

LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: Entre Textos e Contextos*

FRANCO, Gilmara Yoshihara **

Para Alain Choppin, “o livro didático é um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas dos métodos e das condições do ensino de seu tempo”, por isso analisar a *plêiade* dos livros didáticos¹ utilizados nas escolas brasileiras é, sem dúvida, um exercício de reflexão bastante complexo. A consciência dessa complexidade, por sua vez, nos faz reconhecer que, embora haja um enorme debate em torno dos usos e concepções do livro didático, e que essas discussões tenham nomes de peso para atacar e defender essa ferramenta pedagógica, não se pode esperar, ao menos aqui, respostas conclusivas. O que se pretende, ao contrário, é entender os diversos momentos e o papel socioeducativo cumprido por grande maioria dos livros didáticos e apontar, na atualidade, aspectos positivos e negativos no uso desse material em sala de aula.

Na maioria das unidades escolares, o livro didático constitui-se como base de sustentação metodológica do fazer pedagógico. A rigor, sua análise requer a observação de inúmeros aspectos, tais como: seleção de conteúdos, linguagem utilizada, correntes teóricas envolvidas na concepção da obra, metodologia adequada na formulação de textos e atividades, seqüência e forma de apresentação de conteúdos. Porém, como portador de uma historicidade, o livro didático exige uma análise a partir, e, sobretudo, de uma observação atenta ao momento histórico em que este artefato cultural foi produzido.

Para BITTENCOURT (2007), “os livros didáticos são invariavelmente um tema polêmico. Diversas pesquisas têm revelado que são um instrumento a serviço de ideologias e da perpetuação de um ensino tradicional”. Embora esta afirmação ainda encontre eco na concepção de muitos autores, e de fato ainda se observe esta postura em alguns livros didáticos, a autora observa, também, que o livro precisa ser compreendido como um instrumento portador de valores e concepções culturais, sendo necessário, ainda, compreender os limites e a complexidade que este material possui, e, nesse sentido, entender que não existe um livro didático ideal. Porém, mesmo reconhecendo que o livro didático é apenas mais um

* O presente texto é fruto de leituras e reflexões sobre o uso do livro didático de história em sala de aula.

** Doutoranda em História pela Universidade Estadual Paulista – UNESP; professora de História do Quadro Efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

¹ Por livro didático, estou me referindo não só ao livro propriamente dito, mas também a outros tipos de materiais, como apostilas elaboradas pelos próprios professores, enxertos de textos didáticos reproduzidos, enfim, textos que empregam uma linguagem voltada para a ação pedagógica.

dos instrumentos didáticos de que o professor dispõe para implementar sua atividade diária, a importância a ele atribuída no processo ensino-aprendizagem pede uma discussão permanente sobre esta ferramenta pedagógica.

Entre heróis e homens ilustres: o livro didático como instrumento de formação da identidade nacional

No que diz respeito aos livros didáticos de história, é necessário contextualizarmos historicamente a produção desse material para que possamos compreender, posteriormente, as principais polêmicas em torno de sua utilização. Desse modo, dadas as dimensões do presente artigo, adotaremos o período republicano como *lócus* privilegiado de análise.

Em estudo recente, Thaís Nívia Fonseca (2006) situa o início do ensino estruturado da história como disciplina escolar por volta da segunda metade do século XIX. Entretanto, aponta que 80% dos estudos que têm o livro didático de história como objeto de análise recaem sobre textos que foram produzidos já no período republicano. Mesmo que tais publicações datem de um período bastante recente, elas fornecem a compreensão de como se deu o processo de estruturação dos conteúdos que foram ministrados nas escolas brasileiras ao longo do tempo.

