

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA

CENTRO INTERDISCIPLINAR
DE ESTUDO E PESQUISA DO
IMAGINÁRIO SOCIAL



REVISTA LABIRINTO
ANO XVI
VOLUME 24
NÚMERO 1
(JAN-JUN)
2016
PP. 81-99.

AS RELAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COM HISTORIOGRAFIA E TEORIA DA HISTÓRIA, ANALISANDO AS COLEÇÕES INTEGRALIS (IBEP) E HISTÓRIA - CULTURA E SOCIEDADE (FTD)

(THE RELATIONS OF THE HISTORY'S TEXTBOOK WITH HISTORIOGRAPHY AND THEORY OF HISTORY, ANALYZING THE COLLECTIONS INTEGRALIS (IBEP) AND HISTORY - CULTURE AND SOCIETY (FTD))

ME. ESDRAS CARLOS OLIVEIRA
Professor do Instituto Federal do Amazonas
esdras.oliveira@ifam.edu.br

RESUMO: O livro didático de História é um objeto polissêmico que tem relações profundas com Academia, Mercado e Estado. A partir disso, teceremos nesse artigo algumas considerações sobre essas relações e uma análise de duas obras didáticas. O objetivo central desse texto é entender como há a relação entre a historiografia e teoria e seus usos no livro didático. A partir daí, entendemos a obra didática com um discurso que possui múltiplas possibilidades, fruto de dinâmicas que envolvem o conhecimento escolar, acadêmico, o mercado e o Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático de História; polissemias; teoria e historiografia.

ABSTRACT: The textbook story is a polysemic object that has deep relations with the University, the Market and the State. From this, we will analyse on this article some considerations on these relationships and analysis of two textbooks. The central idea of this paper is to understand how works the relationship between history and theory and its uses in the textbook. From there we try to understand the didactic work with a speech that has multiple possibilities, the result of dynamics involving the school, academic knowledge, the market and the state.

KEYWORDS: Textbook of History; polysemies; theory and historiography.

INTRODUÇÃO

O livro didático é um elemento polissêmico,

não é visto como referência para o ensino apenas pelos professores, mas também pela sociedade, ou seja, pelos pais e pelos próprios estudantes. Dessa forma, o livro adquiriu com o passar dos tempos um status dentro da escola e do sistema educacional, que o coloca em destaque na prática dos professores. (SCHMIDT In: BITTENCOURT, 2004, p. 170).

Para Fonseca “o livro didático é um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino” (2012, p. 91). Em um país com baixos índices de leitura, na maioria dos lares brasileiros são os únicos livros a entrar.

O programa de distribuição do livro didático no Brasil começa a se configurar a partir dos anos 70, a partir de uma parceria entre o Estado e mercado de livros. Os incentivos fiscais do Estado fizeram crescer a indústria de papel no Brasil e, desde então o país passou

a ser exportador de papel e a indústria de livros cresceu e o livro didático teve papel preponderante nesse processo.

A Academia tem influenciado principalmente a partir da criação do PNLD e do Guia do programa, já que, a partir de uma equipe de especialistas da área, professores de ensino superior, há a primeira seleção que exclui obras não adequadas, feitas dentro dos parâmetros do Programa.

Nos anos 90, após o processo de redemocratização e com a nova LDBEN, o programa do livro didático foi gradativamente ampliado para todos os níveis de ensino. Hoje, a seleção se dá através do Guia, que disponibiliza as escolas as obras pré-selecionadas dentro dos parâmetros.

Essas relações entre Estado, Academia, mercado e Escola tornam o livro um objeto formado por vários discursos, muitos em choque, sendo ruidoso e polissêmico, por isso a importância em entender seus limites.

De uma forma ou de outra, o livro didático é algo inevitável na escola. O grande desafio do profissional de

história é, dentro da polissemia da obra, saber encontrar os seus usos mais adequados. É consenso entre os analistas da área de ensino de História, o livro é apenas mais um dos suportes didáticos. Deve ser cotejado com outros, não tendo o protagonismo na sala. Entretanto, ainda hoje, é possível detectar o livro como uma espécie de currículo oculto dentro da sala de aula, sendo o principal guia para alunos e professores, principalmente em escolas com péssimas condições estruturais nos rincões do país. É sobre essa polissemia do livro e sobre seus usos, possibilidades e limites que iremos nos ater.

O objetivo central desse texto é entender como há a relação entre o ensino da História e livro didático. Como desdobramento, temos como objetivo específico, entender o livro como objeto de pesquisa, a partir de sua relação com a historiografia e a Teoria da História. A partir daí, entendemos a obra didática com um discurso que possui múltiplas possibilidades, fruto de dinâmicas que envolvem o conhecimento escolar, acadêmico, o mercado e o Estado.

