

***Limites, escolhas e expectativas:
horizontes metodológicos para análise
dos livros didáticos de história¹***

***Limits, choices, expectation: methodological horizons to
history textbooks analysis***

Jean Carlos Moreno²

RESUMO



Este artigo apresenta algumas possibilidades relativas à análise dos livros didáticos de História, na direção da construção de um arcabouço metodológico que leve em conta conjuntamente facetas do código disciplinar da História e a materialidade e as condições de produção destes objetos culturais. Neste sentido, propõe-se, por um lado, perceber os livros didáticos de história dentro da escolarização e da cultura impressa, ambos projetos da modernidade, compartilhando da trajetória da história do livro, sem esquecer do campo de forças que lhes dá sustentação em cada contexto. Concomitantemente postula-se que a análise de conteúdo precisa estar atenta aos aspectos específicos do ensino escolar de História, dentre os quais estão questões de identidade, linguagem, afetividade, desenvolvimento moral, cognição e horizonte de expectativas.

¹ O presente texto tem por base as reflexões incipientes desenvolvidas para confecção da tese “Quem somos nós? Apropriações e representações sobre as identidades brasileiras em manuais didáticos (1971-2011)”, produzida junto ao Programa de Pós-graduação “História e Sociedade” da UNESP/Assis.

² Professor assistente do Departamento de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Bacharel e Licenciado em História e Mestrado em História e Historiografia da Educação/UFPR. Doutorando em História e Sociedade pela UNESP.

ABSTRACT

This article presents some possibilities related to History textbooks analysis, in a direction of a construction of a methodology outline that addresses together at the same time different sides of the History Education Disciplinary Code and its application and the production situation of these cultural objects. In this way, in one hand, the purpose is to know how the textbooks are in the schooling and the printed culture, both that are modernity projects, sharing the book history trajectory, without forget the force field that gives to it sustentation in each context. Concomitantly the content analysis needs to pay attention to the specific aspects of History school teaching, these aspects that show the identity, language, affection, moral development, cognition and expectation horizons.

Keyword: Textbooks. History teaching. History education disciplinary code. Identities. School Culture.

O que são os livros didáticos de História? Desempenham eles papel social relevante no mundo contemporâneo? Que interesses estão envolvidos em sua produção? Já em 1996 dizia o professor Nilson José Machado: “O livro didático é um tema candente, envolvendo questões complexas, para as quais, muitas vezes, têm sido propostas respostas excessivamente simplificadas” .

As exigências que pesam sobre os livros didáticos não são diferentes das que se coloca sobre o sistema escolar como um todo. Por isso pode-se transportar a frase de Yves Chevallard (1991), que se refere aos sistemas educacionais, para o âmbito mais restrito dos livros didáticos, considerando que estes “hoje, mais que antes, deve[m] suportar o peso das expectativas, dos fantasmas, das exigências de toda uma sociedade, para a qual a educação é a última reserva de sonhos aos quais desejaríamos poder exigir-lhes todos” .

Diante desta perspectiva, este artigo apresenta algumas questões relativas aos livros didáticos de História, na direção da construção de um arcabouço metodológico que leve em conta facetas do código disciplinar da História³, a materialidade e as condições de produção destes objetos culturais.

Livros didáticos: história e pesquisa

A propagação deste objeto cultural - o livro didático - por vários países faz dele algo

³ Percebendo os livros, sobretudo, como portadores de discursos identitários.

reconhecível, familiar, tanto por seu aspecto material quanto por seu conteúdo. Para Choppin, no entanto, por trás desta aparente banalidade, dada à sua possível onipresença, há um objeto de grande complexidade situado “no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (CHOPPIN, 2004, p. 58).

Livros de várias naturezas cumpriram funções didáticas, ou seja, foram utilizados em situações de ensino: a literatura clássica, livros religiosos, etc. De maneira um pouco mais restrita, pode-se entender por livro didático apenas os livros que foram escritos ou manufaturados para o fim de serem “utilitários da sala de aula” (CHOPPIN, 2004, p. 58), possuindo, portanto, um caráter instrumental, tendo como utilizadores (mais do que leitores) finais, os professores e alunos em relação educativa⁴. É assim que os livros didáticos tornam-se o “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

O livro didático moderno é inerente ao processo de escolarização que se inicia no século XVII europeu. Na proposta de ensinar o mesmo assunto a vários alunos ao mesmo tempo, além de portador de conteúdos educativos, o livro didático é pensado como um auxiliar do professor para organizar aulas, representando, também, certo instrumento de controle, garantia da reprodução do conhecimento com a diminuição da subjetividade na relação educativa.

Choppin entende a natureza da literatura didática como situada no cruzamento de gêneros que participam e se interpenetram no processo educativo, dentre eles, temos a literatura religiosa, que origina “os livros escolares laicos ‘por perguntas e respostas’ , que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos” ; e “a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa” [...] (CHOPPIN, 2004, p. 552)⁵.

As pesquisas que tomam os livros didáticos como objeto de estudo são relativamente recentes. Apesar de alguns movimentos anteriores, no Brasil, é nos finais da década de 1970 e, especialmente, no início dos anos 1980 que temos a publicação de obras de maior impacto que se dedicaram à análise de conteúdo dos manuais didáticos. Neste primeiro momento, o predomínio será da crítica ideológica dos conteúdos. O caráter de denúncia de manipulações e falsificações deliberadas, intencionais, explica-se tanto pelo contexto (vivia-se o final de uma ditadura militar

⁴ Nesta definição estão incluídos os compêndios – compilações de textos de vários autores – pois se tratam de uma seleção e organização com fins didáticos. A partir do final do século XIX, com a estabilização das disciplinas escolares – processo para o qual os livros didáticos colaboram diretamente - pode-se entender que os livros didáticos são aqueles que carregam a ideia de suprir todo ou parte do conteúdo de certa disciplina escolar para determinado período letivo.

⁵ Mais contemporaneamente, um outro gênero incluído por Choppin se faz presente: a *literatura “de lazer”* , tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais. (CHOPPIN, 2004, p. 552).

que se utilizava de diversos elementos – inclusive do discurso histórico – como propaganda ideológica) quanto por influência de produções estrangeiras como o já clássico de Umberto Eco e Mariza Bonazzi, *Mentiras que Parecem Verdades* (1980) e, um pouco mais tarde, *A Manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação* (1983) de Marc Ferro. Paradigmático desta vertente, no Brasil, foi o livro *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, de Maria de Lourdes Deiró Nosella (1981).

Embora se possa considerar que tais pesquisas tenham exercido papel importante no sentido de instigar novas investigações acadêmicas e a avaliação de políticas públicas, o caráter limitado desta abordagem fica evidente, pois as respostas já estavam dadas pelo pressuposto de que os livros didáticos seriam produzidos deliberadamente com o intuito de mistificação e manipulação. Não havia saída para os livros didáticos: eram mercadorias ligadas à *indústria cultural* e, ao mesmo tempo, instrumentos do principal *aparelho ideológico do Estado* (Althusser) cujo objetivo era a reprodução da dominação capitalista.