De acordo com a autora,

a constituição da História como disciplina escolar no Brasil, com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios – ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino do Império (FONSECA, 2006, p. 42)

Naquele momento, passava a fazer parte da ordem do dia a construção de uma identidade que definisse os contornos da jovem nação. Essa necessidade fez com que intelectuais ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB - desempenhassem papel fundamental na execução de estudos de história que serviram de base, tanto para a construção de uma identidade nacional quanto para a elaboração dos conteúdos escolares, uma vez que, por meio da atuação de toda uma cadeia de componentes, incluindo-se aí a escola e os manuais didáticos, seria possível a perpetuação de identidade determinada da nação brasileira.

A partir da Proclamação da República, em 1889, novamente o ensino de história esteve às voltas com a questão da identidade nacional. Desta vez, a história passou a buscar no passado momentos que vinculassem a história da “Nação” com um novo presente, agora

emoldurado pelos louros da conquista dos republicanos. Outra questão colocada naquele momento era a de unificar os conteúdos ministrados nas mais diversas regiões do Brasil sob uma única orientação institucional², uma vez que não havia nenhum órgão do governo central com esta incumbência.

Naquele contexto, que envolvia a redefinição da identidade nacional, a formação de um panteão de heróis e o “afastamento” ou negação da herança portuguesa da memória histórica nacional, o ensino de história teve papel fundamental. Autores de manuais didáticos, como os influentes Jonathas Serrano e Rocha Pombo³ “apostaram na eficácia do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente” (FONSECA, 2006, p. 50).

A disciplina de história passou, então, a desempenhar o papel de reproduzir, sob um arcabouço político-positivista, a história geral e nacional, dando azo a um tipo de abordagem que consolidou o ensino da matéria, baseado no chamado quadripartismo, ou seja, a divisão cronológica da história, consagrada pelos franceses, qual seja: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Essa sequência linear, por sua vez, colocou em primeiro plano uma abordagem eurocêntrica e político-administrativa no ensino de história, e foi responsável pela caracterização da história do Brasil e da América como uma continuação da história do velho continente.

O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. [...] Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade: fim do Império Romano, queda de Bizâncio. [...] Ele recorta em partes arbitrárias certas zonas históricas homogêneas e originais [...], dificulta ainda o estudo dos fenômenos específicos no tempo longo: a comunidade rústica, a utopia, a guerra não-convencional e os marginais. (CHESNEAUX, 1995, pp. 95/97)

A forma como os livros eram editados e as aulas ministradas, em sua grande maioria, davam à história um caráter de verdade absoluta, cabendo ao aluno decorar, ou reter o conteúdo, ao invés de questionar e apreender aquilo que se estava discutindo. Essa concepção de ensino de história buscava, sobretudo por meio da exaltação dos chamados heróis nacionais, moldar o cidadão brasileiro ideal: ordeiro, obediente às leis e, acima de tudo, patriota.

² Embora a discussão sobre a necessidade de unificação curricular tenha sido suscitada nos primeiros anos do período republicano, tal reestruturação só ocorreu de fato durante o governo de Getúlio Vargas.

³ Rocha Pombo faleceu em 1933, porém é importante ressaltar que seu legado como escritor perpassou em muito os limites de sua existência.

No período Vargas, sob o prisma de ações que culminaram com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), e com as reformas promovidas por Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), houve o estabelecimento de uma política pública para a educação, que incluía, entre outros objetivos, a unificação do currículo escolar. Por meio das medidas adotadas, os componentes curriculares passaram a ter uma base comum para todo o território nacional. Naquele contexto,

o ensino de história do Brasil tornou-se objeto de particular preocupação dos intelectuais vinculados ao poder, na medida em que a disciplina cumpria papel estratégico no processo de construção da identidade nacional e da memória histórica, ambas forjadas de acordo com os princípios abraçados pelo regime e que deveriam estar presentes nos livros utilizados em todas as escolas do país. (SPOSITO, 2006, p. 30)⁴

Percebe-se, desta maneira, que a história ensinada objetivava reforçar e estimular a exaltação à nacionalidade. Sobretudo sob a gestão do ministro Capanema:

A formação humanística e a formação patriótica [constituíam-se em] instrumentos perfeitos para a tarefa difícil de organizar o Estado e suas instituições, moldando-lhes a forma e o caráter, atribuindo-lhes uma identidade – extensiva à nação – e preparando as novas gerações para aceitar e perpetuar a ordem que se criava. Tratava-se de transferir as “fidelidades” familiares, locais ou regionais para a nação e para a pátria. (SCHUWARTZMAN, 2000, p.208)

Nesse sentido, esse esforço, bem como as outras ações empreendidas pelo governo Vargas, tais como a chamada “Marcha para Oeste”, a criação dos territórios federais, por exemplo, tiveram como um de seus significados a tentativa de agregar todos os brasileiros em torno de um símbolo maior – a pátria – e podem ser compreendidas também como forma de aparar as arestas quanto a qualquer possibilidade, como se temia, à época, da ocorrência de sectarismo nas colônias de origem européia, que viviam bastante “isoladas”, no sul, do restante do país. Naquela ocasião, houve ainda a instituição de um calendário de festividades cívicas que visavam criar um culto e “reforçar” a memória coletiva em torno dos “heróis” nacionais, como objetivo de corroborar ideais nacionalistas da política varguista

As diretrizes políticas voltadas para a educação permaneceram, pelas décadas posteriores, com poucas alterações. Mais recentemente, o regime político, instituído pelo golpe militar de 31 de março de 1964,

só fez aprofundar algumas das características já presentes no ensino de História na escola fundamental e média do país. (...) Isso significa que as diretrizes norteadoras dessas concepções de História permaneceram na formação de milhares de jovens, enfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos “brasileiros célebres, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime” (FONSECA, 2006, p.56)

⁴ Aqui, mais uma vez percebemos o quanto a manipulação do ensino de história, no termos de Marc Ferro, se constituiu, ao longo da história do Brasil, um instrumento de legitimação da ordem política estabelecida e dos valores culturais dos grupos dominantes.

Como resultado do meio social e do contexto histórico em que era produzido, o livro didático apresentava-se como uma passarela, por onde desfilava, cronologicamente, uma sucessão de heróis do velho e do novo mundo. Esse material oferecia uma margem estreita à reflexão e à formação crítica do cidadão. Tudo era apresentado de forma a glorificar o passado e a “exaltar a pátria”.

Embora o período que compreende os anos de 1964 e 1985 tenha sido marcado por uma atividade política e intelectual bastante intensa tanto no cenário externo quanto no interno⁵, no que diz respeito ao ensino de história, o quadro tendeu a piorar; isso porque, houve à época, uma política de descaracterização dos cursos de História e a criação de cursos de licenciatura curta, que ofereciam uma formação muito aquém do necessário para a formação de profissionais aptos à prática docente. Além disso, houve uma “reestruturação do currículo escolar” e conseqüentemente a supressão do ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia da grade curricular básica do ensino médio e a inserção de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil – OSPB. Todas essas medidas contribuíram, sobremaneira, para consolidar um ensino de história com cunho caracteristicamente político-positivista, factual e alienante.

Na concepção da história ensinada naquele período “os homens não aparecem como construtores da história; ela é conduzida pelos “grandes vultos”, cultuados e glorificados como únicos sujeitos históricos”. Thais Nivia Fonseca afirma ainda que “a estrutura desse programa, seguindo a tendência até então predominante no ensino de História, impunha um ensino diretivo, não-crítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam espíritos positivos que conduziam a História” (FONSECA, 2006, p.58)

Desse modo, podemos perceber que, grande parte das críticas, voltadas aos livros didáticos brasileiros até fins da década de 1980, e início da década de 1990, é fruto da observação de inúmeros descompassos; o primeiro deles entre a conjuntura política e os