LIVRO DIDÁTICO, POLISSEMIAS

O termo polissêmico significa “aquilo que tem variados significados”, é assim que podemos compreender o livro didático. Essas obras têm hoje uma linguagem de citação de outros suportes didáticos e documentos. Através das sugestões de filmes; livros paradidáticos; sites e até jogos, o livro didático tenta se conectar a outros textos ou hipertextos, implicitamente indicando que ele não é a única referência e buscando uma maior abrangência no entendimento dos conteúdos.

As funções atuais do livro didático são, avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos. (BITTENCOURT, 2008, p. 307)

Os manuais atuais devem seguir os PCNs e as normas apontadas pelo PNLD. Outra marca do mercado editorial de produção ligada a escola é a grande quantidade de paradidáticos oferecidos a todos os

níveis de escolarização e ao público docente, visando suprir determinadas lacunas.

Durante os séculos XIX e XX, baseado no chamado paradigma temporal moderno, os livros didáticos “foram organizados de maneira que tivessem uma sequencia linear [...] que conformava a estrutura da obra a capítulos, compostos de exercícios, perguntas, resumos e quadro cronológico que seguiam 'as lições'” (IDEM, p. 308). Apesar das mudanças, seja na escola, na academia ou na própria indústria editorial, os didáticos ainda apresentam, em sua maioria, uma formatação parecida, a chamada história integrada, que entrelaça a história europeia e a das outras partes do mundo, no entanto, a linha cronológica é a Europa. Embora algumas obras já atentam para o uso da História temática, como demonstram Luca e Regina (2004).

Esses livros constituem a principal, talvez a única, fonte de estudo da maioria das escolas do país. É um produto cultural e mercadológico, segundo tipo de livro mais consumido no Brasil e presente na maioria dos lares, junto a Bíblia. Exatamente por essa importância é que defendemos que o livro didático é de grande relevância, mas deve ser usado de modo crítico. Essa é

ideia defendida por Selva Fonseca e outras autoras da área e encampada por nós.

Fonseca, em artigo sobre obras didáticas, presente em *Didática e prática do ensino de História* (2012), traça um panorama da produção dos manuais no Brasil. Discorre sobre o papel do estado na distribuição de livros no Brasil e no crescimento do mercado editorial, ano após ano, essa distribuição cresceu e fez o país se tornar um dos maiores produtores de papel, quando antes era importador. Esse crescimento das editoras é parte de algo que vinha se desenhando desde os anos 50. O crescimento e profissionalização da indústria cultural no país, como é mostrado por Renato Ortiz em *A moderna tradição brasileira* e por Marcos Napolitano em *Cultura Brasileira, utopia e massificação*, principalmente durante a ditadura militar. O Estado passou a ser o principal cliente desse produto no mercado, a partir da reforma educacional de 1971, e as editoras, visando atender ao público-alvo, estudantes e professores, passaram a desenvolver também coleções de paradidáticos e a investir cada vez mais na parceria com esse grande cliente.

Em relação ao livro de história, naquele momento, foi influenciado pela perseguição ideológica que as disciplinas de humanas sofreram com os governos militares. Geografia e História, foram retiradas do ensino básico, em seu lugar surgiu a disciplina de Estudos Sociais, baseada num modelo americano criado a partir da ideia dos círculos concêntricos piagetianos. A escola e a História escolar foram despolitizadas, ou melhor, depuradas da influência da esquerda. Além da disciplina de Estudos Sociais, a Educação Moral e Cívica, que já existia desde o governo Vargas, ganhou novos significados e apareceu nos currículos a Organização Social e Política no Brasil. Na prática eram veículos da ideologia de segurança nacional vigente e se apropriaram também de determinados conteúdos de História, que só aparecia para o aluno, com carga horária diminuída, assim como a Geografia, nas séries finais.

Historiograficamente, o modelo de livro seguia uma visão de história tradicional, de grandes heróis e feitos atemporais, ligada ao ideário de segurança nacional na luta contra as ideias subversivas; pedagogicamente era o auge do uso das técnicas de ensino-aprendizagem, influenciadas pelo tecnicismo educacional vindo dos EUA, grande aliado dos militares

e bastante presente nos sistemas educacionais da América Latina, através de suas agências de assessoria no desenvolvimento de projetos, como a USAID.

A partir do começo dos anos 80, com o processo de redemocratização a caminho, o desejo do voto direto no movimento suprapartidário das *Diretas Já*, movimentos sociais se consolidando Brasil afora, além das mudanças historiográficas e a luta dos docentes por condições dignas de trabalho, além da luta específica pela volta das humanidades a escola básica, vimos surgir no meio dos professores de História um grande movimento de renovação no modo de fazer e pensar a História escolar e o livro didático começa a ser questionado e problematizado em maior profundidade.