Trabalhos de síntese e balanço como os de Galzerani (1988) e Freitag, Motta e Costa (1993, primeira edição em 1989) trouxeram novas perspectivas à pesquisa sobre manuais didáticos. Com bastante clareza, Galzerani confrontava uma abordagem ideológica reducionista, questionando se os livros didáticos:

Não conteriam também outros elementos relacionados a outras visões da sociedade, absorvidos e apresentados pelo autor da obra, até mesmo para garantir sua aceitação por uma parcela mais ampla da população? Em outras palavras, até que ponto o conteúdo do livro didático constitui apenas uma máscara que impede o conhecimento da vida social? Ou será que sua linguagem contraditória e ambígua não só esconderia, como também expressaria, os conflitos da própria sociedade? (GALZERANI, 1988, p. 107).

As críticas à postura de denúncia pura e simples se ampliaram e podem ser sintetizadas, mais recentemente, nas considerações abaixo:

[...] É pouco esclarecedor afirmar que os livros escondem a verdade, reproduzem apenas o que interessa às elites, literalmente enganam seus leitores. Desconsiderar as forças e tensões existentes em uma sociedade, explícitas ou implícitas em suas produções culturais é uma prática decorrente de sujeitos que preferem compreender o mundo de forma maniqueísta, compartimentalizada, enfim, bem mais simples do que as complexas redes de relações existentes. (PINTO JUNIOR, 2007, p. 166).

Paulatinamente, análises didático-pedagógicas foram se somando às críticas ideológicas e

denúncias de preconceitos. As pesquisas atuais, não descartando a característica de portador de sistemas de valores, tendem a compreender o livro didático como um objeto cultural bastante complexo.

Como exemplares desta busca por uma visão mais ampla, dentre outros, pode-se destacar as teses de Circe Bittencourt, defendida em 1993 e publicada em 2008, e de Décio Gatti Jr., defendida em 1998 e publicada em 2004. Por caminhos diferentes, estes autores buscam uma abordagem ampla, englobando produção, conteúdo e consumo em suas análises. Kazumi Munakata, por sua vez, em 1997, empreendeu grande esforço para esclarecer a materialidade do livro didático, suas condições objetivas de produção e comercialização. A embasar esta guinada analítica estiveram a *história do livro e da leitura* empreendida, especialmente, por Roger Chartier, na análise da estrutura dos textos, das formas que toma o escrito e das diversas práticas de leitura, e os trabalhos de Alain Choppin na teorização, no balanço da produção e na liderança ou instigação de grandes projetos integradores da pesquisa, como é o caso do *Emmanuelle*, na França, e do *Livres*, na USP.

As novas políticas públicas, que deram maior visibilidade ao livro didático, e o próprio amadurecimento e expansão dos programas de pós-graduação, fizeram com que a produção acadêmica sobre os livros escolares se multiplicasse na última década. Uma metodologia mais complexa, para a qual convergiram a história da escolarização e das disciplinas escolares, a história do livro e, no caso da disciplina de História, a teoria e metodologia da história-ciência e do saber histórico escolar, começou a se desenvolver trazendo novos desafios aos pesquisadores.

Buscou-se, a partir daí, entender o livro didático como um objeto histórico, com características e funções específicas, ao qual podem ser traçadas diversas vinculações com o contexto de sua produção e utilização. Prospectaram-se suas relações mais profundas com a escolarização, as propostas pedagógicas, as políticas públicas, com o saber acadêmico e com a cultura geral. Ampliou-se sua percepção como objeto de consumo dentro do mercado editorial, analisando sua linguagem, sua forma, sua materialidade. Enfim, onde se viam sobre-determinações e objetos monolíticos começou-se a perceber relações intrincadas, conflituosas ou negociadas. Mudanças e permanências, ao longo do tempo, puderam ser estabelecidas.

Diante de toda esta renovação, e após análise incipiente dos livros didáticos de História, destinados à segunda fase do ensino fundamental⁶, em circulação desde os anos 1970, situamos, a seguir, alguns pontos importantes para a leitura de conteúdo (textos e iconografia) e forma (projeto gráfico, capa, diagramação) dos manuais didáticos sem descuidar do campo de forças que lhes dá sustentação.

⁶ Tomamos como pressuposto de que na prática da pesquisa não se pode construir discursos que abarquem os livros didáticos de História como uma categoria única. Os níveis de ensino são determinantes de tradições que configuram culturas escolares específicas e os livros destinados a cada um deles possuem estrutura e linguagem bastante diversas.

a) **O papel da mediação editorial.** A história do livro didático compartilha com a história do livro em geral a idéia de que a obra é sempre uma co-autoria entre o(s) autor(es) do texto e a equipe editorial que lhe dá o formato final. No caso do livro didático, a intervenção da equipe editorial é bastante ampla. Algumas vezes a produção do livro pode partir da própria editora que desenvolve um projeto e contrata um ou mais autores para ajudar a pô-lo em prática. Em boa parte das situações, contudo, os autores com o nome na capa são, de fato, os idealizadores da obra e responsáveis pela redação inicial do texto e, portanto, por um primeiro direcionamento.

Mesmo nestas condições, a equipe técnica irá influir em vários aspectos do produto final. Fundamentalmente a diagramação do livro, seu aspecto visual, decorre do projeto gráfico definido pela editora. Mas, variando o grau em cada situação, a equipe editorial poderá intervir decisivamente na escolha de imagens, na produção de atividades para o aluno, no encadeamento pedagógico, e sobre o texto escrito que passa por uma série de adequações a fim de atingir as metas pedagógicas e comerciais estabelecidas.

“Nós já dispensamos material na 5ª versão, porque se nós não acreditamos que o produto esteja adequado, esteja resolvido, não adianta pôr no mercado. O professor vai rejeitar” (FRUET, 1997, apud GATTI JUNIOR, 2004). A frase do gerente da Editora Saraiva dá uma dimensão do poder do editor sobre a produção da obra. O veredicto final sobre a publicação é da editora⁷.

É razoável pensar, no entanto, que os autores do texto possam também se envolver com aspectos da produção editorial e, ao menos, *palpitar* sobre imagens, capa, e diagramação. Por isso, na análise de conteúdo e materialidade do livro nem sempre é possível distinguir o que é produto de deliberação do autor ou da editora. Esta imagem foi indicada pelo autor? Foi uma imposição das possibilidades técnicas? As duas coisas? Este boxe (caixa de texto destacada) foi uma criação da equipe editorial? Uma proposta dos revisores de texto? Para o pesquisador, só há como analisar a obra como uma produção coletiva⁸.

b) **O aspecto visual da obra compõe um discurso didático e comercial.** Nos finais dos anos 1970, intelectuais ou acadêmicos como Osman Lins (1977), em tom bastante crítico, caracterizavam a produção didática do período como uma “disneylândia pedagógica”, denunciando, entre outras coisas, a redução do uso do texto escrito em favor das imagens. De fato, das raras pranchas ou estampas, por vezes encadernadas à parte do texto, no século XIX, à programação visual envolvendo uma equipe de produção nos anos 1970, os livros didáticos foram, ao longo do tempo, tornando-se mais complexos em termos gráficos, aproximando-se,

⁷ Muitos contratos de direito autoral prevêm que somente o texto pertence ao autor, ainda que, mais intensamente, no caso dos livros didáticos, forma, texto e imagens sejam inseparáveis e possam ser pensados e propostos pelos próprios autores do texto.