⁵ A década de 1960, no Brasil, marca o fim de um período de governos democráticos e o início dos difíceis anos de ditadura militar. Ao fim da década, essa situação foi agravada com a decretação do Ato Institucional nº 05. Naquele momento de endurecimento do regime, nos chamados Anos de Chumbo, houve um cerceamento dos direitos civis no Brasil e todo um conjunto de ações políticas acabou se refletindo diretamente em todos aqueles que tinham opiniões e posições políticas distintas das posições oficiais, particularmente no que diz respeito ao ensino de história nos níveis fundamental e médio. No cenário externo, esse período é marcado por uma série de acontecimentos, como a Guerra Fria, a Guerra do Vietnã e, mais ao final da década os movimentos de contracultura e pelos direitos das minorias que mobilizaram grande parte do juventude naquela década.

anseios de parte⁶ da sociedade; depois, entre a postura ideológica de parte dos professores e aquilo que os manuais didáticos e as diretrizes educacionais apontavam como o “certo” a ensinar; e, finalmente, mas não menos importante, a discrepância abissal entre as novas concepções teóricas e as revisões historiográficas que vinham ocorrendo no cenário externo e no Brasil e as políticas públicas que mantinham uma concepção arcaica e disforme do que era história e dos objetivos sociais que ela deveria cumprir, qual seja, formar o cidadão pleno, crítico e atuante.

Pelo que é observado nos manuais que circulavam até então, pode-se afirmar que o comum dos brasileiros: o negro, o índio, os brancos pobres, as mulheres, etc, na sua grande maioria, não conseguiam se enxergar naquele passado apresentado nos livros didáticos. De maneira que a história presente no ideário social, manipulada com o objetivo que costurar uma identidade nacional determinada, foi se construindo por meio de datas comemorativas, “festas cívicas”, entre outras manifestações de caráter oficial, que eram corroboradas pelos livros didáticos de história, como algo a ser decorado, adorado e exaltado por meio de imensas listas de honoráveis brasileiros e seus feitos ilustres. Ao invés de se priorizar como regra a adoção de uma postura pedagógica que procurasse mediar a compreensão, a contextualização, a crítica, a discussão, essa atitude, ao contrário, era adotada por uns poucos e caracterizada como exceção.

Para além da década de 1980: o livro didático entre rupturas e permanências

A partir da década de 1980, à medida que ocorria o processo de reabertura política, tomavam forma e consistência, em âmbito nacional, os debates que envolviam questões relativas à estrutura educacional vigente. No que diz respeito à história, a ANPUH, Associação Nacional dos Professores Universitários de História, deu início a uma série de debates envolvendo o ensino de história no Brasil e a necessidade de revisar conceitos e conteúdos ensinados⁷.

Esse foi, sem dúvida, um momento de acaloradas discussões em torno dos critérios de seleção, orientação teórico-metodológica e abordagem dos conteúdos, mas, sobretudo, um tempo de questionamento à figura dos grandes heróis e da conotação eminentemente política

⁶ Quando me refiro a “parte da sociedade” tenho em mente que, do todo extremamente complexo e heterogêneo que compõe a sociedade brasileira, uma parcela, diminuta, mas importante sempre esteve voltada a denunciar e criticar a precariedade das instituições políticas e do ensino público no Brasil, mesmo em tempos mais difíceis, essa voz ecoaram, na tentativa de se fazerem ouvir.

⁷ No que se refere aos debates realizados à época, cabe destacar, a iniciativa de alguns estados como Minas Gerais, em promover uma revisão profunda no currículo escolar, adotando os conceitos do materialismo dialético como norteadores dos conteúdos de história.

que povoavam os manuais didáticos brasileiros. Ocasão em que muitos historiadores apontavam o dedo para as conseqüências sociais, fruto desse tipo de ensino de história, e um dos grandes vilões desse emaranhado questionamentos passou a ser o livro didático. Em conseqüência a todo esse debate, em 1985 ocorreu

a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que introduziu as seguintes modificações na política até então adotada: controle de decisão pela FAE, em âmbito nacional, a quem cabia realizar o planejamento, compra e distribuição do livro didático com recursos federais; não interferência do Ministério da Educação no campo da produção editorial, que ficava a cargo da iniciativa privada; escolha de livros pelos professores; reutilização dos livros por alunos de anos subseqüentes; especificações técnicas rigorosas, visando ao aumento da durabilidade; início da organização de bancos de livros didáticos. (SPOSITO, 2006, p.31)

