedimentos metodológicos variados na escrita, tendo em vista que a denominou *História & Reflexão*. Na apresentação do livro, o autor afirma que “o estudo da História foi focado de forma a desenvolver *a reflexão do aluno e não apenas sua memória*”. Preliminarmente, portanto, compreende-se que a obra contemplaria atividades diversas e que versariam sobre habilidades e competências variadas que vão além da reprodução e memorização.

Na prática, o que se percebeu foi uma obra que transita entre modelos de questões e atividades sugeridas aos estudantes. Com predominância de atividades individuais, os exercícios e atividades são curtos e objetivos e utilizam comandos reflexivos (elabore, explique, interprete, crie,...) e apesar de assentadas na análise do texto principal, visam sua interpretação, não a memorização. O foco principal é a apreciação de aspectos políticos, econômicos e sociais por parte dos estudantes. Há ainda, entretanto, uma significativa fração das atividades que sugere a reprodução de passagens do texto-base ou que solicitam do aluno a complementação ou correção de textos já prontos, desestimulando a capacidade de produção autônoma por parte do estudante.

As atividades estão dispostas ao longo dos capítulos, com predominância maior no final do texto-base e sob o título *Desenvolvendo a reflexão*. Encontram-se também dispostas nas seções ou *boxes* complementares. Compostas, exclusivamente, por comandos textuais, as questões não sugerem trabalhos em grupo, tampouco utilizam

suportes variados em sua elaboração. Não são sugeridas atividades de múltipla escolha nem se busca, nos exercícios e questões dispostos no texto, a realização de um trabalho interdisciplinar, de diálogo com outras disciplinas ou áreas do conhecimento.

**Exemplo 1:** Atividade que sugere uma análise reflexiva de um contexto histórico estudado no capítulo:

*O imperialismo foi deixando os países ricos cada vez mais pobres e os países pobres cada vez mais ricos. Essa afirmação está correta? Por quê? Procure identificar quem são os ricos e que são os pobres.* (COTRIM, 1996, p. 110).

**Exemplo 2:** Atividade que visa a reprodução de um texto sugerido pelo autor, com as devidas correções, a partir das informações no texto-base:

*Reescreva o texto seguinte, corrigindo-o quando necessário:*

*A Conjuração Mineira foi um movimento organizado pelos mineiros pobres e escravos, com o objetivo de instalar indústrias no país, promover o ensino primário, acabar com o serviço militar, libertar os escravos e em, principalmente, manter a fidelidade a Portugal.* (COTRIM, 1996, p. 81).

Na obra de Cotrim, aprovada no PNLD de 1999, o que se percebe é uma escrita assentada na finalidade de demonstrar aos alunos que a História é marcada por um processo de empoderamento político e econômico de determinados grupos sociais (classes dominantes, nobreza, burguesia, elites, poderosos,... são termos bastante presentes na escrita do livro e nas atividades sugeridas) em detrimento da maioria da população. Tal característica gera um sentimento de indignação e de revolta, ao passo em que não enfatiza uma percepção ampliada de sujeito histórico. As atividades sugeridas não tratam, portanto, de realidades vivenciadas pelos estudantes e, muito timidamente, fazem relações com o presente e com as singularidades e diversidades dos espaços e dos contextos históricos.

Há, ainda, atividades nas seções complementares que visam análise dos textos, utilizados como documentos históricos, trabalhados pelo autor.

**Exemplo 3:** Na seção *Textos & Documentos* é trabalhado um texto intitulado *A carta do cacique*, e expõe uma carta do cacique Seattle ao presidente dos Estados Unidos, escrita em 1854. Questiona-se:

*Por que o cacique Seattle acha muito difícil a ideia de vender sua terra ao presidente dos Estados Unidos? Explique.* (COTRIM, 1996, p. 111).

Trabalha-se, a partir da seção, a interpretação de fontes e documentos históricos, com predominância de textos escritos que versam e complementam os conteúdos expostos no texto-base.

**Tabela 26:** Tipologia das atividades sugeridas na obra de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD de 1999.

Tipo	Sugestões de trabalhos em grupo	Atividades de múltipla escolha	Atividades em todo capítulo	Utilização de suportes diversos	Sugestão de trabalho interdisciplinar
Não	X	X		X	X
Sim			X		

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. *História & Reflexão: consolidação do capitalismo e Brasil Império*. 1º grau. 5ª ed.. São Paulo. Saraiva, 1996. Sistematização do autor, 2018.

**Tabela 27:** Quantidade de questões propostas no livro didático de Gilberto Cotrim no PNLD de 1999.

Total	172
Capítulos	13
Mínimo (por capítulo)	7
Máximo (por capítulo)	20
Média (por capítulo)	13,2

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. *História & Reflexão: consolidação do capitalismo e Brasil Império*. 1º grau. 5ª ed.. São Paulo. Saraiva, 1996. Sistematização do autor, 2018.

No livro didático de História de Cotrim para o PNLD de 2002, intitulado *Saber e fazer História*, em relação aos recursos metodológicos ligados à averiguação e avaliação da aprendizagem dos estudantes, percebeu-se que as atividades, exercícios e questões sugeridas são elaboradas a partir de uma maior variedade de possibilidades e de finalidades. Aproximam-se, mais do que na edição para o PNLD anterior, de elementos que dão sentido ao saber histórico para os alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Encaminhadas através do título *Oficina de História*, as atividades passam a figurar apenas ao término do texto-base. Não estão mais presentes, assim, ao longo do capítulo. Entretanto, fazem uso de comandos e suportes variados que possibilitam o desenvolvimento de competências diversas por parte dos estudantes. Refletem, assim, um arcabouço teórico e pedagógico mais variado, na medida em que se trabalha com

fontes históricas diversas e com distintas problemáticas abordadas nas questões. Visam, em uma pequena parte apenas, a reprodução de trechos do texto-base.

Além disso, passam a sugerir pesquisas e trabalhos em grupo, ao passo em que estimulam a produção de textos e relatórios a partir dos saberes construídos em sala de aula. As atividades assim, majoritariamente, tornam-se reflexivas e problematizadoras, pondo em prática os saberes históricos produzidos em sala de aula. Não são sugeridas questões de múltipla escolha nem, tampouco, atividades de cunho interdisciplinar. As possibilidades de reflexão histórica ampliam-se e fogem ao predomínio dos aspectos políticos e econômicos que marcam a escrita da edição anterior aprovada para o PNLD de 1999. Entretanto, ainda não tratam da diversidade de contextos, de espaços e de grupos sociais que atuam nos diferentes contextos históricos.

Pode-se citar como exemplo de atividade que visa a percepção de conceitos históricos relevantes como sujeito, tempo e fonte histórica, ao passo em que estimula a pesquisa e a produção autônoma do estudante, a questão 7, da página 14, contida na imagem a seguir:

**Figura 33:** Atividade sugerida – Cotrim – PNLD 2002

7. Chamamos de árvore genealógica à representação gráfica dos antepassados de uma pessoa (pais, avós, bisavós etc.). Veja o exemplo abaixo:

```

graph TD
    AP[AVÔ PATERNO] --- TIA[TIA]
    AP --- TIO1[TIO]
    AP --- AM[AVÔ MATERNO]
    AP --- AM2[AVÔ MATERNA]
    AM --- M[MÃE]
    AM --- TIO2[TIO]
    TIA --- V[VOCÊ]
    TIO1 --- V
    TIO2 --- V
    TIO2 --- I[IRMÃO]
    TIO2 --- I2[IRMÃ]
    M --- V
    M --- I
    M --- I2
  
```

a) Elabore a árvore genealógica de sua família a partir de seus bisavós até você.  
 b) Pesquise alguns fatos marcantes da história de sua família (mudanças de casa ou de cidade, casamentos, nascimento e morte de pessoas, empregos, períodos de dificuldades etc.). Em seguida, componha com seus colegas um livro com a história familiar dos alunos de sua classe. Leia atentamente cada uma das histórias e analise as diferenças e semelhanças entre elas.  
 c) Para realizar a pesquisa sobre a história de sua família, que fontes históricas você utilizou?

Outros exemplos ilustrativos das características metodológicas das atividades contidas no livro aprovado no PNLD de 2002 são as questões 5 e 6 da página 126, retratadas na imagem a seguir. Tem finalidades distintas, a questão 5 relacionada a reprodução de conteúdos contidos no texto e a questão 6, com suporte imagético, que visa a percepção de processos de semelhança/diferença, continuidades/rupturas ao longo do tempo

**Figura 34:** Atividades sugeridas – Cotrim – PNLD 2002

5. Explique os objetivos das reformas sociais propostas pelos irmãos Tibério e Caio Graco.

6. Conforme você estudou neste capítulo, entre os anos 509 e 27 a.C., a sociedade romana, que era organizada como uma monarquia, passou a ser república. Atualmente, muitos dos países que você conhece pela televisão, jornais ou propagandas de viagem são chamados de república. O Brasil também é considerado uma república, desde 1889.

a) Procure explicar como funcionava a república romana: quais eram suas principais instituições políticas, como a população participava das decisões políticas, quem eram os cidadãos etc.

b) Depois explique como funciona a república brasileira hoje: quais são suas principais instituições políticas, como a população participa das decisões políticas, quem são considerados cidadãos brasileiros etc.

c) Compare as duas repúblicas, apontando as diferenças e semelhanças entre elas.


**Tabela 28:** Tipologia das atividades sugeridas na obra de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD de 2002.

Tipo	Sugestões de trabalhos em grupo	Atividades de múltipla escolha	Atividades em todo capítulo	Utilização de suportes diversos	Sugestão de trabalho interdisciplinar
Não		X	X		X
Sim	X			X	

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. 5ª série. São Paulo. Saraiva, 1999. Sistematização do autor, 2018.

Pode-se apontar, portanto, avanços a partir da renovação nos métodos das atividades e questões sugeridas em se comparando ao PNLD de 1999, com novos aportes pedagógicos, como pesquisas e trabalhos em grupo; e teóricos, com suportes diversos que permeiam noções e conceitos variados e imprescindíveis ao saber histórico.

Apesar da maior diversidade de formulações metodológicas, as atividades, em média, tiveram uma diminuição na quantidade, como exposto na tabela a seguir:

**Tabela 29:** Quantidade de questões propostas no livro didático de Gilberto Cotrim no PNLD de 2002.

Total	85
Capítulos	11
Mínimo (por capítulo)	5
Máximo (por capítulo)	11
Média (por capítulo)	7,7

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. 5ª série. São Paulo. Saraiva, 1999. Sistematização do autor, 2018.

Já vimos, anteriormente, que há uma similaridade na escrita de Cotrim em determinados períodos de aprovação de suas obras no PNLD. Um desses períodos corresponde às edições do PNLD de 2002, 2005 e 2008, em que as obras didáticas do autor mantem aspectos metodológicos e finalidades semelhantes.

Para o PNLD de 2005, a coleção didática aprovada por Gilberto Cotrim, intitulada *saber e fazer História*, foi reformulada e, com relação à metodologia adotada nas atividades e questões sugeridas, pode-se apontar algumas inovações e mudanças com relação às edições anteriormente aprovadas. A primeira delas corresponde a questões postas nas aberturas dos capítulos, a partir da seção *Investigando*, da averiguação dos saberes prévios dos alunos sobre os conteúdos a serem ministrados no capítulo. A segunda inovação é a inclusão de atividades ao longo de todo o texto dos capítulos do livro através de questões denominadas *Pensando e conferindo*, em que são propostas análises e interpretações dos recursos complementares (imagens, textos, documentos históricos, etc.) incluídos na escrita do texto-base e de informações contidas no mesmo.

