UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA AMAMBAI
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

LARISSA DA SILVA MANARA

AS REPRESENTAÇÕES DO SEGUNDO REINADO EM LIVROS DIDÁTICOS

AMAMBAI

2020

L. S. MANARA

AS REPRESENTAÇÕES DO SEGUNDO REINADO EM LIVROS DIDÁTICOS

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA

LARISSA DA SILVA MANARA

AS REPRESENTAÇÕES DO SEGUNDO REINADO EM LIVROS DIDÁTICOS

AMAMBAI
2020

LARISSA DA SILVA MANARA

AS REPRESENTAÇÕES DO SEGUNDO REINADO EM LIVROS DIDÁTICOS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.
Área de concentração: Ensino de História

Orientador(a):Prof.Dr. Rogério da Palma

CoOrientador(a):Marinete A. Zacharias Rodrigues

AMAMBAI
2020

AS REPRESENTAÇÕES DO SEGUNDO REINADO EM LIVROS DIDÁTICOS

LARISSA DA SILVA MANARA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO DE HISTÓRIA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. _____
Universidade:

Prof. Dr. _____
Universidade:

Amambai/MS, 11 de Janeiro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais que deram o apoio que precisei durante a realização do mestrado, principalmente no momento da escrita final da dissertação, que foi o mais difícil, sem o apoio deles a conclusão dessa etapa acadêmica teria sido muito mais difícil e penosa.

Agradeço também a meus amigos cujo apoio e incentivo me deram animo para continuar quando as dificuldades pareciam muito grandes para serem ultrapassadas.

Meu agradecimento aos professores do Profhistória que se dedicaram para que tivéssemos a melhor formação possível, em especial meu agradecimento a professora Dra. Marinete A. Zacharias Rodrigues e professor Dr. Rogério da Palma por me ajudarem com suas orientações.

E por fim, mas não menos importante, agradeço a Deus por sempre cuidar de mim.

MANARA, Larissa da Silva. **As Representações do Segundo Reinado em Livros Didáticos** (2020. 83p. Dissertação Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2020.

RESUMO

Os livros didáticos são o principal suporte metodológico oferecido aos professores e alunos da Educação Básica no Brasil, já que são distribuídos gratuitamente pelo Estado brasileiro através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Essa dissertação teve por objetivo analisar como o Segundo Reinado no Brasil é abordado em três livros didáticos: Projeto Apoema (MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de, 2015); Projeto Mosaico (VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno, 2016); História: sociedade e cidadania (BOULOS JÚNIOR, Alfredo, 2015) utilizados pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e aprovados pelo PNLD de 2017 e propor metodologias referentes a formas de se trabalhar esse conteúdo em sala de aula. A pesquisa se desenvolveu mediante a realização de debates sobre o processo de construção dos guias do PNLD, discussões sobre como os conceitos de Monarquia, Parlamentarismo e República, considerados essenciais para a compreensão do conteúdo analisado, são trabalhados nos livros fonte da pesquisa, além de reflexões sobre o suporte metodológico oferecido aos professores contido no manual do professor. Após as análises feitas dos guias do PNLD é possível constatar que os mesmos tiveram papel importante no processo do aprimoramento da qualidade dos livros didáticos distribuídos às escolas públicas, mas também representam uma interferência do Estado sobre o que deve ser ensinado nas escolas brasileiras. Em relação aos conceitos os três livros apresentam falhas, mas cumprem com o papel de serem um dos suportes metodológicos de ensino para os professores que os utilizarem, mas não os únicos.

Palavras-chave: Segundo Reinado; Livro didático; Ensino de História; Aprendizagem Histórica; Currículo.

ABSTRACT

Textbooks are the main methodological support offered to teachers and students of public education in Brazil, since they are distributed free of charge by the Brazilian State through the National Textbook Program (PNLD). This dissertation aimed to analyze how the Second Reign in Brazil is addressed in three textbooks: Projeto Apoema (MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de, 2015); Projeto Mosaico (VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno, 2016); Historia: sociedade e cidadania (BOULOS JÚNIOR, Alfredo, 2015) used by students in the 8th year of elementary school and approved by the PNLD 2017 and to propose methodologies regarding ways of working with this content in the classroom. The research was developed through debates on the process of building the PNLD guides, discussions on how the concepts of Monarchy, Parliamentarism and Republic, considered essential for understanding the analyzed content, are elaborated in the research source books, in addition to reflections on the methodological support offered to teachers contained in the teacher's manual. After analyzing the PNLD guides, it can be seen that they played an important role in the process of improving the quality of textbooks distributed to public schools, but they also represent State interference on what should be taught in Brazilian schools. Regarding the concepts, the three books have flaws, but they fulfill the role of being one of the methodological teaching supports for the teachers who use them, but not the only ones.

Keywords: Second Reign; Textbook; History teaching; Historical learning; Curriculum.

SUMÁRIO

INTRUDUÇÃO.....9

CAPITÚLO 1.....13
1.1 Dos Manuais Escolares aos Livros Didáticos.....13
1.2 A Narrativa sobre o Império do Brasil no Livro Didático.....16
1.3 Relação dos PCNs e Livro Didático.....27

CAPÍTULO 2.....35
2.1 O ensino de História e a aprendizagem de conceitos.....35
2.2 A Monarquia no Livro Didático 41
2.2.1 Projeto Mosaico.....42
2.2.2 Projeto Apoema.....44
2.2.3 Livro História: sociedade e cidadania.....45

CAPÍTULO 3.....56
3.1 Estratégias para o ensino de conteúdos referentes ao Segundo Reinado.....56
3.2 Projeto Apoema.....56
3.3 História: sociedade e cidadania.....60
3.4 Projeto Mosaico.....65
3.5 Identificando possibilidades de ensino para a História.....69

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....73

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS.....76

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 76

ANEXOS.....81
Anexo 1 Projeto Mosaico.....81
Anexo 2 Projeto Apoema.....82
Anexo 3 História: sociedade e cidadania.....83

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através do programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, são o principal material utilizado nas escolas brasileiras tanto por professores quanto por alunos. Esse tipo de material tem sido analisado por especialista de diferentes áreas do conhecimento devido sua importância para a educação escolar dos alunos brasileiros. Lembramos que os livros didáticos vão muito além do processo de ensino aprendizagem dos alunos, dentro de suas páginas apresentam a construção e manutenção de narrativas do passado nacional, narrativas que foram escolhidas para compor os livros, enquanto outras foram descartadas. Tais escolhas revelam características da cultura do país e mostram que a seleção dos autores dos livros didáticos pode servir como instrumento para a formação de conceitos, ideias e ideologias e valores entre os alunos da Educação Básica. Não são isentas de subjetivismos e interesses políticos e econômicos, ao contrário, o processo de escrita, seleção, distribuição desses materiais não é imparcial, dessa forma os livros didáticos de História se configuram objetos de estudos dos pesquisadores, principalmente para a História e a Educação.

Partindo do pressuposto da importância da realização de pesquisas sobre os livros didáticos, consolidados como principal fonte escrita de informações para os alunos da Educação Básica no país, o primeiro capítulo da dissertação traça um panorama sobre as discussões sobre o livro didático, uma análise dos guias de 2017 e 2018 do PNLD, que foram selecionados por serem os mais recentes e como os livros são escolhidos para serem utilizados por um período de três anos, significa que os livros contemplados por esses guias estavam em uso nas escolas brasileiras até o ano de 2019. Porém para que um livro didático possa ser aceito e fazer parte do programa do PNLD ele deve se adequar a uma série de normas e regras que determinam elementos sobre eles, desde as características de formatação e as características físicas de tamanho, e principalmente orientações e regras metodológicas, que têm por objetivo garantir a qualidade dos livros que chegam às escolas, mediante a escolha dos professores. No primeiro capítulo também é discutido os critérios e normas que as editoras devem se adequar se quiserem fornecer livros didáticos para o Estado brasileiro. O capítulo traça um panorama do processo de criação do guia, das etapas de avaliação das obras, da publicação do guia até o seu envio para as escolas para os que os professores possam escolher os livros que vão utilizar ao longo do ano letivo.

Os livros didáticos como objetos de pesquisa fornecem inúmeros caminhos para serem percorridos, podem ser vistos como mercadorias de produção em larga escala, como objeto cultural, como objeto criado por meio e resultado de políticas públicas, são tantas variantes de pesquisa que seria impossível aborda-las em uma única dissertação, portanto foi necessário delimitar um único aspecto do livro didático.

O objetivo principal dessa dissertação foi analisar como o Segundo Reinado (1840-1889), referente ao governo de D. Pedro II é abordado nos livros didáticos, e a escolha desse material seu deu por conta, como já foi mencionado, por serem distribuídos amplamente pelo governo de forma nacional e serem o material didático mais utilizado nas escolas brasileiras. Para a realização da pesquisa foram selecionados três livros didáticos de História destinados ao 8º ano do Ensino Fundamental, pois é nessa etapa da escolarização que esse conteúdo programático é ensinado.

Os três livros selecionados são: Projeto Apoema (MOCELLIN; CAMARGO, 2015), Projeto Mosaico (VICENTINO; VICENTINO, 2016) e História: sociedade e cidadania (BOULOS JÙNIOR, 2015), eles foram escolhidos por estarem presentes no guia do PNLD de 2017 e fazerem parte do meu acervo de consulta para a preparação das minhas aulas. Tentei ter acesso a outros livros didáticos aprovados pelo PNLD, visitei diferentes escolas públicas da cidade de Manaus, onde leciono, para tentar adquirir outros livros, porém, não consegui o acesso a eles, a justificativa dos gestores era que a escola não tinha exemplares do livro do professor sobrando, somente os que estavam em uso pelos professores da escola.

Sou professora da rede estadual de Educação Básica do estado do Amazonas desde 2012 quando tomei posse do concurso público em que fui aprovada em 2011, sou graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá, graduação realizada entre os anos de 2006 e 2010. Desde a minha graduação já tinha interesse especial pelo Período Monárquico brasileiro, durante a minha especialização em Metodologia do ensino de História e Geografia realizada entre os anos de 2015 e 2016 pelo Centro Universitário Barão de Mauá escrevi um artigo intitulado a Guerra do Paraguai nos livros didáticos, publicado em anais do IV Congresso Internacional de História Regional da UFMS[1], nesse artigo fiz uma análise de como a Guerra do Paraguai e abordada em diferentes livros didáticos.

[1] MANARA, Larissa da Silva. A Guerra do Paraguai nos livros didáticos. In Congresso Internacional de História Regional: o expansionismo brasileiro sobre a Bacia Platina e a Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, 4, 2018, Aquidauana, MS. Anais. Campo grande: ArteSam, 2018. P. 333 a 349. Disponível em: https://congressohistoriacpaq.ufms.br/anais/.

A escolha do Segundo Reinado como foco da pesquisa além do meu interesse pelo período foi baseada também pela minha experiência profissional, dentre meus oito anos atuando como professora da rede básica de ensino, sete anos foram dedicados ao ensino de turmas do 8º ano, trabalhando com os conteúdos programáticos previstos para essa etapa de escolarização. E ao longo desses anos pude perceber que a experiência monárquica do Brasil atrai muito a atenção dos alunos, por alguns motivos: por ser diferente da organização política atual do país, baseada no sistema republicano, por se confundir com elementos ficcionais, os alunos acham curioso, atrai mais a atenção deles do que outros conteúdos. Porém, analisar todos os capítulos dos livros dedicados ao período monárquico do Brasil após a independência (1822-1889), era um recorte muito longo, que abrangia diferentes etapas de governo, como o reinado de D. Pedro I e os governos regenciais, então para a realização da pesquisa foi delimitado apenas a análise dos capítulos referentes ao Segundo Reinado, pois ele engloba a consolidação, o auge e a queda da Monarquia no país.

As relações sociais estabelecidas baseadas na exploração da mão de obra escrava, exclusão aos direitos políticos, exclusão a posse da terra, principal meio produtivo no Brasil, de uma parcela considerável da população, promovendo a concentração de terra no país, exclusão da população negra após a abolição da escravidão estão fundamentalmente ligadas a vários problemas sociais do Brasil dos séculos XX e XXI, portanto o ensino sobre o Segundo Reinado é muito importante para a compreensão da sociedade brasileira.

Durante minhas aulas referentes ao Segundo Reinado pude constatar que a primeira dificuldade que os alunos enfrentam é o desconhecimento sobre o significado dos conceitos chaves para o entendimento do capítulo, por exemplo, se os alunos não entenderem o que é uma Monarquia, as diferenças entre as possibilidades de uma experiência monárquica, a compreensão de todo o capítulo fica comprometida.

Por isso, antes de se analisar o conteúdo em si, se faz necessário uma análise dos conceitos apresentados ou não nos livros didáticos, que têm o objetivo de permitir que os alunos compreendam o que se está ensinando, se os alunos não conseguirem assimilar o significado dos conceitos todo o entendimento do conteúdo fica comprometido, assim o uso desses conceitos está presente durante todas as aulas referentes ao Segundo Reinado. O segundo capítulo se dedica também a uma reflexão sobre a importância e a necessidade dos professores dominarem os conceitos que utilizam em sala de aula.

Mas o que é um conceito? Segundo Koselleck :

> O sentido de uma palavra pode ser determinado pelo seu uso. Um conceito, ao contrário, para poder ser um conceito, deve manter-se polissêmico. Embora o conceito também esteja associado à palavra, ele é mais do que uma palavra: uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela (KOSELLECK, 2006, p. 109).

No segundo capítulo também é proposta uma sugestão de atividade, baseada na criação de um dicionário conceitual feito pelos alunos com o objetivo de ampliar o conhecimento de conceitos e palavras, promovendo assim uma melhora da habilidade de leitura e compreensão de texto, o que aumenta a compreensão dos textos dos livros didáticos.

O capítulo três tem por objetivo propor sugestões de metodologias de ensino e de atividades para serem realizadas pelos alunos, aos professores da Educação Básica ao trabalharem o Segundo Reinado em sala de aula, com a intenção de contribuir para um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Porém antes da apresentação da sugestão das metodologias o capítulo se dedica a uma análise do manual do professor contido nos livros didáticos e dos suportes teóricos e metodológicos que são oferecidos aos professores pelo manual, no sentido de entender quais os objetivos de ensino que o livro determina e os resultados de ensino compreendidos pelas habilidades que os alunos devem adquirir. Também foi feita uma análise das atividades e exercícios destinados aos alunos oferecidos pelos livros alvos dessa pesquisa e uma relação se as atividades ajudam a cumprir as promessas feitas pelo manual do professor e principalmente pela descrição dos livros presente no guia do PNLD.

Discussões sobre o papel dos livros didáticos são muito importantes e essa pesquisa pretende abranger um maior detalhamento de como o Segundo Reinado é trabalhado nos livros didáticos, fornecendo para os professores da Educação Básica apoio ao se trabalhar esse conteúdo.

Capítulo 1

1.1 DOS MANUAIS ESCOLARES AO LIVRO DIDÁTICO

Para alguns estudiosos o livro didático surgiu antes mesmo da invenção da impressa. Consta que, na Europa, os estudantes universitários produziam cadernos de textos para estudar. Mas foi com a impressa que o livro conquistou o seu público. Em pouco tempo "os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo, a concepção do livro como 'fiel depositário das verdades científicas universais' foi se solidificando (GATTI JÚNIOR, 2004, p.36). No século XIX ganhou destaque os manuais escolares e cartilhas produzidas a baixo custo e vendidos aos populares. Em Portugal publicou-se, no ano de 1850, o manual *Método portuguez para o ensino do ler e escrever*, de Antonio Feliciano de Castilho, que trazia o alfabeto e alguns textos narrativos. Passado alguns anos esse material foi aprimorado e contribuiu para a publicação, em 1875, da *Cartilha Martenal*, cujo objetivo era a alfabetização das crianças. (MORTATTI, 1999) Entretanto, seu uso ficou restrito aos filhos das "elites" portuguesa, pois não contemplava as camadas inferiores. Fez tanto sucesso em Portugal, que acabou sendo levado para as colonias portuguesas, mas publicado em material de baixa qualidade.

Para o final do século XIX a produção de manuais e cartilhas começaram a ser associadas as disciplinas escolares, uma influência que vinha da Europa. A sociedade da época percebeu que era importante que o material didático, destinado inicialmente aos professores, chegasse também as mãos dos alunos, assim houve modificações na apresentação dos conteúdos. Foi então que os manuais e as cartilhas passaram ter mais valor para os professores, pois facilitavam o processo ensino aprendizagem do alunato. Não tardou para que gráficas percebessem o potencial na publicação do que viria a ser o livro didático no Brasil. Silva (2012):

> A grande capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas é um dos fatores que justifica a sua permanência com parte integrante do cotidiano escolar de várias gerações de alunos e professores (SILVA, 2012, p. 805).

No Brasil, o livro didático tem sido o principal material didático disponível e o mais utilizado pelos professores e alunos, tanto no Ensino Fundamental como no Médio da Educação Básica. Nas escolas públicas os livros didáticos fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do programa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado

pelo Decreto nº91.542 de 19/08/1985, facilitam o trabalho dos professores, mas nem sempre produzem os resultados esperados.

Esta pesquisa procura analisar as representações da Monarquia nos livros didáticos da Educação Básica, a partir dos textos que contemplam o período do Segundo Reinado no Brasil. Levando em consideração o fato de os livros didáticos fornecerem diferentes facetas e opções de pesquisa, seria impossível abordá-las em sua totalidade em um único trabalho.

Roger Chartier trabalha com o conceito representação que pode ser usado para se pensar a ideia de representação do período monárquico brasileiro, após 1822. Para Chartier:

> As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas -, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (2002, p. 17).

Assim, para Chartier (2002), o conceito representação como um instrumento teórico-metodológico teria a capacidade de apreender e internalizar no campo histórico as lutas pelo poder e dominação entre os grupos que ocorrem a partir de relações externas aos grupos.

Para Chartier (2002, p. 17) "as representações do mundo social [...] são sempre determinadas pelos grupos que as forjam" se torna possível a abertura de futuros questionamentos, como por exemplo, pensar sobre como as narrativas sobre o período monárquico foram construídas, quais informações foram selecionadas para compor os textos dos livros didáticos e o porquê outras possíveis narrativas não foram incorporadas a esses materiais.

Outro autor que pode contribuir para a noção de representação é o filosofo Paul Ricoeur, segundo Mendes (2015) o autor usa o conceito de representância para tentar entender a realidade do passado histórico, mostrando que essa questão não se restringe apenas a epistemologia e se coloca no limiar de uma ontologia da existência histórica, chamada de condição histórica.

Segundo Mendes (2015) Ricoeur usa representância ao invés de representação levando em consideração o entrecruzamento entre história e realidade. Essa abordagem apresenta alguns pressupostos. O primeiro considera a realidade histórica um vestígio, pois o acesso ao passado é feito pela mediação de um testemunho ou outra fonte documental. O segundo aponta para o ter-sido que é considerado como o contraponto das reconstruções históricas. Para Ricoeur (2007):

> A palavra "representância" condensa em si todas as expectativas, todas as exigências e todas as aporias ligadas ao que também é chamado de intenção ou intencionalidade historiadora: designa a expectativa ligada ao conhecimento histórico das construções que constituem reconstruções do curso passado dos acontecimentos (RICOEUR, 2007, p. 289)

Assim, é importante destacar que a análise da construção das representações de formas de governos contribui para a compreensão de como se formou uma identidade coletiva nacional brasileira em meio a criação da nação. Uma análise que implique o conceito de nação precisa considerar algumas das recomendações de Hobsbawm quando diz que:

> [...] as nações são, do meu ponto de vista, fenômenos duais, construídos essencialmente pelo alto, mas que, no entanto não podem ser compreendidas sem ser analisadas de baixo, ou seja, em termos das suposições, esperanças, necessidades, aspirações e interesses das pessoas comuns, as quais não são necessariamente nacionais e menos ainda nacionalistas. (HOBSBAWM, 2013, p.19).

A ideia de nação também pode ser compreendia a partir da definição antropológica de Anderson (2008), quando diz que uma nação é "uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsicamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana" (ANDERSON, 2008, p.32). As influências das ações, em maior o menor grau, contribuíam para forjar uma ideia de nação e de identidade coletiva nacional. Assim, a construção de uma identidade coletiva nacional implica em considerar os inúmeros grupos étnicos que formam as coletividades, a língua, uma cultura comum, as crenças religiosas, mas também "o sentimento de reponsabilidade política para os demais integrantes da comunidade nacional". (AZEVEDO, 2009, p.47).

1.2. NARRATIVA SOBRE O IMPÉRIO BRASILEIRO DO BRASIL NO LIVRO DIDÁTICO

Os capítulos seguintes apresentam a análise de aspectos referentes ao reinado de D. Pedro II, mas é interessante traçar um resumo das etapas do período monárquico brasileiro para ser ter uma melhor noção de sua abrangência.

O Período Monárquico no país iniciou-se no ano de 1822, após a proclamação da independência do Brasil liderada por D. Pedro, que é coroado D. Pedro I dando início ao Primeiro Reinado, após a abdicação do imperador em 1831 em favor do seu filho, o príncipe Pedro de Alcântara que tinha apenas cinco anos de idade, tem início o Período Regencial, marcado por diversas revoltas populares, que deveria durar até a maioridade do príncipe, porém por questões de segurança nacional e ameaça de fragmentação do território nacional a maioridade do príncipe é antecipada e em 1840 o príncipe é coroado D. Pedro II, com apenas 15 anos de idade, dando início ao segundo reinado, marcado por uma maior estabilidade política e crescimento econômico devido a produção e exportações do café.

A partir da década de 1870, o reinado de D. Pedro II passou por uma série de crises que culminaram com o fim da Monarquia no Brasil e a proclamação da República. Esse período é marcado por diversos ataques a Monarquia, que são apresentados nos livros didáticos como Questão Religiosa, Questão Militar e descontentamento dos antigos donos de escravos com a abolição da escravidão que não foi acompanhada de indenizações aos donos de escravos.