A partir dos anos 90, temos uma grande transformação nas temáticas abordadas pelos programas da disciplina, que volta ao currículo das séries do fundamental. Vemos “[...] a introdução de novos temas, ligados à história das mentalidades, do cotidiano” (2012, p. 99), Fonseca segue dizendo que “de um modo geral, deixou de se dedicar quase que exclusivamente aos fatos da política institucional e alargou o campo do conhecimento histórico ensinado

nas escolas”. (IDEM). Há também, na indústria editorial, o aprofundamento da produção de coleções de paradidáticos.

Ao longo das décadas, o mercado das editoras, ficou cada vez mais restrito, com a concentração da produção em poucos grupos e com a chegada das multinacionais ao setor, as pequenas editoras perdem cada vez mais espaço. Um dos desafios é tornar o mercado mais justo, para o bem do consumidor final, caso contrário, se o mercado se concentrar cada vez mais, a qualidade do livro pode cair.

Esse contexto acabou tornando o livro didático um objeto cada vez mais polissêmico e centro de polêmicas acadêmicas que vão desde os seus defensores mais aguerridos aos que desejam abolir de uma vez por todas esse suporte informativo da sala de aula.

É certo que o uso de um único livro como fonte única pode simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula. [...] Temos defendido a complementação do livro didático. [...] A sala de aula não é um mero espaço de transposição didática [no sentido proposto por Chevallard, de vulgarização do saber

acadêmico] e reprodução de conteúdos, logo, requer de nós uma postura de criticidade diante do conteúdo veiculado. (FONSECA, 2012, p. 103)

Muitas pesquisas recentes mostram a presença de muitos obstáculos na concepção sobre o tempo na História, nas salas de aula de vários níveis de escolarização. Muitos professores ainda se referem ao tempo histórico, como apenas o tempo cronológico. Essa visão de tempo cronológico, também ainda é presente nas produções didáticas. Mesma com as novas possibilidades abertas com os novos caminhos do ensino e da pesquisa em História, e que podemos ver nos PCNs, as editoras ainda escolhem caminhos conservadores no estilo de escrever e mostrar os conteúdos das disciplinas nas obras didáticas.

O domínio do chamado quadripartite francês, tão criticado por Jean Chesneaux em *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Ainda é uma realidade nos livros de História do ensino fundamental e médio do Brasil, como podemos perceber na análise feita de várias coleções presentes, no PNLD, por Tânia Luca e Sônia Regina, no artigo *O livro de história hoje*.

Nesse artigo, as autoras dizem que há mudanças nos livros, principalmente no tocante ao uso de fontes e modos de trabalho delas nas atividades propostas, mas que, a maioria das obras ainda toma como referência uma temporalidade histórica eurocêntrica, mesmo quando usam a modalidade de história integrada, mais de 70% das obras são baseadas no modelo integrado, mas deixam as civilizações não europeias em uma posição coadjuvante. Segundo as autoras, mais da metade ainda tem como base visões historiográficas tradicionais, cerca de 70% das obras analisadas se apegam a uma narrativa linear e acontecimental, deixando de lado as possibilidades da história temática ou conceitual; as suas atividades se baseiam em pressupostos informativos, ou seja, as atividades apenas medem o quanto os alunos aprenderam, enquanto que menos de 40% dos livros pensam os exercícios propostos como momento de atividade crítica e constitutiva de novos saberes. O Guia do livro Didático que chega nas escolas para escolha das obras de História dos níveis fundamental e médio, traz uma pré-seleção feita por especialistas, professores de cursos de níveis superior convocados para tal trabalho.

Os dezoito critérios específicos que devem ser observados nas obras de História relacionam-se com esses pressupostos e objetivos, as obras didáticas devem contribuir não só para a apropriação do conhecimento histórico, abordado como uma construção social e historicamente produzida, mas também para a compreensão dos processos de escrita da História, a fim de possibilitar que os jovens atribuam sentidos ao estudo da História, relacionados tanto com a análise de diferentes sociedades ao longo do tempo quanto com a percepção da historicidade de suas práticas sociais e com a reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea (Guia de livros didáticos, PNLD 2012, História, 2011, 10).

Apontamos que, os professores dos níveis básico tem papel restrito na formatação desses livros, mesmo que sejam cortejados pelas editoras que oferecem de *kits* escolares a palestras no processo de divulgação dos livros. Sua atuação se concentra em apenas escolher uma lista de três obras para sua escola. Salientando que, em muitas redes municipais é a própria secretaria de educação que seleciona os livros, tirando do professor a única atuação dentro do processo.