⁸ A não ser que se resolva fazer uma intensa investigação sobre a memória da produção da obra para separar a ação, de cada agente, que resultou no produto final e expor os possíveis conflitos, divergências, entre autor e equipe editorial. Ainda assim, corre-se o risco de não se conseguir constatações muito precisas.

gradativamente do visual das revistas ilustradas (CHOPPIN, 2004).

Acompanhando o desenvolvimento do mundo contemporâneo que se tornou cada vez mais mediado pelas imagens, os próprios educadores passaram a defender a utilização das imagens como recurso pedagógico desde o início do século XX⁹. Mais tarde, fotografias de obras de arte e ilustrações encomendadas passam a compor com os textos uma unidade visual numa interação contínua: a imagem ilumina o texto e o texto faz ver a imagem. A composição deste discurso, que se consubstancia na página impressa, embora geralmente realizada por profissionais com formação fora da área pedagógica, é uma estratégia didática que intenta induzir a uma leitura que se entende mais correta sobre o conteúdo apresentado.

Por outro lado, além de objetivar o aumento do interesse e da aprendizagem dos alunos, o aspecto visual do livro é um recurso comercial fundamental. Capas, iconografia e diagramação são pensadas para causar impacto e, ao mesmo tempo, serem agradáveis proporcionando empatia na primeira vez em que a obra é folheada pelo seu público consumidor. Contemporaneamente, capas, títulos e programação visual da obra são atributos também do departamento de marketing das grandes editoras.

c) **Inovações são negociadas entre permanências e consensos.** Há períodos da produção didática mais abertos para a experimentação e a ousadia. Na área de História, as mudanças de regime político podem implicar grandes revisões dos conteúdos escolares, como aconteceu, em parte, na década de 1980. Esta situação é inerente à dinâmica da própria História das disciplinas escolares:

Os períodos de estabilidade são separados pelos períodos "transitórios", ou de "crise", em que a doutrina ensinada é submetida a turbulências. O antigo sistema ainda continua lá ao mesmo tempo em que o novo se instaura: períodos de maior diversidade, onde o antigo e o novo coabitam, em proporções variáveis. Mas pouco a pouco, um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os novos métodos, ganha gradualmente os setores mais recuados de território e se impõe. É a ele que doravante se imita, é ao redor dele que se constitui a nova vulgata (CHERVEL, 1990, p. 204).

Toda inovação, como constata Chervel, se é aprovada pelo mercado, ou seja, se é aceita pelos professores, aos poucos se torna o novo padrão. Novidades advindas da ciência de referência, entretanto, nem sempre constituem uma ruptura com a concepção de conhecimento

⁹ A educação pelas imagens, no caso do ensino de História, é proposta por nomes de destaque das mais diversas correntes políticas como Ernest Lavisse e Jonathas Serrano.

predominante. Isso faz com que textos didáticos possam ser adaptados ao longo do tempo, a partir de uma reordenação de conteúdos ou de acréscimos de novas leituras sobre os mais variados temas. É muito raro, portanto, encontrar uma ruptura total com os paradigmas anteriores; o que se encontra, como demonstra Ribeiro Jr. (2011) é, geralmente, uma justaposição de paradigmas. Esta situação incomoda bastante os pesquisadores da área de ensino de História (VESENTINI, 1984; GLEZER, 1984; PINSKY, 1992; ZAMBONI, 1991; GATTI JUNIOR, 2004; SIMAN, 2001; MUNAKATA, 2001; CORDEIRO, 2000; CERRI, 2007; BICALHO, 2007), legitimamente preocupados com o aprimoramento dos livros didáticos e com a qualidade da História ensinada nas escolas. A estabilidade, profundidade e durabilidade de certas práticas sociais intrínsecas ao sistema escolar por vezes surpreende pesquisadores de referenciais diversos (CUESTA FÉRNANDEZ, 1997; PERRENOUD, 1999).

A explicação para a busca de certo consenso - equilíbrio entre tendências (inovações e tradições) - não é apenas pedagógica, mas também inerente à lógica de mercado a que os livros didáticos estão submetidos. Embora grandes editoras tendam a ter mais de uma coleção didática para cada disciplina, é lógico que opções muito ousadas implicam risco maior. A opção pelo consenso e pelas fórmulas já experimentadas tende a ser norma editorial. Há, indubitavelmente, um efeito de espelho e os livros didáticos mais vendidos são tomados como modelo a partir dos quais se pode construir novas propostas.

d) A produção e a circulação dos livros didáticos estão imersas nas relações de mercado. As observações anteriores denotam que uma das questões centrais para se analisar os livros didáticos é percebê-los também como mercadorias. Molliér constatou que, na Europa, *o manual escolar pertence a um universo regido, desde os anos de 1830, pela mais rigorosa racionalidade econômica* (MOLLIÉR, 2008, p. 11). Desde esta época, estratégias ou políticas editoriais marcadas pela racionalização dos métodos de comercialização foram conduzidas por regras elementares daquilo que hoje entenderíamos por *marketing*. Os livros didáticos tenderam sempre a grandes tiragens, o que exigia um razoável capital para investimento inicial. Se bem sucedidos, seu destino era o consumo em massa¹⁰. Como toda mercadoria, para atender a este objetivo era preciso alcançar um preço acessível aliado à qualidade de impressão e de conteúdo.

“O bom negócio é o didático” dizia o editor Monteiro Lobato (apud HALLEWELL, 2005, p. 337) ainda na primeira metade do século XX. A constatação era feita numa comparação entre a edição dos livros em geral e os didáticos. A expansão da escolarização e a possibilidade de negociação entre o Estado e as editoras privadas podem explicar a afirmação do multifacetado autor de livros infantis.

De fato, a aproximação com o Estado *engendrando atuações conjuntas com suas formas de*

¹⁰ Integração e centralismo nacional são determinantes nesta situação. O mercado escolar brasileiro, unificado nacionalmente, é, obviamente, de grandes dimensões.

circulação (BITTENCOURT, 2008) podia diminuir os riscos do empreendimento. Contudo, considerar os livros didáticos imersos em uma relação de mercado não nos deve levar a julgar que autores e mesmo equipes editoriais não possam ter ideais educativos e acreditar no que produzem como uma forma de melhorar a educação escolar. Significa apenas que, para os pesquisadores, é preciso ponderar que tais ideais estão condicionados, quer se admita ou não, às relações de consumo, e esta dimensão precisa ser contemplada na análise.

e) **A complexa relação com o Estado.** Desde a constituição dos sistemas públicos de escolarização, os livros didáticos foram tratados como instrumentos para viabilizar a implantação de projetos educacionais. Apesar da produção delegada à iniciativa privada, era o Estado que concedia a chancela que permitia a adoção dos livros pelas escolas.