Na década seguinte, ocorreram novos e significativos avanços que se refletiram na formulação dos livros didáticos. O primeiro deles foi a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB, Lei 9394/96, e o segundo foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. Com relação aos mecanismos de controle e avaliação das publicações, iniciou-se ainda em 1996 o processo de

avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio. De um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação (LUCA; MIRANDA, p. 2004)

Tomando como referência o contexto em que os textos didáticos foram produzidos, a partir de uma perspectiva braulediana de reflexão do tempo histórico, é possível observar que, na espuma desse oceano de acontecimentos que envolvem a utilização do livro didático, estão as mudanças caracterizadas, particularmente, pelas medidas que vêm sendo implementadas desde meados da década de 1980, em outras palavras, aquilo que transcorre na curta duração. Entretanto, as estruturas que compõem a essência do sistema educacional, e principalmente, a concepção da história como disciplina escolar, são de longa duração, onde as mudanças se desenvolvem mais lentamente.

No caso do Brasil, essa reflexão se explica melhor se observarmos algumas rupturas e permanências que marcam o cenário de concepção, produção e utilização dos livros didáticos.

No cenário das mudanças que apontam para um novo panorama de uso do livro didático, merece destaque a implementação do PNLD em 1985. Isso porque, a partir de então, os livros tornaram-se claramente um artefato mercadológico e, portanto, sujeitos à concorrência e às demais leis de mercado.

Essa medida tem levado os editores a, gradativamente, incorporar, com mais densidade e intensidade, elementos teóricos e conceituais derivados da história das mentalidades, da história cultural e de outras vertentes contemporâneas de produção do saber histórico. Desse modo, os editores dos livros didáticos se viram compelidos a promover revisões em conceitos há muito arraigados e cristalizados no inconsciente coletivo.

Tem havido também a preocupação, cada vez maior, em associar texto e imagem e em adequar à linguagem dos livros para as mais diversas faixas etárias ao qual esse material se destina. Entretanto, nesse processo, muitas vezes tem se repetido estereótipos, há muito condenados nos manuais denominados tradicionais.⁸

É claro trata-se de um processo em curso e, portanto, as mudanças vão acontecendo no transcorrer do tempo. Em alguns aspectos, os avanços são mais significativos, noutros, nem tanto. Mas, não se pode negar que existem avanços, razoáveis, ou medianos, no sentido de desconstruir aquela “velha” história de conotação eminentemente política, factual e de exaltação dos heróis nacionais que imperava nos livros didáticos brasileiros.

Nesse cenário onde se notam avanços que indicam um horizonte melhor, cabe observar, todavia, permanências importantes. Na análise das coleções feitas à época do PNLD de 2005, ocasião em que 28 coleções de história foram submetidas à verificação, 76% eram compostas por livros com uma abordagem tida como tradicional- linear, quadripartite, onde a história do Brasil e da América aparece integrada, ou melhor dizendo, como desdobramento da história européia. Esse dado, 76% de livros inscritos com abordagem tradicional, por sua vez, reforça a ideia de que ainda vigora uma pedagogia da recepção em detrimento de uma pedagogia da descoberta; dos 24% restantes 17% dos livros propunham uma abordagem temática e os outros 7% optaram por uma abordagem nacional.⁹

Um exemplo bastante significativo que como as estruturas mentais demoram a absorver o novo pode ser evidenciado na concepção de história que permanece nos livros

⁸ A propósito da questão, ver: FONSECA, Thais Nívia de Lima. “*Ver para compreender*”: arte, livro didático e a história da nação. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima; SIMAN, Lana Mara de Castro (orgs). *Inaugurando a história e construindo a nação* Discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