Sobre esse período os livros didáticos analisados dizem:

> Por força da propaganda, a antecipação da maioridade foi ganhando apoio também dos conservadores e passou a ser vista como uma forma de "salvar a nação". Em julho de 1840, a campanha foi vitoriosa: com 15 anos incompletos, D. Pedro II foi aclamado imperador do Brasil. O episódio foi conhecido como golpe da maioridade e deu início ao Segundo Reinado (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.234)

> Após chegar ao poder com apenas 15 anos de idade, D. Pedro II manteve-se como imperador do Brasil durante quase meio século. Como ele conseguiu conter os ímpetos separatistas do período regencial e agradar os diferentes grupos políticos brasileiros? De que modo Pedro II fortaleceu o poder imperial?
> Um dos principais fatores que contribuíram para tão longo reinado foi a prosperidade econômica, com destaque para a produção cafeeira (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p.256)

> A conciliação abriu um período que pode ser chamado de apogeu do império. A elite brasileira esqueceu as rivalidades e buscou consenso com o objetivo de garantir a sobrevivência da unidade nacional e o fortalecimento econômico por meio da agricultura.
> Houve um processo muito forte de centralização do poder em torno da classe dominante, representada no Gabinete (ministros), no Parlamento (senadores e deputados) e no Conselho de Estado, recriado em 1841 para "assessorar" o imperador

> D. Pedro II, que cumpriria o papel que seu pai não havia desempenhado: agente dos interesses da elite dominante (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p.211)

Ao analisar a organização curricular em que o conteúdo referente ao Segundo Reinado é abordado pelos três livros didáticos analisados é possível constatar que os três se assemelham em relação a maneira em que esse conteúdo é organizado, ainda muito ligada a divisão dos conteúdos pautados em uma linha cronológica dos eventos, destacando aspectos econômicos e políticos do período.

O livro História: sociedade e cidadania (BOULOS JÚNIOR, 2015) e o livro Projeto Apoema (MOCELLIN; CAMARGO, 2015) se assemelham no sentido de que além da sequência cronológica da organização dos conteúdos os indivíduos não aparecem, não há humanização dos sujeitos históricos que formaram a sociedade do Segundo Reinado, não possibilitando uma aproximação dos alunos com o período que permitisse uma total compreensão de como a organização social do Brasil no século XIX têm implicações na organização social do Brasil do século XX e XXI. No livro História: sociedade e cidadania (BOULOS JÚNIOR, 2015) a exceção referente a não apresentação dos indivíduos é em relação ao processo de abolição da escravidão, apresentando biografias de indivíduos envolvidos com o movimento abolicionista. O debate sobre o conteúdo dos livros analisados referentes a escravidão e abolição serão abordados no capítulo três da dissertação.

Em relação ao livro do Projeto Mosaico (VICENTINO; VICENTINO, 2016), os conteúdos também são organizados de forma cronológica, dando destaque para aspectos econômicos e políticos, porém se diferencia um pouco dos outros dois livros analisados ao apresentar separado do texto principal informações sobre a vivência na sociedade da época de alguns grupos sociais, como por exemplo, escravizados e imigrantes, mas não se distancia muito da formatação linear dos eventos e os textos "extras" que apresentam os sujeitos históricos são resumidos, como se fossem apenas curiosidades sobre o período. Não alcançam uma profundidade que deveria estar presente para traçar para os alunos a organização social da época. Nesses momentos de deficiência dos livros didáticos é essencial o papel do professor em sala de aula para garantir que o ensino sobre esse conteúdo seja o mais completo possível.

Porém, mesmo não sendo isento de críticas é inegável a importância do livro didático no processo de ensino aprendizagem dos alunos, considerando que o livro didático tem sido um dos principais instrumentos de trabalho de professores e alunos em salas de aulas. Ainda que tenha se adequado as mudanças na sociedade de consumo, o livro didático é, "antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de

fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado" (BITTENCOURT, 2012, p.71). Portanto, sofre inúmeras influências em sua produção.

O Livro didático, em sua essência, é um material rico e complexo, devido à essa complexidade é difícil a sua definição e classificação. De acordo com Ossembach e Somoza (2001, p.14) o termo está associado "à obra sistemática, sequencial, de produção serial e massiva", utilizado no ensino e que se consolidou como elemento imprescindível ao processo de escolarização.

Já para Choppin (2009, p. 74) "[...] o livro escolar não é um dado, mas o resultado de uma construção intelectual, não pode então ter uma definição única". Choppin foi um reconhecido historiador francês pioneiro nas pesquisas utilizando livros didáticos como fontes e influenciou diversas pesquisas sobre o tema no Brasil.

Levando em consideração os livros didáticos como objetos mercadológicos um trabalho importante é a tese de doutorado de Kazumi Munakata intitulada Produzindo livros didáticos e paradidáticos escrita em 1997. Munakata juntamente com Circe Bittencourt são importantes pesquisadores no Brasil onde os livros didáticos são utilizados como fontes, por isso os textos desse autor e autora são utilizados como referências bibliográficas para diversas pesquisas que se valem dos livros didáticos como fontes.

Segundo Gasparello (2013) "no Brasil a contribuição de Bittencourt (1993) foi extremamente relevante na configuração de duas importantes linhas de pesquisa: uma com a marca do objeto livro didático e a outra com a perspectiva da história da disciplina" (2013, p. 25).

Outras perspectivas de abordagens de estudo e de pesquisa que os livros didáticos podem fornecer estão contidas no texto escrito por Bittercourt (2012, p. 471)

> O livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polémicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização. O livro didático provoca debates no interior da escola, entre educadores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo autores, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências. As discussões entorno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo.

Os historiadores Moreira e Rodrigues, em seu artigo sobre as pesquisas realizadas utilizando o livro didático como fonte, faz a seguinte reflexão:

> Além das funções de apresentar o conteúdo curricular de uma dada disciplina prevista no programa de ensino, conter a metodologia de ensino, repassar valores de uma determinada cultura e poder desenvolver o espírito crítico do aluno, como expõe o historiador Alain Choppin (2004), o livro didático está inserido nas políticas públicas educacionais, e, como argumenta Munakata (2012), a produção, circulação, distribuição e consumo desse objeto o identifica como mercadoria destinada a um mercado específico que é a escola (MOREIRA; RODRIGUES, 2017, p.61).

Tendo em vista os livros didáticos de História, vale ressaltar que, em 2004, o PNLD passou a não permitir mais a utilização dos livros de Estudos Sociais ou de História e Geografia integrados, e só aceitar aqueles que apresentavam essas duas disciplinas de forma específica e separada.

Essa medida governamental foi relevante para o ensino-aprendizagem, já que a disciplina de História é fundamental para criar nos alunos a noção de que eles são sujeitos históricos. Além disso os livros didáticos de História representam uma importante fonte de pesquisa por retratarem fatos históricos, vida cotidiana, ideia de uma cultura nacional, construção de narrativas sobre o passado, que vai além do processo ensino-aprendizagem, sendo utilizado como material de pesquisa, por historiadores e pesquisadores da área da educação.

De acordo com Fraga (2014) os livros didáticos são locais privilegiados de construção e divulgação do conhecimento e de formação de identidades. Ao construírem tal conhecimento em um esforço homogeneizador, acabam servindo como instrumentos para a formação da memória de um país, demarcando aquilo que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido (FRAGA, 2014, p. 102).

Segundo o portal oficial do Governo Federal, no final de 2016 o Ministério da Educação liberou 111,65 milhões de reais para o PNLD, os recursos foram aplicados no pagamento de 144,76 milhões de livros e outras obras literárias, que foram distribuídos para alunos tanto na área urbana quanto na rural, em 2017[2].

Desde a implementação do PNLD, os livros didáticos correspondem a uma parcela significativa do mercado editorial brasileiro, fazendo com que o Estado brasileiro seja um dos principais compradores de livros no país. Além disso, segundo Choppin (2004, p. 549) já em

[2] http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2016/11/mec-destina-r-111-6-milhoes-para-compra-de-livros-didaticos. Acesso em 08 de jun de 2019.

1996, os livros didáticos correspondiam a aproximadamente 61% da produção brasileira de livros impressos.

Para garantir um padrão mínimo de qualidade desse tipo de material didático, a ser adquirido, o PNLD lança um edital no qual constam todos os itens a serem avaliados para que possa ser aprovado e adquirido pelo Estado. Dentre os principais itens avaliados constam as especificações técnicas como qualidade de impressão, formato de encadernação e também as especificações acadêmicas referentes aos níveis de ensino (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio) segundo as diretrizes gerais da educação, estabelecidas pela legislação nacional e recomendações do Conselho Nacional de Educação (OLIVEIRA, 2013, p. 359).

De acordo com o guia do PNLD de 2017, referente aos anos finais do Ensino Fundamental (Fundamental II) dentre os critérios de avaliação que devem ser respeitados pelas editoras podemos citar que livros que veicularem em seus textos preconceitos de qualquer espécie que violem os Direitos Humanos; apresentarem proselitismo religioso ou político que sejam construídos como pensamento único e apresentarem caráter doutrinário, mostrarem publicidade gratuita de produtos que apareçam descontextualizados em relação ao conteúdo abordado, circunstâncias gratuitas de violência que apareçam de forma descontextualizadas, anacronismos, leituras voluntaristas do passado, incorreções informativas ou conceituais além de desatualizações graves que impliquem prejuízos ao aprendizado e ao desenvolvimento histórico dos alunos não serão permitidos de participarem do programa do PNLD (BRASIL, 2016, p. 19-20).

O Edital é publicado dois anos antes da distribuição dos livros aos estudantes. Após o seu lançamento, as editoras concorrem com suas obras as quais são submetidas à uma pré-análise da avaliação pedagógica. Nessa fase inicial, o PNLD, mediante chamada pública, seleciona uma universidade pública que ficará responsável pela avaliação pedagógica, sendo que metade dos avaliadores serão indicados pela universidade e a outra metade são sorteados de um Banco de Avaliadores, que consiste num cadastro nacional de profissionais habilitados a integrar equipes de avaliação pedagógica de obras didáticas, literárias, outros materiais de leitura e conteúdo de recursos educacionais digitais.

Aprovadas as coleções quanto à documentação requerida na inscrição, à estrutura editorial e à qualidade do suporte impresso, segue-se a capacitação do corpo de avaliadores no que diz respeito às prescrições do edital, aos itens da ficha de avaliação elaborada com base no edital, a partir dos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e também aos critérios específicos ao componente curricular História (BRASIL, 2017, p.12).

Dentre os critérios de avaliação comuns a todas as áreas pode-se citar a observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos; correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada e adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos do livro.

Os critérios específicos do componente curricular História abrangem aspectos teórico-metodológicos considerados característicos da atividade profissional do historiador e do professor. Algumas dessas características desautorizam, por exemplo, a ocorrência de anacronismo e voluntarismo, requerem o emprego dos conceitos de historicidade e tempo e dos princípios que regem as iniciativas de ensino e aprendizagem, como o respeito à faixa etária e incorporação da realidade do estudante (BRASIL, 2017, p. 13-14). Sobre o conceito de historicidade, o historiador François Hartog explica que "[...] retenhamos aqui que o termo expressa a forma da condição histórica, a maneira como o indivíduo ou uma coletividade se instaura e se desenvolve no tempo[...]" (HARTOG, 2013, p. 12) e sobre o conceito de regimes de historicidade Hartog afirma que "[...] Um regime de historicidade é apenas uma maneira de engrenar o passado, presente e futuro ou de compor um misto dos três [...]" (HARTOG, 2013, p. 11).

São também específicos os conteúdos substantivos prescritos pela legislação, acerca da História da África, populações afro-brasileira e indígena e os valores mantenedores do Estado de direito, como o respeito à diversidade e o estímulo ao convívio social republicano.

O guia do PNLD também apresenta critérios específicos para os livros didáticos de História que se os mesmos não os contemplarem são eliminados do todo o processo de avaliação.

Os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular história abrangem os pressupostos de se os livros utilizam a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia; operam com os conhecimentos historiográfico-pedagógicos de forma condizente com o desenvolvimento etário dos estudantes; compreendem a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido; propõem situações didáticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes; explicitam as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica); evidenciam coesão entre os textos, as imagens e as atividades; despertam os estudantes para a historicidade das experiências sociais

com vista à construção da cidadania; contribuem para o aprofundamento dos conceitos estruturantes do componente curricular História; estimulam o convívio social e o reconhecimento da diferença; abordam os preceitos éticos na sua historicidade; contribuem para o desenvolvimento da autonomia do raciocínio crítico; apresentam fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica; oferecem imagens devidamente contextualizadas; estão isentos de situações de anacronismo; de situações de voluntarismo e erros de informação (BRASIL, 2017, p.14).

Após a avaliação dos livros o MEC elabora o guia do livro didático, no qual consta a relação dos livros aprovados e o disponibiliza para os professores da rede pública de ensino para que escolham os livros que irão utilizar. Este Guia é elaborado com objetivo de auxiliar os professores na escolha das coleções que serão adquiridas e distribuídas pelo Estado para os próximos de três anos. Por ser distribuído gratuitamente pelo governo, os livros didáticos têm um papel relevante na educação por ser um dos recursos didáticos mais utilizados nas escolas públicas.

Após a produção do guia contemplando as avaliações dos livros aprovados ele é publicado no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e enviado para as escolas cadastradas no Censo Escolar para que os professores e toda a equipe pedagógica possam após a realização da análise do guia escolher os livros que julgarem atender melhor os alunos levando em consideração diversos fatores como a realidade sociocultural dos alunos, aos professores e ao projeto político pedagógico da escola. Após a análise do guia deverão ser escolhidas duas opções de livros para cada ano e disciplina (GIORGI at all, 2014, p. 1034).

Essa forma de avaliação e escolha dos livros tem por objetivo garantir a qualidade do material didático fornecido as escolas e a autonomia dos professores na escolha dos livros que serão utilizados em sala de aula, porém esse processo apresenta falhas, já que após a escolha feita pelos professores entra em cena o FNDE que negocia com as editoras os preços e a compra dos milhões de livros didáticos que serão distribuídos a Educação Básica e muitas vezes o material escolhido pelos professores não são os que chegam para as escolas.

Quando ocorre a substituição dos livros selecionados pelos professores por outros o corpo pedagógico escolar é pego de surpresa pois essa troca não é acompanhada de uma justificativa do MEC ou do FNDE explicando o porquê. Uma explicação para essas trocas pode ser financeira, o FNDE escolheria os livros mais baratos para efetuar a compra, segundo Britto:

> Concluída a negociação, o FNDE firma um contrato com cada editora, com quantitativos baseados em projeções do número de alunos nas escolas, calculadas a partir do censo escolar mais atualizado. Não havendo acordo entre as partes em relação ao preço, o regulamento permite que o FNDE, em respeito ao princípio da economicidade, contrate a aquisição de obras escolhidas em segunda opção. Na eventualidade de novo impasse, o Fundo pode negociar a aquisição da obra mais escolhida na região da escola (BRITTO, 2011, p. 8).

Segundo o site oficial do FNDE 17,1 % das escolas não participaram do processo de escolha dos livros didáticos para o ano letivo de 2019 e 8,6% não participaram para o ano letivo de 2020[3]. Segundo (BRITTO, 2011, p.8) quando uma escola não escolhe os livros didáticos ela recebe os livros mais solicitados em sua região. Levando em consideração a opinião de colegas professores da Educação Básica um dos principais motivos para não se interessarem no processo de seleção dos livros didáticos se deve a experiências passadas onde não receberam os livros escolhidos, algumas escolas também não participam do programa no PNLD preferindo a compra pelos responsáveis dos alunos de outros materiais didáticos como sistemas apostilados, como por exemplo, o sistema positivo.

Na minha experiência profissional nunca recebi um livro didático diferente do que havia sido escolhido, mas já vivenciei o problema em que os livros enviados para a escola são insuficientes para o número de alunos, o que gera uma série de implicações para as aulas, por exemplo, ter que juntar carteiras para que os alunos que não receberam o livro possam acompanhar com os que têm, o que faz com que além de minutos preciosos de aula sejam perdidos na reorganização das carteiras, também favorece a conversa e distração dos alunos, mas principalmente impossibilita o estudo, pesquisa e resolução de exercícios em casa pelos alunos que não receberam o livro didático. Também tive a experiência de não receber o livro didático destinado ao professor, tendo que utilizar o volume do aluno, fato prejudicial para a parte pedagógica da condução das aulas, pois o livro destinado aos professores possuí o manual do professor, que serve como suporte teórico metodológico para os professores na hora de preparar as aulas e orienta da melhor utilização do livro em si, além otimizar o trabalho ao trazer as respostas das atividades propostas. A importância do manual do professor é melhor abordada no capítulo três da dissertação.

Em relação a não adoção dos livros fornecidos pelo PNLD, já trabalhei em duas escolas onde o material didático utilizado era adquirido mediante compra pelos responsáveis dos alunos. Uma crítica que pode ser feita as escolas que escolhem por adquirir materiais didáticos diretamente das editoras sem aderir ao programa do PNDL é que esses materiais não passaram

[3] http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_acompanhamento.php. Acesso em: 16 out 2019.

pelo processo de avaliação de qualidade proposto pelo PNLD. Além do que as escolas públicas que obrigam a compra de materiais didáticos estão infringindo o Decreto nº 9.009/2017, que disciplina o PNLD e contém impedimento de ordem legal para a adoção de material apostilado para qualquer escola pública da rede estadual de ensino[4].

Apesar de a qualidade dos livros fornecidos pelo governo ter aumentado após a implementação do PNLD não significa que o processo de avaliação não está isento de críticas. As diversas etapas desse processo desde a confecção do guia até a entrega dos livros às escolas já foram questionadas.

De acordo com Brito a escolha de professores universitários para avaliar os livros foi criticada por esses professores não terem experiência na Educação Básica, por não ser divulgado os pareceres produzidos sobre os livros, nem a lista com os nomes dos avaliadores, colocando em xeque a ética dos mesmos que caso fossem próximos às editoras e autores dos livros avaliados, também foi criticado por ser caro levando em consideração o alto valor pago às universidades que participam do processo, por não contemplar a possibilidade de recurso aos autores das obras reprovadas e por ter critérios subjetivos e abertos permitindo diferentes interpretações (BRITO, 2011, p. 10).

Em uma tentativa de responder às críticas foi criado o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, segundo o artigo. 14 do referido decreto fica estipulado que as universidades devem formar equipes técnicas para a avaliação pedagógica compostas não só por professores do seu quadro funcional, mas também de outras instituições tanto de ensino superior como da rede básica, além de determinar que os integrantes das equipes de avaliação não são parentes até em terceiro grau dos titulares de direito autoral ou de edição dos inscritos no processo, os membros das equipes também declaram que não prestam serviço ou consultoria (BRITO, 2011, p. 11).

Para a pesquisadora Rocha (2017), os livros didáticos têm como objetivo principal fornecer conhecimentos disciplinares para atender finalidades escolares. A complexidade e a narrativa desses conhecimentos remetem à natureza própria do conhecimento histórico, no currículo escolar. O conhecimento curricular de qualquer disciplina é construído a partir de várias referências, que tem por objetivo atender as finalidades escolares de ensino-aprendizagem. Mas, ainda assim, esse conhecimento disciplinar deve ser formatado para atender o currículo escolar (ROCHA, 2017, p.19.).

[4]https://www.mpam.mp.br/noticias-sp-1771083401/12615-gestores-de-colegios-militares-da-pm-podem-ser-multados-por-cobranca-de-material-didatico#.Xnp1gepKjIU Acesso em: 24/03/2020.

Rocha salienta que vários questionamentos, como a crítica das grandes narrativas; a História como ciência e a própria possibilidade da produção do conhecimento foram feitos para a História como disciplina. Entre esses questionamentos, dois se destacam, o primeiro, sobre a possibilidade de conhecimento do real, levando em consideração que a História retrata eventos já acontecidos, portanto o real já é acontecido. O segundo se refere ao valor atribuído à característica discursiva e narrativa desse conhecimento, colocada em questão no século XX pelas correntes do pensamento estruturalista e pós estruturalista (ROCHA, 2017, p.20).

As disciplinas escolares apresentam conhecimentos reconhecidos pela sociedade como verdadeiros, estáveis e passíveis de serem transmitidos às novas gerações. Nesse sentido, os livros didáticos de história exercem a função de serem repositórios, especialmente por meio de textos constituintes de sua narrativa, de conhecimentos que se espera (socialmente) que sejam verdadeiros e úteis (ROCHA, 2017, p.20). Portanto, o PNLD orienta que os livros didáticos sejam portadores de conhecimentos corretos e atualizados.

Assim, pesquisas sobre o livro didático têm se multiplicado nas últimas décadas no Brasil e no exterior, por ele representar um dos símbolos mais fortes da educação escolar no mundo contemporâneo.

Para Gasparello (2009), o livro didático é dotado de historicidade sendo marcado pelo seu tempo. Essa historicidade é registrada em seus aspectos simbólicos, culturais e de representações sociais referentes a experiência histórica de sua época. Sendo assim, o livro didático, pode revelar para o historiador da educação aspectos socioculturais do período histórico em estudo, bem como permite abordagens sobre a sua história e sobre a constituição discursiva das disciplinas escolares, nos textos escolares (GASPARELLO, 2009).

Para Gasparello (2009), o conceito de cultura histórica permite situar o livro didático de história como fonte de pesquisa, dentro da perspectiva historiográfica a qual procura conhecer o modo com que determinada sociedade estabeleceu uma relação com seu passado. A elaboração do livro didático de história envolve processos de reestruturação de conteúdos de forma didática além da utilização de outros recursos e informações tais como documentos, mapas, imagens, entre outros, os quais servem como fonte de informações e de representações sociais do momento histórico abordado. Assim, o livro didático participa em diferentes dimensões, como expressão, agente e produto de uma cultura história.

Por conta da sua importância pedagógica, econômica e também como espaço de disputa de poder sobre discursos e narrativas, os livros didáticos também são portadores de sistemas de valores e ideologias. Muitas vezes seus textos corroboram com os discursos dos vencedores,

dos grupos dominantes, portanto não são imparciais, a construção dos fatos históricos que ganharam seu espaço nos livros didáticos também não é imparcial.

Se expandirmos a função dos livros didáticos para além do propósito para qual foram produzidos, de serem utilizados como ferramentas de ensino e estudo nas escolas e os tratarmos como fonte de pesquisa esse material se transforma em um documento nas mãos dos pesquisadores que se dedicacam à área da educação, assim partido das discussões propostas por Le Goff (1990) se transforma em documento/monumento. E a ánalise de seus conteúdos importante para o estudo de como a História é passada para os alunos, o que foi selecionado, considerado válido para ser ensinado, o que é omitido, são questões importantes para se compreender a memória nacional.

Segundo Le Goff (1990) o documento se transforma em monumento, sendo forjado de forma intencional pelas gerações passadas, esse documento deixa de representar a verdade absoluta, a propria noção de verdade em História também é questionada. Assim o papel do historiador não é mais tratar o documento como fonte absoluta de verdade, mas sim endender as condições políticas que o produziram, e se trantando dos livros didáticos que passam por todo um processo de avaliação realizada pelo Estado entender a construção dos livros de História e de fundamental importância.