AS RELAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COM HISTORIOGRAFIA E TEORIA DA HISTÓRIA, ANALISANDO AS COLEÇÕES INTEGRALIS (IBEP) E HISTÓRIA - CULTURA E SOCIEDADE (FTD), DE ESDRAS CARLOS OLIVEIRA

é interessante percebermos como o guia delega ao livro didático a responsabilidade por um ensino de História para a cidadania e para a construção de um sujeito crítico reflexivo e exclui o papel central do professor nesse processo. Ao docente é apenas delegada a função de escolha do livro didático e para isso o guia foi construído, para que essa seleção seja bem-sucedida. (MATOS, 2012, p. 181)

Bem-sucedida, diga-se, seria a obra dentro dos parâmetros sugeridos pelo PNLD e dados por especialistas, muitas vezes, com pouco trato com a sala de aula. Nesse ponto, mostra-se a relação Estado, mercado e Academia, na configuração do livro didático. Como os gastos do programa são grandes, o Estado quer obras adequadas as suas demandas, mas sem correr riscos com obras ousadas demais; o mercado, tendo em vista os grandes lucros que pode obter ao ter no governo um cliente poderoso, segue à risca – muitas vezes de modo artificial - os parâmetros do Programa, que é chancelado pela academia através da rede de especialistas que configura os livros a partir da definição de critérios, que vão desde a relação com a historiografia a tipos de exercícios. Por isso o cuidado, cada vez maior, que as editoras têm dado as coleções

didáticas na última década. Contando, inclusive, com grandes nomes da Historiografia nacional na confecção dos livros. Caso das coleções criadas por professores como José Geraldo Vinci de Moraes, da USP, com a coleção *História Geral e do Brasil* e a coleção *História*, elaborada por Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Farias, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, ambas para a Editora Saraiva.

Em artigo para a Revista *Percursos*, Jeferson Silva, faz uma excelente análise da coleção Araribá, da Editora Moderna. Essa coleção para ensino fundamental II, da área de História, foi, e segue sendo, uma das coleções mais escolhidas, sendo um sucesso de vendas para a Editoria. Como características principais dessa obra, temos a questão da autoria coletiva, algo que foge as normas encontradas nos livros, onde a autoria é central. Nessa coleção não há estampada na capa o nome de seus autores, tendo a editoria maior controle sobre a formatação da edição e do texto. Esse texto, além disso, se concentra em entender os usos da coleção por professores e como é selecionado, partindo dos pressupostos de apropriação, conceito advindo da obra de Chartier acerca da história das práticas de leitura.

Apontar essas questões mercadológicas, acadêmicas e políticas sobre o livro, não o inviabiliza, certamente. Concordamos com Fonseca, quando diz que

reiteramos a posição de não culpabilizar o professor e o livro didático pelas escolhas. O livro didático é uma fonte útil para a cultura escolar desde que não mais seja considerado o lugar de toda a História. Submetido a leitura crítica, com a ajuda interpretativa do professor e colocado em diálogo com outras fontes de estudo – acervos de museus e arquivos, livros não didáticos, produção literária e artística, por exemplo – ele pode contribuir de modo significativo para a aprendizagem da História.” (2012, p. 106)

Apontamos que o professor não pode abdicar de seu papel autônomo, nem tolher o alunato na construção da autonomia dele, deixando com que se imponha em sala uma espécie de dependência total ao livro. Certamente que em muitas escolas ele acaba sendo, por uma série de motivos, o principal elemento para o ensino-aprendizagem, tendo em vista as dificuldades das escolas de grande parte do país, mas, é

necessário ousar e ir além do livro, sabendo utilizar de outros suportes informativos e usar uma variada gama de documentos históricos. Incentivar a pesquisa e a construção do conhecimento, numa interação entre o professor e o aluno, para que a sala seja um espaço vivo, dando novos significados para a História.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, OS USOS DA TEORIA DA HISTORIA E DA HISTORIOGRAFIA

O livro didático é, talvez, o principal artefato que promove (ou que tenta) a aproximação, mais nítida, entre academia e escola, no tocante ao trato de temáticas e usos que podem ser feitos dessas produções em sala de aula. Nessas obras, encontramos citações de autores da historiografia, que aparecem como que para cancelar a fala do autor do livro. Muitas obras apenas citam um conceito específico ou a fala de um historiador de renome, em determinado momento e, assim, geralmente, destacado do restante do texto em um box colorido e com um subtítulo, muitas vezes acompanhado de algumas perguntas, que tenta relacionar o que aquele autor disse com o que o livro

didático aponta, demonstrando uma tentativa de diálogo entre as duas obras.

No já citado artigo de Sônia Regina e Tânia de Luca, ao analisar a produção didática de história referente ao PNL de 2005, as autoras observaram a presença de três vertentes na produção didática de nossa área, que coadunam com as visões anteriormente postas. Uma tradicional, uma segunda que seria um meio termo entre tradicional e renovada, que elas chamam de eclética e a terceira, minoritária, renovada.

A tradicional é marcada pela presença de uma forma já consagrada de representar a história nos livros, com foco na quadripartição temporal de base eurocêntrica, focando apenas na linearidade do tempo histórico e num arranjo de temas muito similar ao já trabalhado desde o século XIX, com pontuais diálogos com uma historiografia mais contemporânea.