As atividades de análise final do capítulo, na seção *Oficina de História*, permanecem com a análise de habilidades e competências históricas diversas, apesar da diminuição da variedade de suportes utilizados nas mesmas em se comparando à obra aprovada em 2002, com predominância de textos diversos enquanto suportes para as questões. São questões que fogem um pouco da análise do texto principal e buscam estimular a autonomia do aluno por meio de pesquisas, trabalhos em grupo, produções diversas (maquetes, desenhos, textos, etc.) e com maior relação com as problemáticas do presente do que com a reprodução dos conceitos inseridos nos textos.

**Exemplo 1:** *Interprete a frase do poeta chileno Pablo Neruda (1904-1973), associando-a ao conteúdo do capítulo:*

*A espada, a cruz e a fome foram dizimando a família indígena.* (COTRIM, 2004, p. 100).

**Exemplo 2:** *Releia o item “Pau-brasil: primeira atividade econômica” (página 138). Depois, em grupo, organizem uma dramatização a partir do tema “as atividades relacionadas ao comércio do pau-brasil, no século XVI”. Procurem mostrar todo o processo: o corte das árvores, a negociação com os indígenas, o transporte do pau-brasil até Portugal, a extração do corante da madeira e sua utilização na indústria têxtil.* (COTRIM, 2004, p. 144).

**Exemplo 3:** *Ao estudar esse capítulo, você pode pôde perceber que as pesquisas históricas são feitas o tempo todo e que muitas vezes os historiadores tem ideias diferentes para explicar aspectos do passado. Com a ajuda de seu professor, pesquise em jornais e revistas exemplos de diferentes explicações para situações atuais. Roteiro para a pesquisa:*

- a) dividam a classe em grupo e escolham um assunto da semana.*
- b) cada grupo deve pesquisar em um jornal ou revista.*
- c) se possível, separem as matérias opinativas sobre o assunto escolhido, ou seja, as matérias que não fornecem apenas informação, mas também trazem opinião de quem as escreveu. Se tiver dúvidas, peça ajuda ao seu professor de História ou de Língua Portuguesa.*
- d) comparem as versões que conseguiram encontrar. Depois, discutam com a classe a questão: Haveria outras explicações para o assunto? Quais? (COTRIM, 2004, p. 161).*

Esta questão demonstra a tendência da mudança no perfil das atividades propostas no livro de 2005. Com uma diminuição significativa dos exercícios voltados para a reprodução de aspectos do texto principal. Tais questões ficaram espalhadas pelo próprio texto, nas seções do *pensando & conferindo* e, além disso, mostra o estímulo à autonomia do pensar do aluno, ao questionamento das verdades históricas (apesar de o texto principal ainda trabalhar pouco nessa perspectiva e firmar-se como uma verdade); ao trabalho em grupo e de pesquisa e, também, a sugestões de trabalhos que envolvem diferentes áreas do conhecimento.

Portanto, torna-se clara a divisão em três partes das atividades e exercícios, a primeira parte para aferir saberes prévios dos alunos e estimular o interesse pelo assunto a serem trabalhados; a segunda parte, distribuída no texto principal, para, principalmente, analisar a aprendizagem histórica e de conceitos trabalhados no texto, além de analisar alguns documentos históricos; e a terceira parte como forma de estimular a autonomia crítica dos alunos e de problematizar questões do presente relacionadas aos conteúdos trabalhados.

**Tabela 30:** Tipologia das atividades sugeridas na obra de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD de 2005.

Tipo	Sugestões de trabalhos em grupo	Atividades de múltipla escolha	Atividades em todo capítulo	Utilização de suportes diversos	Sugestão de trabalho interdisciplinar
Não		X			
Sim	X		X	X	X

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. 6ª série. 2ª ed. São Paulo. Saraiva, 2002. Sistematização do autor, 2018.

No que se refere a quantidade, em virtude da variação de suporte metodológicos para as questões, percebeu-se um aumento do número de questões propostas, em média, por capítulo com relação à edição anterior do PNLD. O que pode ser constatado na tabela a seguir:

**Tabela 31:** Quantidade de questões propostas no livro didático de Gilberto Cotrim no PNLD de 2005.

Total	226
Capítulos	17
Mínimo (por capítulo)	10
Máximo (por capítulo)	17
Média (por capítulo)	13,3

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. 6ª série. 2ª ed. São Paulo. Saraiva, 2002. Sistematização do autor, 2018.

A coleção didática aprovada por Gilberto Cotrim para o PNLD de 2008 foi apenas revista. Não foi reformulada. Portanto, guarda as mesmas características da coleção aprovada para o PNLD de 2005. Com as mesmas seções para as atividades, o livro permanece com o mesmo perfil.

**Exemplo 1:** *Investigando.*

*Esses princípios – Liberdade, Igualdade e Fraternidade – são respeitados no cotidiano das pessoas atualmente?* (COTRIM, 2007, p. 62).

**Exemplo 2:** *Pensando e conferindo.*

*Elabore um breve relato dos principais acontecimentos que se desencadearam a partir da convocação da Assembleia dos Estados Gerais.* (COTRIM, 2004, p. 69).

**Exemplo 3:** *Oficina de História.*

*Releia o capítulo e relacione alguns dos principais privilégios da nobreza e do clero no Antigo Regime. Depois, procure em jornais e revistas atuais imagens que mostrem o contraste entre o modo de vida de grupos sociais (diferenças sociais). Compare a situação brasileira com a da França no século XVIII, quanto a questão dos privilégios sociais. Comente com seus colegas as semelhanças e diferenças encontradas.* (COTRIM, 2004, p. 74).

**Tabela 32:** Tipologia das atividades sugeridas na obra de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD de 2008.

Tipo	Sugestões de trabalhos em grupo	Atividades de múltipla escolha	Atividades em todo capítulo	Utilização de suportes diversos	Sugestão de trabalho interdisciplinar
Não		X			
Sim	X		X	X	X

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. 7ª série. 3ª ed. rev. São Paulo. Saraiva, 2005. Sistematização do autor, 2018.

**Tabela 33:** Quantidade de questões propostas no livro didático de Gilberto Cotrim no PNLD de 2008.

Total	191
Capítulos	16
Mínimo (por capítulo)	9
Máximo (por capítulo)	18
Média (por capítulo)	12

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. 7ª série. 3ª ed. rev. São Paulo. Saraiva, 2005. Sistematização do autor, 2018.

Em 2011, na edição do PNLD, a coleção de Gilberto Cotrim, agora escrita com Jaime Rodrigues, mantém como título *Saber e fazer História*, mas traz reformulações em sua escrita. No que tange à metodologia das questões e atividades propostas, pode-se apontar a seguinte organização.

Na abertura dos capítulos, o objetivo é monitoração e a averiguação dos saberes prévios dos estudantes e a introdução sobre os assuntos a serem tratados nos mesmos. A partir da seção *Investigando*, o autor faz uso de questionamentos e indagações em busca dos saberes preliminares dos alunos.

**Exemplo 1:** *Como morador de um país latino-americano, você percebe desigualdades na distribuição de riquezas? Pense no seu cotidiano – no trajeto que você faz entre a escola e sua casa, nas suas atividades de lazer, no que lê nos jornais ou assiste na TV, por exemplo – e dê exemplos que apoiem o seu ponto de vista.* (COTRIM, 2009, p. 217).

Ao longo da escrita do texto-base dos capítulos, as atividades e os questionamentos com foco nos conteúdos estão presentes na seção *Monitorando e conferindo*. São atividades que, através de comandos curtos e objetivos, visam a interpretação e a reprodução de elementos constantes na escrita do texto-base.

**Exemplo 2:** *O que foram as “eleições do cacete”?* (COTRIM, 2009, p. 234).

A seção *Atividade* aparece nos *boxes* que são reformulados e ganham contornos de autonomia do texto-base, em meio à sua escrita. A partir de suportes diversos tais seções trazem à tona questões relacionadas à verdade histórica, ao uso e interpretação de fontes e documentos históricos e a aspectos do cotidiano e da cultura dos contextos históricos estudados. Para cada seção, um conjunto de indagações e problematizações.

Em uma seção, intitulada *Outras palavras* que aborda a percepção do historiador brasileiro Edgar de Decca, que defende semelhanças entre o modelo fabril, desenvolvido na Inglaterra, com o modelo de produção açucareira desenvolvido no Brasil colonial, questiona-se:

**Exemplo 3:** *Qual a sua opinião sobre a comparação do trabalho dos escravos dos engenhos coloniais com o dos operários das fábricas? Aponte as diferenças e semelhanças que mais chamam sua atenção entre essas duas formas de trabalho.* (COTRIM, 2009, p. 17).

A última parte das atividades encontra-se na seção *Oficina de História*. A partir de comandos diversos as atividades não focam mais nos conteúdos presentes nos capítulos, mas relacionam tais saberes à pesquisa ou a temas do cotidiano e da realidade dos alunos ou de temáticas da atualidade.

Perdem densidade, nas atividades finais do capítulo, o uso de imagens e fontes históricas. Além disso, praticamente desaparecem as sugestões de trabalho envolvendo diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento.

**Tabela 34:** Tipologia das atividades sugeridas na obra de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD de 2011.

Tipo	Sugestões de trabalhos em grupo	Atividades de múltipla escolha	Atividades em todo capítulo	Utilização de suportes diversos	Sugestão de trabalho interdisciplinar
Não		X			X
Sim	X		X	X	

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Saber e fazer história: história geral e do Brasil. 8º ano. 5ª ed. São Paulo. Saraiva, 2009. Sistematização do autor, 2018.

No que se refere à quantidade de questões propostas nas atividades o que se percebe é um aumento expressivo com relação às edições anteriores do PNLD, desde 1999. Em virtude das diversas seções de atividades, o número de questões praticamente dobrou quando se faz tal comparação. Cabe, portanto, ao professor em seu trabalho diário em sala de aula, a seleção das questões a serem utilizadas, de acordo com os seus objetivos e suas finalidades adotadas para o ensino de História, tendo em vista que trabalhar com todas as questões é praticamente impossível em virtude da carga horária dedicada às aulas de História nos anos finais do ensino fundamental. Portanto, quem define a trajetória e as finalidades do ensino, no cotidiano de sala de aula, é o professor em meio a um conjunto variado de possibilidades.

**Tabela 35:** Quantidade de questões propostas no livro didático de Gilberto Cotrim no PNLD de 2011.

Total	394
Capítulos	15
Mínimo (por capítulo)	18
Máximo (por capítulo)	35
Média (por capítulo)	26,2

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Saber e fazer história: história geral e do Brasil. 8º ano. 5ª ed. São Paulo. Saraiva, 2009. Sistematização do autor, 2018.

A coleção *Saber e fazer História*, escrita por Gilberto Cotrim em parceria com Jaime Rodrigues foi mais uma vez aprovada e, na edição do PNLD de 2014, a escrita didática assemelha-se, em muitos aspectos, à produção didática para o PNLD anterior. No que concerne às atividades, algumas alterações na disposição das mesmas no texto são realizadas, mas quanto à sua finalidade permanecem muito semelhantes, com algumas inovações.

Os questionamentos na abertura dos capítulos permanecem na seção *investigando*, assim como os *boxes* ou seções permanecem com a inclusão das *Atividades*. Ambas as seções permanecem com o mesmo perfil metodológico da edição anterior da coleção didática.

Há uma renovação nas atividades contidas no final do capítulo, na seção *Oficina de História*. Esta passa a ser dividida em três partes: A primeira denomina-se *Organizar e aplicar*. Substitui a seção *Monitorando e conferindo* da edição anterior, com a manutenção da alternância entre comandos que visam a reprodução dos conceitos e fatos contidos no texto-base com comandos reflexivos. A segunda parte, intitulada *Refletir e ampliar*, realiza a análise crítica e reflexiva e estimula a pesquisa e o debate de ideias.