Considerando que é *o Estado que tem a competência de definir os contornos do aparato escolar, (...), formular propostas pedagógicas, impor conteúdos, programas curriculares e normas para os profissionais que nele atuam*, Tânia de Luca (2009) propõe a ampliação do triângulo "escritor, obra e público" – concebido por Antonio Candido para entendimento da produção literária –, para, no caso dos livros didáticos, um quadrilátero, em que a figura do Estado compõe um dos vértices como *incentivador, controlador, organizador e comprador* (LUCA, 2009, p. 166) das obras didáticas. Tal configuração deixa evidente, também, que o livro didático foi visto pelo Estado como instrumento de regulação e controle das práticas escolares. Ferreira (2008) cita um discurso de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde (1934-45), que evidencia esta visão:

De fato: quaisquer que sejam os objetivos, os métodos e os processos da escola, o livro é ainda hoje seu instrumento de maior alcance, pois que lhe prolonga a boa ou má influência, acompanhando o aluno até o lar, e também exerce função inspiradora e reguladora de todo o trabalho docente, pesando decisivamente na ordem e seriação das lições, a que dá disciplina e medida.

A adequação aos programas curriculares do Estado sempre foi fator de propaganda na divulgação das obras didáticas. Muitos livros faziam do seu índice uma cópia do programa oficial. Chega-se a atribuir ao livro didático caráter de currículo¹¹. Faria e Berutti, autores de livros didáticos de sucesso, nos anos 1980 e 1990, constatavam, em entrevista a Décio Gatti, que *"(...) Às vezes, o professor [da escola de 1º e 2º graus] identificava nosso livro com o programa e dizia: 'Ah! É esse aqui o programa novo!' "*¹² (GATTI JUNIOR, 2004, p. 204). Em mesa redonda sobre o livro didático, realizada em 1º de outubro de 1981 pela ABT - Associação Brasileira de Tecnologia

¹¹ Em muitas situações, historicamente, os livros didáticos chegaram a preceder os currículos escritos. Em alguns programas curriculares do século XIX apresentava-se apenas a disciplina e os livros indicados.

¹² Em certos momentos, um livro didático mais ousado também pode ser vanguarda em relação ao que se faz em sala de aula, induzindo a novas práticas e, pensando na relação de mercado, novas necessidades de consumo.

Educacional - e pela FUNBECC - Fundação Brasileira para o desenvolvimento do Ensino de Ciências -, o editor Jiro Takahashi corroborava esta versão:

Onde o currículo está mal explicado, mal colocado, quer dizer... se você lançar um livro bem feito, de agrado dos professores e colocar lá no frontispício: 'de acordo com os guias curriculares do Espírito Santo' todos os professores de lá, se não entenderem bem a proposta curricular do Estado, vão acabar adotando aquele como programa, e não o guia. O livro passa a ser o próprio guia. (apud OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984).

Contudo, como dificilmente um programa oficial consegue detalhar todas as nuances da disciplina escolar, nenhum livro didático pode ser considerado portador da oficialidade absoluta. Sempre existe um hiato entre as propostas curriculares e sua incorporação nos livros. Mesmo que se anuncie o cumprimento das normas oficiais e se transformem todos os itens do programa em títulos dos capítulos, o livro sempre será uma leitura, uma interpretação possível do currículo proposto pelo Estado.

Há que se considerar, por último, que também podem existir "contradições entre normas prescritas pelo Estado, interesses editoriais, autorais, comerciais e dos usuários finais (professores e alunos)" (MÁSCULO, 2008). Gatti Jr. (2004) mostra que na década de 1980 *os professores usavam os livros de sua preferência sem grandes preocupações com as normas oficiais*. Muitas das propostas de mudança curriculares não vingam na prática. As prescrições normativas por vezes titubeiam entre a imposição e a burocracia para implementá-las. Comprometidos com a urgência da vida prática, representada pelo início do ano letivo, os livros didáticos buscam encontrar soluções híbridas, ressignificando as novas propostas, sem tirar o "chão" do professor, a espinha dorsal da disciplina escolar. No caminho do mercado por vezes ganha quem é mais rápido ou se vence pela inércia.

Extrapolando a proposição de Tânia de Luca pensamos que, no caso de traçarmos um *campo* para os livros didáticos, ele também teria quatro vértices e poderia ser assim representado¹³:

¹³ A forma circular da figura tem por objetivo expressar a idéia de movimento, de interação dinâmica entre estas partes. Conforme o contexto, a configuração do gráfico pode adquirir proporções diferentes segundo o "peso" maior ou menor adquirido por um dos seus vértices.

Figura 1 - Campo de forças que envolve a produção, circulação e consumo dos livros didáticos



Fonte: O autor

Ocupando um dos quadrantes teríamos o Estado que define as regras do jogo através das políticas públicas, elabora currículos, avalia e aprova os materiais didáticos que poderão ser utilizados nas escolas. Os avaliadores do Estado são os primeiros clientes a que as editoras devem atender. Sem a sua chancela a obra não entra nas relações de mercado.

Dependendo do foco que se está tomando na pesquisa, uma noção geral das atribuições do Estado basta para entender o jogo de poder e a questão da oficialidade. Para quem for olhar mais de perto, evidentemente que o Estado não será visto como um bloco monolítico. Interesses divergentes estão em jogo e diferentes sujeitos, com concepções diversas, estão envolvidos nas elaborações curriculares, na construção e condução das políticas públicas e na avaliação dos livros didáticos.

Num outro pólo temos autores e editoras (empresas) e equipe editorial, que também podem ter interesses discordantes, mas que criam um produto em comum a partir do atendimento das normas vigentes, da apropriação das prescrições curriculares e de uma visão construída sobre os desejos, limites e possibilidades do público consumidor. É aqui que se estabelecem as estratégias de mercado, divulgação, preço, negociação com os compradores e, também questões internas da própria obra que são tratadas a partir de um viés mais comercial:

capa, nome da coleção, contratação de autores com certo prestígio, associação com a corrente interpretativa em ascensão no momento, etc.

