

MANUAIS ESCOLARES E A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE: A DEMOCRACIA E AS CRISES POLÍTICAS NO BRASIL REPUBLICANO

TATYANA DE AMARAL MAIA*

Os livros didáticos no Brasil atuam como ferramentas centrais no planejamento e na prática docente, funcionando inclusive como guia na organização do currículo. É a partir do livro didático que muitos professores organizam suas aulas, planejam as atividades discentes e até promovem as avaliações acerca da aprendizagem de seus alunos. Dessa forma, o livro didático ocupa um lugar privilegiado em comparação a outros materiais didáticos e com alguma frequência é o único material disponível para o professor e os alunos nas salas de aula brasileiras. Uma certa cultura escolar foi sendo construída em torno do uso (e abusos) do livro didático. Na percepção dos pais, dos alunos e de muitos professores e gestores pedagógicos, cumprir o currículo significa trabalhar todos os conteúdos e atividades do livro didático. Nesta perspectiva, o livro didático tem sua função hiperdimensionada, o que revela sua centralidade na formação dos futuros cidadãos e explica a preocupação constante de pesquisadores, professores, políticos e segmentos da sociedade civil em geral com esse material didático.

O objetivo deste artigo é investigar como as questões referentes à cidadania são apresentadas na narrativa histórica escolar dedicada à compreensão da trajetória histórica brasileira no período pós-redemocratização, ou seja, a partir de 1985, através dos livros didáticos. Buscamos compreender como a História do Tempo

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. tatyana.maia@puers.br.

Presente é trabalhada nesses livros didáticos, com especial atenção para as questões que envolvem a cidadania.

Compreendemos essa narrativa histórica a partir de algumas especificidades teórico-metodológicas já consolidadas no campo de pesquisa dedicada à Didática da História. São elas: primeiro, a narrativa dos livros didáticos é um fruto de um saber específico, o saber histórico escolar. Esse saber é estruturado por múltiplos saberes: o conhecimento histórico produzido nas universidades e instituições de pesquisa; o conhecimento pedagógico; as diretrizes e legislações que compõem o currículo oficial prescrito; os interesses mercadológicos; as pressões dos grupos sociais acerca de determinado tema; e, por fim, claro, sofre a interferência das apropriações realizadas por professores e alunos. Segundo, a partir dessas múltiplas referências, a narrativa histórica escolar é o resultado de um processo de didatização que interfere nas formas de seleção, organização e apresentação do conhecimento histórico. Essa narrativa responde também a uma cultura escolar que organiza os currículos, dotando-lhes de sentido¹. Nesta perspectiva, não nos cabe aqui apresentar possíveis «erros» ou «acertos» dos livros selecionados; tampouco desconstruir o livro para identificar as ideologias e posicionamentos políticos dos seus autores. Considero muito mais interessante para a compreensão do livro didático a análise do seu conteúdo como uma narrativa sobre o passado que tem um compromisso com a produção de assertivas baseadas no conhecimento histórico; porém, que também apresenta leituras próprias do mundo social, respondendo a outros agenciamentos. Neste sentido, é possível observar algumas permanências nos livros didáticos que não podem ser reduzidas a incapacidade dos autores ou ao desinteresse das editoras em promover uma renovação efetiva desse material. Esse tipo de adjetivação pouco contribui para compreendermos a especificidade dessa historiografia didática.

Neste quadro, proponho fazer um exercício historiográfico, investigando as representações acerca da cidadania no Brasil recente como narrativas que consolidam determinadas formas de ver, ler e compreender o país e nós mesmos, interferindo na construção do pensamento histórico dos jovens brasileiros. É possível observar, então, a complexidade desses objetos culturais. Uma análise deste tipo apresenta limites bem definidos: não são exploradas as questões mercadológicas que interferem diretamente na produção desse material, nem tampouco os processos de apropriação desses materiais por professores e alunos. Enquanto agentes ativos no processo de aprendizagem, ambos estabelecem com o livro relações de apropriação, não sendo meros receptores dos conteúdos veiculados.

A investigação aqui proposta irá utilizar como metodologia a análise de conteúdo, concentrando-se na relação existente entre as diretrizes e legislações do

¹ MONTEIRO, 2009; BITTENCOURT, 2008; ROCHA, 2013.