Nos livros didáticos destinados aos professores, o manual do professor é a parte dedicada a dar suporte pedagógico aos docentes no uso de todos os recursos, tanto textuais documentais e imagéticos que o material apresenta para compor a ministração das aulas de História e também onde o autor ou autores apresentam o embasamento teórico historiográfico que foi utilizado para guiar a escrita do livro.

Dos três livros didáticos utilizados como fonte para esse trabalho é possível perceber que há uma preocupação historiográfica em relação ao processo de escrita da História muito presente, assim como a crítica às grandes narrativas e o debate acerca da História como ciência faz parte integrante desse suporte pedagógico, servindo assim, para aproximar o professor da Educação Básica dos debates historiográficos da academia, mostrando uma preocupação em aproximar a didática dos professores em sala de aula com uma produção historiográfica mais acadêmica, esse suporte não é no sentido de os professores passarem para seus alunos esses debates, mas sim, dar apoio na hora da preparação das aulas, inserindo na ministração dos conteúdos seguindo o currículo escolar determinado pelo MEC metodologias para que os alunos consigam compreender como acontece o processo da escrita da História e assim desenvolver a noção de que são também sujeitos do processo histórico.

Abaixo se seguem trechos do manual do professor dos livros didáticos analisados onde se percebe a preocupação teórico/metodológica, uma preocupação para que os professores não mais ensinem a História baseada na transmissão de fatos acontecidos e acabados onde o papel dos alunos se resume apenas na memorização do conteúdo sem a reflexão de como o discurso histórico é construído.

> Nesta coleção, pautamo-nos por alguns referenciais teóricos da História Nova, daí entendemos a História como um conhecimento em permanente construção; por isso tomamos o documento como ponto de partida e não de chegada na construção do conhecimento e, além disso, incorporamos a ação e a fala das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos operários e de outros sujeitos históricos antes relegados ao esquecimento (BOULOS JUNIOR, 2015, p.328).

> É certo que, como em qualquer interpretação histórica, a construção dos processos resulta de recortes feitos sob determinados pontos de vista, valorizando uma ou outra dinâmica social. Não por acaso, nesta coleção, busca-se deixar explícito para os alunos como se constrói o conhecimento histórico, incentivando, por exemplo, a comparação de diferentes abordagens históricas, mostrando como um mesmo tema possibilita várias interpretações (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 331)

> Ser um professor hoje é muito mais que ministrar aulas, é munir o aluno com o acesso ao saber historicamente produzido e levá-lo a codificar esse saber; é colocá-lo no jogo das informações e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe meios para que saiba selecioná-las e lê-las; é mostrar o mundo das ideias indicando, tal como uma bússola, como ele pode navegar por esse mar de conhecimento; é selecionar conteúdos e recortes da História, escolher os materiais didáticos, planejar estratégias de ensino e, acima de tudo, mediar a relação dos alunos com a disciplina de História e com a produção de conhecimento (CAMARGO; MOCELLIN, 2015, p. 323).

> Ao estudar as ações humanas em diferentes momentos históricos, possibilitamos ao aluno a oportunidade de compreender como determinadas questões centrais de nossa realidade foram construídas e consolidadas em diferentes períodos e situações. Assim, o saber histórico discutido na escola proporciona a compreensão de que as instituições, valores e tradições do presente não são imutáveis. Ao contrário, foram elaboradas de maneira consciente em determinado momento histórico. Assim, se faz imprescindível problematizar como ocorreu esse processo (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 324).

Se os textos dos livros foram escritos pautados no embasamento teórico apresentado no manual do professor é uma questão que será abordada nos capítulos seguintes dedicados a análise aos capítulos que contemplam o período do segundo reinado do período monárquico brasileiro.

1.3 RELAÇÃO DOS PCNs E LIVRO DIDÁTICO

Após o fim da Ditadura Militar e o processo de redemocratização do Brasil novos debates acerca da educação e da forma como a educação escolar deveria ser realizada no Brasil

foram feitos, principalmente após a criação da atual constituição brasileira de 1988 e da LDB em 1996. Tendo como base a LDB tivemos a criação em 1997 de um documento que serviu de introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e em 1998 foram publicados os PCNs voltados especificamente para o Ensino Fundamental, portanto a educação brasileira das décadas de 1990, 2000 e 2010 foi realizada tendo como base teórica os documentos criados pelo Estado brasileiro citados acima.

De acordo com o Artigo. 205 da Constituição Brasileira fica determinado que a educação é direito de todos e dever do Estado, no Artigo. 206 é exposto os princípios pelos quais o ensino deverá ser ministrado: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Nos PCNs são apresentadas diretrizes e orientações gerais para o ensino das disciplinas que compõe a base nacional formando a grade curricular escolar da Educação Básica, além de apresentar os temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural) que abrangem questões sociais vistas pelo Governo como importantes e relevantes para serem trabalhadas em sala de aula, o segundo os PCNs os temas transversais são aconselhados a serem trabalhados em sala de aula concomitante com os conteúdos e se possível de forma interdisciplinar já que perpassam todas as disciplinas curriculares. Porém dentro dessas diretrizes gerais para o todo o país cada escola tem liberdade de adaptar seu plano pedagógico para atender da melhor forma possível a realidade dos alunos e as características da realidade social em que vivem e que a escola está inserida.

Nos PCNs também são apresentados os objetivos gerais do Ensino Fundamental que orientam a estrutura curricular da Educação Básica abrangendo todo o país, deles se ramificam os objetivos gerais de cara área e sua relação com os temas transversais. Entre os objetivos gerais para a disciplina de História podemos citar:

> Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;

> valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (BRASIL, 1998, p. 43).

Conforme estabelecido nos PCNs os conteúdos curriculares passam a ter uma função estendida para além de sua simples memorização, devem atuar como ferramentas para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, para que eles possam ser sujeitos atuantes na construção de seu próprio conhecimento.

O universo escolar passa a ser local de vivência de situações para a formação do aluno para o convívio em sociedade, para aprender a respeitar o outro e as diferenças, aprender seus direitos e deveres como cidadão e participar ativamente da vida política, cultural, social do país.

Especificamente os PCNs de História influenciados pelos questionamentos promovidos pela história social e cultural passam a criticar uma educação pautada apenas na história política, voltada paras os grandes feitos de grandes heróis ligada a uma visão eurocêntrica da História já que levaria a um impedimento dos alunos de se reconhecerem como sujeitos históricos. Abordagens teóricas que valorizam a ação de diferentes classes sociais no processo da formação da História podem levar os alunos a se reconhecerem como sujeitos históricos. Nos PCNs sujeitos históricos são definidos como indivíduos, grupos ou classes sociais participantes de acontecimentos de repercussão coletiva e /ou imersos em situações cotidianas na luta por transformações ou permanências (BRASIL, 1998, p. 39). Dessa forma é estabelecido nos PCNs que os conhecimentos históricos adquiridos em sala de aula só ganham significado se contribuírem para que os alunos consigam refletir sobre suas vivências e inserções históricas. Também é ressaltada a importância dos professores na seleção de conteúdos que sejam significativos para os alunos e é nessa seleção que é importante levar em conta a realidade socioeconômica, cultural dos estudantes abordando problemáticas contemporâneas relevantes para essa realidade.

O estilo de educação baseado na transmissão de conteúdos para que os alunos os decorassem passa a ser fortemente criticado já que esse tipo de educação se tornava sem sentido para os estudantes que não conseguiam relacioná-los com sua realidade social e vida cotidiana, a disciplina de História passa a ter a responsabilidade de capacitar os alunos com a noção de que são sujeitos históricos, o papel da História deixa de ser passar para os alunos fatos históricos apresentados como verdade, a própria noção de verdade em História passa a ser questionada, já que o processo da escrita da História é permeado por disputas de poder e não é isento, a criação e utilização dos documentos históricos também passa a ser alvo de debates já que não são

isentos da ação humana ao longo do tempo, portanto não podem ser vistos como manifestações do passado como ele realmente aconteceu. Segundo Pereira e Seffner (2008, p. 117) "a ciência histórica, pare se efetivar, precisa considerar toda uma série de mediações, desde o caráter do documento como monumento, até a compreensão da História como um discurso sobre o passado, política e culturalmente informado". Levando isso para a sala de aula considerando a utilização dos livros didáticos pelos professores e alunos como material principal ao longo do ano escolar essas questões são duplamente importantes porque a produção dos textos que compõe o livro de História já é fruto das mediações do historiador e a forma como eles são trabalhados em sala de aula também sofre a influência da ação do professor na escolha da metodologia de ensino e pelo julgamento de quais temas são considerados importantes e merecem mais destaque e mais tempo de explanação levando em consideração que a quantidade de aulas semanais é limitada no estado do Amazonas a apenas três aulas no Ensino Fundamental e duas no Ensino Médio.

Nos PCNs de História também são abordados esses novos debates acerca da produção historiográfica e como isso se relaciona com a ação do professor de História. Conforme apresentado nos PCNs:

> A consciência de que o documento histórico é sempre fruto de seu tempo sugere, também, outros trabalhos didáticos. As obras de cunho histórico, textos historiográficos, artigos de jornais, revistas, livros didáticos, são estudadas como versões historiográficas que não podem ser ensinadas como prontas e acabadas nem confundidas com a realidade vivida pelos homens no passado. Considera-se, por exemplo, a importância da identificação e da análise de valores, intencionalidades e o contexto dos autores; a seleção dos eventos e a relevância histórica atribuída a eles; a escolha dos personagens que são valorizados como protagonistas da história narrada; e a estrutura temporal que organiza os eventos e que revela o tempo da problemática inicial e dos contextos históricos estudados. Trabalhos nessa linha possibilitam para o docente, entre outras coisas, reconhecer sua atuação na construção do saber histórico escolar, na medida em que é ele que seleciona, avalia e insere a obra em uma situação didática e tal obra adquire novos significados ao ser submetida aos novos interlocutores (BRASIL, 1998, p. 33).

Debates sobre os PCNs são relevantes para este trabalho pois eles são a base para a construção dos guias do PNLD que direcionam todo o processo de avaliação dos livros didáticos e também o processo de escolha desses livros pelos professores. Considerando os livros didáticos também como objetos inseridos dentro da lógica de mercado, o principal interesse das editoras é o lucro que ganham vendendo os livros para o Estado. É interessante para as mesmas conhecer e produzir seus livros de acordo com os PCNs para que os mesmos estejam dentro do padrão para conseguirem ser aceitos e poderem ser fornecidos para as escolas públicas do país.

Apesar de os PCNs terem sido criados pautados em discussões acadêmicas sobre o processo de escrita da História, contando com a participação de professores universitários da área e terem sido feitos a partir de teorias da História, também representam a visão do Estado de como o ensino público brasileiro deve acontecer, quais são os papeis e responsabilidades da escola no processo de ensino aprendizagem das crianças e jovens brasileiros e qual o papel da disciplina de História nesse processo e o porquê a História faz parte da grade curricular da Educação Básica. Os livros didáticos estão fundamentalmente inseridos nesse processo, já que como mencionado acima toda a sua formatação e visão pedagógica é determinada por documentos oficiais do Estado.

Porém a educação brasileira e sua formatação pós Constituição de 1988 e pós PCNs é alvo de várias críticas e sua qualidade é contestada por diversos setores da sociedade.

No livro Memórias de quem ensina Emely Gusmão (2004) através de entrevistas com professores que atuavam na educação pública de três cidades do Estado de São Paulo (Assis, Presidente Prudente e São Paulo), em 1999, consegue traçar práticas em sala de aula pautadas das novas discussões pedagógicas que estão presentes na proposta curricular para o ensino de História criada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). A versão preliminar do documento ficou pronta em 1986 e as propostas para o Ensino Fundamental e Médio em 1992. Os documentos criados pela CENP em 1986 e 1992 se assemelham aos PCNs ao propor que os estudos nas aulas de História " partissem da experiência do aluno, resgatando as origens desta com a ajuda da História do cotidiano e enriquecendo, assim, sua visão de mundo" (GUSMÃO, 2004, p. 137). Ao verificar a aplicação em sala de aula das orientações pedagógicas propostas pela CENP que se assemelham as propostas pelos PCNS, seu livro serve de ponte para ligar as propostas teóricas do Estado sobre o ensino de História e a prática educacional diária vivida pelos professores mostrando as dificuldades enfrentadas em sua ação profissional. Mesmo as entrevistas terem sido realizadas com professores atuantes no estado de São Paulo, as dificuldades, fragilidades e incertezas apontadas podem ser estendidas e serem válidas os profissionais atuantes em todos estados do país.

De modo geral as perguntas que compunham os questionários se relacionavam com a prática docente e a visão desses professores sobre o trabalho de ensino em sala de aula, suas metodologias, o que era considerado dever deles como professores, qual a qualidade do seu trabalho, o que é ser um bom professor de História, quais as características de um bom professor, questionamentos voltados para entender a visão desses docentes sobre como a disciplina de História deve ser ensinada.

As respostas mostraram que apesar de a maioria dos professores dizer que o perfil ideal de profissional é aquele que desperta nos alunos a consciência crítica e a noção de que são sujeitos históricos, mostrando uma preocupação com a formação política dos alunos boa parte dos professores que responderam aos questionários demostram insatisfação com a qualidade do ensino nas escolas e tem ressalvas e dívidas quanto as novas metodologias de ensino. Apesar dos questionários terem sido aplicados pela autora no ano de 1999 as respostas dadas pelos professores ainda representam muito das opiniões e questionamentos dos profissionais que estão em sala de aula no presente. A opinião dos professores que responderam os questionários de que a classe é injustiçada e as condições da educação estão muito aquém do ideal também faz parte da visão dos professores da década de 2010, mostrando que os questionamentos sobre a qualidade do ensino pautado nos PCNs ainda não foram respondidos.

Os docentes que responderam os questionários foram chamados pela autora de professores da terceira geração, atuantes em sala de aula em sua maioria nas décadas de 1980 e 1990, viveram e viram acontecer os debates sobre as novas visões do papel da escola e do porquê e do para que se ensinas História e também deixaram suas visões sobre aplicação prática e alcance dessas novas metodologias em sala de aula, o que podemos chamar de fosso entre teoria e prática.

Apesar dos vinte anos que existem entre a aplicação e as respostas dadas aos questionários da realização dessa dissertação muitos dos problemas e dificuldades apontados pelos professores ainda persistem, apesar de não se defender a volta do estilo "tradicional" de ensino, o sucesso e a qualidade do novo estilo de ensinar de acordo com os PCNs ainda é muito controverso, já que a ampliação da oferta da Educação Básica e o aumento dos alunos dentro das escolas não resultaram em um aumento significativo dos índices alcançados pelos alunos em provas aplicadas pelo governo como a prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)[5] e também as notas dos alunos Brasileiros em provas estrangeiras como o Programme for International Student Assessment (PISA)[6] ainda são baixas ao se

[5] "A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. As médias de desempenho nessas avaliações subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas" (BRASIL, 2020). Dados disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/prova-brasil. Acesso em 02/01/2020

[6] "O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. O Brasil

comparar com outros países, baseada na nota obtida pelos alunos que participaram do Pisa em 2018 o Brasil caiu da posição 65ª para a 70ª[7], portanto a questão sobre a qualidade da educação do país ainda é complicada.

Os PCNs além de guiar o currículo do que deve ser ensinado nas aulas também serve de norte para a criação dos guias do PNLD, assim, o Estado consegue colocar sua visão do que deve ser ensinado nas escolas de várias maneiras, porém não se deve esquecer da autonomia dos professores, porque são eles que acabam por decidir como as aulas serão realizadas, assim o trabalho de Gusmão é muito importante para verificar como os professores lidam com as diretrizes propostas pelo Estado em relação a Educação, outro fator relevante que aparece nos questionários aplicados por Gusmão é o descontentamento dos profissionais em relação as condições de trabalho, assim como várias possíveis interpretações acerca do texto dos documentos oficiais sobre a educação, o que os tornam vagos e imprecisos.

As novas funções e demandas que a escola adquiriu após a criação da LDB e as diretrizes educacionais que a seguiram, assim como novas exigências que foram criadas e ficaram sob a responsabilidade dos professores de História, como por exemplo capacitar os alunos de noções de cidadania ou desenvolver nos alunos a capacidade de se enxergar como sujeitos históricos não foram acompanhadas de investimentos em educação, tanto em questão de infraestrutura das escolas, salários dos professores, e condições de trabalho. Especificamente em História também a quantidade de aulas é insuficiente para um trabalho mais satisfatório, no estado do Amazonas, onde leciono, são três aulas semanais no Ensino Fundamental e duas aulas no Ensino Médio, porque apesar das novas estipulações dos PCNs os conteúdos nunca foram abolidos. Não que a escola tradicional pautada na memorização fosse superior a atual, mas ainda temos muitos problemas a serem resolvidos e a eficiência das novas metodologias de educação são muito questionadas por vários segmentos da sociedade.

---

participa do Pisa desde o início da avaliação. Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades dos seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, bem como formule suas políticas e programas educacionais, visando melhorias na qualidade e na equidade dos resultados de aprendizagem"(BRASIL, 2020). Dados disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/pisa. Acesso em: 02/01/2020

[7] "68,1% dos estudantes brasileiros estão no pior nível de proficiência em matemática e não possuem nível básico. Assim, caiu da posição 65ª para a 70ª posição nesta disciplina. Em ciências, nenhum aluno conseguiu chegar ao topo da proficiência na área e 55% não atingiram o nível básico. Sobre leitura e compreensão de texto, o país também não avançou. Cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura". Dados disponíveis em: https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/entenda-o-pisa-avaliacao-mundial-de-educacao-e-o-resultado-do-brasil/. Acesso em: 02/01/2020.

Não creio que o tempo decorrido da criação dos PCNs não nos permite avaliar se foram eficientes ou não, ainda mais porque a escola não vive separada da sociedade, então todos os problemas sociais relativos a pobreza, violência, desigualdade social também interferem no trabalhos dos professores, já que dentro de uma única sala de aula existem diversas histórias pessoais e realidades sociais, podemos dizer que os livros didáticos serviriam para diminuir essas diferenças já que os alunos usariam o mesmo material, porém isso não acontece, já que a relação entre os alunos e os livros não é a mesma, igual para todos.

A forma como o texto dos livros é construído pode ou não perpetuar as diferenças sociais dependendo de como os diversos grupos que compõem a sociedade brasileira são retratados, os alunos podem ver na escola a perpetuação das desigualdades que marcam sua vida, dessa forma as aulas de História podem falhar no intuito de transformar os alunos em sujeitos com consciência histórica perdendo seu sentido e voltando a ser apenas uma disciplina "conteudista" e de memorização, sendo assim os professores nunca podem enxergar os livros didáticos como um material para ser adotado como única fonte de ensino, devendo expandir o número e a versatilidade de suas fontes para fornecer para os alunos a melhor aula possível.

A discussão sobre a educação e as formas como ela deve ser conduzida por todos sujeitos envolvidos no processo, Estado, professores, corpo pedagógico da escola, família e os próprios alunos, está longe de acabar ou de se chegar ao um consenso, assim como a eficácia dos PCNs em relação a melhora da qualidade da educação está longe de ser esgotado. E a partir do ano de 2020 uma nova etapa da educação brasileira vai se iniciar, pois os PCNs serão substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que pretende regulamentar as aprendizagens essenciais que deverão ser trabalhadas tanto nas escolas públicas como particulares em todos os níveis da Educação Básica. Não vou fazer uma discussão sobre a BNCC e seus possíveis impactos sobre a qualidade do ensino brasileiro, esse tema por enquanto está em aberto para pesquisas futuras.

Capítulo 2

2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA E A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS

Com esta pesquisa procuramos também sugerir uma série de metodologias para se trabalhar em sala de aula conteúdos relacionados com o Segundo Reinado no Brasil, aqueles que se referem ao governo de D. Pedro II. Lembrando que até os dias atuais o imperador foi o governante que esteve à frente do governo brasileiro por mais tempo no cargo. Com o Segundo Reinado se têm todo um processo de consolidação, auge e queda da Monarquia, por isso a escolha desse período é importante para o ensino de história na Educação Básica, pois é possível debater com os alunos o que está envolvido na construção, suporte e manutenção de um regime político, assim como na sua queda e substituição por outro.

Se faz necessário pensar sobre elementos essenciais que estão intrinsicamente ligados a qualquer explicação sobre conteúdos históricos dentro das salas de aulas, que são os conceitos que irão permear todas as aulas dedicadas a explanação do referido conteúdo, pois se os alunos não compreenderem o que é uma Monarquia uma República, toda a explanação do professor fica comprometida, pois os alunos muito provavelmente não conseguirão apreender as informações que o professor deseja transmitir e toda a aula assim como as reflexões propostas pelo professor ficarão comprometidas.

Para o historiador José D' Assunção Barros:

> Abordar os conceitos na História e no decurso da história implica questões particularmente importantes para a historiografia contemporânea. Conceitos existem na própria história (ou seja, expressos nas fontes históricas examinadas pelo historiador), e também na História (historiografia) que vai sendo construída pelo historiador à medida que ele entretece suas reflexões sobre a "história vivida" que lhe chega através dos vestígios do Passado (2016, p. 43)

Abordar, ensinar conceitos na Educação básica também traz muitos desafios para os professores de História, como trabalhar, quais as metodologias que se deve utilizar para se alcançar os resultados desejados no processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes os conceitos podem ser vistos com naturalidade por parte dos professores, como se só dizer Monarquia em sala de aula os alunos automaticamente conseguiriam compreender o que o que é uma Monarquia, mas nem sempre essa compreensão acontece. Questionamentos devem ser feitos orientados no sentido de que será que a o aluno compreendeu a mesma organização monárquica que o professor pretendeu dizer, concebeu outra forma de organização política ou até mesmo relacionou o conceito de Monarquia com a ficção.

Programas de entretenimento como novelas e séries assistidos pelos alunos como por exemplo, a novela Novo Mundo[8], transmitida pela Rede Globo, que os alunos consomem podem gerar confusões em sala de aula. Levando em consideração minha experiência profissional, os alunos com muita frequência, principalmente os alunos do Ensino Fundamental, consideram produtos de ficção como exemplos de verdade sobre o passado histórico. Diferenciar as informações adquiridas pelos alunos através de filmes, séries, novelas do conteúdo presente nos livros didáticos é atividade frequente das aulas de História, pois os alunos levam para a sala de aula questionamentos sobre programas de entretenimento quando percebem que têm relação com o conteúdo ensinado em sala. Portanto os professores têm que ser claros ao determinar e explicar qual o conceito usado.