⁹ Sobre os percentuais apontados no corpo do texto, ver: MIRANDA, Sonia Regina; LUCA Tânia Regina. *O livro de história hoje: um panorama a partir do PNLD*. Revista Brasileira de História, vol. 24, nº 48, p. 122-144, ISSN 0102-0188: São Paulo, 2004. Disponível em www.scielo.br.

didáticos, mesmo entre aqueles que participam do debate em prol de mudanças. O trecho abaixo é bastante representativo de concepções a muito arraigadas no imaginário sócio-histórico brasileiro, e, mesmo num contexto de revisão e quebra de paradigmas, revela que a força da tradição cristalizada nos períodos anteriores se mantém nos manuais didáticos:

Só Tiradentes, o único que não era rico nem fazia parte da elite, foi enforcado. No dia 21 de abril de 1792 foi enforcado e seu corpo cortado em pedaços: a cabeça ficou em Vila Rica e os membros foram colocados em postes, na estrada que liga Minas Gerais ao Rio de Janeiro. A casa em que morava foi destruída e sobre a terra jogou-se sal, para que nem plantas ali crescessem. Apesar de todas as atrocidades, a chama da liberdade que Tiradentes acendeu não se apagou. Haveria ainda outras lutas, até que o sonho de independência dos inconfidentes se tornasse realidade. (PILETTI *Apud* FONSECA, 2001, p. 110)

O fragmento em questão foi extraído de um dos parágrafos do capítulo que trata da Inconfidência Mineira, do livro de Nelson Piletti, edição de 1997. O texto pertencente a este reconhecido e prestigiado autor do segmento de manuais didáticos, serve de exemplo refletir, como a ideia de construção de um sentimento republicano ligado a Tiradentes ainda permanecia intacto no livro didático do período. A postura do autor chama atenção pois, à época, já havia farta publicação questionando e desconstruindo a representação dada à Tiradentes pela historiografia após a Proclamação da República

Um dado revelador de permanência de uma mitificação histórica, apontado por Thais Nívea Fonseca (2006), diz respeito à forma como os índios são apresentados nos livros didáticos na parte de História do Brasil. Em grande significativa dos manuais eles aparecem circunstancialmente, no período que antecede os descobrimentos e nos momentos iniciais da ocupação portuguesa, depois são mencionados *an passant* quando se aborda o período da expansão das fronteiras pelos luso-brasileiros para o interior. Após estas pequenas “aparições” se esvaem como fumaça da história do Brasil.

Particularmente, ainda não encontrei nenhum livro que procure desconstruir os estereótipos que ao longo do tempo passaram a compor a imagem que o censo comum possui das populações indígenas – (vagabundos, preguiçosos, bêbados, etc...) e que contribuem, portanto, para formar a impressão de que aqueles índios mostrados nas cenas do descobrimento – fortes, belos, cordiais - se perderam em algum lugar, no espaço e no tempo e não existem mais.

Outro aspecto que está intimamente ligado ao uso dos livros didáticos e que ainda está longe de ser completamente resolvido é o descompasso existente entre a formação dos profissionais e a prática docente. Quanto a este aspecto merecem ser destacadas as novas

abordagens baseadas em estudos como a história cultural, a história do corpo, da alimentação, de grupos que historicamente estiveram excluídos da “história oficial”, que são bastante discutidos nos espaços acadêmicos, mas que têm espaço reduzidos nos livros didáticos e, desta maneira, contribuiu para ampliar a longevidade da abordagem política, linear e factual no ensino de história.

Esse aspecto, em particular, gera um grande desconforto, pois o professor, sobretudo ao terminar a graduação, pensa em colocar em prática as discussões tal como ele as teve na universidade e, ao chegar em sala, se vê limitado pela abordagem disponível no currículo no material didático existente na escola. Diante dessa realidade, dependendo da faixa etária com a qual se está lidando, é possível realizar questionamentos, mostrar outras visões sobre um determinado fato, porém, em determinadas situações, tal postura causa estranheza e acaba confundindo os educandos, particularmente aqueles que acreditam que a história é portadora de mais uma das verdades que passarão a fazer parte de suas vidas.