Estado brasileiro para a educação básica, o edital do PNL D 2014 e os livros didáticos. Seleccionamos quatro livros destinados ao 9.º ano e adquiridos pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 2014, considerando que esses livros integram a lista das coleções mais compradas pelo Estado e, portanto, estão entre aqueles que atendem a maioria dos jovens nas escolas públicas do país². Os quatro livros são: *Projeto Araribá História*, *Projeto Teláris*, *Estudar História: das origens do Homem à era digital* e *História: Projeto Radix*. Nesta análise, iremos privilegiar as questões que envolvem a cidadania a partir da própria definição expressa nas diretrizes curriculares oficiais e no *Guia do PNL D*, ou seja, na concepção do Estado brasileiro sobre quais seriam os elementos que compõem a cidadania. Assim, não estamos partindo de um debate amplo sobre o que comporia a cidadania no mundo moderno. Até 2014, a educação brasileira tinha como principais documentos para sua regulação e planejamento a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (2013).

As *Diretrizes Curriculares* preveem uma compreensão ampla da cidadania, numa leitura clássica de que esta é composta por direitos políticos, sociais, econômicos e civis. Aliás, a educação é vista como um direito básico de acesso à cidadania, favorecendo o desenvolvimento autônomo dos indivíduos. As *Diretrizes Curriculares* definem que o conjunto de direitos políticos, sociais, econômicos e civis passa pela compreensão da pluralidade; da diferença; do reconhecimento dos movimentos sociais; da participação ativa na vida pública; da criação de canais de organização da sociedade civil; da centralidade do Estado na promoção do bem-estar coletivo; da igualdade social; e da democracia. Assim, prevalece um claro discurso do papel do Estado na promoção da igualdade e na defesa das diferenças sociais e do papel ativo da sociedade civil na arena pública, dentro dos princípios do regime democrático. Democracia, participação e bem-estar social são as ideias-força que orientam o debate sobre a promoção da cidadania através da educação³.

Os livros didáticos constituem um importante suporte na construção dos sentidos da história ensinada e, por isso, as disputas de poder entre os atores responsáveis pelo ensino — Estado, professores, associações de ensino — pelo controle da sua produção, distribuição e uso. Para Carmen Teresa Gabriel, caberá ao pesquisador dedicado à análise dessa historiografia didática perceber as diferentes falas em disputa pela autoridade do discurso e as ações dos diversos atores envolvidos no processo de produção do livro, compreendendo esse objeto cultural como produtor

² O Estado brasileiro disponibilizou através do *Guia PNL D 2014* vinte coleções de livros didáticos de História para prévia escolha dos professores destinados ao 2.º segmento do Ensino Fundamental. Cada coleção é composta de 4 livros que irão ser utilizados no 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos, respectivamente.

³ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013a: 105.

de «significação na vida social»⁴. O livro didático, ao ser utilizado por professores e alunos, também agentes no processo de produção de sentidos, por sua característica de obra de referência, é capaz de gerar efeitos de sentido promotores de arquétipos sociais. Aí reside sua importância que é amplamente reconhecida pelos atores que concorrem na construção pela legitimidade e a hierarquização de seus discursos nos livros didáticos.

A CIDADANIA ATRAVÉS DOS USOS PRÁTICOS DA HISTÓRIA: UM DESAFIO PARA NOSSOS LIVROS DIDÁTICOS

No Brasil, desde 1985, o Estado avalia, compra e distribui o livro didático para os alunos das escolas públicas através do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD)⁵. Trata-se de uma das principais políticas públicas brasileiras, envolvendo vultosos recursos da União. O Estado, hoje, é o principal comprador de livros didáticos, o que estabeleceu relação de dependência das editoras com o Estado. Os números são impressionantes. No PNLD 2018, por exemplo, estima-se que o Estado compre 7 milhões de livros didáticos, referentes a todas as disciplinas do Ensino Médio, para serem utilizados nos próximos três anos. As editoras brasileiras submetem suas coleções e ficam atentas às prescrições normativas estabelecidas nos editais lançados pelo PNLD, num esforço de terem seus livros aprovados, ainda que com ressalvas ou críticas dos avaliadores. O importante para essas editoras é ter a coleção aprovada e indicada no *Guia do Programa Nacional do Livro Didático*. Sem essa aprovação, essas editoras praticamente não resistem à concorrência do mercado de livros didáticos e correm o risco de ir à falência⁶.