Sobre o uso dos conceitos em sala de aula se faz necessário entender o que é um conceito, o que diferencia conceitos de palavras, já que conceitos são palavras, mas nem toda palavra é um conceito. Neste trabalho vamos usar o historiador Koselleck (2006) para nos servir de base para esse entendimento.

A escolha de Koselleck (2006) se deu por esse historiador estar profundamente ligado a história dos conceitos, no seu livro Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos, o autor abordou a importância da história dos conceitos, seus princípios metodológicos como disciplina e sua relação com a história social, além de refletir como a linguagem, os conceitos têm contidos em si uma série de usos políticos.

Segundo Koselleck:

> O sentido de uma palavra pode ser determinado pelo seu uso. Um conceito, ao contrário, para poder ser um conceito, deve manter-se polissêmico. Embora o conceito também esteja associado à palavra, ele é mais do que uma palavra: uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela. (KOSELLECK, 2006, p. 109).

Isso para a prática em sala de aula tem implicações sérias para o trabalho do professor, pois o docente deve esclarecer para os alunos os significados que os conceitos ensinados abrangem, já que também para Kosselleck, "os conceitos são, portanto vocábulos nos quais se concentra uma multiplicidade de significados" (2006, p. 109) e também "Uma palavra contém possibilidades de significados, um conceito reúne em si diferentes totalidades de sentido. Um conceito pode ser claro, mas deve ser polissêmico". (2006, p. 109). Podemos entender com

[8] A novela Novo Mundo foi exibida entre as datas de 22/03/2017 e 25/09/2017 e retratava a figura de D. Pedro I durante o processo de independência do Brasil.

Koselleck que os conceitos são mais amplos que as palavras pois contemplam contextos históricos sociais políticos e culturais, para o autor os conceitos vão para além de apenas nomearem os fenômenos históricos participando também da sua criação.

Um ponto importante que se tem de levar em consideração ao trabalhar os conceitos em sala de aula é respeitar sempre a faixa etária dos alunos e utilizar uma linguagem adequada para que não fiquem confusos caso um linguajar mais complexo do que compreendam for utilizado.

Outro texto relevante para se pensar como os conceitos podem ser trabalhados em sala de aula, que relaciona com muita clareza o uso dos conceitos com a Educação Básica é o texto Aprendizagens em História contido no livro Ensino de História: fundamentos e métodos de Bittencourt (2004). Partindo de um debate entre as teorias formuladas por Piaget e Vygostsky sobre do desenvolvimento cognitivo das crianças e da capacidade das mesmas para a abstração necessária para a compreensão dos conceitos e também da sua formação Bittercourt traça um importante caminho para se pensar como os conceitos podem ser trabalhados na Educação Básica. Segundo a autora:

> [...] os conceitos científicos correspondem à ampliação do significado das palavras, interferindo nesse processo o desenvolvimento de outras funções intelectuais: *atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.* O papel da escola na elaboração conceitual é, pois, fundamental, uma vez que essa capacidade só se adquire pela aprendizagem organizada e sistematizada. (BITTENCOURT, 2004, p. 187-188).

Bittencourt (2004) também discute a importância e o impacto que os conceitos têm nas aulas de História, a escritora discorre sobre questões relevantes para a o exercício da didática do professor em sala de aula frente a necessidade de se trabalhar com conceitos, além da adequação da linguagem utilizada em sala de aula pelo professor frente a faixa etária dos alunos citada no parágrafo acima, Bittencourt chama a atenção para outra questão que os professores tem que prestar muita atenção durante a ministração de suas aulas:

> O importante na aprendizagem conceitual, é que sejam estabelecidas as relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente – no caso, por interferência pedagógica-, de maneira que se evitem formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados, os quais acabam sendo mecanicamente repetidos pelos alunos, confundindo-se *domínio conceitual* com *definição de palavras.* (BITTENCOURT, 2004, p. 189).

Fazendo uma relação com Koselleck (2006) que diz que os conceitos são polissêmicos, portanto possuem mais de um significado, além de trazerem agregado a si todo um cenário político-social empírico é muito importante que os professores tenha muito claro toda a

abrangência dos conceitos que vai trabalhar em sala de aula para que durante a ministração das mesmas também possa de forma clara explanar os conceitos para os alunos e não confundir como Bittencourt afirma domínio conceitual e definição de palavras, caso o professor não tenha claro o entendimento sobre os conceitos que for utilizar pode comprometer o entendimento dos alunos.

Segundo Bittencourt (2004) as noções de conceitos são utilizadas pela história escolar com bastante familiaridade sendo usados para designar conteúdos programáticos e nomearem capítulos de livros didáticos.

Verificando o sumário dos livros didáticos utilizados na pesquisa é possível constatar que a maioria dos capítulos foram nomeados com conceitos, na minha experiência didática também é comum na hora de se produzir os planos de aula que norteiam o desenvolvimento das aulas o uso de conceitos para nomear os conteúdos que serão ministrados ao longo do ano, constatando que de fato para nós professores os conceitos fazem parte intrínseca na nossa atividade didática, o que pode resultar em uma grande naturalidade e familiaridade do seu uso. Mas os professores não devem partir do princípio de que os alunos têm a mesma proximidade com os conceitos, principalmente os alunos do Ensino Fundamental os desconhecem mesmo que já tenham escutado antes, assim, deve-se reservar parte das aulas de História para se trabalhar com eles.

No livro do Projeto Apoema (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p.08) o capítulo analisado é nomeado como "O Segundo Reinado no Brasil", contendo subtópicos como "A economia do café" e "O Parlamentarismo do Brasil Imperial". O livro Projeto Mosaico (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 09) possuí três capítulos dedicados ao Segundo Reinado que foram analisados, os capítulos foram nomeados como "Segundo Reinado: economia e sociedade", "A política no Segundo Reinado" e "O fim da Monarquia no Brasil". No livro História (BOULOS, 2015, p. 07) possuí dois capítulos que foram analisados " O reinado de Pedro II: modernização e imigração" e "Abolição e República".

Não é só o conteúdo analisado que se tem conceitos nomeando os capítulos, temos vários outros, como por exemplo, Revolução Francesa, Imperialismo na África e Ásia, O Iluminismo. Portanto a utilização de conceitos faz parte intrínseca da didática dos professores na Educação Básica e deve ser muito bem pensada pelo professor para não banalizar os conceitos. Outra recomendação que Bittencourt faz aos professores ao trabalhar com conceitos é que se evite cometer anacronismos, para isso a preparação das aulas é fundamental. Ainda segundo Bittencourt:

> Esses conceitos e noções empregados com frequência são evidentemente necessários para tornar o objeto histórico inteligível. No entanto, é importante que se forneça uma descrição mais precisa deles, exatamente porque são expressões conhecidas por todos e, nesse sentido, seu uso torna-se arriscado, em razão do significado que assumem em cada época. Para a utilização de muitos desses conceitos demanda-se muita prudência, advertem os historiadores. (BITTENCOURT, 2004, p. 193).

Para evitar problemas é importante que os professores levem em consideração os conceitos que irão utilizar na sua atividade didática na hora da preparação do já mencionado plano de aulas que orienta o trabalho anual do professor.

Além do cuidado ao preparar as aulas é importante que os professores de História estejam sempre dispostos a rever sua prática didática caso perceba que alguma metodologia não tenha seu objetivo alcançado e que também acompanhe as discussões acadêmicas em relação aos debates historiográficos e sobre o ensino de História para que os professores consigam relacionar a prática pedagógica diária com esses debates. Segundo Bittencourt:

> As especificidades dos conceitos históricos a ser apreendidos no processo de escolarização têm conotações próprias de formação intelectual e valorativa, e a precisão conceitual torna-se fundamental para evitar deformações ideológicas. A História possui um conteúdo escolar que necessita estar articulado, desde o início da escolarização, com os fundamentos teóricos para evitar conotações meramente morais e de sedimentação de dogmas. (BITTENCOURT, 2004, p. 195).

Retomando Koselleck (2006, p. 103) temos a recomendação "a obrigação de compreender os conflitos sociais e políticos do passado por meio das delimitações conceituais e da interpretação dos usos da linguagem feitos pelos contemporâneos de então" casa com a afirmação da Bittencourt de se evitar anacronismos. Por serem polissêmicos e estarem em constante mudança é aconselhável ao professor verificar se o conceito apresentado do livro, sofreu mudança, se ele é apresentado no sentido contemporâneo da palavra e se ele cabe no contexto histórico que o professor está ministrando.

Para Koselleck "Todo conceito só pode enquanto tal ser pensado e falado/expressado uma única vez. O que significa dizer que sua formulação teórica/abstrata relacionasse a uma situação concreta que é única" (1992, p.138). Se pensarmos que os conceitos como afirmou Koslleck se relacionam a uma situação única implica em entender que ao longo do processo histórico os conceitos se adaptam a outras situações que também são únicas, portanto são adaptáveis, sendo papel do professor explicar os conceitos levando em consideração o momento histórico que se está ensinando relacionando-os com esse momento. Assim os professores têm que entender e perceber quando os conceitos apresentados nos livros didáticos

não estão relacionados ao conteúdo que está sendo ensinado, no sentido de fornecer para os alunos uma ligação que facilite a compreensão do que ele significou naquele momento histórico.

Não cometer anacronismos e ter mente que os conceitos são criados para situações específicas que além de serem polissêmicos, também estão em constante mudança e se adequam as novas realidades sociais, isso implica cuidados pelos professores ao trabalhar com eles, como por exemplo escravidão moderna e escravidão no mundo antigo, debate muito importante para os capítulos analisados, já que o trabalho escravo, processo de abolição da escravidão são elementos essenciais do Segundo Reinado, portanto os alunos têm que entender qual a forma de escravidão que existiu no país, já que a existência da escravidão no país e o processo de exclusão da população afrodescendente após a abolição em 1888 estão no cerne de muitos problemas sociais atuais.

Ao se trabalhar com conceitos em sala de aula é importante respeitar a faixa etária dos alunos no sentido de se usar uma linguagem que os mesmos consigam compreender, ou antes de usar conceitos novos explicar para os alunos o que eles significam.

> Enfim é preciso explicitar que o conhecimento das palavras, mesmo quando corretamente definidas, não significa que haja um verdadeiro conhecimento conceitual. Paradoxalmente, a aprendizagem conceitual não pode ser teórica. Ela é necessariamente a aprendizagem de uma prática. Sendo forçado a aplicar a palavra em realidades múltiplas, o aluno tem condições de adquirir a matriz do conjunto conceitual até o momento que passa a integrá-la espontaneamente em seu discurso. (SEGAL, 1984, p.95-96, *apud* BITTENCOURT, 2015, p. 217).

Uma forma didática para se trabalhar os conceitos otimizando o tempo limitado das aulas semanais de História é o professor propor uma atividade em que os alunos façam seu próprio dicionário conceitual. A proposta de atividade se basearia em pedir aos alunos que utilizassem um caderno específico, destinado apenas para essa atividade, onde os alunos anotariam as palavras desconhecidas por eles presentes no livro didático e depois seus significados seriam anotados em sequência. A atividade deverá ser feita em casa e no fim do bimestre pode ser atribuída uma nota para os alunos. O objetivo da atividade é melhorar e facilitar a leitura e a compreensão do texto básico do livro didático, essa atividade também tem impactos em outras disciplinas pois promove um maior ganho de vocabulário para os alunos.

Nesse dicionário como os alunos terão autonomia para colocar qualquer palavra desconhecidas por eles, provavelmente aparecerão palavras que não são conceitos e uma simples consulta a um dicionário pode sanar a dúvida dos alunos, porém quando se tiver um

conceito a definição do dicionário comum, não um dicionário especifico de conceitos pode não ser suficiente. Levando isso em consideração é importante que os professores corrijam os cadernos dos alunos para que possa debater os resultados em sala de aula e a partir da intervenção do trabalho do professor os alunos possam adquirir um melhor conhecimento dos conceitos que foram ensinados referentes aos conteúdos ministrados no período do bimestre, essa atividade pode ser repetida bimestralmente, assim ao final do ano os alunos teriam quatro cadernos conceituais.

Aliada a produção dos cadernos, também pode-se propor uma atividade de apresentação oral onde os alunos individualmente ou em grupos determinados pelo professor apresentarão para o restante da classe os conceitos pesquisados, para ter uma maior variedade de conceitos e evitar repetições o professor pode determinar qual conceito cada aluno ou grupo vai apresentar.

2.2 A MONARQUIA NO LIVRO DIDÁTICO

Um dos desafios de se trabalhar o período monárquico com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, ou qualquer outro período, é o desconhecimento deles em relação aos termos e conceitos apresentados no livro didático, especificamente sobre o período analisado por esta pesquisa, podemos citar Monarquia, Constituição, Monarquia Constitucional, ou no caso brasileiro, Monarquia parlamentar às avessas e no final do período entra a República, além de outros termos políticos como, partido conservador, partido liberal, câmaras municipais, termos que se os alunos não entenderem seu significado dificulta a compreensão de todo o conteúdo proposto.

Alguns livros didáticos até trazem ao lado do texto principal o significado desses conceitos, porém se a definição é suficiente para a compreensão dos alunos é outra questão. Nesse momento se faz necessária a intervenção dos professores para transformar esses conceitos em inteligíveis para os alunos, trazendo outros materiais didáticos para a sala de aula quando for necessário, o que não é um problema, na verdade é até aconselhável, já que pelos guias do PNLD, PCNs e o manual do professor dos livros se aconselha que o professor tenha autonomia didática perante o livro didático para ampliar seus recursos didáticos ao planejar suas aulas para que o processo ensino aprendizagem seja satisfatório, sem esquecer de que os professores são os que conhecem melhor a realidade de seus alunos e tem mais condições para determinar os melhores caminhos para ensiná-los.

Porém essa autonomia dos professores frente aos livros didáticos não isenta o Estado da responsabilidade de fornecerem um material de qualidade para os alunos por meio do PNLD, ainda mais considerando que os alunos ficam com os livros que recebem e os levam para casa, pelos menos durante o ano letivo, os devolvendo ao final do ano. Assim é importante que as informações contidas nesses materiais sejam claras e de fácil entendimento para os alunos, pois eles podem realizar a leitura do livro fora do ambiente escolar para além das aulas de História, otimizando seu aprendizado dando uma maior autonomia para os alunos consigam adquirir um maior protagonismo na sua escolarização.

Os próximos tópicos deste capítulo da dissertação são dedicados a leitura e análise dos capítulos dos livros didáticos selecionados referentes ao Segundo Reinado, focando na questão da presença ou não das definições dos conceitos (Monarquia, Parlamentarismo e República), que podem ser denominados de conceitos chaves, já que são essenciais para a compreensão do período analisado.

2.2.1 PROJETO MOSAICO

Ao realizar a análise do livro do Projeto Mosaico (VICENTINO; VICENTINO, 2016) se constata que os textos do livro referente aos três capítulos dedicados ao Segundo Reinado não definem o que é Monarquia e nem República, esses conceitos não são explicados para os alunos nem no texto principal do livro e nem em apêndices. Apenas o conceito de Parlamentarismo é apresentado para os alunos. Ao verificar a ausência da definição desses conceitos, principalmente o de Monarquia, analisei o capítulo referente ao Primeiro Reinado e ao Período Regencial, mas também não se apresenta definição.

Não definir o que é uma Monarquia, não apresentar o que difere uma Monarquia de uma República é uma falha grave do livro, falha essa que pode comprometer o entendimento dos alunos, como eles podem entender o conteúdo ensinado se não conseguirem compreender o que é uma Monarquia. Mesmo considerando a intervenção dos professores que ao utilizar esse livro ou qualquer outro que apresente a mesma falha e certamente agirá no sentido de explicar o conceito para os alunos, trazendo novos materiais didáticos para a aula, não exclui a responsabilidade e o dever do livro de ser o mais explicativo o possível para os alunos.

Considerando minha experiência profissional de trabalhar com alunos do 8º ano durante sete anos, o período monárquico brasileiro é muito diferente da realidade vivida por eles, é um conteúdo nunca visto, uma organização política e social nunca vivida, que muitas vezes faz parte do imaginário dos alunos alimentado por obras de ficção, então é fundamental que os

livros didáticos tenham muito claro o que é uma Monarquia, nunca esquecendo que e é papel fundamental dos professores garantir que esse entendimento ocorra.

Como citado, o único conceito que explicado pelo livro é o de Parlamentarismo definido da seguinte maneira:

> Parlamentarismo é o sistema de governo no qual o primeiro-ministro, escolhido pelo Parlamento ou Congresso, é o chefe do poder Executivo. Na Inglaterra, onde se originou esse regime político, o partido que detinha a maioria no Parlamento indicava o chefe do governo. No século XX, tal forma de governar sofreu aprimoramentos democráticos e passou a ser adotada em vários países do mundo (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 281).

No livro é apresentada uma discussão e comparação entre as diferenças do Parlamentarismo definido na citação acima e com a forma que ele era organizado no Brasil, recebendo o nome segundo o livro de Parlamentarismo às avessas por não se configurar como o parlamentarismo europeu, por conta do Poder Moderador[9]. Para que os alunos consigam compreender o conteúdo ensinado o conceito de Parlamentarismo tem que estar claro. E também Parlamentarismo não é exatamente a mesma coisa que uma Monarquia parlamentar, já que existem regimes parlamentares não monárquicos, essas diferenças de experiência política parlamentar têm que estar claras para os alunos. Não que o professor tenha que separar uma aula inteira apenas para diferenciar os tipos de parlamentarismo que existem no mundo, mas é importante que os alunos saiam da aula sabendo que existem diversas formas de organização política e principalmente a particularidade da organização brasileira.

Sendo uma das principais características da Monarquia brasileira o Poder Moderador foi estabelecido pela Constituição de 1824 da seguinte maneira:

> "Art. 98. O Poder Moderador é a chave de toda a organisação Politica, e é delegado privativamente ao Imperador, como Chefe Supremo da Nação, e seu Primeiro Representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independencia, equilibrio, e harmonia dos mais Poderes Politicos.
> Art. 99. A Pessoa do Imperador é inviolavel, e Sagrada: Elle não está sujeito a responsabilidade alguma.
> Art. 100. Os seus Titulos são "Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil" e tem o Tratamento de Magestade Imperial.
> Art. 101. O Imperador exerce o Poder Moderador
> I. Nomeando os Senadores, na fórma do Art. 43.
> II. Convocando a Assembléa Geral extraordinariamente nos intervallos das Sessões, quando assim o pede o bem do Imperio.
> III. Sanccionando os Decretos, e Resoluções da Assembléa Geral, para que tenham força de Lei: Art. 62.
> IV. Approvando, e suspendendo interinamente as Resoluções dos Conselhos Provinciaes: Arts. 86, e 87.

[9] Quarto Poder criado na Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I. Esse Quarto Poder conferia ao imperador o direito de intervir em todos os outros poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário).

> V. Prorrogando, ou adiando a Assembléa Geral, e dissolvendo a Camara dos Deputados, nos casos, em que o exigir a salvação do Estado; convocando immediatamente outra, que a substitua.
> VI. Nomeando, e demittindo livremente os Ministros de Estado.
> VII. Suspendendo os Magistrados nos casos do Art. 154.
> VIII. Perdoando, e moderando as penas impostas e os Réos condemnados por Sentença.
> IX. Concedendo Amnistia em caso urgente, e que assim aconselhem a humanidade, e bem do Estado (BRASIL, 1824)

2.2.2 PROJETO APOEMA

No livro do Projeto Apoema (MOCELLIN; CAMARGO, 2015) já temos uma definição para o conceito de Monarquia, que é uma característica muito importante a mais que o livro do Projeto Mosaico, pois apresenta o conceito mais relevante para o conteúdo analisado, pois antes de apreender sobre a experiência monárquica brasileira os alunos têm que entender muito bem o que é uma Monarquia.

Segundo o livro:

> Monarquia é uma forma de governo em que o Poder Executivo é exercido por um monarca ou rei. Em geral, as monarquias são vitalícias e hereditárias, isto é, o governante permanece no poder a vida inteira e, quando morre, o governo é transferido para seu filho mais velho, se houver, ou a outro parente na linha sucessória (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 188).

O livro também define o que é Parlamentarismo:

> Parlamentarismo é o nome do sistema de governo em que as funções de chefe de governo e de chefe de Estado são separadas. Nesse sistema – que tanto pode ser adotado em uma monarquia quanto em uma república -, o Parlamento dá sustentação política ao Poder Executivo. Assim, o rei ou Presidente da República perde a maior parte do poder para o primeiro-ministro, que é quem realmente dirige a nação (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 210).

O livro apresenta a comparação do Parlamentarismo tradicional com o brasileiro, que também é chamado de "às avessas", mas não apresenta a definição de República que seria importante aparecer para se contrapor a Monarquia, já que como já foi citado, de acordo com Bittencourt, para trabalhar os conceitos nas salas de aula, tem que se partir da realidade dos alunos, e como os alunos vivem em um país republicano, é importante que eles entendam o que é uma República para poder estabelecerem uma relação de comparação e diferenciação com a Monarquia. Novamente Koselleck (2006) oferece suporte para pensarmos a importância dessa comparação para facilitar o entendimento dos alunos.

> Não é possível verificar o valor de um termo como "conceito" válido para o complexo social ou para as confrontações políticas sem incluir os conceitos paralelos ou contrários, sem se reportar a uma ou outra noção geral ou particular e sem se registrar a intersecção entre as duas expressões (KOSELLECK, 2006, p. 113).

2.2.3 LIVRO HISTÓRIA: SOCIEDADE E CIDADANIA

No livro História: Sociedade e Cidadania (BOULOS JÚNIOR, 2015) temos a definição de Monarquia e República, mas não de Parlamentarismo, e as especificidades de como ele ocorreu no Brasil, o que pode levar a um entendimento falho dos alunos sobre o período, pois a relação entre imperador, o Poder Moderador, exclusivo do imperador, Parlamento e os outros três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) que compunham a Monarquia faz parte fundamental da organização política brasileira da época. Mas sempre é importante afirmar que os professores têm total autonomia para prepararem suas aulas sem a obrigatoriedade de usaram totalmente ou apenas o livro didático adotado pela escola onde lecionam.

Segundo Boulos " Monarquia hereditária: forma de governo em que o poder é exercido por um soberano e transmitido ao seu herdeiro" (2015, p. 200). O autor apresenta outra definição de Monarquia e uma de República que são definidas como:

> Monarquia: forma de governo em que, geralmente o rei recebe o cargo como herança e governa por toda vida. Na monarquia, o soberano é tido como alguém que sabe o que é melhor para seus súditos e, muitas vezes, a legitimidade de seu poder deriva de uma divindade (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 268).