Alguns temas sustentam-se em uma historiografia tradicional e apresentam-se de modo absolutamente recorrente e naturalizado em termos de explicação, tais como, a explicação da economia brasileira a partir da teoria dos ciclos; a ausência de dinamismo econômico na economia colonial; a análise da

sociedade colonial somente a partir do binômio patriarcalismo/submissão feminina; a compreensão da industrialização brasileira a partir do paradigma paulista, em associação estrita com a acumulação de capital cafeeiro, entre outras muitas possibilidades analíticas que podem emergir se procedermos a uma análise mais pontual, incabível nos limites deste texto (MIRANDA; LUCA, 2004. p. 140).

Os outros nichos de livros se apresentam de duas maneiras. Uns focados numa abordagem que as autoras chamam de eclética, visto que procura conciliar certos pontos da história tradicional, mas também abrem espaço para o diálogo para certa renovação na apresentação dos temas e nas atividades. O outro grupo, bem menor do que os dois anteriores se focam na forma temática ou conceitual e visa apontar elementos atuais da historiografia, com uso problematizado de citações e de fontes históricas, essas baseadas na diversidade de tipos e de modos de utilização nas atividades propostas.

Infelizmente, mais de dez anos se passaram e, desde o lançamento do artigo, obras de um viés tradicional ainda são as mais representativas no

Programa Nacional do Livro didático, em seu guia. No último, de 2015, vemos a presença de duas coleções “temáticas”, mas a partir de uma cronologia tradicional; três de fato temáticas, e 15 (!) que apresentam a organização dos conteúdos em uma forma cronológica tradicional.

Alguns a partir da história integrada e com uso diverso de fontes e atividades, ou seja, uma abordagem eclética, mas há a presença de coleções de autores tradicionais (na dupla acepção do termo) como Gilberto Cotrim que aborda a história a partir de um viés linear. Livros de autoria de professores universitários de renome, como José Geraldo Vinci, também se concentram numa abordagem linear da história.

De um modo geral, muito do que mudou ficou no aspecto do *layout*, da organização das páginas e uso de ilustrações que muitas vezes tomam quase a página inteira, em muitas dessas coleções. O apelo visual tem sido cada vez mais forte, em detrimento a coleções que nos anos 90 e começo dos anos 2000, que apresentavam poucas imagens, geralmente desconectadas do texto e com problemas de legenda e autoria. Hoje, alguns desses problemas foram

resolvidos, mas o excesso de imagens parece se configurar como uma nova problemática.

Escolhemos duas coleções desse PNLD para analisar, especificamente, o modo como aparece nelas, questões de teoria da história e como os autores se relacionam com a historiografia.

Um primeiro aspecto a ser observado nas coleções didáticas de história é sua bibliografia. De um modo geral, ajuda-nos a entender as maiores influências no trabalho do autor, onde ele busca os conceitos e referências para os temas trabalhados.

A partir disso, em relação a teoria da história presente ao longo do livro didático, geralmente, o capítulo inicial de cada primeira obra, ou seja, aquele livro usado no primeiro ano do ensino médio, aborda as temáticas do ofício do historiador. Apontando questões sobre fontes, métodos e finalidades da História. De um modo geral, são capítulos curtos, que demonstram uma tendência a demonstrar uma influência da Escola dos Annales. Aponto que as duas coleções adiante são usadas no campus do IFAM-Tefé, no qual sou professor de História. Por questões administrativas, o campus não participou do processo de escolha dos livros didáticos

do PNDL, ficamos a mercê da reserva técnica solicitada pela reitoria e, essas duas coleções foram as únicas disponíveis e, sendo assim, foram disponibilizadas pelos alunos. Ainda sobre as coleções, em outra oportunidade, na rede pública da prefeitura do Recife, trabalhei com a coleção para ensino fundamental do autor Alfredo Boulos, detecto que a atual coleção, para ensino médio, tem muito da identidade visual, organização de conteúdos e atividades propostas da coleção do nível fundamental. Muito embora, a complexidade dos três volumes seja um pouco maior.

Na coleção Integralis – História, de autoria de Divalte Garcia Figueira, da Editora IBEP, o primeiro capítulo se concentra no que seria para o autor “os primeiros seres humanos”, deixando de uma introdução necessária ao trabalho do historiador e as finalidades da disciplina, com um debate sobre conceito de fonte, tempo e outros aspectos relacionados a construção da linguagem histórica.

Neste primeiro capítulo, na página 11, há uma linha do tempo, baseada numa concepção cronológica tradicional, que divide a história em pré-história e história, sendo essa, por sinal, dividida em antiga, média,

moderna e contemporânea. Entretanto, na mesma página, o autor utiliza-se de uma citação de um livro de profissional da área, no box *Visão de Historiador*, para relativizar a própria divisão temporal que ele utilizará ao longo do livro, apontando assim a existência uma visão eurocêntrica, mas que ele não abandona. O box, que sempre aparecerá nos três livros da coleção de ensino médio é assim descrito pelo autor “nele você encontrará textos de outros historiadores sobre qualquer aspecto do tema tratado no capítulo” (p. 5). É uma proposta de complementariedade, onde a palavra do historiador chancelaria a do autor do livro didático, muito embora, ao longo do livro, como no caso acima citado, incongruências entre o exposto na obra e a visão do historiador citado sejam comuns. O uso da palavra do historiador é feita, utilizando, geralmente um nome muito conhecido da historiografia, por exemplo, no volume III, quando é abordado sobre a Guerra Fria, aparece na página 141, uma longa citação de Eric Hobsbawm, em *A Era dos Extremos*, sobre a divisão do mundo entre Socialismo e Capitalismo.