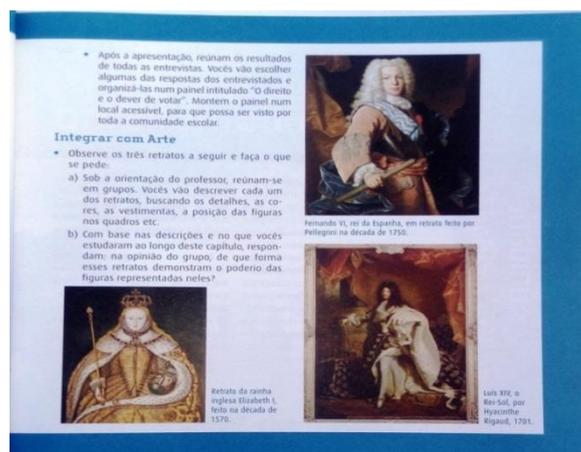
**Exemplo 1:** *Faça uma pesquisa, em seu bairro ou município, para localizar uma atividade de transformação de matéria-prima em produto comercial. Sob a orientação do professor, entreviste alguém ligado a essa atividade e procure saber:*

- a) o que se produz;*
- b) que matéria-prima é utilizada e de onde ela vem;*
- c) como é que ocorre o processo de produção;*
- d) quantas pessoas trabalham na produção e como são divididas as tarefas;*
- e) quais são as condições de trabalho (salários, ambiente...)*

*Com base na pesquisa, classifique os dados obtidos e discuta com seus colegas as seguintes questões:*

- a) a atividade pode ser considerada artesanal, manufatureira ou fabril?*
- b) caso seja uma fábrica, a produção segue o modelo clássico surgido na época da Revolução Industrial inglesa ou incorpora inovações, como uso de robôs, terceirização, etc? (COTRIM, 2012, p. 56).*

A inovação fica por conta da última parte da *Oficina de História*, intitulada *Integrar com*, tais atividades sugerem trabalhos interdisciplinares tanto com várias disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental, e sua última etapa.

**Figura 35:** Integrar com – Cotrim/Rodrigues – PNLD 2014

Por estarem divididas em seções, as atividades, em alguns casos, repetem o propósito das questões. Às vezes, até perguntas muito semelhantes são formuladas. Isto pode se dar pelo fato de o livro não possuir uma autoria individual, mas sua produção ser realizada por uma equipe técnica, na qual figuram diversos atores na confecção das obras didáticas.

**Tabela 36:** Tipologia das atividades sugeridas na obra de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD de 2014.

Tipo	Sugestões de trabalhos em grupo	Atividades de múltipla escolha	Atividades em todo capítulo	Utilização de suportes diversos	Sugestão de trabalho interdisciplinar
Não		X			
Sim	X		X	X	X

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Saber e fazer história. 8º ano. 7ª ed. São Paulo. Saraiva, 2012. Sistematização do autor, 2018.

No que se refere à quantidade de questões nas diversas seções de atividades, permanece o mesmo perfil do livro aprovado para o PNLD de 2011, com uma grande quantidade de questões por capítulo, cabendo ao professor a seleção das mesmas.

**Tabela 37:** Quantidade de questões propostas no livro didático de Gilberto Cotrim no PNLD de 2014.

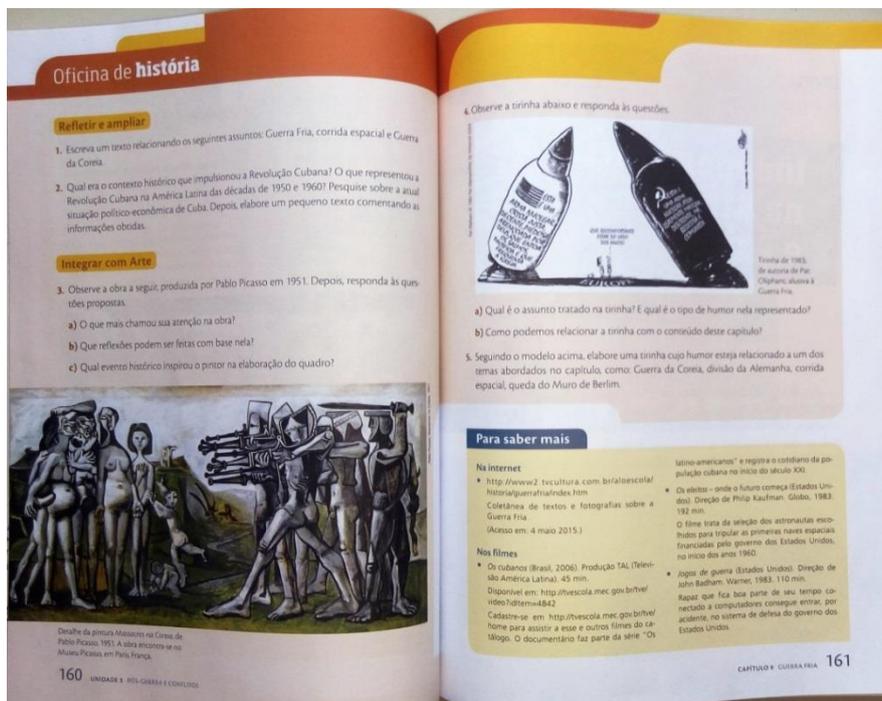
Total	385
Capítulos	16
Mínimo (por capítulo)	17
Máximo (por capítulo)	31
Média (por capítulo)	24

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Saber e fazer história. 8º ano. 7ª ed. São Paulo. Saraiva, 2012. Sistematização do autor, 2018.

No PNLD de 2017, Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues aprovaram a coleção didática *Historiar*. Mais compacta nos textos-base, a coleção caracteriza-se ainda pela diminuição na quantidade de questões propostas. As atividades iniciam-se na abertura dos capítulos. Com o título *Conversando*, em substituição a *Investigando*, que abria os capítulos nas edições anteriores, mantem as características de introduzir o conteúdo dos capítulos e de examinar os saberes prévios dos alunos.

Os *boxes* ou seções continuam a ser problematizados a partir da seção *Atividades* e acresce-se uma outra seção que, denominada *Investigando*, visa aferir e interpretar textos e imagens incluídos como fontes históricas na escrita do livro. Tais seções são incluídas em meio à escrita dos capítulos. No final deles, permanece a seção *Oficina de História*, agora dividida em *Refletir e ampliar* e *Integrar com*. Exclui-se, portanto, a seção *Organizar e aplicar*, presente na edição anterior aprovada no PNLD 2014 e, cada vez menos, são incluídas questões que visam a reprodução de partes do texto principal. A maioria das questões, portanto, possui comandos reflexivos e induzem a pesquisa, a produção e a interpretação histórica por parte dos estudantes.

**Figura 36:** Oficina de História –Cotrim/Rodrigues – PNLD 2017



**Tabela 38:** Tipologia das atividades sugeridas na obra de Gilberto Cotrim aprovada para o PNLD de 2017.

Tipo	Sugestões de trabalhos em grupo	Atividades de múltipla escolha	Atividades em todo capítulo	Utilização de suportes diversos	Sugestão de trabalho interdisciplinar
Não		X			
Sim	X		X	X	X

**Fonte:** COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 9º ano. 2ª ed. São Paulo. Saraiva, 2015. Sistematização do autor, 2018.

A quantidade de questões diminui na medida em que a reprodução de conceitos e acontecimentos diminui consideravelmente das atividades sugeridas. Em se comparando às duas edições anteriores do PNLD, o número de questões, em média por capítulo, cai pra menos da metade.

**Tabela 39:** Quantidade de questões propostas no livro didático de Gilberto Cotrim no PNLD de 2017.

Total	170
Capítulos	16
Mínimo (por capítulo)	8
Máximo (por capítulo)	15
Média (por capítulo)	10,6

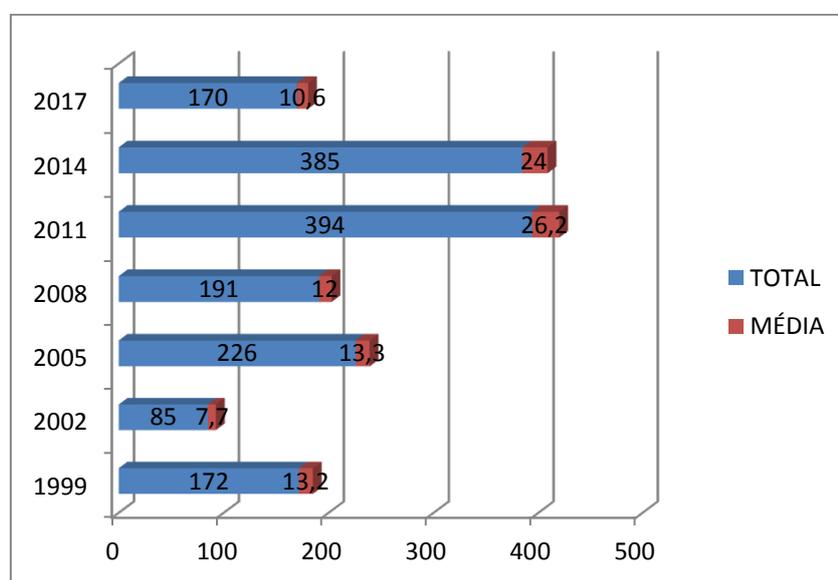
**Fonte:** COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. *Historiar*. 9º ano. 2ª ed. São Paulo. Saraiva, 2015. Sistematização do autor, 2018.

Assim, percebe-se que nas obras de Gilberto Cotrim, escritas com Jaime Rodrigues a partir de 2011, que se alternam elementos distintos de análise, onde, inicialmente predominam a reprodução e, aos poucos, vão se introduzindo novas demandas provenientes dos espaços que atuam na escrita dos livros didáticos de História. Atividades com suportes diversos passam a ser produzidas, com foco em habilidades e competências diversas, com relações com o presente, que passam a aferir os saberes prévios dos alunos e que introduzem uma perspectiva interdisciplinar ao ensino da História. Assim, o transitar dos anos de 1999 a 2017, pode ser refletido na tabela e no gráfico a seguir:

**Tabela 40:** Evolução nas atividades sugeridas nos livros didáticos de Gilberto Cotrim/Jaime Rodrigues entre as edições do PNLD de 1999 e 2017.

ANO	Sugestões de trabalhos em grupo	Atividades de múltipla escolha	Atividades em todo capítulo	Utilização de suportes diversos	Sugestão de trabalho interdisciplinar
1999	-	-	X	-	-
2002	X	-	-	X	-
2005	X	-	X	X	X
2008	X	-	X	X	X
2011	X	-	X	X	-
2014	X	-	X	X	X
2017	X	-	X	X	X

**Gráfico 3:** Quantidade de questões propostas nos livros didáticos de Gilberto Cotrim/Jaime Rodrigues entre os PNLD de 1999 e 2017.



Os contornos que vão sendo definidos nas atividades propostas nos livros didáticos vão refletindo renovações teóricas, na medida em que as atividades passam a estimular uma diversidade muito maior de estratégias para que a teoria, e seus respectivos referenciais, sejam possíveis de assimilação e compreensão; e pedagógicas, visando o desenvolvimento de habilidades e competências diversas a partir de atividades que tornam múltiplas as suas finalidades. Pode-se perceber o percorrer do caminho entre um ensino meramente transmissivo e um ensino mais aberto, dinâmico e flexível.