> República: forma de governo em que o Presidente é eleito pelos cidadãos, ou seus representantes, e governa por tempo limitado. Na República, o dirigente representa o corpo social e é responsável pela coisa pública (res publica) (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 268).

Essas definições foram apresentadas nos livros didáticos com o objetivo de serem entendidas pelos alunos do 8º no Ensino Fundamental que têm entre 13 e 14 anos, excluindo os alunos que porventura não estão cursando a série correspondente à sua idade, ou porquê reprovaram ou em algum momento abandonaram a escola.

A citação de Boulos sobre a Monarquia é muito problemática pois ele trata a Monarquia quase como uma teocracia[10], a ideia de que o soberano é visto como alguém que sabe o que é

[10] Sistema de governo onde se acredita que o poder político do governante é fundamentado no poder religioso, na maioria dos casos o chefe político é visto como uma divindade ou é considerado um representante de uma divindade.

melhor para os seus súditos é mais compatível com as Monarquias do Antigo Regime[11], onde se tinha a ideia do direito divino de governo[12], a própria existência do sistema paramentar, mesmo no caso brasileiro indica que a figura do imperador não era considerada eximia de erros e não se tinha a ideia de que o imperador era uma figura divina ou que o seu poder e autoridade tinha origens divinas. Essa citação do livro do Boulos implica em confusão e comprometimento do entendimento em relação ao sistema monárquico brasileiro para os alunos e intervenção indispensável dos professores para corrigi-la.

Considerando que para os professores consigam ensinar, eles devem antes ter em mente de forma muito clara o que os conceitos que vão utilizar em sala de aula ao longo da ministração de suas aulas significam, não podem apenas se basear nas definições apresentadas pelos os livros didáticos, pois elas foram pensadas para contemplar uma linguagem simplificada de compreensão acessível para alunos.

Refletindo sobre a necessidade de um conhecimento mais aprofundado dos conceitos por parte dos professores e para contrapor e comparar a linguagem mais simplificada dos livros didáticos utilizei as definições dos três conceitos chaves presentes no dicionário de política organizado por BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO (1998)

Segundo Paolo Colliva, que disserta sobre o conceito de Monarquia no dicionário de política:

> Por Monarquia, portanto, se entende — na complexa formação histórica deste instituto — um regime substancial mas não exclusivamente monopessoal, baseado no consenso, geralmente fundado em bases hereditárias e dotado daquelas atribuições que a tradição define com o termo de soberania. Um conjunto de características de origem histórica e tradicional modela a Monarquia nos diversos tempos e nas diversas experiências locais e territoriais: há, porém, uma linha de tendência comum a todos os fenômenos de Monarquia no tempo: a tendência a um progressivo crescimento e centralização do poder nas mãos do monarca (COLLIVA in BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 776).

Podemos perceber que as definições de Monarquia contida nos livros didáticos não estão muito aquém da que está presente na citação acima, porém o termo no dicionário político é desenvolvido e detalhado ao longo de algumas páginas, não apenas resumido em um parágrafo, apesar dos professores não levarem toda essa discussão para a sala de aula é importante que

[11] Sistema social e político existente na Europa entre os séculos XV a XVIII, caracterizado pelo mercantilismo, sociedade dividida em estamentos (clero, nobreza, burguesia, camponeses e trabalhadores urbanos), fortalecimento da burguesia e o poder político controlado por Monarquias absolutistas.

[12] Crença em que os reis em escolhidos por Deus para governar, portanto qualquer contestação da autoridade real ou tentativa de destronar o rei eram vistas como contestação da vontade divina.

eles compreendam de forma mais aprofundada as variações e formas que um governo monárquico pode assumir.

Apesar da profundidade do conceito apresentado no dicionário ele foi escrito tendo como base e exemplo principalmente as experiências monárquicas europeias. Vale uma ressalva de que os professores devem sempre estar atentos para as particularidades da experiência monárquica brasileira, para que eles possam esclarecer essas diferenças para seus alunos durante as aulas. As especificidades principais da organização monárquica brasileira que os professores não podem deixar de mostrar aos alunos se relacionam com a forma como se organizou o sistema parlamentar no país, a existência de um quarto poder e a base da força de trabalho se basear na escravidão.

Voltando para o dicionário, as características de uma Monarquia são apresentas como:

> A definição das características essenciais da Monarquia não é, portanto, única; para se ter um regime monárquico é necessário a existência de uma pessoa estável no vértice da organização estatal com as características de perpetuidade e de irrevocabilidade: o monarca é tal desde o momento de sua elevação ao trono até sua morte, exceto o caso de voluntária abdicação. Para expulsá-lo do poder é preciso uma verdadeira revolução (COLLIVA In BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 776).

Em relação a essa citação, podemos fazer comparações com a experiência brasileira, durante boa parte do Segundo Reinado tivemos até meados da década de 1870, uma estabilidade do governo de D. Pedro II no trono, estabilidade que durou até o fim da Guerra do Paraguai[13]. Após a Guerra a estabilidade passa a ser abalada com o crescimento do movimento republicano, apoiado pelo Exército que sai fortalecido como instituição do conflito, e o crescimento do movimento abolicionista, até a deposição do imperador em 1889 por meio de um golpe de Estado, liderado pelo Exército. Porém a afirmação de que para expulsar o monarca no poder é preciso uma verdadeira revolução não se aplica em nada no caso da queda da monarquia brasileira que foi seguida pela proclamação da República no país, sem que não houvesse Revolução ou movimento violento, assim apesar de se relacionar em parte ao caso brasileiro, não se refere totalmente a nossa história.

O processo de decadência da Monarquia após a Guerra do Paraguai até a sua queda em 1889 é apresentado da seguinte maneira nos livros didáticos analisados:

[13] Conflito armado que ocorreu entre os anos de 1864 a 1870, envolvendo as tropas da chamada Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai) contra os exércitos paraguaios. O conflito foi vencido pelos países que formavam a Tríplice Aliança.

Com o objetivo de ampliar seu espaço na política, um grupo formado por fazendeiros do Oeste Paulista e por profissionais liberais lançou em 1870, o Manifesto Republicano que defendia o federalismo e a República. O Manifesto afirmava: "Somos da América e queremos ser americanos", ou seja, somos favoráveis a que o Brasil adote a República assim como os demais países da América. Esse manifesto inspirou o surgimento de diversos jornais, clubes e partidos republicanos. Três anos depois de seu lançamento, foi fundado em Itu, interior paulista, o Partido Republicano Paulista (PRP) (BOULOS JÚNIOR, 2015 p. 268).
Nos anos de 1880, o movimento republicano ganhou força; foram fundados centenas de clubes e dezenas de jornais republicanos por todo o país. Foi quando a Questão Militar, nome dado a uma série de atritos entre os militares e a Monarquia, acelerou ainda mais o processo que conduziu a República (BOULOS JÚNIOR, 2015 p. 269).
Com a Lei Áurea, a insatisfação com a Monarquia aumentou, pois, os fazendeiros do Vale do Paraíba e do Nordeste sentiram-se traídos por terem sido obrigados a libertar seus escravos sem receber nada em troca. Os fazendeiros do Oeste Paulista, por sua vez, tinham ingressado no Partido Republicano Paulista. As camadas médias pleiteavam maior participação política. Os militares, depois de punidos pelo governo de D. Pedro II, tinham-se aproximado dos ideais republicanos. Nesse clima de insatisfação social, o Marechal Deodoro da Fonseca, encontrou-se com o líder do PRP, Quintino Bocaíuva e, juntos, combinaram a derrubada da Monarquia. Na manhã de 15 de novembro de 1889 o golpe foi dado: Deodoro da Fonseca e seus soldados destituíram o governo monárquico, pondo fim à Monarquia e dando início à República no Brasil (BOULOS JÚNIOR, 2015 p. 270).

O final do século XIX foi marcado pela decadência e queda do Brasil Império. A solução para algumas questões havia se tornado urgente, como a escravidão, entre outros fatores que descontentavam os brasileiros. As críticas a D. Pedro II eram cada vez mais constantes e eram divulgadas nos jornais e pasquins por meio de caricaturas que profetizavam a queda do imperador. As ideias republicanas se propagavam cada vez mais rapidamente (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 228).
A Guerra do Paraguai mostrou que o governo estava obsoleto e não havia perspectivas de mudanças importantes, além de ter fortalecido o Exército, o que contribuiu para a queda do Império. Após a Guerra, Exército e governo imperial passaram a ter uma relação conflituosa, pois as Forças Armadas não aceitavam mais as ações proibitivas do governo e se uniram à aristocracia cafeeira paulista, também descontente (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 228).
Entretanto, não eram apenas as classes que representavam a aristocracia paulista ou os oficiais do Exército que estavam descontentes e aspiravam por mudanças. As classes médias urbanas também se engajavam nas causas abolicionistas e republicanas. Enfim, buscavam mudar vários aspectos dessa sociedade que consideravam decadente e ultrapassada (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 228).
De acordo com a Constituição de 1824, a Igreja Católica estava subordinada ao Estado, que tinha direito de intervir em assuntos religiosos. A Questão Religiosa originou-se de diversos atritos entre o alto clero, que desejavam punir alguns padres maçons, e o Império (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 233).
Como a abolição da escravatura veio sem o pagamento de indenização aos donos de escravos, o imperador deixou de ter o apoio de alguns proprietários de terras, o que também desgastou a Monarquia (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 234).
A Monarquia chegou ao fim por causa de uma série de fatores, dos quais o principal foi o desnível entre a estrutura política e os anseios dos grupos sociais emergentes. A união entre o poder econômico dos fazendeiros paulistas e os militares, cuja instituição, o Exército, estava organizada em todo o país, deu fim ao regime imperial (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 234).

Após a Guerra do Paraguai, o republicanismo ganhou fôlego. Em 1870, um grupo de dissidentes do Partido Liberal lançou no Rio de Janeiro o Manifesto Republicano, no qual afirmava "somos da América e queremos ser americanos", numa clara referência à situação de exceção do Brasil, único país não republicano em todo o continente (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 304).

> No início dessa década, foram fundados inúmeros clubes e jornais que defendiam a República. Em 1873, realizou-se, na província de São Paulo, a Convenção de Itu, oficializando a criação do Partido Republicano Paulista, o PRP (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 304).
> Aos poucos, outras províncias passaram a apoiar o projeto republicano, que conquistou também as classes médias urbanas. Até mesmo alguns grupos sociais tradicionais deixaram de apoiar a Monarquia, especialmente quando a Lei Áurea extinguiu a escravidão sem indenizar os proprietários, o imperador também enfrentava desgaste frente à Igreja e oposição do Exército (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 305).
> Em 1864, por meio da Bula Syllabus, o papa Pio IX, proibiu os clérigos de participarem da maçonaria, a fim de extinguir a influência dessa sociedade secreta dentro da Igreja. Por ser uma organização bastante forte no Brasil, ligada a alguns membros do governo, a aplicação dessa norma foi vetada pelo imperador, o que criou uma situação difícil para os membros do clero. Afinal, a quem obedecer? (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 305).
> Os militares mostravam-se bastantes descontentes com os baixos soldos e lentas promoções. Durante a Guerra do Paraguai os oficiais puderam conhecer as realidades das Repúblicas platinas, cujos exércitos ocupavam posição de primeira linha em todos os assuntos, inclusive na política. Não demorou muito para que os militares brasileiros reivindicassem maior participação nas decisões de governo (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 305).
> Em 14 de novembro de 1889, os republicanos espalharam boatos no Rio de Janeiro sobre a possível prisão dos principais nomes da oficialidade: o marechal Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 307).
> Na manhã do dia seguinte, Deodoro assumiu o controle das tropas e, em seguida, proclamou a República, instalando um governo provisório. No dia 16, D. Pedro II recebeu um documento que ordenava sua saída do Brasil. O imperador deposto, sua família e amigos íntimos partiram de madrugada, longe das vistas de todos (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 307).

Nos três livros analisados a forma como o processo de decadência e queda da monarquia é descrito é muito semelhante, os três livros apontam principalmente como elementos que levaram a deposição do imperador, o descontentamento do Exército com a falta de participação nas decisões políticas, considerando que o governo imperial favorecia a Guarda Nacional[14]. O crescimento da influência republicana dentro das Forças Armadas após o contato com os soldados dos outros países participantes da Tríplice Aliança na Guerra do Paraguai que tinham a República como sistema político. Além de apresentar também a aproximação do Exército à causa abolicionista após o fim da Guerra devido ao fato de muitos soldados brasileiros serem originalmente escravizados antes de se tornarem soldados.

Os três livros citam também o descontentamento da elite escravocrata com a abolição da escravidão, que foi feita sem o pagamento de indenização para os proprietários referente aos escravos libertos, levando muitos fazendeiros apoiarem o movimento republicano. Em relação

[14] Criada em 1831 com o objetivo de manter a estabilidade política, a unidade territorial e combater as revoltas do Período Regencial. Poderiam fazer parte da Guarda Nacional os chamados "cidadão ativos", que possuíssem direito de voto e fossem elegíveis, dessa forma eram excluídos de participarem da Guarda Nacional membros das camadas sociais de origem popular. É atribuída a Guarda Nacional a garantia de se impor os interesses das classes sociais que a formavam.

ao descontentamento dos fazendeiros o livro do Projeto Mosaico (VICENTINO; VICENTINO, 2016) dá menor destaque do que os outros dois livros analisados, priorizando a participação no Exército na queda da Monarquia.

Os livros destacam o crescimento do número de partidos republicanos, em relação a este fato o livro História: sociedade e cidadania (BOULOS JÚNIOR, 2015) e Projeto Mosaico (VICENTINO; VICENTINO, 2016) tem parágrafos quase idênticos citados acima ao abordar o Manifesto Republicano de 1870[15] e a criação do Partido Republicano Paulista.

A principal diferença entre os três livros analisados é o fato que não são mencionados no livro História: sociedade e cidadania (BOULOS JÚNIOR, 2015) os problemas gerados entre o imperador D. Pedro II e a Igreja Católica pela proibição do papa Pio IX de padres fazerem parte da maçonaria. Essa proibição foi anulada pelo imperador já que no Brasil a Igreja Católica era subordinada ao imperador pelo sistema do Padroado[16] e do Beneplácito[17] instaurados pela Constituição de 1824.

A retirada de apoio à Monarquia brasileira pela Igreja Católica mostra que, a citação anterior apresentada pelo livro História: sociedade e cidadania (BOULOS JÚNIOR, 2015) referente a definição do conceito de Monarquia está equivocada ao afirmar que a legitimidade do poder do soberano deriva de uma divindade.

Retornando ao dicionário político outro ponto contido no dicionário e que aparece também nas definições dos livros didáticos sobre a Monarquia é a questão da hereditariedade, o fato de que para alguém ser rei ele tem que ser filho de um rei, ou fazer parte da mesma família, ponto interessante para diferenciar o regime monárquico com a República, presidencialista no caso brasileiro, onde o presidente é eleito pelo povo, não havendo sucessão familiar.

> Na tradição mais prevalecente e amadurecida da monarquia européia (e também não européia) o rei é investido de seu poder, originariamente, por direito do nascimento; a elevação ao trono se verifica por sucessão e, portanto, decorre de um atributo estritamente pessoal do sujeito ou, por alargamento do círculo, de sua família (COLLIVA in BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 777).
> O rei é aquele que é gerado por um outro rei ou designado por linha colateral da família que detém o poder monárquico (COLLIVA in BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 777).

[15] Documento elaborado por membros dissidentes do Partido Liberal que defendia o fim da Monarquia no Brasil e a adoção de uma República Federativa.
[16] O Padroado concedia à D. Pedro II o direito de nomear e interferir em nomeações de cargos eclesiásticos, como bispos.
[17] Garantia ao imperador D. Pedro II o direito de aprovar ou não as bulas papais em território nacional.

Em relação a transição das Monarquias absolutistas[18] para as Monarquias constitucionais, pós Revolução Gloriosa[19] e Revolução Francesa[20], o dicionário político aborda algumas mudanças que as Monarquias, e também a figura do rei sofrem com a limitação do poder real por meio de constituições. Esse ponto pede cuidado por parte dos professores ao pensar a realidade brasileira, pois a limitação do poder real no Brasil não se efetivou da mesma forma que ocorreu com as Monarquias europeias, já que D. Pedro II possuía o Poder Moderador instaurado através da Constituição outorgada por D. Pedro I em 1824. O poder Moderador colocava o poder do imperador acima dos outros poderes, o que mudava a relação entre os poderes, era o poder imperial, que era superior ao poder do Parlamento. Se percebe que as citações abaixo se baseiam nas experiências europeias, não se relacionando com o caso brasileiro.

> Através do pacto constitucional a Monarquia cessava de ser uma instituição acima do Estado e se tornava um órgão do Estado: o Estado, de fato, transmitia à Monarquia todas as suas prerrogativas, inclusive as da *suprema potestas* que, como dissemos, de então em diante, foram consideradas como pertencentes à instituição estatal (COLLIVA in BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 780).
>
> O rei se tornou um simples representante da unidade e da personalidade do Estado, com funções que se foram paulatinamente reduzindo ao se passar do sistema constitucional-puro para o sistema constitucional-parlamentar. Nesta nova ordenação, como é sabido, as funções de chefe do executivo e de órgão legislativo que ainda pertenciam à Monarquia foram, de fato, absorvidas *in toto* pela Câmara eletiva, processando-se rapidamente um esvaziamento das prerrogativas que a Monarquia tinha reservado para si, em favor do chamado Governo parlamentar. Em suma, tomava-se essencial para a gestão do poder o consenso do Parlamento, mais do que o do soberano, para quem ficava substancialmente e só uma função certificatória e ratificadora das decisões tomadas em sede parlamentar e partidária (COLLIVA in BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 780).

[18] O absolutismo é uma forma de governo monárquico em que o poder é centralizado na figura do rei, que possui amplos poderes, os livros didáticos apresentam a figura de Luís XIV (1643-1656), rei da França como exemplo clássico de um rei absolutista.

[19] A Revolução Gloriosa (1688) foi liderada pelo Parlamento Britânico com o objetivo de retirar do poder o rei Jaime II (1685-1688) por ter características absolutistas. Após a abdicação do rei o Parlamento entregou a coroa para o genro do rei, o príncipe holandês Guilherme de Orange, que por sua vez teve que assinar a Declaração dos Direitos (Bill of Rights) subordinando a coroa à autoridade do Parlamento. A Revolução Gloriosa, que recebeu esse nome por não ter causado violência, representa o fim do absolutismo na Inglaterra.

[20] A Revolução Francesa (1789-1799) foi um período conturbado de intensa agitação social, política e econômica na França. Durante a década que a Revolução durou o país passou por variadas formas de governo, (Monarquia Constitucional, Período do Terror, Diretório), já que os diferentes grupos sociais que compunham a sociedade francesa da época tinham interesses diversos. Profundamente influenciada pelo pensamento iluminista, representa o fim do absolutismo na França tendo um impacto profundo nas mudanças políticas e sociais da época não só no continente europeu, como na América também.

Em relação ao termo Parlamento o dicionário dedicou uma parte aos esboços teóricos do surgimento do parlamentarismo moderno, que derivou da experiência inglesa pós Revolução Gloriosa.

> ESBOÇO HISTÓRICO. — Quando se fala de Parlamento e de parlamentarismo, se faz normalmente referência a fenômenos políticos cujo desenvolvimento histórico se insere na curva temporal que vai da Revolução Francesa até os nossos dias (COTTA in BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 877).
> Neste período, só o Parlamento inglês sai vitorioso do confronto com o poder régio. A partir da "Revolução Gloriosa" (1688), torna-se bem claro o curso ascendente do Parlamento britânico. Foi até a vitalidade deste Parlamento, tornado modelar para a literatura e para a prática política, que veio a constituir poderoso fator de renovação das instituições parlamentares, nos fins do século XVIII (COTTA in BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 879).
> Parlamento pode definir-se assim: uma assembléia ou um sistema de assembleias baseadas num "princípio representativo", que é diversamente especificado, mas determina os critérios da sua composição (COTTA in BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 880).

Mais uma vez percebemos que o autor usa como referência as experiências de Monarquias parlamentes europeias que surgem no século XVIII, mas apesar de o Brasil ter se tornado teoricamente uma Monarquia parlamentar após sua independência em1822 temos características diferentes, os próprios livros didáticos apresentam essas diferenças, chamando nosso Parlamento de “às avessas” em seus textos, e os professores tem que as deixar claras para os alunos. Segundo o dicionário político o século XIX é o século de ouro do parlamentarismo europeu, marcado pelo desenvolvimento de novos Parlamentos. Esse é também o século da Monarquia parlamentar no Brasil, o século que ela nasceu se desenvolveu e teve seu fim.

Para que os alunos entendam a particularidade da experiência parlamentar brasileira eles precisam primeiro entender, mesmo que de maneira mais geral, como funciona o parlamentarismo tradicional, até mesmo para compreender através da comparação, o porquê o termo “ás avessas” é usado para descrever a organização parlamentar nacional.

Segundo BENEDETTI e TOMAZONI (2016) em um sistema parlamentar tradicional os membros do Parlamento são escolhidos por meio de eleições, sendo o Primeiro Ministro proveniente do partido que eleger a maioria dos candidatos.

Porém no Brasil o Imperador dotado do Poder Moderador era quem nomeava os ministros e os membros do Conselho de Estado, que decidiam pela alternância de poder entre os partidos políticos. Com a criação do cargo do Presidente do Conselho de Ministros no ano de 1847 era ele quem passou a nomear os ministros, não mais o imperador, mas por outro lado

era o imperador quem nomeava o Presidente do Conselho de Ministros, alternando entre os membros do Partido Liberal e Partido Conservador.

Daí vem o nome "Parlamentarismo às Avessas": Se num sistema parlamentarista tradicional, o primeiro-ministro é, originariamente, o líder da maioria do Parlamento, no Império, para se realizar a alternância de poderes, ocorria o contrário (BENEDETTI; TOMAZONI, 2016, p. 63) a autoridade do Poder Moderador do imperador agia diretamente no jogo político da época.

É importante que essa particularidade brasileira esteja presente nos livros didáticos e mais importante ainda que os professores passem para os alunos esse jogo político que marcou todo o período monárquico no Brasil.