Ainda com relação aos professores, a baixa qualificação, a jornada excessiva de trabalho, o acesso ainda reduzido a cursos de formação continuada, pós-graduação e encontros que possibilitem a discussão sobre o seu ofício de mestre, resulta também em usos e concepções distintas das ferramentas didáticas, incluindo-se aí o livro, e essa é uma situação que, se não impede, limita absurdamente o diálogo acerca da real dimensão das mudanças relativas ao livro no livro didático, como forma de facilitar a relação ensino-aprendizagem no Brasil.

Entre o uso convencional e as novas formas de emprego do livro didático de história

O presente artigo, a rigor, não termina com uma conclusão. Ao contrário, suscita o debate. Pensar o livro didático como artefato cultural vinculado a um determinado contexto histórico; dimensioná-lo como herdeiro de toda uma tradição da historiografia nacional que objetivava, sobretudo, construir uma identidade nacional, é pensar também o que devemos privilegiar para o ensino de história na pós-modernidade, num momento de reescrita permanente da história sobre os mais diversos temas e enfoques, e ainda num mundo globalizado, onde crianças costumemente ouvem falar de uma Índia, uma China, ou de culturas como a paquistanesa ou a norte-coreana que, simplesmente, não estão nos livros didáticos.

Observando a trajetória de avanços e permanências, dos muitos níveis e ritmos de mudanças em relação à concepção, elaboração, distribuição e emprego de materiais didáticos,

verifica-se, em relação particularmente aos livros, que o caminho percorrido ainda não aponta necessariamente um horizonte muito claro.

Embora o uso desse material seja alvo de constantes debates. Observa-se que há algumas questões centrais, que embora bastante discutidas, ainda despertam enorme polêmica: que tipo de história “deve” ser ensinada: quadripartite, temática? Se não é mais o cidadão destinado a exaltar a pátria que se quer formar, porque manter os macro-parâmetros, as linhas mestras de seleção de ensino do conteúdo intocadas?

Uma proposição de resposta, mesmo que muito provisória, pode ser pensada a partir da perspectiva de que no atual contexto, onde novas e múltiplas identidades e representações do Brasil e do mundo estão em reconstrução, não há uma visão de passado definida, portanto, enquanto as disputas perduram, os textos apresentados livros didáticos permanecem à espera de retoques, de pequenos ajustes, de readequações.

Referências:

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

_____ (org.) *O saber histórico em sala de aula*. 11 ed. 1 reimp. São Paulo: Contexto, 2008. (Repensando o Ensino).

CARVALHO, Alonso Bezerra; SILVA, Wilton Carlos Lima da. (orgs). *Sociologia e Educação Leituras e Interpretações*. São Paulo: Editora Avercamp, 2006.

CHEXNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. Trad. Marcos A. Silva. São Paulo: Ed. Ática, 1995. – Série Fundamentos.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. Trad. Wladimir Araújo. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História & Ensino de História*. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. “Ver para compreender”: arte, livro didático e a história da nação. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima; SIMAN, Lana Mara de Castro (orgs). *Inaugurando a história e construindo a nação* Discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAVILLE, Christian. *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*. Revista Brasileira de História, vol n°.19, n°.38, p.125-138. ISSN 0102-0188: São Paulo, 1999. Disponível em www.scielo.br.

MICELI, Paulo. *O mito do herói nacional*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 1997. Coleção Repensando a história.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA Tânia Regina. *O livro de história hoje: um panorama a partir do PNLD*. Revista Brasileira de História, vol. 24, nº 48, p. 122-144, ISSN 0102-0188: São Paulo, 2004. Disponível em www.scielo.br.

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

SQUINELO, Ana Paula. *A guerra do Paraguai, essa desconhecida....* Ensino, memória e história de um conflito secular. 2 ed. Campo Grande: UCDB, 2003.

SCHWARTZMAN, Simom *et all*. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Ed. Paz e Terra/FGV, 2000.