Em outro quadrante temos os administradores do sistema público, secretários estaduais ou municipais de educação, dirigentes de núcleo ou delegacia de ensino, etc. e, especialmente, os professores a quem se atribuiu a responsabilidade final pela adoção da obra¹⁴. Aqui também a dimensão da participação dos professores – ou outros responsáveis pela escolha final – no processo depende do olhar endereçado. Por um lado, a escolha é guiada e direcionada: os professores, em sua maioria, não participaram da definição dos critérios de seleção inicial, tampouco da avaliação e elaboração das obras. Por outro lado, as opções que fazem, a partir das obras pré-aprovadas, são tomadas como os maiores indicativos para o mercado com relação ao que é viável e o que se deseja para determinada disciplina escolar. Além da qualidade das obras, inúmeros fatores podem pesar nas escolhas finais feitas pelos professores: sua formação acadêmica, sua experiência profissional, o número de aulas semanais atribuídos à sua disciplina, suas condições objetivas de trabalho, a leitura que faz sobre a condição de seus alunos, o tempo que lhe é dado – e a possibilidade de discussão coletiva – para analisar e escolher as obras, etc.

Por fim, ao último pólo chamamos de *opinião pública*. Note-se que os consumidores finais dos livros didáticos, os alunos, encontram-se diluídos nesta macro-categoria. Seu poder de influência (se visto coletivamente) equipara-se ao da imprensa, de membros do poder legislativo ou judiciário e de instituições ligadas à sociedade civil que exercem pressão esporádica quando se identifica exacerbação de tendência política; erros pontuais (ou divergências de interpretação sobre o que é certo ou errado), mas apontados como graves; temas ‘tabus’ ou polêmicos como a sexualidade ou a religiosidade, etc. Comumente as denúncias contra os livros partem dos alunos e de seus familiares para depois chegar à imprensa e a representantes do poder público. Não estando envolvida diretamente no processo produtivo, a *opinião pública* é uma referência nebulosa para os produtores de livros didáticos, cujos limites – ainda que possam ser considerados plásticos e forçados através da experimentação – são dados por alguns temas “proibidos” que variam conforme o contexto histórico.

f) **A autoria do livro didático está imersa em uma *batalha de percepções*.** Os autores dos livros didáticos também são leitores. O conteúdo e a forma do livro didático são um produto desta prática de apropriação de diversos referenciais e determinantes. Os autores dão significações a suas leituras construindo uma síntese possível; como diz Choppin (2004), “não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente” .

Assim, consideramos que os autores são eles próprios receptores dos discursos que circulam

¹⁴ Embora professores da rede pública e dirigentes também possam ser considerados integrantes deste grande bloco que se entende por “Estado” consideramos aqui muito mais seu papel como destinatários privilegiados da produção didática impressa.

na academia, na mídia, nos debates políticos e educacionais, etc. Inclusive os discursos presentes nos diversos livros didáticos estão em relação uns com os outros e na tentativa de compreendê-los é preciso colocá-los em relação sincrônica e diacrônica.

Produzindo dentro de limites¹⁵, definidos ou não, é preciso evitar a compreensão dos autores como demiurgos onipotentes. Não existe produção cultural livre e inédita que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado (CHARTIER, 2001, p. 16). Conforme viemos construindo nos tópicos anteriores, rejeitando a idéia de uma simples imposição de cima para baixo, consideramos autores e editores inseridos na cultura nacional e em negociação com uma *cultura escolar*, tendo esta última uma autonomia relativa, em tangência constante (e, muitas vezes, imbricada) com outras culturas (política, religiosa, midiática, acadêmica, nacional, etc.) que compõem o espectro social.

Os autores dos livros didáticos não escrevem um texto que paira no ar, nem são movidos apenas por concepções ideais; estão dialogando com um contexto que intentam superar ou reafirmar. As representações construídas pelos livros didáticos precisam ser inteligíveis e partilhadas para que tenham alguma eficácia simbólica e tornem-se base para a criação de um consenso cultural mínimo.

Além de levar em conta a dinâmica da sala de aula¹⁶, com seus tempos específicos, o que lhe impõe a necessidade de organização seqüencial lógica e bem definida, o texto didático busca a construção coletiva de um sentido, que sempre envolve valores morais ou éticos reelaborados a partir de dispositivos cognitivos e simbólicos.

Os autores de livros didáticos, portanto, não têm por objetivo somente transpor a história acadêmica, eles identificam necessidades sociais, estão imersos na sociedade e, portanto, na própria história sobre a qual escrevem¹⁷. Isto quer dizer que os livros didáticos de História não são escritos apenas *a partir da*, mas *na* cultura e, por conseguinte, *no* conflito, pois o cultural e o social são indissociáveis (PROST, 1999) e é inerente ao ensino de História uma onectividade intensa às demandas sociais, as quais reflete e refrata ao mesmo tempo.

¹⁵ Como estamos acompanhando, os limites para composição do livro didático são muitos e entre eles encontramos o currículo prescrito ou oculto, a tradição escolar, o espaço gráfico (tamanho da página, tamanho do livro) e o público alvo: avaliadores acadêmicos, professores da rede pública e alunos (faixa etária, condição social, etc.). A imagem (dados, representações) que autores e editores constroem destes limites e desafios é determinante para a produção do livro. É a partir daí que os autores exercem sua liberdade relativa.

¹⁶ Nesta configuração pode estar incluída até mesmo a *tradição escolar*, quer dizer, certos procedimentos *naturalizados* e conteúdos certificados que se encontram arraigados, sedimentados no cotidiano escolar.

¹⁷ O discurso histórico não é exclusividade dos historiadores ou dos professores de história. *Em um determinado espaço social se move uma importante quantidade de produtos simbólicos referentes ao passado e a sua interpretação* (ROSA; BELLELLI; BAKHURST, 2008). As informações que dão base ao ensino de história podem ser coletadas em vários setores da vida social, inclusive na mídia, *que por vezes conduz o aparecimento ou a valorização de certas temáticas* [no ensino de história] *em detrimento de outras* (GATTI JUNIOR, 2004).

Portanto, diante de tantos constrangimentos e opções – que implicam ênfases ou omissões -, embora algumas simplificações possam de fato ter existido, não há como afirmar que a tarefa de escrever um material didático seja uma atividade menor e os textos dela resultantes sejam decorrentes de um processo reducionista. Duas facetas são valorizadas no momento da contratação de autores. Por um lado tem-se o prestígio social capaz de agregar valor simbólico e comercial à obra. Um autor renomado ou associado a uma instituição respeitada é um importante acréscimo às capas e folhas de rosto que pode surtir efeito positivo no momento da decisão da adoção do livro por professores ou outros agentes educacionais¹⁸. Por outro lado, especialmente a partir da década de 1970, no caso brasileiro, a experiência em sala de aula no ensino básico torna-se bastante importante para a execução do projeto didático. É preciso conhecer a realidade dos professores e dos alunos para poder construir propostas que sejam factíveis em sala de aula¹⁹.