Segundo os livros didáticos analisados as relações entre o imperador e o Parlamento são assim mostradas:

> O Poder Moderador permitia ao imperador nomear e demitir os presidentes de província; dissolver a Câmara dos Deputados; nomear os senadores; e perdoar sentenças dos réus condenados pelo Judiciário. O imperador podia também indicar o presidente do Conselho de Ministros, que escolhia o Ministério e o apresentava à Câmara (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 237).
> Em caso de conflito entre o Ministério e a Câmara, a decisão cabia a D. Pedro II que, geralmente, dissolvia a Câmara e marcava novas eleições. Como as eleições eram manipuladas, o imperador acabava conseguindo impor sua escolha. Portanto, o imperador estava acima dos partidos políticos e os manipulava promovendo um rodízio entre eles; ora alçava os liberais ao poder, ora os conservadores (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 237).

> Desde o começo do Segundo Reinado, predominava na política a disputa entre liberais e conservadores e buscava-se uma conciliação para minimizar conflitos e disputas regionais protagonizadas pelos dois lados. Com esse objetivo, foi instituído no Brasil, em 1847, o parlamentarismo por meio de um decreto que criava o cargo de Presidente do Conselho de Ministros. Esse sistema foi inspirado no parlamentarismo inglês, em que o Poder Executivo é exercido pelo primeiro-ministro, que governa com o apoio do Parlamento que o escolhe (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 210).
> No caso do Brasil, o Parlamentarismo foi considerado "às avessas" ou "à brasileira", porque funcionava de forma diferente do modelo original: o imperador escolhia o presidente do Conselho de Ministros (chefe de gabinete); o presidente do Conselho de Ministros indicava quem comporia o ministério; o Gabinete Ministerial era aprovado pelo imperador e pela Câmara dos Deputados (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 210).

> Em 1847 D. Pedro II instaurou o parlamentarismo no Brasil, com a criação do cargo de Presidente do Conselho de Ministros, uma espécie de primeiro-ministro. Este, porém, era indicado pelo imperador, por meio do Poder Moderador (criado pela Constituição de 1824), sem consulta ao Parlamento. Caso houvesse divergência entre o presidente do Conselho e o Parlamento, o imperador ou dissolvia a Câmara para nova eleição, ou demitia o presidente do Conselho de Ministros (chefe de Governo). Devido a esse caráter centralizador de subordinação do Parlamento ao poder imperial, o regime foi apelidado de parlamentarismo às avessas (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 281).

Os textos dos livros didáticos foram construídos de forma muito semelhante ao descrever a experiência parlamentar brasileira, os livros do Projeto Mosaico (VICENTINO; VICENTINO, 2016) e Projeto Apoema (MOCELLIN; CAMARGO, 2015), trazem para os alunos, em quadros coloridos separados do texto principal definições sobre o conceito de Parlamentarismo para compor junto com a descrição do caso brasileiro, assim usando a comparação como metodologia didática é fornecido para os alunos uma abrangência maior de como pode se organizar um governo parlamentar. O livro História: sociedade e cidadania (BOULOS, 2015), apenas descreve a experiência brasileira, podendo levar os alunos ao entendimento de que todo governo de Monarquia parlamentar segue o exemplo do Brasil.

Uma dificuldade para o entendimento dos alunos que enxergo nessas citações, e nos textos dos livros de História de forma geral, é a grande quantidade de termos políticos, pertencentes a uma linguagem mais jurídica, que não fazem parte do vocabulário dos alunos do 8ºano. Baseando na minha experiência profissional, os alunos dessa série não conseguem entender completamente as informações providas pelas citações acima por não conhecerem o significado de muitas palavras usadas no texto, como por exemplo, Câmara dos Deputados, ministério, chefe de gabinete. Por isso retorno na importância dos professores realizarem atividades com os alunos, como a do dicionário conceitual, descrita neste capítulo, com o objetivo desenvolverem um maior vocabulário de palavras e conceitos nos alunos, para melhorar a compreensão dos mesmos ao lerem seus livros didáticos, não só o de História.

Outra diferença fundamental entre o sistema monárquico que existiu no Brasil e que diverge a nossa experiência das outras Monarquias europeias da época, onde a autoridade real era cada vez mais limitada foi a existência do Poder Moderador, criado pela Constituição outorgada por D. Pedro I em 1824. O único outro país além do Brasil que teve Poder Moderador foi Portugal, instaurado pela Constituição portuguesa de 1826, também criada por D. Pedro I ou D. Pedro IV para os portugueses. (BARBOSA, 2001, p.2)

D. Pedro I instaurou o Poder Moderador tendo como inspiração as ideias de Benjamin Constant, pensador francês de origem suíça que defendia que os monarcas deveriam ter um poder exclusivamente deles, sem exercer funções nos outros poderes, sendo uma figura apolítica que pairava sobre os outros poderes, devendo atuar somente em crises provocadas por conflitos entre os demais poderes. E para poder ser uma figura apolítica o Chefe de Estado deveria ser um monarca (BENEDETTI; TOMAZONI, 2016, p. 58).

Porém o Poder Moderador estava longe de ser neutro, além de interferir diretamente nas relações políticas era superior aos outros três poderes, também instaurados pela constituição.

Para Schwarcz (1998, p. 47) contrariando as máximas da época que diziam que "o rei reina, mas não governa", D. Pedro era investido de um poder maior, acima dos demais, quase absoluto.

Assim, a frase que sempre aparece em materiais didáticos ao se referirem as Monarquias parlamentares, mencionada por Schwarcz, "o rei reina, mas não governa", não se aplica ao Brasil, aqui o rei reinava e governava, ou melhor o imperador imperava[21].

Em relação a definição do conceito de República não vou me alongar muito, já que o foco dessa dissertação é o Segundo Reinado. A importância de se trabalhar com o conceito de República nesse cenário de preparação de aula para o conteúdo programático referente ao Segundo Reinado é explicar a Monarquia comparando com a República e mostrando a diferença entre os dois regimes. Os professores podem usar a experiência republicana atual do país para efetuar essa comparação. O dicionário político pode ajudar a pensar como usar a definição de República com esse objetivo.

Segundo o dicionário político:

> I. Na moderna tipologia das formas de Estado, o termo República se contrapõe à monarquia. Nesta, o chefe do Estado tem acesso ao supremo poder por direito hereditário; naquela, o chefe do Estado, que pode ser uma só pessoa ou um colégio de várias pessoas (Suíça), é eleito pelo povo, quer direta, quer indiretamente (através de assembleias primárias ou assembléias representativas). Contudo, o significado do termo República evolve e muda profundamente com o tempo (a censura ocorre na época da revolução democrática), adquirindo conotações diversas, conforme o contexto conceptual em que se insere. (MATTEUCCI in BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1107).

> Em conclusão: na República democrática a ordem política nasce de baixo, mesmo em meio de dissensões, desde que estas disponham de canais institucionais para se exprimir; na monarquia vem do alto, do rei, mas numa síntese harmônica que garante a cada classe seu próprio direito, sua própria função; no despotismo é imposta pela força do tirano. A Europa conhece Repúblicas e monarquias, ao passo que o despotismo é peculiar da Ásia. (MATTEUCCI in BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1108).

Logo na sequência, ao fim do Período Monárquico, quando se for ensinar República, a definição detalhada desse conceito será necessária, mas isso é um trabalho para pesquisas futuras.

[21] Para uma leitura mais aprofundada sobre como ocorria as relações políticas entre o imperador e o Parlamento indico a leitura da tese de doutorado intitulada A Sphinge Monárquica: o Poder Moderador e a política imperial de Silvana Mota Barbosa defendida em 2001 pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Capítulo 3

3.1 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE CONTEÚDOS REFERENTES AO SEGUNDO REINADO, A PARTIR DO MANUAL DO PROFESSOR

Este capítulo será dedicado a propor para os professores da Educação Básica metodologias de ensino e atividades para ensinar conteúdos relacionados com o Segundo Reinado. Com isso buscamos aprimorar o ensino de história para os alunos da Educação Básica, lembrando que existem diferentes caminhos e abordagens, diferentes formas de se colocar em evidências aspectos significativos da História da Monarquia no Brasil, levando em consideração o tempo limitado das aulas, a realidade dos alunos e das escolas e os resultados que os professores esperam alcançar ao final de suas aulas. É interessante analisar o que o manual do professor contidos nos livros, que serviram de fontes para esta pesquisa, propõem, esse material é interessante ser analisado, pois oferece suporte teórico e metodológico para que o professor prepare suas aulas, portanto oferece oportunidade para que ele analise e escolha quais suportes esses livros apresentam e quais objetivos e resultados são possíveis conforme o conteúdo apresentado pelos livros. Segundo Giaretta:

> O manual do professor contém um sistema didático construído e uma compreensão de ensino útil à pesquisa do como ensinar. Trata-se de esquemas para uma percepção e uma apreciação da arte pedagógica, ou seja, das representações constitutivas de muito daquilo que é interiorizado pelos profissionais educadores e que é exposto como evidência compartilhada (GIARETTA, 2018, p.66).

Fatores que também interferem na escolha das metodologias de ensino que os professores utilizam em sala de aula são as condições socioeconômicas da maioria dos alunos, como também a infraestrutura que as escolas possuem, fazendo que para os professores que trabalham em mais de uma escola, muitas vezes eles têm que desenvolver metodologias diferentes para trabalhar o mesmo conteúdo.

3.2 PROJETO APOEMA

O Guia do PNLD de 2017 descreve a visão geral da coleção de livros do Projeto Apoema da seguinte forma:

> A coleção apresenta uma organização curricular cronológica linear, que tem como base a História Geral, na qual integra História do Brasil, da América, da África e da Ásia. Propõe um ensino e uma aprendizagem da História vinculados à problematização das ações humanas no passado e à formação cidadã, por meio do incentivo à compreensão da realidade social e às análises das ações cotidianas no presente (BRASIL, 2015, p. 87).
> Privilegia-se o trabalho com as fontes históricas, com destaque para a seção *Documentos em Análise*, que promove a reflexão acerca dos processos de construção do passado, oferecendo diversas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento histórico e do raciocínio crítico. Destacam-se, também, a variedade de imagens e o uso de recursos gráficos atraentes, como os infográficos (BRASIL, 2015, p. 87).

O livro, como afirma o guia segue, uma ordem cronológica e linear promovendo de fato uma integração entre a História do Brasil com a História Geral europeia, focando principalmente nas relações diplomáticas e comerciais entre Brasil e Inglaterra, a relação entre a História do Brasil com outros países do continente Americano. Especificamente a região sul do continente, aparece apenas quando se trabalha a Guerra do Paraguai, destacando os interesses políticos, econômicos e de disputa de territórios entre os envolvidos. A relação da História do Brasil com a História da África e das populações indígenas brasileiras não aparece, os africanos e afrodescendentes são apresentados apenas no contexto da escravidão e da abolição, mas desprovidos de toda e qualquer individualidade ou protagonismo de sua história, as relações de resistência dessa população frente a escravidão não aparece no livro e a participação deles no processo de abolição é quase completamente ignorada, só não é totalmente pois o livro cita brevemente a fuga dos escravos e nomeia alguns líderes do movimento abolicionista como Luiz Gama [22]. O livro sequer discorre sobre as contribuições que os africanos trouxeram para o país e que fazem parte da cultura nacional como elementos religiosos, alimentos, vocabulário, o livro dedica uma página aos líderes intelectuais do movimento abolicionista, mas a participação dos escravos em si, na luta pela sua liberdade é resumida em um pequeno parágrafo, "Entretanto, foram os escravos, fugindo para os quilombos, montando pecúlios para comprar alforrias, escrevendo em jornais e participando da política, que conseguiram fomentar a abolição" (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p.227).

Os povos indígenas são completamente ignorados no capítulo referente ao Segundo Reinado, partindo do texto do livro é como se eles não existissem, toda a participação de indígenas na História do Brasil na época a própria existência desses indivíduos parece que nunca fez parte da sociedade brasileira. Assim o papel dos professores em sala de aula é

[22] Luiz Gama era filho de um português com uma mulher negra, apesar de ser livre o seu pai o vendeu como escravo. Durante sua vida trabalhou como escrivão, jornalista, poeta e advogado, apesar de não ter diploma. Gama defendeu vários escravos, os ajudando a conquistar sua liberdade. Em 1881 criou um fundo para a compra de alforrias, chamado de Caixa Emancipatória Luiz Gama.

fundamental para trazer para a escola a importância da participação dessas pessoas para a formação da sociedade brasileira. Percebe-se que apesar, do guia prometer que o livro vai atuar na direção de uma aprendizagem voltada à problematização das ações humanas no passado, para uma formação cidadã, incentivando a compreensão da realidade social (BRASIL, 2016, p.87), isso não é possível pois, o livro privilegia a ação de um pequeno grupo de pessoas que formavam a elite agrária e política destacando o trabalho dos imigrantes, ignorando a população negra e indígena, possuindo assim, uma visão da História ainda voltada para o eurocentrismo onde os protagonistas da História Brasileira são os descendentes de europeus, enquanto que ignora quase que completamente a participação de outros povos na História nacional.

Esse fato é muito problemático pois o livro ignora toda uma população fundamental para a formação do povo brasileiro levando muitos alunos durante as aulas de História a não reconhecerem suas origens e se enxergarem no livro, o que dificulta todo o processo educacional para que esses alunos possam se entender como sujeitos históricos, pois não aparecem como tal no livro didático utilizado.

Partindo dessa falha do material se faz necessária a intervenção dos professores para trazer para a sala de aula esses sujeitos que foram calados e suprimidos pelo livro.

Segundo o guia do PNLD o livro se destaca por trazer uma variedade de imagens e recursos gráficos atraentes (BRASIL, 2016, p.87), mas apesar de ter sim várias imagens (quadros, charges, mapas, gráficos), essas imagens ter caráter meramente ilustrativo, não há discussão do porquê elas estarem no livro, quem as produziu, com qual objetivo, assim podem, e na maioria das vezes são, vistas pelos alunos como representantes do passado como ele de fato aconteceu, as imagens que são utilizadas no enunciado de exercícios as perguntas sobre as elas são bem simples. Assim o livro não oferece "diversas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento histórico e do raciocínio crítico" (BRASIL, 2016, p.87) e não "promove a reflexão sobre os processos de construção do passado" (BRASIL, 2016, p.87). Dessa forma os professores têm que intervir para atingir esses objetivos.

Segundo o manual do professor presente no livro do Projeto Apoema os objetivos específicos do capítulo 13, intitulado O Segundo Reinado no Brasil, contendo 25 páginas, que os professores devem levar os alunos a serem capazes de fazer são:

> Identificar os acontecimentos políticos, sociais e econômicos que caracterizaram o Segundo Reinado; compreender o papel das revoltas populares durante o Segundo Reinado; analisar o papel desempenhado pelos distintos agentes sociais na vigência e declínio da monarquia; reconhecer os produtos que alavancaram a economia do Segundo Reinado; Identificar e compreender o processo de abolição da escravidão; entender as questões que envolveram a política externa do Segundo Reinado;

> Identificar as causas e consequências da Guerra do Paraguai; Conhecer o processo que levou ao fim da monarquia no Brasil. (MOCELLIN; CAMARGO, 2015, p. 414).

As atividades propostas pelo livro didático não foram formuladas para que ao responder os alunos precisem fazer reflexões sobre o que se está respondendo, basta ler e interpretar o texto base, assim são exercícios resolvidos de uma forma muito mecânica, em que não se aprofunda do porquê de determinada resposta. Assim o livro não fornece o suporte necessário aos professores que o utilizarem para alcançar os objetivos propostos pelo próprio livro.

O capítulo, além do texto base, é composto por pequenos apêndices chamados de "dicionário histórico" onde são definidas algumas palavras e conceitos que os autores do livro julgaram desconhecidas pelos alunos, com o objetivo de dar suporte para a interpretação do texto base. Analisando os exercícios que o livro traz para os alunos percebemos uma prevalência de análise de documentos imagéticos, principalmente charges e quadros representado os acontecimentos narrados pelo livro, também são apresentados trechos de textos escritos na época, para os alunos interpretarem, mas apesar de ser interessante essa diversificação de documentos, as perguntas propostas pelo livro são limitadas a interpretação textual, não favorecendo reflexão mais profunda sobre o fato, ou relação com a atualidade brasileira, neste aspecto a autonomia dos professores frente ao livro é fundamental para a realização de discussões mais eficientes em sala de e a criação de exercícios mais interessantes. A formulação das questões dos exercícios que apresentam imagens e textos é muito parecida, se resumem a interpretação e relação com o texto base, apesar de ser um livro destinado ao 8º ano, as questões poderiam ser mais complexas. Assim a descrição apresentada pelo PNLD em parte percebemos verdadeira, mas os objetivos de criar sujeitos críticos é muito defasada, demanda a intervenção do professor, o que não é necessariamente algo ruim, pois são os professores os agentes fundamentais no ensino dos alunos e não os livros didáticos, que devem assumir a posição de um dos suportes utilizados em sala, mas nunca o único.

O manual do professor, além de trazer os objetivos específicos do capítulo, já mencionados, também traz trechos de livros de outros historiadores discorrendo pelos assuntos que compõem o capítulo, esses textos estão exclusivamente no manual do professor, não sendo disponíveis nos volumes destinados aos alunos. Sendo trechos curtos não servem de grande suporte de informações para os professores que deverão buscar referências para a preparação de suas aulas em outras fontes, o que seria o mais aconselhável, que os professores buscassem fontes mais acadêmicas, frutos de pesquisas e não o suporte mais simplificado fornecido pelo livros didático, porém na realidade brasileira, onde os professores são sobrecarregados, o

manual do professor serve como um facilitador da atividade didática docente, e seria mais interessante se os textos destinados ao suporte do professor fossem maiores e mais abrangentes. O manual do professor finaliza com as respostas dos exercícios contidos no livro e mais alguns textos e perguntas que os professores podem utilizar como atividade extra com os alunos, mas novamente as perguntas propostas se limitam apenas a interpretação textual, não incentivando reflexão por parte dos alunos, assim proponho caso os professores façam uso desses textos, que formulem suas próprias perguntas, para garantir um maior aprofundamento do assunto. O manual também traz indicações de leituras e documentários para os professores aprofundarem seus conhecimentos sobre o Segundo Reinado.

Mas essas indicações são determinadas pelos autores do livro didático que como já foi discutido não é isento de um série de interesses que perpassam várias esferas do processo de sua produção, os interesses mercadológicos das editoras, o papel do Estado na regulamentação de um visão de como a Educação Básica deve ocorrer, portanto essas indicações, apesar não estar negando a sua validade como fonte de pesquisa e qualidade, não foram indicadas sem interesses diversos, assim é interessante que os professores não se limitem ao que é proposto pelos livros, nem para a ministração das aulas e nem para a sua própria pesquisa sobre os diversos assuntos e conteúdos do componente curricular da disciplina de História.

3.3 HISTÓRIA: SOCIEDADE E CIDADANIA

O livro didático História: sociedade e cidadania, segundo o texto do PNLD, é apresentado da seguinte maneira:

> Na coleção integram-se os conteúdos da História do Brasil e da História Geral, em uma perspectiva cronológica linear. Apresenta-se uma proposta pedagógica que privilegia a formação de sujeitos capazes de pensar historicamente e de desenvolver o senso crítico. A coleção apresenta um trabalho cuidadoso com a História da África, afrodescendentes e indígenas. As mulheres são tratadas em sua condição de sujeitos históricos e seu papel é problematizado no decorrer da história. Esses temas aparecem em todos os volumes da coleção (BRASIL, 2015, p. 105).
>
> O estudo da História com o uso de documentos, bem como o desenvolvimento da leitura e da escrita, constituem-se, como os dois instrumentos fundamentais da proposta da coleção. Há boas orientações para o professor quanto ao desenvolvimento de estratégias e de recursos de ensino a serem empregados durante as aulas, principalmente quanto ao uso da *internet*. Essas orientações, entre outras questões, visam dar suporte à criação de um *blog da turma* (BRASIL, 2015, p. 105)

Ao relacionar as afirmações feitas pelo guia do PNLD sobre o livro didático se percebe que nos dois capítulos analisados de fato se segue uma linha cronológica linear e a ligação entre

História do Brasil e Geral é feita, mas somente em alguns pontos, como por exemplo, ao abordar as relações do Brasil com a Inglaterra, o continente americano para além das fronteiras nacionais se insere nos interesses regionais e conflitantes dos países sul americanos que irão dar origem a Guerra do Paraguai. O trabalho cuidadoso ao se trabalhar com a História da África não há. Em nenhum dos dois capítulos analisados se faz relação da História do Brasil com o continente africano. O livro para cumprir com essa promessa poderia ter trabalhado, por exemplo, como funcionava o tráfico de escravos na África, o impacto dele para as relações socioeconômicas das regiões onde se realizava o tráfico e os impactos para as populações africanas em relação a perda de milhões de pessoas que foram levadas a força para a América, não só para o Brasil. Também é ignorada a relação entre o contexto econômico e político do continente africano que passa por alterações a partir do momento em que outras potências europeias se interessam pelas riquezas do continente no contexto do Imperialismo[23]. Em relação aos interesses de países europeus com a manutenção da escravidão no Brasil, não só o livro do Boulos, mas os outros dois livros analisados também abordam a questão das pressões inglesas para o fim da escravidão, justificando essa pressão ao afirmar que os ingleses tinham interesse em transformarem os escravos em mão de obra livre com condições financeiras de consumir seus produtos industrializados. Segundo Lima (2017, p.208) essa ideia não resiste à uma simples constatação, de que se tornar uma pessoa livre não garantia ao ex-escravo a transformação imediata a um trabalhador assalariado. Porém, os interesses ingleses na África não são mencionados nos livros analisados nessa dissertação. Para Boulos a pressão inglesa se resumia as informações da citação abaixo:

> A Inglaterra liderou a Revolução Industrial e tinha interesses em ampliar o mercado para os seus produtos; mas nos países escravistas, como o Brasil, o mercado era muito restrito; de um lado porque, os proprietários gastavam boa parte do seu capital na compra de escravos; de outro, porque os escravizados não tinham com o que comprar os produtos ingleses. (BOULOS JÙNIOR, 2015, p.242).

Apesar de ainda não estarem presentes nos livros didáticos já existem pesquisas que aprofundam e apresentam novos questionamentos sobre o processo de abolição no Brasil. Para Lima:

> Há o que se perguntar se o que estava acontecendo com a África naqueles tempos também poderia contribuir para se compreender a abolição da escravidão no lugar que era o mais importante destino de mão de obra cativa africana – e a resposta parece

[23] Termo utilizado para explicar expansão territorial, econômica, política e cultural de uma nação sobre outra. O termo também faz referência ao processo de colonização de territórios dos continentes africano, asiático e Oceania efetuado por potências europeias no século XIX.