No *Guia do PNLD* de 2014, que irá pautar nossa análise, foram indicadas 20 coleções destinadas aos quatro anos do 2.º segmento do Ensino Fundamental. Selecionamos quatro livros do 9.º ano do Ensino Fundamental que integram o conjunto das doze coleções de História mais adquiridas pelo MEC, em 2014. Selecionamos esses livros didáticos a partir de três critérios analíticos: primeiro, é no 9.º ano que os alunos trabalham com a História do Tempo Presente; segundo, a conjuntura brasileira até 2014 era de relativa estabilidade política, favorecendo uma maior autonomia do Programa em relação ao quadro político geral. Por fim, os livros didáticos aprovados pelo PNLD sofrem poucas alterações entre os processos de avaliação periodicamente realizados pelo governo brasileiro. Dessa forma, tais livros ainda estão circulando nas salas de aula brasileira, talvez, com algumas alterações. No entanto, essas possíveis alterações não interferem na análise geral dessas obras. No caso da avaliação do PNLD

⁴ GABRIEL, 2009: 247.

⁵ O *Guia do Programa Nacional do Livro Didático* apresenta a trajetória do Programa. Criado em 1985, passou por várias modificações no processo de avaliação.

⁶ OLIVEIRA & FREITAS, 2014: 11.

2014, por exemplo, os quatro livros que selecionamos eram de edições anteriores ao ano de 2014. As editoras não são obrigadas a apresentar edições publicadas no ano dos editais.

O *Guia do PNL D* apresenta todas as etapas do processo de avaliação e uma síntese acerca do livro avaliado. Inicia o texto apresentando os aspectos gerais que compõem o processo avaliativo. Em 2014, 20 das 26 coleções apresentadas foram aprovadas. Os indicadores avaliados pela equipe do PNL D foram: «Manual do professor», «Componente curricular História», «Proposta pedagógica», «Formação cidadã» e «Projeto gráfico». O Guia definiu que as coleções deveriam atender aos seguintes critérios no indicador «Formação cidadã»:

A coleção colabora efetivamente para a construção da cidadania ao observar os preceitos legais e jurídicos, respeitando os princípios éticos. Assim, está isenta de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, como também de qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos. Na abordagem das experiências sociais, a proposta da obra apresenta conceitos, habilidades e atitudes de forma contextualizada, condizentes com os objetivos do ensino e a produção do conhecimento histórico. Sugere, também, ações positivas em relação à cidadania e ao convívio social, trabalhando com temáticas referentes às relações étnico-raciais, de gênero e não violência, da educação e cultura em direitos humanos, e a da imagem de afrodescendentes, de descendentes das etnias indígenas brasileiras, da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando a visibilidade destes sujeitos históricos⁷.

Um indicador geral, a partir da intensidade da cor marrom, é apresentado ao professor. Quanto mais intensa é a cor marrom, melhor o livro foi avaliado num dos cinco indicadores. Das quatro coleções que selecionamos, duas, *Projeto Araribá* e *Projeto Teláris*, são as que conseguiram o marrom mais intenso no indicador «Formação cidadã». Em seguida, com menor intensidade, a coleção *Estudar História* e em último lugar a coleção *Projeto Radix*, cuja intensidade da cor indicava que a questão da cidadania aparecia apenas de forma razoável. A educação básica é o lugar por excelência do ensino das questões que envolvem a cidadania, devendo ser trabalhada, conforme estabelecido pela legislação em vigor, em todos os componentes curriculares. No texto introdutório que acompanha o *Guia PNL D 2014*, há uma preocupação com a temática e o reconhecimento de que os livros disponibilizados

⁷ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013b: 17.

precisam ser acompanhados de outros materiais didáticos para contemplar plenamente a «Formação cidadã».

Por fim, no que diz respeito às questões de cidadania, sugerimos que você empregue meios auxiliares para abordar a história e a cultura dos povos indígenas e dos africanos, considerando sua diversidade e situando-os no tempo presente, além dos direitos políticos e sociais que incluem mulheres e idosos⁸.