Por fim, cabe destacar que, ainda que seja escrito por autores renomados, um fenômeno característico da produção didática estará presente no que tange à autoria: a *despersonalização*, o anonimato do discurso. O saber presente no livro didático caracteriza-se por “não ser de nenhum tempo, nem de nenhum lugar, e de não se legitimar pelo recurso da autoridade de um produtor, seja ele qual for” (CHEVALLARD, 1991, apud ANHORN, 2003). Utilizando verbos na voz passiva ou na forma impessoal o texto didático promove uma diluição do sujeito (ORLANDI, 1983). Apagando os sinais da subjetividade e da singularidade, do ponto de vista acadêmico atual, a forma do discurso didático, presente na maioria dos manuais, torna-se autoritária pois implica a adoção de um tom magistral.

Livros didáticos e o código disciplinar de história

Raimundo Cuesta Fernández (1997, p. 8), pesquisador do grupo Cronos que teve atuação importante na renovação do ensino de História na Espanha desde anos 1980, define o *código disciplinar da História* como “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” . A autoria do livro didático tem

¹⁸ Angela de Castro Gomes (2007), investigando a década de 1930, alerta-nos para *afastar uma excessiva dicotomia entre a escrita dos historiadores “propriamente ditos” [...] e a desses considerados divulgadores*. Muitos historiadores acadêmicos foram autores de livros didáticos: Lavisse, Michelet, Seignobos, Rocha Pombo, Sergio Buarque de Holanda, Carlos Guilherme Mota, Ilmar Rollof de Mattos, Nelson Piletti, Ronaldo Vainfas, etc. O livro didático *História do Brasil* de João Ribeiro, por sua vez, tornou-se obra de referência para muitas produções acadêmicas e foi utilizado inclusive como bibliografia para programas do ensino superior. No século XIX, a literatura didática trabalhou junto com a produção acadêmica na definição de períodos e ritmos temporais, quer dizer, na organização didática da História e do tempo histórico numa via de mão dupla entre o saber acadêmico e o saber escolar.

¹⁹ Dificilmente um historiador acadêmico (que não tenha passado pela sala de aula do ensino básico) escreve um livro didático sozinho. Em geral associa-se em coautoria com alguém com esta experiência prática, capaz de lhe dar sustentação especialmente na dimensão da linguagem. Neste caso há uma troca de legitimações típica das disciplinas escolares.

no seu horizonte de produção, explícita ou implicitamente, o código disciplinar da História, quer dizer uma leitura das especificidades do que poderíamos chamar de uma natureza do conhecimento histórico escolar.

Pesquisas e teorias atuais têm mostrado que a relação entre a produção acadêmica e o saber escolar é bastante complexa. Há uma diferença de natureza e não apenas qualitativa entre as duas formas de conhecimento produzidas. Fundamentalmente, o conhecimento escolar, presente nos livros didáticos²⁰, tem em vista a produção da aprendizagem que deve se concretizar em um *locus* específico, a escola, e, portanto, deve pressupor, em sua organização, as relações de interação e progressão que são inerentes à escolarização.

Nesta leitura, a escola e os sujeitos com ela envolvidos são vistos como criadores, e não apenas reprodutores, de conteúdos culturais específicos (CHERVEL, 1990). As necessidades e demandas sociais que lhe são inerentes fazem a cultura escolar se apropriar de diferentes referenciais na construção, a partir dos saberes próprios da experiência interna, de uma síntese peculiar, híbrida, mas coerente com seu funcionamento.

Portanto, tendo finalidades e objetivos distintos da produção acadêmica, a cultura escolar, para cumprir sua função basilar, que consiste em colocar conteúdos de instrução a serviço de finalidades educativas (CHERVEL, 1990), precisa atender a demandas diversas e selecionar conteúdos possíveis de serem trabalhados conforme o seu público, os recursos disponíveis e o seu funcionamento institucional. Competências cognitivas, morais e comportamentais estão no horizonte do objetivo de *formar* novas gerações, papel atribuído à escolarização na sociedade moderna. Diferentemente do conhecimento acadêmico, então, o texto escolar deve ir além da transmissão/comunicação de conclusões de pesquisa, para conseguir promover a compreensão, a alteração de esquemas mentais, o questionamento de pré-concepções, e instaurar novos *habitus*.

A história escolar, assim produzida, *inclui uma grande quantidade de valores e crenças que se misturam em uma trama de relatos históricos* (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007b, p. 18). As referências culturais coletivas se amalgamam na interação entre a escola e a sociedade, e o ensino de história acaba assumindo o papel de revisar os usos do passado e equacionar as forças em disputa no presente.

Em busca de legitimidade, a história escolar seleciona da produção acadêmica aqueles conhecimentos já consolidados transformando-os a partir de sua própria racionalidade. Trata-se de uma interpelação tensa, por vezes conflituosa, mas que não exclui os propósitos que os dois lugares institucionais comungam: o desejo de apontar e superar as fragilidades da memória, do senso comum e *suprir a carência de orientação no mundo* (RUSEN, 2001).

²⁰ Apenas para evitar qualquer dúvida, reafirmamos que entendemos o livro didático como apenas uma parte do saber produzido para e pela escola.

É assim que na interpelação da história acadêmica pela história escolar, produz-se uma axiologização dos saberes. Os frutos da produção acadêmica são inseridos em novas problemáticas - que nem sempre correspondem ao seu contexto de origem - visando atingir questões relativas aos valores culturais e à formação do espírito público.

Na escolarização como um todo e no ensino de História em especial, desde seus primórdios, os princípios cognitivos estão imbricados com interesses conativos. Desta forma, os professores de História e os autores de livros didáticos de História - estes professores no texto²¹ - têm que se equilibrar num fio de navalha entre um relativismo cínico, posto que próximo à hipocrisia, e um direcionamento, menos educativo e mais doutrinador²².

No ensino de História e nos livros didáticos desta disciplina entrecruzam-se discursos que podem ser lidos como certa ambigüidade ou ambivalência, mas que, na verdade, tratam-se de "questões epistemológicas, metodológicas e políticas que foram se constituindo ao longo da trajetória da História como disciplina escolar" (CAIMI, 2001). Por vezes, autores buscam, nem sempre de maneira consciente, um equacionamento onde marcas de diferentes disputas no passado e no presente se amalgamam para compor os discursos inscritos em seus materiais didáticos. Na maioria das vezes, *os significados em disputa são nada menos que a imagem coletiva da sociedade, do passado comum, do projeto futuro* (CARRETERO, 2010). Por isso, uma observação atenta dos livros didáticos procura dimensionar, como diz Ribeiro (2006), "quais condicionantes, pressões e possibilidades foram mais atuantes, ou seja, quais os discursos que obtiveram mais solidez e continuidade, ou, na outra margem, de que maneira foram possíveis transgressões ou invenções?" .

Há uma especificidade do ensino de História, com relação à maioria das outras disciplinas escolares. Sua organização curricular mais comum²³ obedece a um critério externo: a passagem linear do tempo. A progressão do conhecimento numa mesma série e a passagem de uma série a outra não são definidas pela progressão da capacidade de apreensão, pela caminhada cognitiva do estudante. Mesmo em currículos bastante elaborados os critérios do avançar em complexidade e amplitude não são definidos de maneira clara²⁴. É natural, então, que nos livros didáticos esta questão seja tratada pelo aspecto intuitivo dos autores e editores preocupados com adequações à idade dos estudantes, processo que acaba sendo relacionado (restrito) muito mais à linguagem do que ao tema/conteúdo formal.