Observando a bibliografia usada pelo autor, para entender com quais autores ele dialoga na sua obra vemos a utilização em grande escala de livros das

coleções paradidáticas, principalmente nos volumes II e III. No primeiro volume, temos a presença de uma quantidade menor de obras, muitas das quais livros clássicos da historiografia, o que denota uma falta de atualização com o que academia aponta; muitas das novas visões sobre a história contemporânea advêm de matérias de jornais, citando algum achado arqueológico, por exemplo.

No primeiro volume temos autores como Maurice Crouzet, da obra *História das Civilizações*; Hilário Franco Júnior, presente com as obras *O Feudalismo* e *A Idade Média e o nascimento do Ocidente*; sobre os povos da Mesoamérica, que o autor aloca em apenas dois capítulos, sobressaindo uma visão atrelada a história europeia, pois só os cita a partir do processo de expansão marítima, as referências são os livros de Paul Gendrop (*A civilização maia*); Jacques Soustelle (*A civilização asteca* e *Os maias na véspera da conquista*) e Del Pomar (*El mundo de los incas*). Leo Huberman e o clássico *História da riqueza do homem* e Le Goff, são as bases para o entendimento da economia durante a chamada Idade Média e na transição para o mercantilismo.

No segundo livro, temos uma bibliografia maior, exatamente por ser tratar de um período maior abarcado pelo autor, mas, ainda sim, os nomes conhecidos da historiografia continuam presentes, alguns autores repetidos do primeiro livro reaparecem. Aprofunda-se aqui o uso das obras de grande fôlego, como, por exemplo, a já citada coleção de Crouzet ou livros mais generalistas como *História da América Latina*, de Pierre Chaunu. Nomes como Eric Hobsbawn, E. P. Thompson, Bóris Fausto; Nicolau Sevcenko e Caio Prado Júnior aparecem nesse volume.

Na terceira parte da coleção, temos a presença de uma quantidade menor de autores se comparada a parte anterior da coleção. Mas ainda assim os clássicos predominam. Skidmore, por exemplo, aparece citado com dois livros *Brasil, de Castelo a Tancredo* e *Brasil, de Getúlio a Castelo*. Eduardo Galeano e *As feridas abertas da América Latina* aparecem como referência para a história contemporânea de parte do continente. Coleções da Editora Abril como *Saga, a grande história do Brasil* e *Nosso Século*, ambas dos anos 80, também são referências. Celso Furtado também é citado. Assim como Edgard Carone sobre história operária.

Interessantemente que o autor não cita nenhuma obra da área da Teoria da História em suas referências e é reduzida a quantidade de autores de outras áreas presentes. Podemos citar a presença de Manuel Castels e de Paul Singer, no momento em que se fala de Globalização. Além do já citado Galeano.

De um modo geral o autor, nas referências e nas citações que faz ao longo da obra didática, demonstra que deu preferência para obras já conhecidas dentro da historiografia, sem se apegar a novidades ou autores que tem algum tipo de renovação historiográfica. Também podemos ver como base para esse autor livros das coleções paradidáticas, cujo foco não seria necessariamente o meio dos historiadores, mas um público mais amplo. Além de enciclopédias histórias dos anos 80, baseadas em uma história factual e política. Muitas das obras paradidáticas citadas por Divalte Garcia são feitas por autores renomados no meio dos historiadores, entretanto, nesses livros, trazem de forma resumida um pouco do debate acadêmico sobre o tema em si e apontam características mais gerais, não se aprofundando em demasia. São livros como os de Jaime Pinsky e Pedro Paulo Funari, lançados pela Editora

Contexto e presentes em muitas bibliografias de livros didáticos.

Certamente que essas obras têm mérito exatamente por tentarem dialogar com um público mais amplo, mas o questionamento é como elas podem ajudar a atualizar uma obra didática, fazendo um diálogo mais próximo com as pesquisas acadêmicas mais recentes. Adicionamos que, muitos desses livros ainda são muito lidos nos cursos de graduação do país, entretanto, em muitos deles, cotejadas com obras mais recentes ou a produção de dissertações e teses que trazem novas contribuições para os debates acadêmicos no seio da historiografia.