No *Guia*, também encontramos a ficha técnica e a resenha com o resultado das avaliações previamente realizadas, indicando que a coleção está habilitada para uso em sala de aula. A resenha está dividida em cinco eixos de apresentação da coleção para o professor: «Visão Geral da Obra»; «Sumário Sintético»; «Descrição da Coleção»; «Análise da Obra»; «Em sala de aula». É a partir desse documento que os professores devem escolher quais os livros que querem usar nas salas de aula. O Ministério da Educação e Cultura garante ao professor o direito de escolher livremente as coleções com as quais deseja trabalhar. Contudo, não há dados oficiais que confirmem se essa escolha realmente ocorre de maneira livre e democrática em todos os municípios e estados brasileiros.

Como informa a resenha do *Guia*, com exceção da coleção do *Projeto Radix*, as três coleções que pesquisamos trabalham a História de maneira integrada, ou seja, articulando os processos históricos vivenciados no Brasil com aqueles da chamada «História Mundial», ainda que predomine nessa História Mundial a ênfase na História da Europa Ocidental. Em todas as coleções, de acordo com o *Guia*, prevalece uma narrativa linear, cronológica e descritiva, concentrada nos acontecimentos políticos, ainda que temáticas recorrentes da História Econômica, Social e Cultural se façam presentes. Iremos realizar a análise dos livros conforme a avaliação do *Guia*: primeiro, *Projeto Araribá* e *Projeto Teláris*, que receberam as melhores avaliações no indicador «Formação cidadã»; em seguida, *Estudar História...* e encerrando nossa análise, o livro da coleção *Projeto Radix*.

A coleção *Projeto Araribá*, cuja edição é de 2010, é identificada no *Guia* pela promoção de uma narrativa histórica escolar integrada, adotando uma História cronológica-linear. Nos aspectos referentes à «Formação cidadã», o *Guia* informa que a coleção trabalha com temas que valorizam as diferenças culturais: combate a discriminação e o preconceito; valoriza os diferentes grupos étnicos; defende a preservação do meio ambiente; abre um espaço para a valorização das mulheres. Ainda afirma que trabalha de maneira articulada com a pluralidade dos tempos históricos, em especial, com a relação passado e presente.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013b: 11.

Uma análise do tema dedicado à História do Brasil no Tempo Presente revela os limites no trabalho com a História integrada. O tema se insere na Unidade 7, sendo trabalhados nos Temas 5 e 6. Mantém-se a estrutura tradicional de divisão dos temas como capítulos, ainda que a nomenclatura usada seja «tema» e não «capítulo». A organização e indicadores gráficos de divisão dos textos e imagens nos livros didáticos também compõem a produção dessas obras. A Unidade 7 é dedicada a «Democracia e Ditadura no Brasil» iniciando com charges produzidas ainda no período da ditadura civil-militar. O Tema 5, «O Brasil na Nova Ordem Mundial», apresenta como corte cronológico desde a eleição de Fernando Collor de Mello (1989) até o 2.º mandato do Governo Lula (2007-2010). Provavelmente, o fato de ser uma 3.ª edição de 2010 justifica a não-incorporação do 1.º Governo de Dilma Rousseff (2011-2014). O Tema 6, «Um balanço do Brasil Contemporâneo», rompe com a perspectiva da História Política tradicional. A narrativa que até então era dedicada aos fatos do campo político abre espaço para análises conjunturais do campo econômico e cultural, integrando-as efetivamente com as mudanças no capitalismo mundial, com a globalização e com a emergência de novos hábitos de consumo no mundo ocidental. As conquistas e os problemas provocados pelo uso das novas tecnologias são trabalhados nesse último tema. Os dados sobre os problemas e melhorias sociais vivenciados nas décadas de 2000 também são apresentados.