A linguagem afetiva, a recorrência a um vocabulário simplificado e, especialmente, aos recursos da oralidade, o diálogo direto com os alunos e perguntas seguidas de respostas no

²¹ A expressão é de uma entrevista realizada para a confecção da tese de Kazumi Munakata (1997).

²² Mário Carretero (2010), de certa forma, aborda esta questão ao analisar o conflito entre os interesses romântico-nacionalistas e os ilustrados no ensino de História.

²³ Que se verifica, especialmente, a partir da 2ª fase do Ensino Fundamental.

²⁴ Até mesmo as organizações curriculares *temáticas* não deixam explícita esta progressão.

próprio texto refletem a busca de uma maneira apazível para lidar com a complexidade do conteúdo destinado a alunos do Ensino Fundamental²⁵.

De fato, quando se analisam materiais destinados às séries posteriores (referimo-nos ao atual Ensino Médio), observa-se que, em muitos casos, este recurso é utilizado de maneira mais escassa, em favor de uma linguagem mais sóbria, expositiva, racional, com aparência de distanciamento. Contudo, não é apenas para atender à questão da idade dos estudantes que uma linguagem afetiva é utilizada no ensino de História. Levantamos a hipótese de que a mobilização das emoções e sentimentos, o convite ao envolvimento, é inerente ao ensino-aprendizagem da história e que esta questão pode ser contemplada na análise dos livros didáticos.

Mário Carretero, Rosa e González (2007a, 2007b, 2010) argumenta que o ensino de História está completamente envolvido com a construção de sistemas valorativos e emotivos, portanto com a busca de adesão emocional. Ligado às questões da identidade, é dentro do paradigma *romântico-nacionalista* – que o autor opõe ao paradigma *racional-iluminista* – que se busca eficácia psicológica a partir de dispositivos de sustentação emotiva. Para ele, então há

[...] dois tipos de lógica que articularam o ensino escolar da História: a racionalidade crítica, do iluminismo e a emotividade de identidade do romantismo. Ambas constituíram a estampa da história escolar e definem ainda hoje seus objetivos como *cognitivos*, destinados à formação do conhecimento das disciplinas e *sociais* ou *de identidade*, destinados à formação da identidade nacional. (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007a)

Concordando com as conclusões do pesquisador espanhol quanto à origem romântica das questões emotivas/identitárias, argumentamos, ampliando o raciocínio, que o apelo emocional não é uma característica exclusiva da diretriz romântico-nacional, por conseguinte, no âmbito do ensino-aprendizagem de História, vertentes crítico-racionalistas não estão isentas de certa mobilização afetiva. O próprio Carretero reconhece que o emocional e o cognitivo não estão em oposição quando se trata da aprendizagem.

Portanto, afetividade, desenvolvimento moral e cognição não podem ser completamente dissociados no processo de aquisição dos conhecimentos históricos. Disso decorre que nem sempre se trata de um exagero apelativo o uso do envolvimento emocional por parte dos autores de livros didáticos²⁶ e podemos analisar os livros didáticos de História distinguindo aqueles que

²⁵ A referência que utilizamos é dos livros de 6º ao 9º ano, direcionados a estudantes de 11 a 14 anos.

²⁶ Trata-se aqui novamente do “fio da navalha” a que nos referimos anteriormente. Distingue-se, sobretudo, esta postura de uma apelação emotiva, confortadora e apaziguadora, que visa desviar da reflexão crítica no enfrentamento do passado (GUIMARÃES, 2009, p. 43). Como todo discurso, porém e evidentemente, as mobilizações emotivas presentes nos livros didáticos não são neutras e influenciam na formulação dos juízos históricos.

fazem uma opção mais sóbria, impessoal e “fria” na linguagem e no trato dos conhecimentos históricos de outros mais dramáticos, envolventes e emocionais.

Neste caminho também é preciso considerar que, como um suporte de conteúdos e valores, meio e mensagem de uma seleção cultural, que, obrigatoriamente, tem que dialogar com um público receptor (professores, alunos, comunidade, autoridades governamentais e pedagógicas), o livro didático de História torna-se um dos espaços privilegiados de disputa por representações identitárias, sejam de etnia, classe, gênero, nação, etc. Nascido dentro do projeto identitário da nação, o ensino de História, evidentemente, não esteve alheio a toda a discussão sobre a identidade nacional em diferentes contextos²⁷. O discurso didático pode ser pensado, então, como um espaço de desdobramento dos debates intelectuais, mas que também pode conter - por que não? - apropriações diferenciadas, releituras e contra-discursos, especialmente em um momento em que há um aumento da quantidade de produtos simbólicos referentes ao passado e à sua interpretação (ROSA, 2008).

Estas considerações levam-nos a um último fator importante, dentre outros possíveis, que pode ser considerado na análise dos livros didáticos de História: o horizonte de expectativa. Na construção do discurso histórico mobilizam-se, além do *campo da experiência* – onde estão incluídas as elaborações racionais, a leitura sobre o seu tempo, e as formas inconscientes de comportamento, os *habitus*, o imaginário, as representações fundadoras -, os *horizontes de expectativa*, as inquietações e esperanças do presente. Nas palavras de Reinhart Koselleck (2006), a expectativa

[...] se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem (KOSELLECK, 2006, p. 310).

Esta característica, que a produção historiográfica contemporânea talvez remeta apenas para o campo do inconsciente, é bastante explícita nos textos didáticos, posto que é ligada à função original do ensino de História de instituição da nação política, à qual caberia, em última instância, superar o distanciamento entre a experiência e a expectativa. É neste sentido que nos livros didáticos de história, onde batalhas pelas representações do passado também se processam, o passado pode ser organizado em função de um presente que se quer compreender ou superar,

²⁷ A relação do ensino de História com a questão da identidade, com desdobramentos sociais, crises e polêmicas, como estamos acompanhando, não se trata de uma exclusividade brasileira. Em “Documentos de Identidade”, Mario Carretero (2010) analisa polêmicas e lutas em torno dos livros didáticos e do currículo de história tomando como exemplo casos bastante específicos e, ao mesmo tempo, com substratos em comum na Estônia, Alemanha, Estados Unidos, México e Espanha nos últimos 25 anos do século XX. Em todos os casos assiste-se a um amplo debate social com propostas para realizar uma profunda revisão da origem e da crise da identidade, para ressignificá-la e até refundá-la na história.

neste caso projetando um futuro coletivo viável.