3.1.3.2. *Atividades, exercícios e questões propostas na escrita didática de Alfredo Boulos Júnior nas edições do PNL D entre 1999 e 2017.*

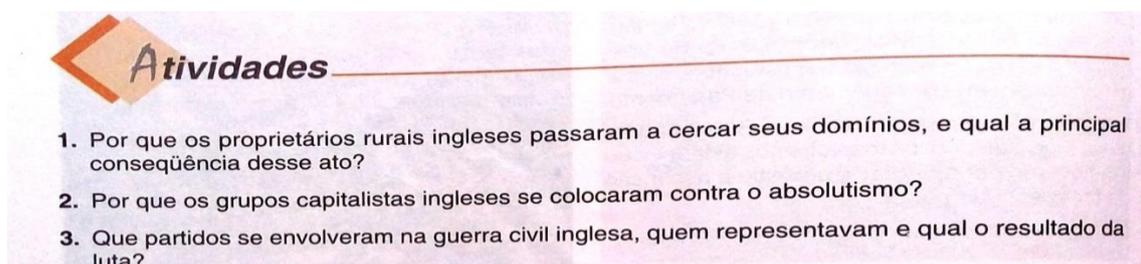
O livro didático aprovado por Alfredo Boulos Jr para a edição do PNL D de 1999, intitulada *História Geral: Moderna e Contemporânea*, conta com diversos *boxes* ou seções complementares após a escrita do texto-base. Desta forma, diferentes aspectos históricos são evidenciados: o texto-base trata dos acontecimentos ou fatos históricos a serem analisados no capítulo e as seções complementares abordam debates da historiografia, aspectos do cotidiano e das mentalidades e a utilização de imagens enquanto fontes para a reflexão histórica. Para cada parte do livro, existem atividades e exercícios propostos aos estudantes figurando diversos tipos de questões que abordam competências e habilidades diversas que vão da memorização à análise reflexiva de conceitos e de fontes históricas.

Nas atividades sobre o texto-base, há uma predominância de questões individuais, uma delas, entretanto, apresenta-se em destaque, *Trabalhando em grupo*, e sugere apreciações e pesquisas sobre os assuntos abordados. Não utilizam suportes diversos, caracterizando-se por serem curtas e objetivas, com predomínio de comandos interrogativos (quem, quando, como, etc) e inclusão de comandos reflexivos (explique, comente, defina, ...), contemplando aspectos presentes no texto-base, com poucas relações com o presente, com a finalidade de reprodução, de forma preponderante, e análise do texto principal. Não há atividades dispostas em todo o texto do capítulo, nem, tampouco, questões que sugiram ações ou estudos interdisciplinares ou que averiguem os saberes prévios dos alunos. Nas atividades dos textos complementares há mais liberdade para a produção autônoma do aluno e com mais relações entre o passado e o presente.

Segue abaixo, exemplos de empregos de questões ao longo da obra didática de Boulos Jr.

**Exemplo 1:** *Atividades*. Análise do texto base:

**Figura 37:** *Atividades* – Boulos Jr. – PNL D 1999



**Exemplo 2:** Em uma poesia sobre a Guerra do Vietnã, produzida por um soldado americano, utilizada como documento histórico, na seção *Espaço para debate*, indaga-se:

1. Na sua opinião, quem o autor do poema está criticando ao escrever: “Me diga mentiras sobre o Vietnã”?

2. Comente o trecho: “sinto o cheiro de queimado (...) estão despejando apenas mentas e ramos de margaridas. (BOULOS JR., 1997, p. 247).

**Exemplo 3:** No box *Imagens para reflexão*, discorre-se:

*O nazismo empreendeu um dos maiores crimes contra a humanidade. Disseminou o ódio, o preconceito e o terror entre os povos em nome de uma sociedade ideal, reservada a poucos. A partir das imagens abaixo, elabore com toda a classe o julgamento do nazismo (não se esqueçam que para um julgamento justo é necessário o direito de defesa do acusado).* (BOULOS JR., 1997, p. 224).

Pode-se perceber, portanto, que as seções complementares possibilitam uma maior autonomia para a elaboração de questões e exercícios relacionados a temas trabalhados no decorrer da escrita dos capítulos. Ao passo em que, as atividades de análise do capítulo prendem-se a reprodução e a memorização dos assuntos trabalhados.

**Tabela 41:** Tipologia das atividades sugeridas na obra de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD de 1999.

Tipo	Sugestões de trabalhos em grupo	Atividades de múltipla escolha	Atividades em todo capítulo	Utilização de suportes diversos	Sugestão de trabalho interdisciplinar
Não		X	X	X	X
Sim	X				

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História geral: moderna e contemporânea. 7ª série. V. 2. Ed. renovada. São Paulo. Editora FTD, 1997. Sistematização do autor, 2018.

**Tabela 42:** Quantidade de questões propostas no livro didático de Alfredo Boulos Júnior no PNLD de 1999.

Total	363
Capítulos	24
Mínimo (por capítulo)	11
Máximo (por capítulo)	23
Média (por capítulo)	15,1

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História geral: moderna e contemporânea. 7ª série. V. 2. Ed. renovada. São Paulo. Editora FTD, 1997. Sistematização do autor, 2018.

Alfredo Boulos Júnior não aprovou ou não inscreveu coleções didáticas para as edições de 2002 e 2005. No PNL D de 2008, a autor aprovou a coleção *História: Sociedade e Cidadania*. Logo na apresentação do livro didático, o autor afirma “*nos esforçamos para estimulá-lo a comparar, debater, analisar e interpretar, a fim de ajudá-lo a refletir sobre o presente, a partir de uma perspectiva histórica*”. Preliminarmente, a partir de tal exposição, compreende-se que os recursos metodológicos empregados nas atividades, exercícios e questões propostas no livro irão possibilitar uma variedade de empregos e de finalidades.

Na prática, as atividades que são inseridas no final dos capítulos, de uma maneira geral, visam a reflexão e a problematização dos temas e conteúdos trabalhados no texto base, relacionando-os, em diversas ocasiões, à realidade e ao tempo em que o aluno está inserido. É realizada, assim, a análise dos conteúdos estudados nos capítulos e são feitos *links* com problemáticas atuais. Há sugestões de atividades individuais e em grupo, focados no estímulo à construção de valores e atitudes pautadas na solidariedade, na convivência pacífica, no respeito mútuo. Ou seja, o foco principal não é a análise de aspectos políticos e econômicos e sim na promoção de uma formação humanística, com base na aquisição e fortalecimento de princípios e valores que reflitam sobre as condições humanas em suas singularidades e solidifiquem o respeito pelas diferenças étnicas, religiosas e de gênero nas atuais sociedades.

Não são utilizadas questões de múltipla escolha. Em raríssimas questões das atividades, orienta-se que o estudante peça ajuda ao professor de outras disciplinas. Uma variedade de suportes, entretanto, é utilizada nas questões como mapas, imagens e textos diversos. Diversificam-se, portanto, os formatos e as finalidades das questões.

Inova-se, na escrita didática de Boulos Jr, ao se introduzir, na abertura dos capítulos, indagações que visam averiguar os saberes e conhecimentos prévios dos alunos e introduzir os assuntos que serão tratados nos capítulos. Tal inovação segue as orientações contidas no PNL D e as mudanças no pensamento pedagógico, que pressupõe que a aprendizagem deve fazer sentido aos estudantes.

As atividades encontram-se na abertura dos capítulos; no final do texto-base, quando se problematiza os conteúdos estudados no capítulo; e nas seções complementares, *Leituras de imagens e textos* e *Texto complementar*. Abaixo, alguns exemplos de atividades e questões utilizadas no livro didático aqui aferido:

**Exemplo 1: Abertura dos capítulos:**

*O que é o tempo? Será que todos nós percebemos o passar do tempo da mesma forma? Será que as pessoas sempre se orientaram por calendários e relógios? Será que todos os povos têm a mesma ideia de tempo?*

**Exemplo 2: Atividades no final do capítulo.****Figura 38: Atividades - Boulos Jr. - PNLD 2008**

6 Calcule há quanto tempo o milho é cultivado pelos homens na região onde atualmente localiza-se o México. Para responder, consulte a tabela inserida no capítulo.

7 Cite animais que existiram na América na época dos primeiros povoadores, mas que hoje estão extintos.

8 Observem as imagens com atenção.

Nas fotos do alto, percebemos algumas semelhanças físicas entre os indígenas do povo Jivaro, do Amazonas peruano (à esquerda), e as crianças tailandesas do sudeste asiático (à direita): olhos picados, cabelos lisos e pretos. Essas semelhanças parecem indicar que os ameríndios, como esses da foto, possuem uma origem asiática. No entanto, o arqueólogo brasileiro Walter Neves levantou uma nova hipótese: a de que os antepassados brasileiros eram negróides, como se pode ler na reportagem abaixo.

Reconstituição de um crânio de mulher, identificada como a mais antiga escavação das Américas (entre 11000 e 11500 anos) e batizada de Luzia.

Ele mostrou que, antes de os homens pré-históricos asiáticos chegarem à América, há 12000 anos, houve uma outra leva de imigrantes até então desconhecida: tantos do povo mais antigo a pisar na América. (...) Neves chegou a essas conclusões depois de analisar o crânio de uma mulher pré-histórica, batizada de Luzia. Trata-se do mais antigo humano identificado com segurança nas Américas. Tem entre 11000 e 11500 anos.

Em dupla: Pesquise mais sobre este assunto e produzam um pequeno relatório ilustrado (fotos e/ou desenhos) expondo as duas teorias.

**Exemplo 3: Seções complementares.**

*Em dupla: reflitam e comentem a frase de Sêneca: “trate seus inferiores como desejaria ser tratado por seus superiores”.* (BOULOS JR., 2006, 210).

Percebe-se, portanto, uma série de inovações e de reformulações nos recursos metodológicos inseridos no livro didático de Alfredo Boulos Júnior a partir das atividades e exercícios sugeridos aos alunos em se comparando à edição aprovada no PNLD de 1999. Tais características podem ser sintetizadas nas tabelas que seguem:

**Tabela 43:** Tipologia das atividades sugeridas na obra de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD de 2008.

Tipo	Sugestões de trabalhos em grupo	Atividades de múltipla escolha	Atividades em todo capítulo	Utilização de suportes diversos	Sugestão de trabalho interdisciplinar
Não		X	X		
Sim	X			X	X

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 6ª série. São Paulo. Editora FTD, 2004. Sistematização do autor, 2018.

**Tabela 44:** Quantidade de questões propostas no livro didático de Alfredo Boulos Júnior no PNLD de 2008.

Total	250
Capítulos	17
Mínimo (por capítulo)	8
Máximo (por capítulo)	20
Média (por capítulo)	14,7

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 6ª série. São Paulo. Editora FTD, 2004. Sistematização do autor, 2018.

No PNLD de 2011, a coleção didática de Alfredo Boulos Júnior, *História: Sociedade e Cidadania* é aprovada e mantém o perfil didático-metodológico apresentado na edição anteriormente aprovada. As atividades e exercícios sugeridos continuam a ter como finalidades a análise, interpretação e reproduções dos assuntos tratados no texto. Alternam-se comandos interrogativos e objetivos com comandos reflexivos e que visam uma produção autônoma do estudante.

Suportes diversos são utilizados nas questões, tais como trechos de textos, poesias, mapas e imagens e, em boa parte, buscam traçar paralelos entre tempos e realidades históricas distintas, com foco no presente e na realidade do aluno. Os saberes prévios dos alunos permanecem sendo aferidos a partir de questionamentos feitos na abertura dos capítulos e, apesar de se trabalhar com recursos imagéticos e textuais diversos, as questões não fazem menção à perspectiva de trabalho com outras disciplinas ou áreas do conhecimento.