A coleção *Projeto Teláris*, cuja edição é de 2012, constrói uma narrativa histórica escolar integrada entre a História do Brasil e a História Mundial. Conforme a resenha do *Guia*, a coleção busca romper com uma visão eurocêntrica da História. O capítulo 9, último capítulo do 9.º ano, é dedicado à História do Brasil recente e ao processo de globalização. Sob o título «O mundo globalizado e o Brasil no século XXI», o texto principal inicia com os protestos corridos na Europa, nos Estados Unidos e em alguns países da América Latina em 2012. A opção por uma história temática fica clara a partir dos 4 subtítulos do capítulo: 1) «Século XX: um balanço possível»; 2) «O mundo globalização e o neoliberalismo»; 3) «O Brasil neoliberal»; 4) «O Brasil no século XXI». Estes quatro subcapítulos ainda apresentam outros tópicos: 1.1) «O mundo pós-1991»; 2.1) «Consumismo: um grave problema»; 2.2) «O papel do Estado»; 2.3) «O resultado das políticas neoliberais»; 2.4) «As ações antiglobalização»; 2.5) «O terrorismo»; 3.1) «O governo civil». Destaca-se o uso de imagens com breves boxes explicativos, numa tentativa de ultrapassar a imagem como ilustração, dotando-as de sentido. Ainda que os acontecimentos tradicionais da História Política sejam apresentados, como a sucessão de presidentes no período democrático, a ênfase está na construção de uma História social que problematize temas como desemprego, inflação, políticas sociais, neoliberalismo, manifestações contra a nova ordem estabelecida etc., num diálogo constante entre o Brasil e o mundo. As atividades ultrapassam a fixação de conteúdos, propondo a participação do aluno e seu posicionamento diante

dos problemas propostos. O uso de textos diversos nas atividades propostas enriquecem o capítulo. Além de fotografias, o capítulo traz o uso recorrente de imagens.

O *Guia do PNLD* considera que a coleção *Estudar História: das origens do Homem à Era Digital* no que diz respeito à Formação cidadã valoriza positivamente grupos minoritários e cumpre a legislação brasileira ao tratar dos povos afrodescendentes e indígenas. Ainda merecem destaque no *Guia* os temas relacionados aos direitos políticos e a defesa do meio ambiente. Em nossa análise, é possível perceber que o Brasil no Tempo Presente, ou seja, após a redemocratização de 1985, é trabalhado no capítulo 14 do livro dedicado ao 9.º ano. Trata-se do penúltimo capítulo do livro. Sob o título «A volta da democracia no Brasil», o capítulo trata da transição para a democracia brasileira com a eleição indireta de Tancredo Neves (1985) até o primeiro mandato de Dilma Rousseff. O capítulo é formado pelo texto principal, imagens, boxes com informações complementares e atividades pedagógicas ao final do capítulo.

A narrativa histórica escolar construída inicia e termina o capítulo a partir do levantamento de problemas políticos, econômicos e sociais que marcam o país após 1985, num claro diálogo com a importância da Formação cidadã. Aqui a narrativa histórica escolar incorpora demandas próprias do campo educacional. Vejamos alguns exemplos. Nas duas primeiras páginas do capítulo, três grandes imagens chamam a atenção: a primeira, apresenta um dos debates realizados pela TV aberta entre candidatos à presidência da República, pouco antes da eleição de Dilma Rousseff, em 2010; na segunda imagem, uma fotografia de jovens estudantes manifestando-se publicamente em Salvador pela gratuidade no transporte coletivo e pela contratação de professores; na terceira imagem, uma fotografia da disparidade econômica entre ricos e pobres, a partir do contraste entre prédios de luxo e as habitações populares num bairro em Salvador, no estado da Bahia. A questão central do texto é esclarecer acerca da importância das eleições regulares para a vida cotidiana das pessoas, logo, da democracia como possibilidade de promoção da justiça social. O texto ainda chama atenção para um falso discurso recorrente entre setores conservadores da sociedade brasileira acerca de possíveis benefícios provocados pela ditadura recente (1964-1985), contrapondo que só numa democracia com ampla participação é possível organizar-se livremente (como no caso dos jovens estudantes em Salvador — imagem 2); votar e construir uma sociedade mais igualitária. Aqui a cidadania a partir da democracia representativa é explicitada pelo viés político, com destaque tanto para o voto, num sistema representativo, quanto para manifestações políticas pacíficas. Ao final do capítulo, também nas duas últimas páginas, abre-se espaço para problematizar a chamada «democracia racial brasileira», apresentando os índices e reflexões sobre a disparidade econômica e social existente entre negros e brancos. O racismo estrutural brasileiro é discutido no texto principal, assim como as políticas públicas recentes que pretendem contribuir para a reversão desse quadro. Assim, ao lado

da tradicional narrativa-descritiva de caráter cronológico que prevalece no capítulo, também há espaço para a problematização do voto como direito político, no início do capítulo, e para as discussões sobre a permanência do racismo e da desigualdade racial no país, ao final do capítulo.