> óbvia. Já foi comentado nesse capítulo sobre os novos interesses ingleses, na expansão e domínio europeu sobre às áreas do continente africano, que foi precedida pela chegada de grupos interessados nas riquezas naturais, matérias-primas e possibilidades de produção de mercadorias (LIMA, 2017, p.217).
> No Brasil, diplomatas britânicos lançam mão de discursos de forte apelo moral para condenar a continuidade da escravidão em meados do século XIX, ao mesmo tempo que fazem um cerco fortemente armado sobre a cidade de Lagos, na Nigéria, antigo porto escravista, e passam a controlar o valioso comercio de óleo de palma no local. A articulação entre esses processos ainda está por ser incorporada aos estudos de História na educação básica. Uma visão de mundo mais ampliada trairia outras perspectivas para se entender a abolição no Brasil (LIMA, 2017, p.218).

Porém ao se comparar com o livro do Projeto Apoema, o livro escrito por Boulos debate muito mais o protagonismo e resistência da população escravizada em relação a escravidão e sua participação no movimento abolicionista. Por outro lado, o protagonismo das mulheres não é destacado nos capítulos e a voz dos indígenas também é silenciada, os povos indígenas não são mencionados. Assim, apesar de ter um avanço em relação ao Projeto Apoema, o livro do Boulos também falha ao representar todos os componentes da sociedade brasileira da época, assim alunos indígenas continuam não se reconhecendo e se enxergando nos livros. Em relação as mulheres, apena a cearense Jovita Alves Feitosa[24], além da princesa Isabel, ganha um pequeno destaque, não do texto base do livro, mas em uma proposta ao final do capítulo 12.

O livro História: sociedade e cidadania de Boulos apresenta como objetivos propostos para serem alcançados com os alunos ao fornecer aos professores uma sugestão de planejamento para os conteúdos referentes aos capítulos que abrangem o período do Segundo Reinado, os objetivos são os seguintes:

> Conhecer os partidos e como se davam as eleições no Segundo Reinado; refletir sobre a Revolução Praieira; reconhecer a importância da cultura cafeeira e acompanhar seu avanço pelo Sudeste brasileiro; destacar a importância do mercado interno na economia imperial; trabalhar o surto industrial no Império, seus fatores e desdobramentos; conhecer a pressão inglesa contra o tráfico, a Lei de Terras e seus desdobramentos; trabalhar a questão da mão de obras no império e a teoria do branqueamento; analisar os regimes de trabalho experimentados com a imigração europeia; conhecer a imigração no Império: razões da vinda dos imigrantes, principais grupos e áreas onde se estabeleceram; Compreender a Guerra do Paraguai como desdobramento do conflito de interesses entre os países sul-americanos; reconhecer o protagonismo dos negros escravizados na luta pela Abolição; conhecer o movimento abolicionista e seus principais líderes; conhecer as leis abolicionistas e seus limites e debater o significado da Lei Áurea; refletir sobre a vida dos recém-libertos no pós-Abolição (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 401).

[24] A jovem Jovita aos 18 anos de idade se vestiu de homem e se apresentou como voluntária da pátria para lutar na Guerra do Paraguai, mesmo após sua identidade ter sido descoberta foi aceita como voluntária no posto de sargento.

Ao longo do texto base do livro, nos dois capítulos dedicados ao Segundo Reinado, o capítulo 12 com 23 páginas e o 13 com 22 páginas, o livro apresenta uma variedade de imagens, (quadros, charges, tabelas, mapas) bem coloridos, que chamam a atenção dos alunos do 8º ano. Em relação as atividades propostas elas se baseiam em uma maior variedade de recursos que o livro do Projeto Apoema, pois os alunos têm que interpretar além de quadros, textos, enquanto que no Projeto Apoema os exercícios focavam mais em quadros e charges. O livro escrito por Boulos também tem uma maior quantidade de exercícios para serem feitos em grupo, que podem ser interessantes para desenvolver a discussão de ideias entre os alunos, mas também oferecem desafios em sala de aula, já que os alunos se dispersam muito facilmente e conversam sobre assuntos não relacionados a aula e não realizam a atividade proposta e muitas vezes os professores passam o tempo da aula controlando a turma ao invés de trabalhar o conteúdo, por isso, é comum que atividades em grupo não sejam realizadas em sala de aula, mas pedidas como atividade de pesquisa fora da escola, ou em um horário diferente do da aula.

O livro apresenta questões objetivas de múltipla escolha assim como questões discursivas, ao contrário do livro do Projeto Apoema que só tem questões discursivas. Em relação às questões propostas elas também são superficiais, mas não tanto quanto no livro do Projeto Apoema, baseadas na interpretação textual e de imagens, não estabelecendo, por exemplo, relação com a atualidade. Porém, o livro História: sociedade e cidadania possui algumas atividades que demandam dos alunos uma maior reflexão sobre as respostas. Assim como no Projeto Apoema para o livro do Boulos, também acho válido os professores usarem as imagens e textos fornecidos pelo livro e formularem outras questões para os alunos.

O manual do professor apresenta como já foi citado exemplos de planos de aula com os objetivos de cada capítulo para os professores se basearem ao planejarem suas aulas, além disso assim como o Projeto Apoema cita livros, sites, filmes que podem ser utilizados em sala de aula, mas não atividades em que seriam utilizados, cabendo ao professor elaborar atividades para ser realizadas com os alunos, o que não é ruim, já que se considera nesse trabalho que é o professor que tem autonomia frente aos livros didáticos. O manual do professor apresenta trechos de alguns textos extras com sugestões de atividades e algumas atividades em grupo, mais uma vez as perguntas apresentadas se resumem a interpretação dos textos não pedindo reflexões mais profundas ou relação com a realidade atual do país.

Na descrição presente no PNLD sobre o livro é proposto que seja criado um blog com os alunos, já que pelo texto do PNLD “as orientações dadas aos professores sobre estratégias e recursos de ensino focariam no uso da internet” (BRASIL, 2016, p. 105), porém ao analisar o manual do professor não se verifica orientação metodológica específica para o uso da internet

como suporte de ensino, apenas a indicação de sites que os professores podem fazer uso, e também em nenhum momento, nos dois capítulos analisados, é discutido como esse conteúdo poderia fazer parte do blog, qual a importância do assunto que está sendo trabalhado em sala estar em um blog, porque seria interessante se fazer esse blog, quais objetivos poderiam ser alcançados com ele ou qualquer tipo de relação entre o assunto ensinado e o blog, as atividades propostas também não se relacionam com a criação do blog. Atividades que necessitam do uso da internet do blog podem não ser viáveis para muitas escolas por falta de infraestrutura das escolas e também por condições econômicas desfavoráveis de muitos alunos.

Dados do censo escolar referentes ao ano de 2018 (BRASIL, 2019) indicam que na Educação Fundamental entre as escolas federais 95,7 possuem laboratório de informática e acesso à internet, nas escolas estaduais 75,4 possuem laboratório de informática e 89,8 tem acesso à internet e para as escolas municipais a porcentagem é de 35% possuindo laboratório de informática e 55,9% com acesso à internet. No Ensino Médio a porcentagem de escolas com laboratórios de informática e acesso à internet sobe, entre as escolas federais temos 98,8% das escolas com laboratório e 99,3% com internet, entre as estaduais 81,8% tem laboratório e 93,5% com internet e entre as municipais 64,4 % tem laboratórios e 85,9% tem internet.

Porém, o censo apenas apresenta a porcentagem das escolas que declaram ter laboratórios e acesso à internet, discussões sobre se ou como esses recursos são utilizados, a funcionalidade dos laboratórios, se eles têm máquinas suficientes para atender a quantidade de alunos, a qualidade dos computadores, se todos estão funcionando, se tem profissionais capacitados para trabalharem no laboratório e na manutenção dos computadores ou se o acesso à internet é disponibilizado para os alunos. Seria interessante se fosse feita investigações nesse sentido, para além de apenas informar porcentagens, o que não é suficiente para mapear de maneira mais aprofundada as condições de recursos e infraestrutura das escolas públicas do país. Assim a proposta de criação de um blog para a turma não é viável para todas as escolas. Ao analisar o manual do professor não se verifica orientação metodológica específica para o uso da internet como suporte de ensino, apenas a indicação de sites que os professores podem fazer uso.

O manual do professor fornece suportes metodológicos para os professores que forem utilizar o livro, mas não é suficiente, e nem tem a proposta de ser, para ser a única fonte de pesquisa para os professores ao prepararem suas aulas. Em relação aos objetivos propostos pelo manual são apenas um guia para ajudar o trabalho dos professores, e o livro sozinho, sem a atuação dos docentes, não consegue contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

3.4 PROJETO MOSAICO

Segundo o guia do PNLD de 2017 a Coleção Mosaico a qual o livro pertence é apresentada da seguinte forma:

> A coleção toma como base uma organização curricular cronológica linear na apresentação dos conteúdos da disciplina escolar História. Os conteúdos abordam desde a origem da humanidade até a primeira década do século XXI, contemplando e alternando os processos históricos do Brasil com a História Geral. Como contempla amplo conjunto de conteúdos em seu texto principal, utiliza estratégias e recursos de retomada e de revisão nas atividades e nas seções (BRASIL, 2016, p. 45).
>
> Em todos os volumes, a coleção apresenta um importante diferencial no tratamento da história das mulheres, entendidas como protagonistas de lutas e de processos históricos. A obra ainda apresenta intenso trabalho pedagógico com documentos visuais e textuais, destacando o conjunto de informações constantes nos boxes complementares, especialmente *Conheça Mais*, *Fique Ligado* e as indicações procedimentais do boxe *Passo a passo* (BRASIL, 2016, p. 45).

De fato, o livro didático do Projeto Mosaico, assim como os outros dois livros analisados, seguem uma organização de conteúdos de forma cronológica e linear, que se os professores tomarem cuidado para não passar uma falsa ideia de progresso e evolução infinitos, facilita o entendimento dos alunos, pois eles têm uma linha temporal onde conseguem encontrar mais facilmente os conteúdos que estão sendo ensinados, principalmente se tratando de alunos do Ensino Fundamental, que se confundem mais facilmente em relação a divisão temporal em séculos usada nas aulas de História que os alunos do Ensino Médio.

Os capítulos do livro, assim como diz o PNLD, são alternados na abordagem entre História do Brasil e História Geral, nesse sentido a palavra “alternando” faz mais sentido para descrever a organização dos capítulos do que a palavra “integrando” utilizada pelo guia do PNLD para se referir aos outros dois livros analisados, que apesar do uso da ideia de uma integração para se referir a abordagem da relação da História do Brasil com a História Geral, baseia a sua divisão de conteúdos muita mais na alternância do que na integração. O mundo exterior só aparece nos capítulos analisados do livro, assim como nos outros dois quando são mencionadas as relações entre Brasil e Inglaterra e a Guerra do Paraguai.

Ao contrário do Projeto Apoema e do Livro do Boulos que prometem, de acordo com o guia do PNLD, trabalhar especificamente com a História da África, promessa melhor cumprida pelo livro do Boulos do que pelo Projeto Apoema, o Projeto Mosaico, segundo o guia do PNLD não explicita essa questão, porém o processo da abolição é mais detalhado no que no livro do Projeto Apoema, mostrando melhor o protagonismo da população escravizada na resistência

contra a escravidão e na luta abolicionista, mas o livro do Boulos é o que melhor aborda a questão dos africanos e afrodescendentes no Brasil. Segundo Lima a abordagem da abolição no Brasil nos livros didáticos se baseia em um fato, a assinatura da Lei Áurea, momento definitivo do fim da escravidão mesmo considerando a contribuição dos demais fatores e sujeitos envolvidos a abolição estaria encarnada na Lei e não nas lutas que envolveram o abolicionismo. Em muitos livros a abolição é tratada como resultante de um processo de leis (leis da proibição do tráfico, lei no Ventre Livre, lei dos Sexagenários, culminado com a Lei Áurea), tratando as medidas legais como a mudança em si (LIMA, 2017, p.206).

As narrativas dos livros didáticos na maioria das vezes mencionam o movimento abolicionista como sendo de fundamental importância para o fim da escravidão. Porém, esse movimento recebe pouca atenção em relação a sua diversidade de composição e formas de atuação, não caracterizando suas diferentes frentes de luta. E, fundamentalmente, não apresentam o movimento na sua perspectiva internacional (LIMA, 2017, p.211).

Após a análise dos três livros didáticos selecionados as falhas apontadas por Lima estão presentes nesses materiais, apesar de os sujeitos envolvidos no processo de abolição estrem presentes não ganham destaque, principalmente as lutas dos escravos pela sua liberdade[25].

Em relação a história dos povos indígenas, assim como nos outros dois livros não é abordada nos três capítulos analisados. Uma promessa do guia que não é cumprida em sua totalidade é o tratamento da História das mulheres, tratadas como protagonistas, o livro dedica duas páginas do capítulo 15, o primeiro referente ao Segundo Reinado, para discorrer sobre as condições de vida das mulheres da época, aborda mulheres das diversas classes sociais do período, cita brevemente o fato de na província de São Paulo em 1872 cerca de 40% dos lares eram chefiados por mulheres, mas não apresenta dados referentes as outras províncias do Império, não discorre sobre como essas mulheres eram vistas pela sociedade da época, não aborda como elas poderiam ser protagonistas. Avaliando os exercícios propostos pelo livro, não há exercícios voltados para a vida das mulheres no Segundo Reinado. As discussões sobre os direitos, ou a falta deles no período, os papeis delas na sociedade são muito resumidos, o texto abordando a temática das mulheres no Segundo Reinado é apresentado como se fosse apenas uma informação complementar, reflexões sobre a temática não são propostas. A questão das mulheres nos livros didáticos já foi abordada em outras pesquisas, trago citações de duas,

[25] Para uma leitura mais aprofundada sobre a questão racial inserida nas aulas de História indico a dissertação Raça, racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos de Bruno Nascimento dos santos defendida em 2018 pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

FERREIRA (2006) e MONTEIRO (2016), indicando que a invisibilidade das mulheres nos livros didáticos é um problema que ainda está por ser solucionado.

> As mudanças referentes à história das mulheres (e seu significado para a historiografia brasileira) ainda não encontraram suficiente ressonância nos livros didáticos, ela se confirma ao final da análise. Realmente as mulheres quando aparecem, estão postas a título de atualização, de ilustração e não de reconhecimento da importância da discussão das relações de gênero para a formação dos indivíduos. É por isso que aparecem apenas em fotografias, gravuras ou textos complementares (FERREIRA, 2006, p.115)

> Se afirma que os livros didáticos dificilmente formam e formarão nas alunas que os utilizarem, principalmente nas alunas negras e indígenas, uma memória histórica que possibilite uma formação individual e coletiva democrática. A maioria dos personagens femininos que poderiam servir de exemplo, seja na grande narrativa histórica ou nos momentos particulares da História das Mulheres, estão confinados em *boxes*, à parte da história. A mensagem que se passa com estes discursos para alunas e alunos é de que as mulheres estavam presentes, mas seus feitos não são merecedores de constituir a história da humanidade (MONTEIRO, 2016, p.215).

O papel das mulheres e indígenas é profundamente ignorado pelos três livros didáticos analisados, o que representa uma grande falha, se pensarmos em todas as discussões sobre igualdade de gênero e de combate ao preconceito que estão ocorrendo atualmente no país, esses sujeitos deveriam ter seu espaço dentro dos livros didáticos, que dessa forma não estão contribuindo para o fim as diferenças.

O livro do Projeto Mosaico dedica três capítulos para trabalhar o conteúdo do Segundo Reinado e o para o capítulo 15 entitulado Segundo Reinado: Economia e Sociedade, apresenta como objetivos que os alunos devam ser capacitados a fazer:

> Caracterizar a importância comercial que o cultivo e a exportação do café passaram a ter para o Brasil a partir da metade do século XIX; entender como se deu o fim do tráfico negreiro, o tráfico interno que deslocou a mão de obra africana escravizada para outras províncias e a chegada de um novo grupo de trabalhadores: os imigrantes europeus; identificar consequências da Lei de Terras no contexto de mudanças econômicas e sociais que ocorreram na metade do século XIX (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 429).

Para o capítulo 16- *A Política no Segundo Reinado*, o manual do professor propõe que os alunos sejam capazes de:

> Identificar os grupos políticos que atuaram no segundo império e a forma como se articulavam em relação a D. Pedro II; descrever a Revolução Praieira, os principais grupos envolvidos na disputa, os ideais que defendiam e as consequências da revolta; caracterizar o conflito entre os países da região do Prata e entender o processo que deu origem à Guerra do Paraguai e as suas consequências para os países envolvidos (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 438).

Ao final do capítulo 17- *O fim da Monarquia no Brasil*, é proposto pelo manual do professor que os alunos sejam capazes de:

> Identificar fatores sociais, políticos e econômicos que influenciaram o processo abolicionista; caracterizar as leis que limitaram a escravidão (Ventre Livre e Sexagenários), o processo que deu origem à Lei Áurea e as consequências econômicas e sociais dessa lei; descrever as reivindicações dos movimentos republicanos e o contexto histórico que culminou com a proclamação da República (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 441).

A organização metodológica do livro, assim como a construção dos textos que o formam foram pensadas para que ao longo das aulas esses objetivos possam ser alcançados mediante a atuação dos professores ao ensinar os conteúdos que compõe o livro, sem o papel dos professores que tem total autonomia perante o livro didático que esses objetivos podem ser alcançados. Mas o suporte metodológico que o livro traz é importante de ser analisado, pois é o principal material didático utilizado ao longo do ano letivo.

Como já mencionado na descrição do guia do PNLD do livro do Projeto Mosaico, o texto base dos capítulos é acompanhado por uma grande quantidade de imagens que abrangem quadros, charges, gravuras e mapas, porém essas imagens possuem um caráter ilustrativo, assim como acontece nos outros livros analisados, não há discussões sobre o porquê certa charge foi criada, por exemplo, os recursos imagéticos que compõe o livro tem a função de apenas ilustrar o texto.

O capítulo 15 do livro possui 17 páginas, o capítulo 16 possui 16 páginas e o capítulo 17 possui 20 páginas, em relação aos exercícios propostos, que são importante fator do processo de ensino aprendizagem por terem a função de consolidar o que foi ensinado na mente dos alunos, pois terão que reler o texto base do livro para poderem responder as atividades, os exercícios também podem ser utilizados para promover reflexões sobre o conteúdo e estabelecer relações com aspectos atuais do Brasil.

Os capítulos analisados não têm grande quantidade de atividades para os alunos realizarem, ao final dos capítulos é apresentada uma proposta de atividade de pesquisa em grupo com o objetivo de que resultados obtidos com a pesquisa serem apresentados posteriormente em sala de aula, o que é interessante e relevante é que o livro descreve o passo a passo de como uma pesquisa deve ser realizada, o que para os alunos do 8º é importante, pois eles não sabem muito bem como construir uma pesquisa. As atividades propostas pelo livro são discursivas, baseadas na interpretação textual, a maioria usa o texto base como fonte para os alunos pesquisarem as respostas, mas não solicita reflexões sobre as mesmas. Possui uma seção extra chamada trabalhando com documentos e lendo imagens onde os alunos leem, textos extras,

analisam imagens e respondem as questões sobre eles, nesse momento o livro pede que os alunos façam correlação entre o conteúdo e problemas ou aspectos sociais atuais do país. Nesse aspecto promove relações mais profundas entre o que é ensinado e o Brasil atual do que os outros dois livros analisados. Também são indicados para os alunos filmes, livros e sites sobre o assunto estudado.

O manual do professor além de apresentar os objetivos que devem ser alcançados também traça algumas estratégias, dando dicas de como os professores podem trabalhar o conteúdo do capítulo, destacando os pontos que julga importante serem debatidos com mais detalhe em sala de aula, além de apresentar pequenos textos extras para os professores aprofundarem seus conhecimento, textos que também podem ser usados em sala de aula, apesar de não estarem presentes nos livros destinados aos alunos, cita outras bibliografias e páginas de internet para os professores e finaliza com novas sugestões de pesquisas em grupo, boa parte das atividades propostas são de pesquisa em grupo, algumas questões discursivas que podem ser usadas para eventuais provas e algumas questões de vestibular. Como o livro foca muito em atividades para serem realizadas fora do período das aulas, os professores que usarem esse livro, devem procurar outras formas de atividades práticas para serem realizadas durante a aula, para diversificar e não somente se basear em aulas expositivas. Caso as atividades de pesquisa sejam realizadas podem fornecer oportunidades de debates interessantes entre os alunos permitindo ouvi-los e democratizando sua fala.

3.5 IDENTIFICANDO POSSIBILIDADES DE ENSINO PARA A HISTÓRIA

Uma metodologia muito válida para se empregar durante as aulas é o trabalho de pesquisa fora da escola, pois dinamiza o tempo limitado das aulas semanais, já que os alunos irão efetuar a atividade após o horário escolar e esse tipo de atividade pode ser adaptada para qualquer conteúdo que for ser ensinado, sempre levando em consideração que alguns cuidados devem ser tomados com esse tipo de atividade em relação ao perfil socioeconômico dos alunos, considerando alunos de baixa renda pedir que os resultados das pesquisas sejam entregues impressos pode não ser viável, assim os resultados poderiam ser entregues de forma manuscrita.

Alguns problemas podem surgir ao decorrer do processo de busca de informações e a devolução do trabalho pronto pelos alunos, a desatenção ao se pesquisar na internet é comum, muitos alunos nem leem completamente os sites, artigos e outras fontes, apenas copiam e colam quando os resultados devem ser entregues de forma impressa.

Quando o trabalho de pesquisa é realizado em grupo pode ser que apenas um aluno de fato pesquise e os outros não façam a atividade, o que vai contra com todo o propósito da mesma. Para se evitar essa situação os professores podem solicitar que os resultados da pesquisa sejam entregues em manuscrito, mas mesmo quando é manuscrito, o fato de ter que ler para poder copiar o resultado da pesquisa, não significa que os alunos pensaram e refletiram sobre o que leram, assim somente a pesquisa em si não é suficiente para que os resultados imaginados pelos professores sejam alcançados, juntamente com o trabalho escrito é necessário a apresentação dos resultados obtidos com a pesquisa em forma de seminários, pois dessa forma os alunos terão que estudar o que pesquisam para poder apresentar.