A novidade fica por conta de questões incluídas em meio à escrita do texto-base, através do comando *Dialogando*, são problematizadas questões ou temáticas a partir do texto-base ou de elementos presentes em sua escrita como imagens, gráficos e documentos históricos.

As atividades podem ser analisadas a partir dos exemplos a seguir:

**Exemplo 1:** Atividades de análise dos assuntos dos capítulos presentes no final do texto-base:

*Copie a frase em seu caderno completando os parênteses:*

*“A seda foi tão importante na história da China que, na antiguidade, ela era conhecida como(\*) e o caminho usado pelos chineses para comerciar com o Ocidente era*

chamado de (\*). O fato de fazerem a seda com os fios do casulo do (\*) era um segredo guardado pelos chineses a sete chaves”. (BOULOS JR., 2009, p. 86).

**Exemplo 2:** *Dialogando*, presente ao longo do texto-base:

Você saberia responder o que significa para a humanidade a extinção de um povo indígena? (BOULOS JR., 2009, p. 209).

**Exemplo 3:** Nas *Atividades*, no final do texto-base, em alguns casos, aparece uma seção *Atividades de aprofundamento*, em que são sugeridas pesquisas ou trabalhadas temáticas relacionadas às realidades atuais.

Leia o texto a seguir com atenção:

*O desejo de enriquecer e a pulsão de domínio, [...], sem dúvida nenhuma motivaram o comportamento dos espanhóis; mas este também foi condicionado pela ideia que fazem dos índios, segundo a qual estes lhes são inferiores, em outras palavras, estão a meio caminho entre os homens e os animais. Sem [...]isto]a destruição não poderia ter ocorrido.*

**Todorov, Tzvetan. A conquista da América; a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1996. P. 143**

a) Segundo o texto, a destruição praticada pelos espanhóis na América não pode ser explicada só pelo desejo que eles tinham de enriquecer. Que outro motivo os levou a isto?

b) quando a diferença entre povos é transformada em desigualdade, temos o racismo. Pesquise o significado dessa palavra e escreva-o no caderno. 230

Pode-se caracterizar, em parte, a obra didática aprovada para o PNLD de 2011 pelas tabelas que seguem:

**Tabela 45:** Tipologia das atividades sugeridas na obra de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD de 2011.

Tipo	Sugestões de trabalhos em grupo	Atividades de múltipla escolha	Atividades em todo capítulo	Utilização de suportes diversos	Sugestão de trabalho interdisciplinar
Não		X			X
Sim	X		X	X	

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 7º ano. São Paulo. Editora FTD, 2009. Sistematização do autor, 2018.

**Tabela 46:** Quantidade de questões propostas no livro didático de Alfredo Boulos Júnior no PNLD de 2011.

Total	253
Capítulos	15
Mínimo (por capítulo)	14
Máximo (por capítulo)	19
Média (por capítulo)	16,9

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 7º ano. São Paulo. Editora FTD, 2009. Sistematização do autor, 2018.

Na escrita da coleção didática para o PNLD de 2014, que permanece intitulada *História: Sociedade & Cidadania* mantém-se o mesmo formato na distribuição das atividades no livro didático. Eleva-se, entretanto, a quantidade de questões propostas aos estudantes. No Manual do Professor, o autor destaca que

Aprender História depende de leitura e da escrita. E ler e escrever implicam compreensão, análise e interpretação de uma diversidade de gêneros de textos e de imagens, fixas e em movimento (filmes) de diferentes tipos, além de gráficos, tabelas e mapas. As atividades dessa coleção visam, sobretudo, auxiliar os alunos a desenvolver as competências leitora e escritora que, ao nosso ver, são complementares e interdependentes, e a capacitar-se para o exercício da cidadania. (BOULOS JR., 2012, p.61).

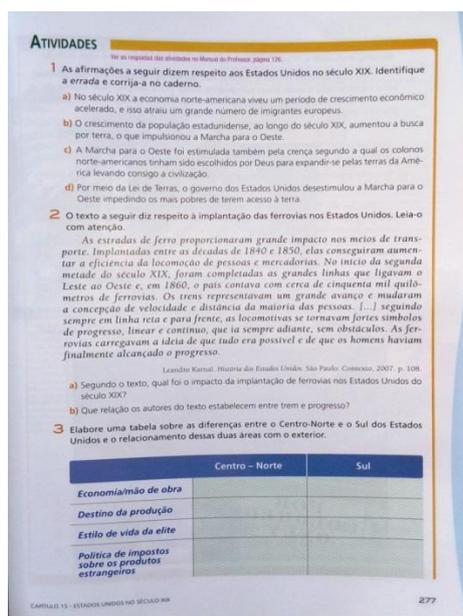
Além disso, no Manual do Professor, o autor informa que utilizou-se de textos e imagens variadas para dar suporte às questões sugeridas nos exercícios e que incluiu na obra atividades de tipologia variada com questões de estímulo à escrita, de leitura e interpretação de texto, que trabalham a leitura de tabelas e gráficos, que apresentam diferentes visões de um mesmo episódio ou processo e que utilizam diferentes tipos de fontes históricas e solicitam ao aluno que faça a crítica e o cruzamento destas, além das atividades *especiais* contidas nas seções *o texto como fonte* e *a imagem como fonte*. Deixa claro também que “Nesta coleção o número de atividades – incluindo as várias seções – é propositalmente grande. Com vista a oferecer ao professorado um leque amplo de possibilidades de escolha”. (BOULOS JR., 2012, p. 66).

O fato é que as questões passam a ter uma multiplicidade de suportes muito maior, exigindo dos alunos o desenvolvimento de habilidades diversas. Ainda, entretanto, são incluídas questões que visam a reprodução de trechos do texto-base.

Outro aspecto falho é que, em diversas questões são solicitadas dos alunos habilidades que não são do domínio cognitivo da disciplina História, como noções de porcentagem, de leitura de mapas, gráficos e tabelas, sem que haja menção à possibilidade de trabalho interdisciplinar. Acresce-se que, pela primeira vez, são introduzidas questões de múltipla escolha.

Segue, abaixo uma imagem que reflete o padrão adotado nas atividades no livro didático de 2014:

**Figura 39:** Atividades – Boulos Jr. – PNL D 2014



É, portanto, perceptível a diversificação de recursos empregados nas questões e atividades e o aumento na quantidade das mesmas. Genericamente, tais características podem ser resumidas nas tabelas que seguem:

**Tabela 47:** Tipologia das atividades sugeridas na obra de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNL D de 2014.

Tipo	Sugestões de trabalhos em grupo	Atividades de múltipla escolha	Atividades em todo capítulo	Utilização de suportes diversos	Sugestão de trabalho interdisciplinar
Não					X
Sim	X	X	X	X	

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 8º ano. 2. Ed. São Paulo. Editora FTD, 2012. Sistematização do autor, 2018.

**Tabela 48:** Quantidade de questões propostas no livro didático de Alfredo Boulos Júnior no PNLD de 2014.

Total	337
Capítulos	16
Mínimo (por capítulo)	15
Máximo (por capítulo)	30
Média (por capítulo)	21,1

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 8º ano. 2. Ed. São Paulo. Editora FTD, 2012. Sistematização do autor, 2018.

A coleção *História: Sociedade & Cidadania*, de autoria de Boulos Jr., foi mais uma vez aprovada na edição do PNLD de 2017. Consolidam-se, no que tange as atividades, as perspectivas diversas de recursos e metodologias assentadas sobre as questões propostas aos estudantes.

As atividades dividiram-se em: indagações propostas nas aberturas dos capítulos para introduzir o assunto e examinar os saberes prévios dos alunos; com o comando *Dialogando*, ao longo do texto-base são distribuídas questões que tratam dos recursos dispostos no texto; no final do capítulo permanece a seção *Atividade*, que passa a ser dividida em partes. A primeira é *Retomando*, que aborda, a partir de suportes diversos, os assuntos tratados no capítulo, visando a interpretação e a produção, predominantemente, por parte dos estudantes e possibilitando relações com o tempo presente e com as realidades dos alunos. São trabalhadas, ainda, questões de múltipla escolha. Merece destaque a significativa redução das questões que objetivavam a reprodução dos assuntos contidos no texto-base.

A segunda parte da seção *Atividades* corresponde a *Leitura e escrita em História* que problematiza textos e imagens que auxiliam na construção do saber histórico. As inovações ficam por conta das atividades *Integrando com...* que orientam o trabalho interdisciplinar sobre temáticas diversas e com variadas disciplinas que compõem o currículo dos anos finais do ensino fundamental e as questões contidas no *box Você cidadão!* que problematiza questões atuais relacionadas aos contextos analisados nos capítulos.

Consolidam-se, portanto, perspectivas históricas variadas e distintas da configuração dos recursos metodológicos a partir das atividades e exercícios propostos nas obras de Alfredo Boulos Jr.

Os exemplos e as tabelas a seguir são figurativas desta renovação:

**Exemplo 1:** *O texto a seguir é de um historiador; leia-o com atenção:*

*Nas eleições presidenciais de 1910, 21anos após a proclamação da República, havia, no Distrito Federal 25.246 eleitores, isto é, 2,7% da população calculada para este ano. Apenas 8.687 compareceram às urnas, isto é, 34% dos eleitores e 0,9% da população total. Computando somente os votos apurados [...] verificamos que representavam 18% dos eleitores e 0,5% da população total.*

**CARVALHO, José Murilo de. Os bestializados: O Riio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo. Companhia das Letras, 1987. P. 86.**

- O que se pode concluir sobre as eleições presidenciais de 1910 com base no texto?*
- O que se pode dizer sobre política e cidadania nos primeiros anos da República com base nos dados fornecidos pelo autor do texto? (BOULOS JR., 2012, p. 74)*

**Exemplo 2:** *Integrando com...*

**Figura 40:** *Integrando com...* Boulos Jr. - PNLD 2017

**III. Integrando com... Língua Portuguesa**  
Os versos a seguir são trechos de dois cordéis. Leia-os com atenção.

**Fonte 1**

[...] Hoje o homem que trabalha  
para servir seu patrão,  
sabe que tem suas férias  
boa remuneração  
e chega a invalidez  
recebe sua pensão.  
Mas antes de vir Getúlio  
[...]  
Recebia como férias  
ponta-pés e bofetão [...]

(Delarme. A candidatura de Getúlio Vargas. s.d.)

**Fonte 2**

[...] Entos um grito de dor  
Te lembra operariado  
Foi ele o teu protetor  
O homem que nesse mundo  
Trabalhou em teu favor.  
Te lembra quem era tu  
Naquele tempo de outrora  
Trabalhava escravizado  
Sem ter descanso uma hora  
Teu patrão por qualquer coisa  
Te expulsava para fora [...]

(Poeta Fogo. A morte do Presidente Getúlio Vargas. s.d.)

BERCITO, Sônia de Deus Rodrigues. Nos tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo. São Paulo: Atual, 1990. p. 48-47. (História em documentos).

- Na fonte 1, identifique e aponte os benefícios conquistados pelos trabalhadores e apresentados como feitos de Getúlio Vargas.
- Como Getúlio é descrito na fonte 2? Justifique.
- Os dois cordéis recorrem à comparação, ao considerarem a existência de dois tempos: antes e depois de Getúlio. Justifique essa afirmação com exemplos extraídos das fontes.
- Considerando o contexto histórico em questão, pode-se afirmar que a visão veiculada pelos cordelistas expressa a visão que boa parte das camadas populares tinha de Vargas?