Sobre essa coleção, o guia do PNLD o analisa, até certo ponto, a partir de uma perspectiva sem problemas, não alertando para essa desatualização historiográfica, sem enfatizar muito a questão da cronologia tradicional. Assim como faz com as demais obras, apenas descreve o conteúdo que o livro apresenta, sem questionar, por exemplo, os problemas relativos as atividades propostas que, em sua maioria apenas colocam questões básicas dos textos lidos, pouca análise de fontes (escritas ou não).

Além da falta de atualização das referências usadas, ao longo da coleção, Garcia utiliza trechos de obras historiográficas como fontes históricas em suas atividades, propondo ao leitor uma análise dos trechos dessas obras como fontes. O que acaba sendo complicado, posto que, nos referidos trechos os historiadores já estão fazendo análises sobre determinado tema, a partir de um determinado documento e aí fica a questão, como isso ajudaria ou atrapalharia o aluno ao ler o texto e a) tomar uma obra da historiografia como um documento histórico e b) como a opinião do autor afetaria a construção da visão do estudante? Certamente que toda obra é um documento, passível de análises, no entanto, achamos mais indicado utilizar trechos de obras do período em questão, não obras sobre o período, há uma brutal diferença.

Já na coleção *História Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos, da Editora FTD, tem uma abordagem um pouco diferente. Apresenta no seu primeiro capítulo uma relação mais explícita entre teoria da história.

O primeiro capítulo do livro referente ao primeiro ano é uma introdução ao trabalho do historiador;

conceitos fundamentais; uso de fontes e, principalmente, o conceito de cultura. Vamos tecer uma breve análise desse capítulo.

Nas páginas 9 e 10, o autor propõe uma análise de imagens de jovens de épocas distintas e, a partir delas, observar as diferenças presentes, no tempo e no espaço, que podem ser apreendidas a partir da análise comparativa das fotos. É uma atividade que se interessa em apontar a questão da diferença. Observando tipos de roupas, tipos de divertimento e de meios de comunicação utilizados pelos jovens ao longo dos anos.

A partir disso o autor começa a discorrer sobre o que seria história e seus objetivos. Apesar de não dizer abertamente, mas nesse texto é nitidamente perceptível uma concepção da disciplina tributária dos debates sobre fontes e cultura iniciados pela chamada Escola dos Annales, que ao longo do século XX, a partir dos seus embates e apropriações com a Antropologia, deu uma ênfase maior a cultura e ao relativismo cultural dentro da seara historiadora.

Um dos ganhos mais importantes nesse processo, já posto por Marc Bloch em seu famoso livro *Apologia da História*, na primeira metade do século

passado, foi o distanciamento de uma postura que o autor chamou de positivista, focada no documento escrito e uma abertura para toda produção material e imaterial realizada pelo ser humano, tornando, assim, tudo algo passível de análise pela história com o alargamento do conceito de fonte.

Apesar de não ser citado na bibliografia diretamente, o legado dos Annales pode ser percebido na obra *Fontes Históricas*, da Editora Contexto, presente nas referências. Obra coletiva, organizada por Carla Pinski, nesse livro é possível encontrar textos – inclusive um capítulo metalinguístico - onde o legado do conceito amplo de fontes trazido pela Escola dos Annales é posto em atividade e, usado por Boulos, é transposto para sua obra didática. Por exemplo, a partir do momento que o autor aponta que o tempo tem três durações “curta duração, o fato breve [...] média duração, episódios como a Revolução Francesa [...] longa duração, fenômenos como o cristianismo ocidental, o capitalismo [...]” (p. 14), demonstra o uso do conceito de tempo baseado numa abordagem braudeliana, da segunda fase dos Annales, que a observa o tempo a partir dessa visão tripartite para observar as dinâmicas sócio históricas.

Além disso, relativiza a questão do tempo, indo a outras direções sobre o conceito. Apontando a existência de vários tempos e apontando que essa instancia é uma construção social. Apesar disso o livro ainda se utiliza de uma abordagem cronológica linear, baseada num modelo europeu e, através de uma visão integrada de história, ou seja, intercalando história europeia com história das outras partes do mundo, ainda assim, se apega a um modelo eclético, como apontando por Luca e Regina (2004). Com isso, acaba soando como uma obra contraditória.

Posteriormente, para poder embasar a visão da coleção, que aponta a questão do diálogo intercultural e da existência de múltiplas culturas ao longo da história, apontando a cultura como construção, o autor vai a Antropologia buscar o conceito, num trecho da obra de Darcy Ribeiro, *Noções de coisas*, de onde retira a questão do relativismo cultural e da cultura material e imaterial.