Esse tipo de atividade seria interessante que fosse realizada de forma individual, mas como o tempo das aulas é limitado, fica inviável que todos os alunos apresentassem de forma individual, assim é mais comum a apresentação de seminários em grupo, porém outro problema pode ocorrer, muitas vezes os alunos estudam somente a pequena parte da pesquisa que irão apresentar, adquirindo um conhecimento fragmentado e desconectado, para evitar esse problema os professores podem sortear os tópicos da pesquisa que cada aluno irá apresentar no momento do seminário, assim os alunos são levados a se dedicar ao estudo de todo o trabalho, adquirindo um conhecimento mais completo e abrangente.

Especificamente para o conteúdo referente ao Segundo Reinado muitos tópicos podem ser pedidos como pesquisa, dois são mais interessantes, pois como se viu não são abordados em nenhum dos três livros analisados, a posição, função, direitos das mulheres e indígenas no período, seminários sobre esses tópicos são importantes para trazer para a sala de aula a existência desses indivíduos, já que são ignorados pelo material didático, apesar de não terem sido analisados podemos levantar o questionamento se nas outras obras aprovadas pelo PNLD eles aparecem.

As pesquisas e os seminários também permitem que relações entre o período estudado e o presente sejam realizadas, a própria história das mulheres, qual era a sua participação na sociedade, seu status jurídico e como é hoje, quais os avanços e permanências, os mesmos questionamentos podem ser feitos para os povos indígenas. No processo da abolição também pode-se pedir a pesquisa sobre a participação dos escravizados na luta pela sua independência, relacionar o processo de abolição com os problemas de racismo atuais no país, relação que foi falha nos livros que foram analisados, relação da Lei de Terras de 1850[26] com o processo da concentração de terras no país e a exclusão de grupos sociais ao acesso à terra.

[26] A Lei de Terras de 1850 estabelecia que a única maneira de acesso à terra seria a compra, transformando assim, a terra em mercadoria. Excluindo as camadas sociais maios pobres o acesso a posse da terra.

Para as escolas com uma melhor infraestrutura as opções de como organizar esse trabalho são abrangentes, pois pode se fazer uso de data show e incrementar a apresentação com recursos digitais. Pensando em alunos de baixa renda que eventualmente não tenham acesso à internet, os professores podem indicar livros na biblioteca da própria escola que podem servir de fonte, indicar bibliotecas públicas, que muitas vezes os alunos desconhecem ou indicar estabelecimentos na cidade onde eles podem ter acesso à internet, nesses casos o trabalho em grupo é mais interessante, pois os alunos podem dividir os custos para a realização da pesquisa.

Um recurso básico que as escolas devem oferecer aos alunos para a realização desse tipo de atividade são as bibliotecas e de acordo com o censo escolar referente ao ano de 2018 (BRASIL, 2019) no Ensino Fundamental 95,7% das escolas federais possuem biblioteca ou sala de leitura, na rede estadual a porcentagem é de 80,3%, na rede municipal é de 40,1% e na rede privada é de 81,6%. Para o Ensino Médio as porcentagens são de 98,1% para as escolas federais, 85,4% para as escolas estaduais, 82,7% para as escolas municipais e 91,9% para as escolas da rede privada. Mas assim como nos dados referentes ao acesso à laboratórios de informática e acesso à internet, o censo não oferece informação referente ao acervo das bibliotecas, sobre a quantidade e principalmente a qualidade dos livros, nesse sentido a informação é incompleta, apesar dos dados promissores sobre a infraestrutura das escolas públicas brasileiras o principal problema enfrentado por elas não é a falta desses recursos, mas sim, a falta de qualidade deles.

Muitas das metodologias apresentadas neste capítulo foram sendo desenvolvidas ao longo dos anos em que trabalhei esse conteúdo em sala de aula, ao perceber quais as estratégias de ensino tiveram melhores resultados do que outras. Para Sandra Marcia Giaretta:

> A experiência profissional é um fator determinante para as condutas desenvolvidas em sala de aula. Tomando-se como base o tempo de atuação dos professores e a experiência acumulada em seu ofício – ou não – no decorrer de suas práticas, pudemos compreender sobre o lugar e o papel que os saberes adquiridos passam a ter na orientação de suas ações profissionais. Ou seja, quanto maior a experiência e a prática, maior os recursos para atender as demandas de sala de aula (GIARETTA, 2018, p.81).

Assim podemos entender que o conhecimento sobre como ensinar inicialmente adquirido nos cursos de licenciatura é aprofundado através da prática diária de ensino em sala de aula, ao constatar quais metodologias de ensino tiveram mais resultado e entender o porquê elas tiveram mais sucesso do que outras, mas isso não quer dizer que a busca por novos conhecimentos e a continuidade de estudos para além da graduação não tenha importância e impacto na vida profissional dos professores, por isso esse capítulo teve como objetivo propor

ideias e sugestões que possam melhorar e somar com a atuação profissional de outros professores de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O MEC através do PNLD exerce um papel fundamental na escolarização e na democratização da educação pública brasileira, ao distribuir para milhões de alunos brasileiros materiais didáticos, ainda mais se considerarmos que muitas desses alunos estão inseridos em famílias que não teriam condições financeiras de comprar o mesmo material didático, cumprindo nesse sentido limitado com a obrigatoriedade constitucional de que a educação é direito de todos e dever do Estado.

O MEC não só distribui os livros didáticos, mas também regula todo o seu processo de produção, os guias do PNLD apresentam exigências de uma série de orientações e pré-requisitos que as editoras devem obedecer, se quiserem vender seus livros para o Estado brasileiro, que é o maior comprador do país, os pré-requisitos abordam desde demandas sobre as características físicas e orientações sobre sua formulação teórica, o principal objetivo dos guias do PNLD é garantir que os livros didáticos que chegam ás escolas brasileiras sejam materiais de qualidade.

Toda a formulação dos guias do PNLD tem como orientação metodológica as direções sobre o ensino de História presentes nos PCNs, e se por um lado essa ação do governo permitiu uma melhora da qualidade dos materiais que chegam às escolas, por outro temos a intervenção do Estado sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado em várias etapas da educação brasileira, passando pela criação dos PCNs, dos guias e a produção dos livros didáticos, assim não podemos entender o ensino de História e os livros didáticos que são utilizados no decorrer desse ensino como imparciais e isentos de escolhas, principalmente sobre quais os aspectos tanto da História nacional como da História Geral são mais merecedores de fazerem parte do que se perpetua através da escola. Por outro lado, também não se pode entender que essa intervenção é totalmente arbitrária, pois tanto na criação dos PCNs quanto dos guias do PNLD foram utilizados como fontes teóricos e livros importantes para o entendimento da História não só como disciplina escolar.

No capítulo dois foi abordada a relação dos conceitos com o conteúdo do Segundo Reinado, para que os alunos consigam entender esse tópico três conceitos são importantes de estarem presentes nos livros e serem de fácil entendimento (Monarquia, Parlamentarismo e República) por isso foi analisado como esses livros trabalhavam esses conceitos, ou se não os apresentavam.

Em relação a presença dos conceitos dos três livros analisados o mais falho foi o Projeto Mosaico, pois não traz o conceito de Monarquia, considerando que entender o que é uma Monarquia é o alicerce principal para a compreensão do conteúdo em questão, nesse sentido os professores que usarem o Projeto Mosaico em sala de aula deverão criar maneiras de inserir esse conceito em sala de aula.

Ambos os livros do Projeto Apoema e o História: sociedade e cidadania apresentam a definição de Monarquia, mas o livro História: sociedade e cidadania não traz o conceito de Parlamentarismo, importante para entender a organização monárquica brasileira, novamente se faz necessária a intervenção dos professores, na verdade devemos sempre ter em mente que independentemente da qualidade do livro didático utilizado os professores devem sempre ser os protagonistas em sala de aula, ao trabalhar qualquer assunto.

Em relação a abordagem do conteúdo do Segundo Reinado os três livros estão organizados de maneira muito semelhante, seguem a mesma linha cronológica na divisão dos conteúdos, trazem uma diversificada gama de fontes, apresentado imagens de quadros, mapas, charges, mas também documentos escritos, como trechos de reportagens de jornais da época, textos literários, porém os exercícios propostos para serem realizados após a análise das imagens não demandam dos alunos reflexões mais abrangentes sobre o documento analisado e sobre o conteúdo aprendido, nesse sentido há espaço para melhoras, mesmo que os livros sejam visualmente atrativos para os alunos. Mas o fato de os exercícios propostos pelos livros não serem bons não impede de os professores criarem novas atividades baseadas nos documentos presentes nos livros didáticos.

A grande deficiência também é a mesma nas três obras analisadas, a não presença de indígenas e mulheres, e a questão de que a população africana e afrodescendente aparece apenas na condição de escravos, nesse sentido os professores que utilizarem esses livros são aconselhados a proporem alguma atividade extra para abordar essas questões. Não acredito que a omissão desses sujeitos nos livros didáticos e/ou a presença de textos resumidos sobre eles, sem discussões, seja obra do acaso, já que a mesma falha foi encontrada nos três livros analisados.

Existem possibilidades que expliquem o porquê: demora da incorporação dos resultados de pesquisas acadêmicas sobre esses grupos sociais nos livros didáticos, falta de interesse das editoras dos livros abordarem o assunto, não interesse do Estado brasileiro para que essas temáticas sejam trabalhadas nas escolas. Porém, o aprofundamento do porquê dessa omissão está aberto para pesquisas futuras.

Acredito que está pesquisa contribuiu para o ensino de História e o entendimento dos Livros Didáticos enquanto apoio pedagógico aos professores da Educação Básica e contribuiu também com novas abordagens metodológicas para se trabalhar o Segundo Reinado nas aulas de História.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História-** sociedade e cidadania. São Paulo: FTD, 2015.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **História-**Projeto Apoema. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico:** História. São Paulo: Scipione, 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe (org.). **A História da vida privada no Brasil** – volume 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo.** Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARIOSTÉGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Trad. Andréa Dore. São Paulo: EDUSC, 2006

AZEVEDO, Cecília. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. IN: ABREU, Marta, SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

BARBOSA, Silvana Mota. **A Sphinge Monárquica: o poder moderador e a política imperial.** 2001. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

BARROS, José D´Assunção. Koselleck, a história dos conceitos e as temporalidades. **Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofia, Política y Humanidades**, año 18, n.35, primer semestre de 2016, p. 41-53.

BENEDETTI, Andrea Regina Morais; TOMAZONI, Eduardo Caetano. O poder do chefe de Estado e de Governo brasileiro no recorte histórico do Segundo Reinado. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre, n. 35, vol. esp., p. 50-76, dez. 2016.

BITTENCOURT, Circe Fernandes (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Aprendizagens em História. In: BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 183-221.

_____. Em foco: História, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.** São Paulo , v. 30, n. 3, p. 471-473, set/dez. 2004 .Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de Julho de 2018.

_____. **Livro Didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. Tese de Doutorado, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.

_____. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas . **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jun 2011. ISSN 2316-9141.Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/revhistoria/article/view/19206/21269>. Acesso em: 20 de julho de 2018. doi:http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i164p487-516.

BOBBIO, Norberio; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (Orgs). **Dicionário de política.** Brasília: Editora UnB, 1998.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro: Conselho de Estado,1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 17 Dezembro de 2019.

_____. **Guia do livro didático 2017:** PNLD 2017. História. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2016.

_____. **Guia do livro didático 2018:** PNLD 2018. História. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** – Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5' a 8' séries do Ensino Fundamental** - História. Brasília: MEC, SEF, 1998.

_____. **Lei Nº 9.394** de, 20 de dezembro de 1996.

_____. Resumo técnico: censo da Educação Básica 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

BRITTO, T. F. **O Livro Didático, o Mercado Editorial**. Brasília, DF: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados. Acesso em 20 out 2009.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 30, n. 3, p. 549-566, Dec. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de Julho de 2018.

_____. **O manual escolar: uma falsa evidência histórica**. In: História da Educação, ASPHE/FaE/UFPPel, Pelotas, v. 3, n. 27 p. 9-75, jan/abr 2009.

FERREIRA, Angela Ribeiro. **Representações da história das mulheres no Brasil**: em livros didáticos de História. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPG, 2006.

FRAGA, André Barbosa. As representações sobre o regime militar nos livros didáticos de história (1985-2011): de "revolução" a golpe civil-militar de 1964. **Enfoques.** Vol.13 (2) Dezembro-2014.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO Júnior, Arnaldo (Orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História.** Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

GASPARELLO, A. M. O livro didático como referência de uma cultura histórica da disciplina escolar. In: MAGALHÃES, M.; ROCHA, H.; GONTIJO, R. (orgs.). **A escrita da história escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, v. 1, p. 265-279, 2009.

_____. Livro didático e história do ensino de história: caminhos de pesquisa. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves [et.all.] (Orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História.** Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p. 19-34.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. São Paulo: Edusc/Edufu, 2004.

GIARETTA, Sandra Márcia. **O manual do professor nos livros didáticos:** apropriações e usos. Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional-núcleo Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.

GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; et all. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 22, n. 85, p. 1027-1056, Dec. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362014000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Out. 2019

GUSMÃO, Emery Marques. **Memória de quem ensina**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOBSBAWM, Eric. J. **Nações e nacionalismo desde 1780:** programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

_____. Uma História dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992, p. 134-146.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LIMA, Mônica. Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de História:** entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2017, p. 203-222.

MENDES, Bruno. A representância do passado histórico em Paul Ricoeur: linguagem, narrativa, verdade. **História da Historiografia: International Journal and History of Historiografy,** Ouro preto, v.8, n. 19, jun. 2016. Disponível em: https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/912. Acesso em 27/07/2019.

MONTEIRO, Paolla Ungaretti. **(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do Ensino Médio (PNLD, 2015).** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MOREIRA, Kênia Hilda; RODRIGUES, Eglem O. Passone. As pesquisas em História da educação no Brasil com o livro didático. In: MOREIRA, Kênia Hilda; DÍAZ, José María Hernández (Orgs.). **História da educação e livros didáticos.** Campinas: Pontes, 2017, p. 49-79.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Método Analítico, Cartilhas e escritores didáticos: Ensino da Leitura em São Paulo (1890-1920). **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas (5), p. 123-140, abr. 1999.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Margarida Maria. O programa nacional do livro didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves e PINTO Júnior, Arnaldo (Orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História.** Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p. 357-372.

OSSENBACH, S. G.; SOMOZA, M. (coord.) **Los manuales escolares como fuente para la história de la educación en América Latina**. Madri: UNED, 2001.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes em sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v.15, n.28, p. 113-128, dez, 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961/4750. Acesso em 22 ago 2019.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Helenice. Livro didático de História em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de História:** entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2017, p. 11-30.

SANTOS, Bruno Nascimento dos. **Raça, racismo e questão racial no ensino de história**: uma análise a partir dos livros didáticos de história. Dissertação (Mestrado). UEMS, Amambai, 2018.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil**. Educ Real**, Porto Alegre, v.37, n.3, p. 803-821, dez, 2012. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362012000300006&ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 jun. 2019.

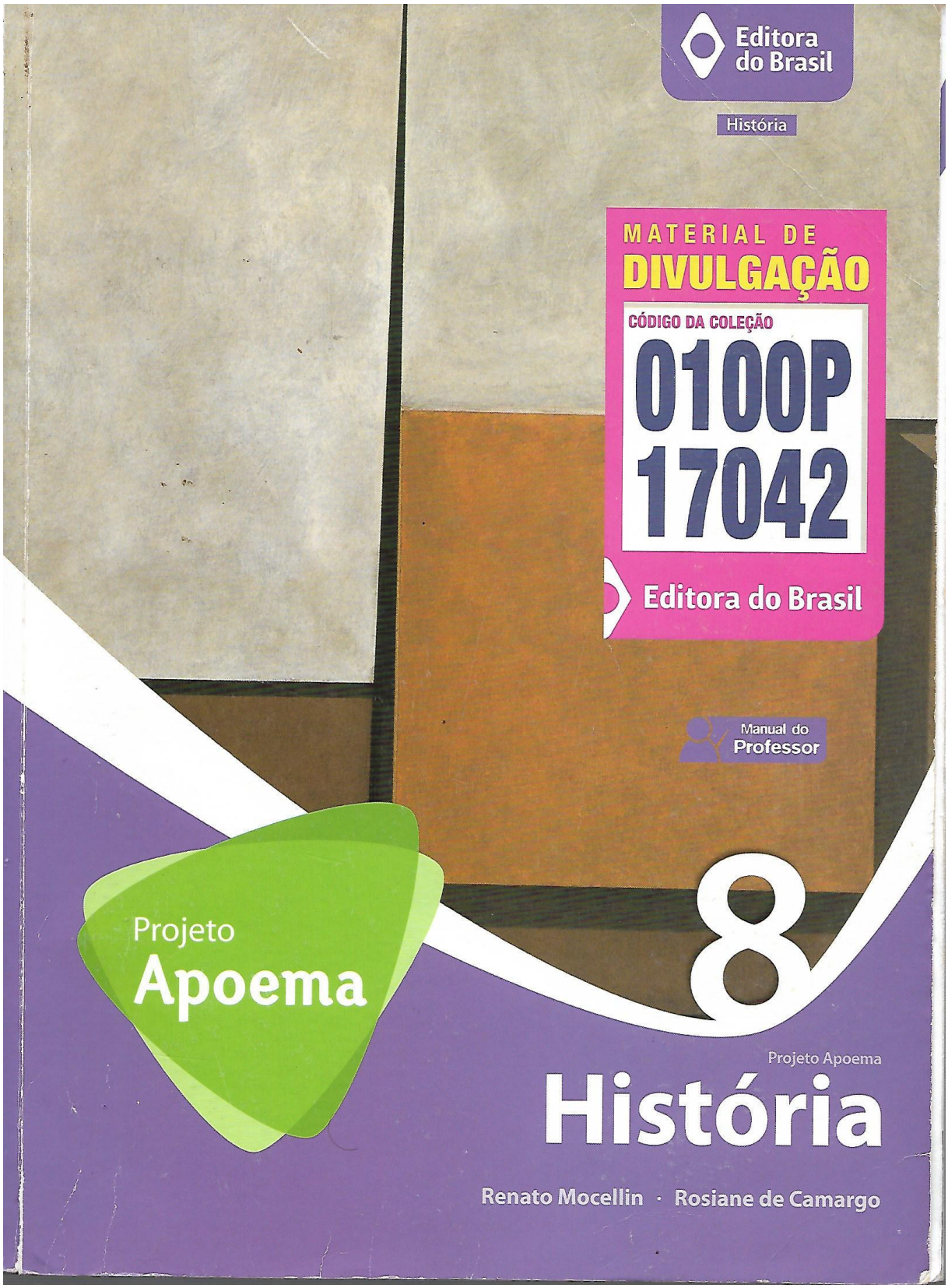
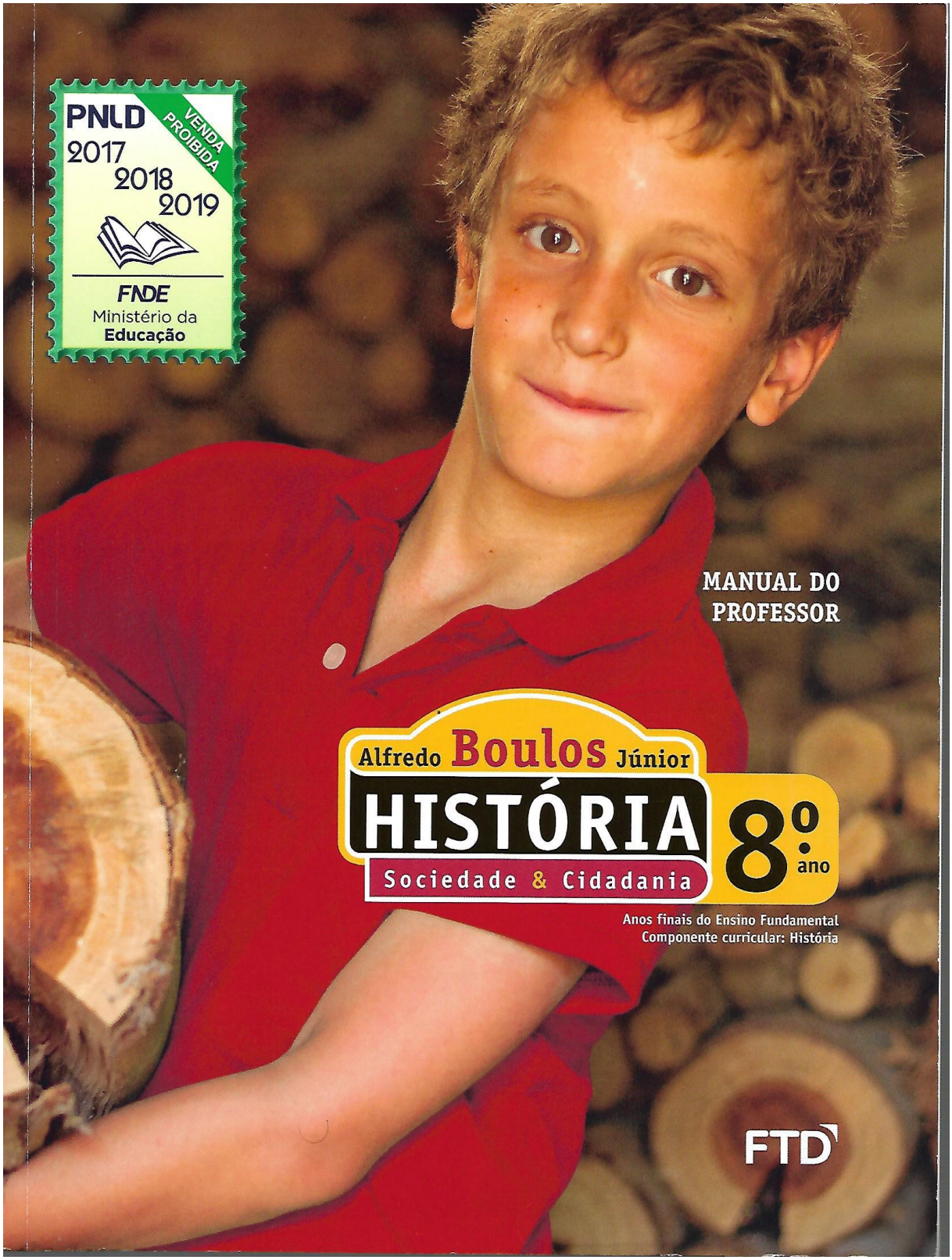
SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2009.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **As barbas do imperador:** D. Pedro II, um monarca nos trópicos**.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1. Projeto Mosaico

ANEXO 2. Projeto Apoema



ANEXO 3. História: Sociedade e Cidadania.