153

**Tabela 49:** Tipologia das atividades sugeridas na obra de Alfredo Boulos Júnior aprovada para o PNLD de 2017.

Tipo	Sugestões de trabalhos em grupo	Atividades de múltipla escolha	Atividades em todo capítulo	Utilização de suportes diversos	Sugestão de trabalho interdisciplinar
Não					
Sim	X	X	X	X	X

**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 9º ano. 3. ed. São Paulo. Editora FTD, 2015. Sistematização do autor, 2018.

**Tabela 50:** Quantidade de questões propostas no livro didático de Alfredo Boulos Júnior no PNLD de 2017.

Total	180
Capítulos	16
Mínimo (por capítulo)	7
Máximo (por capítulo)	19
Média (por capítulo)	11,2

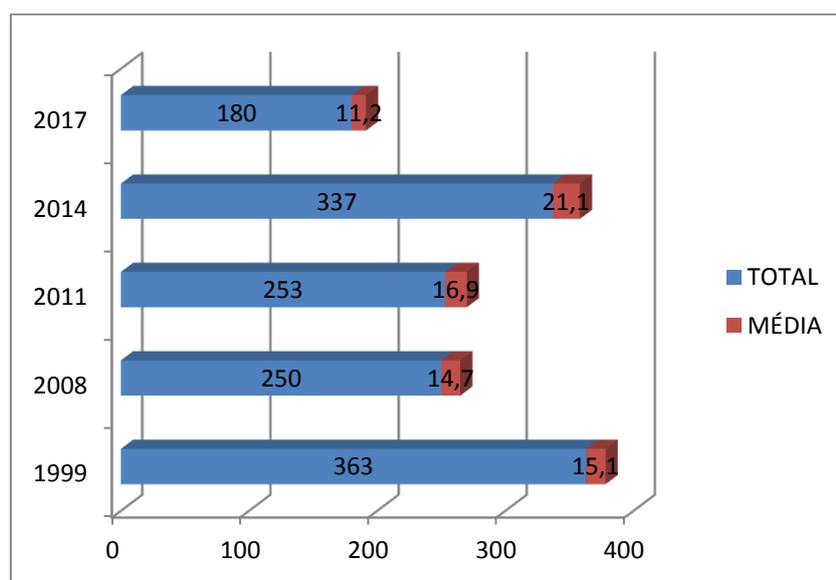
**Fonte:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 9º ano. 3. ed. São Paulo. Editora FTD, 2015. Sistematização do autor, 2018.

**Tabela 51:** Evolução nas atividades sugeridas nos livros didáticos de Alfredo Boulos Júnior entre as edições do PNLD de 1999 e 2017.

ANO	Sugestões de trabalhos em grupo	Atividades de múltipla escolha	Atividades em todo capítulo	Utilização de suportes diversos	Sugestão de trabalho interdisciplinar
1999	X	-	-	-	-
2002	X	-	-	X	X
2011	X	-	X	X	-
2014	X	X	X	X	-
2017	X	X	X	X	X

**Fonte:** Dados da pesquisa. Sistematização do autor, 2018.

**Gráfico 4:** Quantidade de questões propostas nos livros didáticos de Alfredo Boulos Júnior entre os PNLD de 1999 e 2017.



Conclui-se, portanto, que tanto nos livros didáticos de História de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues como nos de autoria de Alfredo Boulos Júnior, com suas

respectivas equipes técnicas, que se avolumam em categorias e em integrantes a cada edição do PNLD, que as atividades desvelam os objetivos da escrita do livro didático.

O que se percebe é que na medida em que novos problemas e finalidades vão sendo acrescidos à escrita escolar da História, as atividades vão se diversificando e tornando-se mais complexas e variadas, possibilitando, se utilizadas pelo professor, o desenvolvimento de habilidades e de competências diversas por parte dos alunos e contribuindo para a consolidação da aprendizagem histórica. Aspectos como apreciação dos saberes prévios; problematização da História enquanto verdade; da utilização de fontes históricas como elementos construtores da aprendizagem; do trabalho com deslocamentos temporais, estimulando o estudante a perceber mudanças e permanências e a obter noções de duração, simultaneidade e diacronia; inclusão de perspectivas interdisciplinares; e estímulo ao desenvolvimento de habilidades diversas a partir de uma multiplicação de recursos empregados nas questões, são percebidos na escrita didática da História.

Estão, portanto, implícitos vários elementos nas atividades e exercícios sugeridos aos estudantes. O primeiro corresponde à finalidade da disciplina, não há desvencilhar a escrita do livro do que se é cobrado que o aluno compreenda, construa e assimile. Da memorização à análise complexa de fontes e de conceitos estruturantes do saber histórico, o livro pode transitar. Ou seja, as atividades e exercícios orientam os rumos da aprendizagem histórica, os olhares sobre os assuntos e acontecimentos tratados nos livros.

O segundo aspecto diz respeito à adequação da escrita escolar da História aos critérios e orientações do PNLD, que ao longo das duas últimas décadas vão se renovando e incorporando as contribuições tanto do campo da historiografia como do campo da pedagogia. Paulatinamente o PNLD, através dos seus critérios eliminatórios e classificatórios, vai estabelecendo que a aprendizagem histórica não ocorre por transmissão de saberes prontos e acabados e que o foco não é a quantidade de conteúdos e informações, e sim uma interpretação histórica para a compreensão do mundo, norteada na participação cidadã, na partilha, no respeito à diferença e na responsabilidade com as gerações futuras. Tudo isso vai adentrando na escrita escolar da História e, conseqüentemente, passa a guiar as atividades que são sugeridas em tais obras.

O terceiro corresponde à aceitação no mercado. O livro, como se sabe, é uma mercadoria e, desta forma, deve atender aos interesses do seu mercado consumidor, no

caso, os professores e professoras de História. Assim, um misto de perspectivas é incluído nas atividades sugeridas nos livros didáticos, contemplando os interesses de quem, de fato, orienta o processo. A dispor do docente encontra-se uma gama de possibilidades, o direcionamento da aprendizagem, entretanto fica por conta deles.

Pode-se apontar, portanto, que as atividades constituem-se em um recurso metodológico importante na escrita dos livros didáticos de Gilberto Cotrim e de Alfredo Boulos Júnior, na medida em que, a cada edição, vão sendo revistas e ressignificadas em sua escrita, atendendo aos diversos atores que atuam na escrita didática da História. Da reprodução de verdades históricas e de conceitos herméticos, herdeira de velhas formulas de memorização, às formas mais sofisticadas e complexas de construção do saber histórico, baseadas em abordagens diversas, com foco em tendências atuais do pensamento histórico, transitam os recursos metodológicos empregados como atividades e exercícios nos livros didáticos de História aqui analisados no período de 1999 a 2017.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita didática da História é mutável. Diversos fatores, aliados aos contextos históricos e às demandas que provêm do cerne da sociedade refletem em sua produção. Assim, os livros didáticos de História são, atualmente, constantemente reelaborados, tendo em vista novos métodos, personagens, memórias, percepções de História. Acrescem-se, ainda, inovações no campo da pedagogia, com novas perspectivas e didáticas da aprendizagem. Tudo isso culmina em mudanças nos recursos metodológicos presentes na escrita escolar da História. Analisar tal produção, na busca de melhor compreendê-la, é importante para seu o processo constante de (re)definição, tendo em vista que o livro didático é “o principal veículo de difusão da História na sociedade brasileira contemporânea”. (FONSECA, 2010, p. 6).

A História enquanto disciplina escolar no Brasil esteve desde o seu surgimento no século XIX até a maior parte do século XX, hegemonicamente absorvida pela incumbência de formação de uma identidade nacional a partir da ação do Estado. Nação e nacionalismo compunham o seu o seu apanágio. Através de uma rede que envolvia inicialmente o IHGB, o Colégio Pedro II e sob a tutela do Estado, eram tecidos os moldes do ensino da disciplina. O projeto de nação deveria ser uma continuidade do *processo civilizador* europeu. Sem rupturas. Os valores das elites dominantes assim eram propalados para poucos.

O século XX marca um transitar maior da disciplina. Predominantemente nação e nacionalismo continuam sendo o mote. Entretanto, processos de massificação do ensino e mudanças no pensamento historiográfico vão permitir, de forma parca e conflituosa, o repensar do papel da disciplina na educação básica. A literatura didática da História é partícipe em tal processo. Utilizado, de maneira prevalecente, como forma de controle do Estado sobre a educação, o livro didático define o seu papel mor de formação cívica e de *cidadãos* obedientes e disciplinados até fins do século. Consolidase, nesse ínterim, como principal instrumento indutor das aulas. A partir daí, se torna reflexo das transformações vindouras. Define seu papel e firma uma articulação entre Estado, editoras e ensino, tronando-se um elemento central na educação nacional.

O processo de redirecionamento em busca de outros percursos da disciplina História só vai ocorrer em fins do século XX, durante o processo de redemocratização do país. Pautas, lutas e perspectivas historiográficas e pedagógicas diversas passam a disputar espaço na escrita escolar da História. Ao mesmo tempo, leis, diretrizes e

políticas públicas são formuladas em meio às tensões. A disciplina História ganha um novo molde. Mais diverso e heterogêneo, acena-se para novas possibilidades de ensino em meio à permanência e predominância da escrita inamovível da tradição.

É justamente nesse contexto que o PNLD passa a ser um elemento central à escrita escolar da História. Com seus princípios e critérios norteados pelos estudos historiográficos e pedagógicos, o programa vai ser um agente ativo no processo de reformulação da escrita dos livros didáticos da disciplina. A literatura didática de História torna-se mais complexa e atualizada, ao passo que consegue manter a centralidade da escrita histórica arquitetada nos dois últimos séculos e centrada nas ações do Estado. Com interesses e agentes diversos, os livros didáticos adequam sua escrita ao PNLD ao mesmo tempo em que buscam atender o seu foco principal que é o mercado.

Portanto, indagações surgem em meio à pesquisa: propostas pedagógicas e concepções teóricas podem se tornar perpétuas? Novos contextos, novos temas, novos estudos, novas postulações teóricas e pedagógicas dão, de fato, sentido à escrita dos livros didáticos de História hoje? Encaixar o saber histórico escolar em uma concepção hermética é fadá-lo ao desuso ou ao desaparecimento? Os livros didáticos de História realmente se renovam ou insinuem tal renovação, buscando atender agentes variados que atuam em sua confecção?

O fato é que, atendendo aos interesses do Estado, com as leis e políticas públicas, transitando pela historiografia, pela pedagogia e pelo ensino, até chegar ao mercado - seu principal fim - a escrita didática da História, nas duas últimas décadas, se tornou mais variada, flexível e aberta a novas enunciações em meio à sua canônica forma de escrita, norteadas em postulados políticos e econômicos e pautadas nas ações do Estado. É justamente nesse paradoxo, em que a escrita histórica matizada pela tradição coexiste com a renovação teórica e didática, que atuam os recursos metodológicos na escrita escolar da História.

São eles que permitem que o livro se torne multitarefa, que absorvam variadas inovações dos campos teóricos, que partem da escrita historiográfica; e do campo pedagógico, que têm por premissa postulados que se renovam sobre a aprendizagem. Aliás, o que torna o livro didático peculiar é justamente este amálgama entre ensino e aprendizagem a partir dos recursos que o compõem.

Claro que se deve levar em consideração que o livro didático não é um instrumento neutro. É, na verdade, mais um produto de um ramo da ciência que produz

um conhecimento dubitável, fruto de interesses do presente e de quem elabora as interpretações a partir de fontes e de perguntas, com distintos interesses em busca de memórias diversas. Existe, portanto, um lugar de fala na produção do livro didático. Tendo em vista que “não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capazes de suprimir a *particularidade* do lugar de onde falo”. (CERTEAU, 2002, p.65, grifo do autor).