Ao fim desse item do capítulo, Boulos demonstra a diversidade de fontes históricas, enfatizando com isso, mais uma vez, a influência dos Annales

AS RELAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COM HISTORIOGRAFIA E TEORIA DA HISTÓRIA, ANALISANDO AS COLEÇÕES INTEGRALIS (IBEP) E HISTÓRIA - CULTURA E SOCIEDADE (FTD), DE ESDRAS CARLOS OLIVEIRA

Para compreender um fato histórico ou episódio, os historiadores se utilizam de todos os vestígios disponíveis, textos gravados em pedra ou papel; imagens dos mais diferentes tipos; relatos orais; objetos da cultura material, entre outros. (p. 17)

Mais adiante, na parte final do texto, na seção *Para refletir*, o autor traz um trecho da constituição brasileira, para incentivar um debate sobre patrimônio e preservação. Questionando qual seria o tipo de texto, o conceito de patrimônio exposto nele e solicitando ao leitor que dê exemplos de bens de natureza material e imaterial presentes na região onde reside.

O olhar sobre essas duas coleções, abordando uma a partir de uma visão geral, observando as características dos seus três volumes e a escolha de apenas tratar um capítulo da outra é proposital. Primeiro, amplia o tipo de análise, não repetindo o mesmo tipo para as duas, segundo, com isso podemos observar a presença da historiografia de duas formas, uma a partir da bibliografia e outra de modo aplicado em um capítulo de livro. Por fim, as duas obras, não são do chamado nicho temático ou conceitual, dentro dos formatos de livros de história presentes no PNLD. As

duas podem ser incluídas no chamado nicho das obras tradicionais, sendo a de Boulos baseada num ecletismo na organização dos conteúdos e na visão historiográfica. Ambas se caracterizam por contar com uma abordagem linear da história. Mas essa classificação é limitada, muitas vezes um gráfico pode generalizar algo que só uma análise mais acurada, obra a obra, pode ajudar a aprofundar. Apesar de se basear numa visão cronológica, o livro de Boulos, consegue ser uma obra razoavelmente boa para o trabalho em sala de aula, tendo em vista, aquela visão de que o livro não deve ser o protagonista das relações de ensino aprendizagem, mas parte dela. No entanto, o conhecimento do professor, de historiografia e teoria da história permite a ele fazer a crítica correta em relação a obra, dimensionando sua importância, vendo os diálogos que propõe e como ela se estrutura, isso é fundamental para dar ao livro o seu justo lugar dentro da aula de história.

Apontamos que cremos que a função da disciplina história na escola básica não é formar um historiador, mas, fomentar o pensamento histórico, no sentido de colaborar para que o estudante desenvolva as competências de orientação temporal, capacidade

interpretativa, para, assim, possibilitar o desenvolvimento da capacidade narrativa, que na teoria de Rüsen é fundamental para a orientação na vida prática, apontando uma finalidade instrumental para a disciplina histórica, indo além de meras abordagens de temas e conceitos históricos, o ensino da disciplina fomenta o desenvolvimento do pensamento genético.

Considero a obra didática também como uma obra de historiografia. Dizer isso pode angariar alguns desafetos ou críticas, mas, considerar a obra didática uma obra inferior ou simplesmente de divulgação científica é diminuir o impacto que ela tem. Certamente que, para a ampla maioria da população, o livro didático de história será, durante toda a vida, a única obra da área a ser lida ou a adentrar seus lares.

Por fim, observamos ao longo dessa aula dois momentos onde a historiografia e teoria da história dialoga com a sala de aula de ensino básico. A partir das perspectivas do docente e do ensino da disciplina, que ainda tem muito do ensino tradicional de base positivista/historicista, mas, também, a presença de posturas mais próximas do que se chama de uma nova história, com uso de linguagens e documentos e uma

postura focada na desconstrução de velhas hierarquias em sala de aula. Essas posturas também podem ser percebidas na construção das obras didáticas que, em sua maioria contém elementos de obras tradicionais, mas também vemos nelas elementos de uma historiografia mais recente.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**, fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo, Cortez, 1997.

BOULOS, Alfredo. **Coleção História**, sociedade & cidadania. 3 vol. São Paulo, FTD, 2013.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **Coleção Integralis - História**, ensino médio. 3 vol. São Paulo, IBEP, 2013.

FONSECA, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas, SP, Papirus, 2012.

MATOS, Júlia Silva. **Os livros didáticos como produtos para o ensino de História**, uma análise do Plano Nacional

AS RELAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COM HISTORIOGRAFIA E TEORIA DA HISTÓRIA, ANALISANDO AS COLEÇÕES INTEGRALIS (IBEP) E HISTÓRIA - CULTURA E SOCIEDADE (FTD), DE ESDRAS CARLOS OLIVEIRA

do Livro Didático – PNLD. *Historiæ*, Rio Grande, 3 (3), 165-184, 2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Guia do livro didático**. Brasília, 2011. Disponível em, <www.fnde.gov.br/programas/pnld>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Guia do livro didático**. Brasília, 2015. Disponível em, <www.fnde.gov.br/programas/pnld>.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje**, um panorama a partir do PNLD. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2004, vol.24, n. 48, pp. 123-144 .

Recebido em: 15/03/2016

Aprovado em: 18/05/2016

Publicado em: 30/07/2016