É assim que na construção da história nacional presente nos livros didáticos, seja qual for a vertente assumida pelos autores, pode-se perceber incitação a diferentes expectativas de cidadania, motes que levem à possibilidade de ação, tentativas de insuflar alguma perspectiva a respeito do futuro do país. Na função discursiva dos livros didáticos de História, intimamente ligada à questão da identidade, o passado também é fecundado tanto pelo presente quanto pela expectativa de futuro²⁸.

Algumas considerações finais

As observações que viemos traçando até aqui apontam para uma construção de alternativas metodológicas a investigações que apenas tomam como referência o conhecimento acadêmico e intentam encontrar déficits ou aproximações nos discursos presentes nos livros didáticos de História. Para alguns analistas não haveria limites para a confecção dos livros didáticos²⁹. Neles existiria espaço para tudo. Novos campos que se abrem na pesquisa universitária, novos resultados científicos de todas as sub-áreas que compõem uma disciplina acadêmica, as mais diversas demandas sociais, etc. Tudo isto, obviamente, deveria ser incorporado em tempo mais breve possível, à medida em que fossem surgindo novas demandas. Este olhar conduz como constata Itamar Freitas (2009) a uma hiper-desconfiança permanente em relação ao objeto livro didático. Fruto, talvez, de análises acadêmicas do início dos anos 1980, os livros didáticos são vistos, nesta perspectiva, como vilões da educação, repletos de preconceitos, graves incorreções, inconsistências, simplificações em excesso, visões distorcidas, omissões, etc. e seu conteúdo identificado com o velho, o arcaico, o anacrônico, o conhecimento a ser superado.

Um outro olhar que não se detenha apenas sobre *o que "deve ser"* o livro didático de História pode trazer novas análises mais alicerçadas para inferir, investigar e traçar hipóteses explicativas sobre [...] *o que "é", o que "tem sido", o que "foi"* (SOARES, 1996) este artefato cultural. Sem a pretensão de esgotar a discussão propomos a possibilidade da junção, na investigação sobre o livro didático de História, de um olhar que envolva sua materialidade e processo de produção (campo de forças com que está envolvido) com aspectos inerentes ao código disciplinar da História que implicam questões de identidade, linguagem, afetividade, desenvolvimento moral, cognição e horizonte de expectativas.

Trata-se de um olhar do historiador preocupado em explicar mudanças e permanências, ciente de que é possível captar nuances, com uma observação mais atenta para as diferenças entre

²⁸ Sendo que esta, obviamente, também faz parte do presente.

²⁹ Cada especialista requer a incorporação dos resultados de novas pesquisas na sua área. Poucos sugerem o que deve ser retirado para tal inserção.

os diversos discursos didáticos. Procurar não apenas denunciar as permanências que, forçosamente, existem, mas tentar entender o porquê delas, significa colocá-las em relação com as mudanças propostas em seus devidos contextos. Seria esta também uma forma de seguir o conhecido conselho de Febvre (2009, p. 44) e substituir a pergunta do magistrado: “é verdade que?” pela do historiador: “como explicar que” em relação às representações postas em circulação pelos livros didáticos.

A percepção do diálogo sincrônico e diacrônico entre os diversos manuais, permite-nos acompanhar, ao menos em parte, os processos de negociação, a conjunção de certos espaços discursivos e as representações que estes constroem - como produtos simbólicos em circulação - sobre as sociedades que lhes são objeto.

Tentar compreender as soluções encontradas por autores e editores para atender às demandas por representação, em negociação com a tradição escolar, em cada contexto, portanto, ajuda-nos a pensar os próprios interesses, aspirações, dilemas, medos e limites da sociedade contemporânea. Como constatou Clarice Nunes em outro contexto, por baixo e por dentro das modificações produzidas ou pretendidas em torno da escolarização, o que está em jogo é sempre *uma reforma do espírito público* (NUNES, 2000a, p. 374). Assim, pensar os livros, a escola, o ensino, as identidades... é também pensar as fronteiras e as possibilidades do espelho social, que estendemos a nós mesmos, numa projeção em que passado, presente e futuro estão sempre interligados.

Referências

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. *Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BICALHO, Maria Fernanda. Dos “estados nacionais” ao “sentido da colonização” : história moderna e historiografia do Brasil Colonial. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 69-87.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CARRETERO, Mario. *Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo*

globalizado. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (Org.). *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007a.

CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda. Introdução: ensinar história em tempos de memória. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (Org.). *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007b. p. 13-32.

CERRI, Luis Fernando; FERREIRA, Ângela Ribeiro. Notas sobre as demandas sociais de representação e os livros didáticos de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007. p. 67-76.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. A mediação editorial. In: _____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002. p. 61-76.

_____. (Org.). *Práticas da leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORDEIRO, Jaime. *A história no centro de debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de 70 e 80*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

FEBVRE, Lucien. *O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. *A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937-1945)*. 2008. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 2008.

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

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. *O livro didático em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Itamar. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Bueno de. *Livros didáticos de história: escolhas e utilizações*. Natal: UFRN, 2009. p. 11-19.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? a ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

GATTI JUNIOR, Decio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: Edusc, 2004.

GLEZER, Raquel. Novos livros & velhas idéias. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 149-154, 1984.

GOMES, Angela de Castro. Cultura política e cultura histórica no estado novo. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p.45-63.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 25-41.

HALLEWELL, L. *O Livro no Brasil: sua história*. São Paulo: EdUSP, 2005.

KOSSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LINS, Osman. *Problemas inculturais brasileiros: do ideal e da glória*. São Paulo: Summus, 1977.

LUCA, Tânia Regina de. Livro didático e estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHAES, Marcelo de Souza; REZNIK, Luis (org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MÁSCULO, José Cássio. *A coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de história*.

2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOLLIÉR, Jean-Yves. *A leitura e seu público no mundo contemporâneo: ensaios sobre história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis?. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores, 2002, Brasília. Brasília: MEC/SEF, 2001. v. 1. p. 89-94.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1981.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: TEIXEIRA SOARES, Eliana Marta (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p. 371-398.

_____. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14. maio/ago. 2000b.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). *Ensino de história e criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1992. p. 11-22.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. Livros didáticos de história para as séries iniciais do ensino fundamental: entre propostas estimulantes e abordagens tradicionais. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007. p. 67-76.

PROST, Antoine. Social e cultural Indissociavelmente. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1999. p. 134-137.

RIBEIRO, Renilson Rosa. História, histórias (didáticas): reflexões de ofício e oficina. *História e História*, Campinas, v. 1, p. 1-10, 2006.

RIBEIRO JÚNIOR, H. C. Joaquim Silva: Representações do Sentimento de Brasilidade entre 1946 e 1961. In: *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*. Florianópolis/SC: 18, 19 e 20 de abril de 2011.

ROSA, Alberto; BELLELLI, Guglielmo; BAKHURST, David. Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 167-195, jan./abr. 2008.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de história e o imaginário de adolescentes. In: SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (org.). *Inaugurando a história e construindo a nação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 149-170.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de história. In: SILVA, Marcos da (org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

ZAMBONI, Ernesta. *Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991.