Assim como o historiador separa e seleciona os documentos que recortarão o seu objeto de pesquisa, de acordo com o seu tempo e com os seus interesses, o autor de livros didáticos também ocupa um lugar social, em que determinadas demandas se sobrepõem e se firmam na produção da literatura didática de História. A principal delas é o mercado, as demais acabam se ajustando a ele.

No Guia de Livros Didáticos do PNLD de 1999 já se alertava sobre isto

É preciso ainda lembrar que o livro didático não constitui um instrumento neutro. Cada publicação é produto de uma dada visão de mundo, de homem, de educação e de escola. Fazer desse tipo de livro realmente um instrumento de aprendizagem exigirá que o educador conheça, compare e avalie as concepções, os pressupostos teóricos, tanto em relação à área do conhecimento, como à educação e aprendizagem expressas no Manual do Professor e/ou implícitos nos textos e atividades propostos. Além disso, será preciso verificar que conteúdos são priorizados, que abordagens e metodologias são usadas. (BRASIL, 1999, p. 10).

É justamente nesse contexto de transição do século XX para o XXI e de consolidação do PNLD que demandas variadas chegam até a escrita escolar da História. Os autores de livros didáticos, que provêm de espaços de produção dos saberes históricos e, desta forma, atualizam-se quanto a conceitos e perspectivas historiográficas, acompanhados de suas equipes técnicas que se ampliam cada vez mais, se esforçam para aglutinar responsabilidades diversas com o Estado, com a produção historiográfica, com as necessidades que surgem na escola e com o mercado. Eis os fatores que proporcionaram um pluralismo teórico e metodológico nos livros didáticos de História que se refletem em seus recursos metodológicos.

Há uma espécie de mimetismo na escrita dos livros didáticos. Não há, por parte do autor, uma escolha de um referencial teórico ou metodológico único em sua escrita. Ela se deixa levar pelos contextos, pelas mudanças e transformações no pensamento

acadêmico, pelos critérios e análises do PNLD e pelo mercado. Não há corrente de pensamento histórico ou pedagógico mais forte que o mercado. Os autores e equipes técnicas responsáveis pela produção dos livros didáticos conseguem aglutinar, em torno de uma história já sacralizada, recursos diversos que giram em torno desse modelo de escrita canônica.

Os recursos metodológicos permitem a percepção das singularidades ou especificidades dos livros didáticos. Pode-se apontar, por exemplo, que a obra de Gilberto Cotrim visa que o estudante adquira uma visão histórica politizada e crítica da realidade. Seus recursos metodológicos estão ajustados, predominantemente, em aspectos econômicos, sociais e culturais em que se assentam as desigualdades, a exploração, as injustiças. Outro aspecto bastante trabalhado nos mesmos recursos é a necessidade de organização, mobilização e luta pela aquisição/efetivação de direitos que os seres humanos possuem ou devem possuir enquanto seres sociais, norteado no princípio de cidadania participativa.

Já a obra de Alfredo Boulos Júnior, que possui uma escrita do texto-base semelhante à de Gilberto Cotrim, ambos com a opção por uma história diacrônica e integrada, tratando sobre diversos espaços em um mesmo período de tempo e com um texto-base marcado, predominantemente, pela sucessão de fatos históricos embasados em aspectos políticos e econômicos, volta-se essencialmente para uma formação axiológica, relacionada aos princípios e valores que os alunos devem adquirir para uma orientação existencial em torno de suas experiências com o tempo.

Então, além de possibilitar o mimetismo do livro a partir do atendimento das diversas demandas que se impõem sobre sua escrita, os recursos metodológicos dos livros didáticos de História possibilitam uma identidade própria dos mesmos. Suas nuances e singularidades não se encontram na escrita do texto-base, encontram-se na periferia dos livros. Neles o professor deve repousar o olhar pra definir, em consonância com seus próprios pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino de História, na análise dos livros didáticos com os aspectos que ele pretende evidenciar, enfatizar no cotidiano em sala de aula. São eles que direcionam a percepção do aluno sobre o texto principal, assentados nos objetivos de quem os escreveu e de quem, com a autonomia que lhe é conferida, orienta as ações em sala de aula, os professores de História. São os recursos metodológicos, portanto, que diversificam a escrita e produção dos livros didáticos de História em meio a um contexto homogeneizador.

No Guia dos Livros Didáticos do PNLD 2017 fica claro que

As obras enfatizam aspectos diferenciados em termos de suas construções didáticas. As coleções permitem, ainda, priorizar aspectos conceituais e recursos distintos em função daquilo que caracteriza o perfil cultural de sua comunidade e de seus alunos. Na verdade, não existe nenhuma coleção perfeita, suas apropriações e possibilidades de uso serão sempre abertas a muitas leituras possíveis, condizente com um país tão complexo e multicultural. O fato essencial a ser dito, neste momento, é que se encontram aqui disponíveis as coleções que foram, após um rigoroso processo avaliativo, consideradas como obras com qualidade e, sobretudo, com possibilidades abertas de uso em sala de aula. (BRASIL, 2016, 9).

O PNLD constatou, na edição de 2017, a exclusão, por parte das editoras, das obras com abordagem temática da História. O que demonstra o apego à metodologia de escrita com base na tradição para o ensino da História dos anos finais do ensino fundamental. Assim, as coleções que abordam *toda a história* de modo detalhado e descritivo, quase canônico, com conteúdos prescritos é a forma que se faz hegemônica e monopolizadora no ensino da disciplina para os anos finais do ensino fundamental.

Primeiramente, a compreensão de que se trata de um campo de discurso profundamente marcado pelos pressupostos de uma ideia de História universalizante, cronológica e eurocentrada, ainda que o discurso corrente o coloque em uma relação de distanciamento dos paradigmas considerados tradicionais, com significativo êxito em uma parte considerável dessa produção escolar, no caso do ensino e da literatura escolar da História. (CONCEIÇÃO, 2015, p. 24).

As editoras conseguem escapar, através da multiplicação de recursos metodológicos que atendem aos princípios e aos critérios de avaliação dos Editais do PNLD, que reverbera por um ensino de História contextualizado e mais afeto às questões do presente, e mantêm-se no refúgio do modelo canônico de escrita da História que, de fato, tem aceitação no mercado.

Através da pesquisa, portanto, percebeu-se que a renovação da escrita escolar da História não se encontra em seu texto-base, principal veículo indutor das aulas de História. A renovação, a partir das demandas da historiografia e da pedagogia, está nos recursos metodológicos dos livros didáticos de História. São eles que transportam o que há de novo na historiografia e na pedagogia. O texto-base, vetor principal do livro, permanece com o mesmo desenho, com poucas alterações. Não se pode, portanto, falar

em renovação nos livros didáticos de História, sem mencionar os recursos metodológicos analisados na presente pesquisa.

Eis os principais elementos de tais renovações, provenientes das demandas do ensinar História na transição dos séculos XX para o XXI:

- A problematização do conceito de verdade histórica. A literatura didática de História, através dos recursos metodológicos dispostos nas atividades, nas seções complementares e na iconografia didática, passou, a partir dos livros didáticos de 2011 de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, e de 2008, nos de autoria de Alfredo Boulos Júnior a questionar a hermeticidade do saber histórico. Enquanto o texto expõe uma versão consagrada da História, escrita como verdade, os recursos metodológicos dos livros passam a expor versões distintas sobre um mesmo fato. Passam também a explicar a forma de produção da escrita historiográfica e a contrapor textos e documentos que possibilitam uma maior autonomia na construção do conhecimento histórico do estudante.

- A consideração dos saberes prévios dos alunos. As obras didáticas de Cotrim, a partir de 2005 e de Boulos Jr., a partir de 2008, passam sugerir a averiguação dos saberes prévios dos alunos quanto aos conteúdos que serão tratados na abertura dos capítulos dos livros. Tal demanda, proveniente do campo da pedagogia, foi inclusa nos documentos que regem o PNLD. Adota-se, em tais recursos, uma visão que procede do presente para o passado, a partir do uso de imagens e de indagações. A partir do método regressivo, tenta-se, em muitos casos, relacionar problemáticas atuais a contextos históricos que serão estudados nos capítulos dos livros. A seleção de perguntas e de imagens está diretamente ligada aos objetivos dos autores nas obras didáticas, manifestando os princípios e valores que norteiam a escrita didática dos mesmos.

- O trabalho com documentos históricos. A problematização e interpretação de documentos históricos inclusos na escrita dos livros didáticos ocorreu desde a primeira edição analisada, aprovada em 1999, de autoria de Gilberto Cotrim, na qual se interpretavam fontes escritas, predominantemente, e posteriormente são incluídas fontes diversas. De uma função decorativa, as fontes, gradativamente, passam a subsidiar a reflexão histórica. Na escrita de Boulos Jr, a inclusão de imagens e textos como documentos históricos vai ocorrer, nas seções complementares, a partir da edição do PNLD de 1999. Assim, a escrita didática da História passa a absorver postulações que surgem na esfera de produção do saber histórico, em que o trabalho de interpretação de documentos é um instrumento eficaz na produção do saber da área. Não se trata de

formar pequenos historiadores, objetiva-se possibilitar a construção mais efetiva e autônoma do conhecimento histórico. Tal inclusão representa uma diminuição da distância entre história acadêmica (construtora/produzida) e história escolar, antes considerada mera reprodutora de saberes históricos prontos e acabados.

- A inclusão do cotidiano e das mentalidades das sociedades estudadas nos livros didáticos de História, absorvendo as transformações no pensamento historiográfico, que passaram a se desvincular das grandes narrativas e a incluir elementos múltiplos à escrita da História, foi uma das pioneiras demandas acrescentadas aos livros didáticos de História. Nas obras didáticas dos autores aqui analisados, tal prerrogativa esteve presente desde as edições escritas para o PNLB de 1999. Rompe-se, a partir de recursos secundários ao texto base, com a escrita norteada, principalmente, pelos aspectos políticos e econômicos e provoca um ecletismo teórico entre os autores que escrevem livros didáticos de História.

Outros aspectos são acrescentados à escrita didática da História a partir dos recursos metodológicos dispostos na iconografia, nas atividades e questões sugeridas aos alunos e nos *boxes* ou seções complementares. Pode-se destacar a questão da busca de sentido para o saber histórico a partir da temporalidade histórica, tendo em vista que “O tratamento conceitual das questões relativas à temporalidade histórica representa o coração de uma obra didática de História”. (BRASIL, 2017, p.30). Através de relações mais constantes entre aspectos do presente e elementos do passado, estimula-se que o estudante adquira noções e conceitos históricos relacionados a duração, diacronia, simultaneidade, sucessão e de percepção de mudanças e permanências e de compreensão da mudança temporal. Neste sentido, faz-se necessário o cuidado para não recair no anacronismo. Articula-se, portanto, o saber histórico a problemáticas do mundo atual.

Essa reflexão sobre a vida prática talvez seja um dos maiores desafios que os autores dos livros didáticos encontram, pois envolve uma série de complexidades, como os perigos de praticar o presentismo histórico, isto é, quando se faz uso do presente sem a função de singularizar as experiências humanas no passado. Os autores, nesse sentido, exercem papel importante porque a forma como escrevem os materiais didáticos influenciam desde a preparação da aula pelo professor até o aprendizado histórico do aluno. (SANTOS, 2016, p. 31).

Outro destaque é a inclusão de perspectivas históricas que incluem memórias *esquecidas* ou estigmatizadas pela História oficial. Trata-se, desta forma, de encadeamentos históricos relacionados às mulheres, aos negros e indígenas, principalmente, além de outras inclusões. Tal inclusão configura-se como uma forma de os livros didáticos adequarem-se às leis que discorrem sobre a inclusão da História e cultura indígena e afro-brasileira, como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que são introduzidas nos editais do PNLD e que refletem as lutas de tais grupos sociais em busca de inclusão/alteração dos discursos históricos característicos da escrita escolar da História predominante no século passado. Assim, uma das modificações que tem mais atingido as narrativas presentes nos livros didáticos é resultado de movimentos sociais que surgem no ímo da sociedade brasileira, organizados por índios, negros, mulheres e homossexuais, que têm impactando no inevitável questionamento sobre o desgastado projeto de identidade nacional. Transita-se de um projeto homogeneizador para um projeto com foco em heterogeneidades.

Todos esses fatores aliados podem possibilitar o estímulo às capacidades de julgar, de analisar, de argumentar, de relacionar e de propor, possibilitando uma certa autonomia dos estudantes perante os conteúdos e sua abordagem no texto principal. Enquanto isso, o texto base permanece *imparcial*, descritivo e factual. Este é o paradoxo atual da escrita escolar da História.

O fato é que a renovação no campo da escrita escolar da História ainda é insuficiente em meio às demandas da historiografia e da própria disciplina. Arquitetou-se, em tal escrita, uma estratégia de perpetuação no mercado editorial que consegue aglutinar, mesmo que secundariamente, inovações que se impõem no campo da historiografia e da pedagogia a uma escrita principal da História, herdeira de dois séculos de tradição em que não existe diversidade de sujeitos e de perspectivas históricas. Tal estratégia inibe uma renovação mais profunda, tendo em vista a insuficiente, em termos mercadológicos, aceitação no mercado.

Aliado a tal constatação, pesquisas apontam que os recursos metodológicos presentes na escrita escolar da História e que carregam inovações são utilizados precariamente ou não são utilizados. O que se percebe, através de estudos sobre os usos da literatura didática da História é que, no monopólio exercido pelo livro didático de História no cotidiano de sala de aula, o mesmo não é explorado em todas as suas potencialidades e com todos os seus recursos.

Portanto, é urgente superar a ordem cristalizada com relação ao livro didático que impede de ver as transformações já ocorridas na feitura desse instrumento didático e conseqüentemente as potencialidades de seus usos, capazes de superar o senso comum, que ainda persiste em denominá-lo como um 'mal necessário'. Pouco adianta um livro com renovação historiográfica e educacional e discussões sobre cidadania em um contexto em que os alunos não são considerados como tais e o livro didático é subutilizado em suas potencialidades. (TIMBÓ, 2007, p.256)

Há um anseio dos professores e professoras em priorizar os conteúdos. Assim, mesmo aprovado e constando no Guia de Livros Didáticos, adequando-se ao Edital e às normas do PNL D, não há garantias de uso da renovação didática nas aulas de História. Assim, é necessário que se rompa com o arquétipo conteudista que marca o ensino de História no Brasil. Tal perspectiva didática é que pode tornar improdutivas as renovações que ocorrem na escrita escolar da disciplina e invalidar os trajetos percorridos, permanecendo com uma História reprodutivista, seletiva e alienada diante de questões que lhes são, atualmente, caras.

Em um contexto histórico específico, o livro didático fica como um caleidoscópio emperrado, em que sua riqueza potencial não é percebida, apenas parte dele constante nos textos principais de cada capítulo (TIMBÓ, 2007, p.213).

É necessário, desta forma, preparar o professor. Formá-lo continuamente. Apenas a partir da segurança que o docente adquire ao se embasar sobre aspectos e percursos diversos da História enquanto ciência e enquanto disciplina escolar, é que se poderão exigir, a partir dos próprios professores e professoras que atuam em sala de aula na educação básica, transformações categóricas na escrita didática da disciplina. Só assim haverá possibilidades de experimentação de novas experiências nas salas de aula, transformando-se em demandas de mercado e influenciando mais diretamente na escrita do livro didático. O professor precisa se sentir seguro e preparado para lidar, com propriedade, com novas experiências metodológicas. Essa deve ser uma das bandeiras de lutas dos professores e professoras de História no Brasil.

A literatura didática de História, portanto, ainda tem inúmeros desafios a serem superados. O maior deles é a ruptura do monopólio de um modelo secular de escrita no texto principal dos livros didáticos. Para tanto, faz-se necessário que os docentes da disciplina estejam preparados e reivindiquem tal ruptura. Outros aspectos giram em

torno da ênfase nos conteúdos em detrimento às habilidades relacionadas ao conhecimento histórico; a dificuldade de realizar diálogos com outras disciplinas, já existentes, mas restritos; a dificuldade de operar com a diversidade de experiências históricas e culturais plurais do Brasil e a consolidação de uma História pautada no entendimento de si, mas também dos outros, em suas identidades e com foco na aquisição e fortalecimento de princípios e valores que reflitam sobre as condições humanas em suas singularidades e solidifiquem o respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, de gênero e de sexualidade das atuais sociedades.

Destarte, os recursos metodológicos atualmente utilizados na escrita das obras didáticas de História fulguram uma aprendizagem histórica plural e que, cada vez mais, possibilita a articulação entre passado e presente, além de focada em habilidades e competências diversas atreladas ao saber histórico. Entretanto, se o professor ou o aluno se mantiver restrito à leitura e interpretação do no texto-base, apenas, o livro didático de História de 2017 é praticamente o mesmo de 1999. O novo, os critérios exigidos, as leis, as reformulações teóricas e pedagógicas estão à margem, estão nos recursos metodológicos. Percebe-se, assim, que as demandas de renovação na escrita escolar da História ainda não são superiores às de permanência de uma escrita escolar matizada pela tradição. Um longo trajeto ainda tem de ser percorrido.

A diversidade de recursos amplia as possibilidades do fazer histórico em sala de aula na educação básica. Favorece a reflexão histórica, a complexidade do pensamento, a percepção do outro, situado em um lugar e em um tempo. Ou seja, fogem dos parâmetros meramente transmissivos e, se bem utilizados pelos professores, possibilitam a concretização de uma história-problema em detrimento a uma história absolutizada, canonizada. O ensino pode se tornar mais aberto, flexível, investigativo e dinâmico. Conquanto, é o professor quem determinará o impacto prático disso em sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria F. (org). O saber histórico em sala de aula. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 1998, pag. 28-41.
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Fazer defeitos na memória: para que servem a escrita e o ensino da História? In: GONÇALVES, Maria de Almeida et all (org). Qual o valor da História hoje? Rio de Janeiro. FGV, 2012, pag. 21 a 39.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e saber escolar: 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez, 2005. 408 pag.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: Trajetórias de pesquisa. Revista de História. São Paulo. nº. 164. P. 487-516, jan-jun. 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Brasília, 1998. 108 pag.
- CAIMI, Flavia Eloisa. O livro didático de História e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice et all (org). Livros didáticos de história. Entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro. FGV editora, 2017, pag. 33 a 54.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de História: momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice et all (org). Livros didáticos de história. Entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro. FGV editora, 2017, pag. 67 a 83.
- CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In A escrita da História. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2002).
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2, p. 177-229,1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa, São Paulo, p. 549-566, set/dez. 2004.

- CONCEIÇÃO, Maria Telvira. Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995. Tese (Doutorado em História), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. 13 ed. Campinas - SP. Papirus, 2012.
- FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas. Papirus, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. O Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Anais do I Seminário Nacional. 2010. P. 1 -13.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. História & Ensino de História. 2 ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2006. 120 pag.
- FRANCO, Alécia Pádua. O impacto das atuais políticas públicas para o livro didático nas pesquisas acadêmicas, na produção dos livros e no cotidiano escolar. In: FONSECA, Selva Guimarães da. e GATTI, Décio. (organizadores). Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica. Edufu. Uberlândia, 2015.
- GATTI JR, Décio. A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru - SP: Edusc; Uberlândia – MG: Edufu, 2004.
- GATTI JR, Décio. Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de história (Brasil, décadas de 1960 a 1990). In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. Ensino de História, memórias e culturas. Curitiba: Editora CRV, 2013.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. Estudos históricos. Rio de Janeiro, nº 1.1988. pag. 5-27.
- HARTOG, François. Tempo, História e a escrita do tempo: a ordem do tempo. Revista de História, 148 (1º), 2003, pag. 09-34
- KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia M. leite (org). Repensando o ensino de História. 6 ed. São Paulo. Cortez, 2007, pag. 29 a 50.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, nº 45, pp 11-33, 2003.

- MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, vol. 24, num. 48, 2004, p. 123-144. Associação Nacional de História. São Paulo.
- MORAES, Didier Dominique Cerqueira de. *Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010).
- MUNAKATA, Kasumi. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 5 ed. São Paulo. Contexto, 2003, v.1.
- MUNAKATA, Kasumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista brasileira de história da educação*. Campinas-SP, v. 12, n. 3(30), p. 179-197, set/dez. 2012.
- MUNAKATA, Kasumi. O livro didático como mercadoria. *Revista Pró-Posições*. V. 23, N. 3(69), P. 51/66, set/dez. 2012.
- RAMOS, Francisco Regis Lopes. *O fato e a fábula: o Ceará na escrita da História*. Fortaleza. Expressão Gráfica e Editora, 2012. 224 pag.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetro: O ensino de História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme – Revista Virtual de Humanidades*, nº 10, v. 5, abr/jun 2004. Dossiê História Cultural.
- SANTOS, Fabrício Barroso dos. *O livro didático no ensino de história: entre narrativas historiográficas e narrativas docentes*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade federal do Tocantins – UFT. 2016
- SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte. Editora Dimensão, v. 2, nn. 12, p. 52-63, nov-dez, 1996.
- SPÓSITO, Eliseu Savério. O livro didático de geografia: necessidade ou dependência? Análise das coleções didáticas para o ensino fundamental. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. *Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa* (org). São Paulo. Cultura acadêmica, 2006).
- TIMBÓ, Isaide Bandeira. *O livro didático de história: uma caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará 2007-2009)*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

## FONTES

- BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD/2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD/2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD/2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD/2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD/1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD/2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD/2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD/2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD/2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos para os anos finais do ensino fundamental – PNLD/2017.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História geral: moderna e contemporânea. 7ª série. V. 2. Ed. renovada. São Paulo. Editora FTD, 1997.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 6ª série. São Paulo. Editora FTD, 2004.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 7º ano. São Paulo. Editora FTD, 2009.

- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 8º ano. 2. Ed. São Paulo. Editora FTD, 2012.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade & cidadania. 9º ano. 3. ed. São Paulo. Editora FTD, 2015.
- COTRIM, Gilberto. História & Reflexão: consolidação do capitalismo e Brasil Império. 1º grau. 5 ed. São Paulo. Saraiva, 1996.
- COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. 5ª série. São Paulo. Saraiva, 1999.
- COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. 6ª série. 2 ed. São Paulo. Saraiva, 2002.
- COTRIM, Gilberto. Saber e fazer história. 7ª série. 3 ed. rev. São Paulo. Saraiva, 2005.
- COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Saber e fazer história: história geral e do Brasil. 8º ano. 5 ed. São Paulo. Saraiva, 2009.
- COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Saber e fazer história. 8º ano. 7 ed. São Paulo. Saraiva, 2012.
- COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. Historiar. 9º ano. 2 ed. São Paulo. Saraiva, 2015.
- MACEDO, Joaquim Manoel de. Lições de História do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro. Typ. Imparcial, de J.N. Garcia. 1861.