Nas demais páginas que compõem o capítulo, prevalece a apresentação da História do Estado brasileiro pós-1985, com ênfase nas eleições presidenciais, reforçando a cultura política personalista que marca o campo político no Brasil. Planos econômicos, políticas sociais, problemas estruturais são apresentados a partir do governante que estava na presidência da República. Inclusive as divisões temáticas do texto principal colaboram para a compreensão da trajetória política do Brasil a partir de seus presidentes: «a morte do presidente eleito»; «o governo José Sarney»; «o governo Fernando Collor»; «o governo Itamar Franco»; «o governo FHC»; «o governo Lula». A Constituição de 1988 também é tema em destaque no texto, assim como as políticas econômicas. Contudo, prevalece a centralidade do executivo em detrimento de uma análise que considerasse as demais esferas de poder ou ainda de uma história política para além do Estado. Assim, reforça-se na consciência histórica dos jovens estudantes o papel central do chefe do executivo e o personalismo como marca da política brasileira. O texto principal prioriza as questões em torno dos planos econômicos e da sucessão presidencial. Há pouco espaço disponível para a discussão das diferenças regionais, das mudanças culturais, dos problemas que afetam a vida cotidiana. As atividades ao final do capítulo se resumem à fixação do conteúdo apresentado, ainda que seja possível identificar o uso pontual de fontes históricas. Também há uma proposta de debate para ser realizado em sala de aula e de pesquisa. Após o capítulo dedicado à História do Brasil recente, virá o último capítulo sobre o mundo globalizado.

É interessante observar como a narrativa descritiva predomina neste capítulo, ainda que traga problemas caros à História recente, como as políticas de combate ao racismo e à desigualdade social, sobretudo, às políticas afirmativas; a democracia representativa é apresentada como único espaço para a conquista de direitos para todos os cidadãos. A narrativa limita a capacidade de reconhecimento pelo leitor-aluno do conhecimento histórico escolar como um processo de construção, a partir da multiperspectiva. A narrativa linear predominante pode ser comparada a um conjunto de informações jornalísticas ordenadas temporalmente. Neste caso, reúnem-se acontecimentos singulares do passado (a eleição de um presidente, um plano econômico, a nova Constituição) que são apresentados como parte integrante de um passado que dialoga pouco com o presente, apesar de ser um passado recente.

A coleção *Projeto Radix*, conforme apresentação do *Guia*, irá intercalar História Geral e História do Brasil. A questão da Formação cidadã ficaria concentrada numa seção específica ao final do livro sob o título «8 jeitos de mudar o mundo». Neste

aspecto, irá optar pela apresentação de questões amplas acerca dos problemas compartilhados pelo mundo ocidental, sobretudo os de ordem social, econômica e referentes ao meio ambiente.

Em nossa análise, observamos que a História do Brasil Recente é trabalhada no capítulo 16, que integra o módulo 8 «Neoliberalismo e suas consequências». Sob o título «Brasil: tempos de redemocratização e de globalização», o capítulo apresenta o país dentro da perspectiva da História Política tradicional, desde o governo José Sarney até o primeiro governo Dilma Rousseff. Realmente, dos quatro livros analisados, este é o que menos investe na produção de uma narrativa histórica escolar para além da descrição, limitando o debate sobre a «Formação cidadã» às eleições livres e sucessões presidenciais. Aqui, a democracia aparece como algo natural da vida cotidiana do país, quando na verdade trata-se de um regime político conquistado após 21 anos de ditadura por aqueles que se opuseram ao regime civil-militar (1964-1985) de diferentes formas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos não produzem uma narrativa histórica escolar homogênea, ainda que seja possível observar que os conteúdos selecionados são muito semelhantes. É padrão em todos os livros o uso de imagens, textos principais, textos complementares, atividades variadas. No entanto, seus usos, apropriações, ênfases e abordagens apresentam diferenças consideráveis. Neste sentido, é fundamental uma análise comparativa dos livros didáticos. Outro fator a ser considerado são as múltiplas narrativas e formas de organização e apresentação do conhecimento histórico escolar. Aqui, há pontos de proximidade entre os livros analisados. Quase não fazem menção a historiografia ou debates historiográficos, sobretudo no texto principal que se apresenta como uma síntese do conhecimento histórico. É interessante notar que a historiografia é pouco ou quase nunca mencionada ao longo dos textos principais. Ela fica reduzida às atividades de fixação de conteúdos ou ainda são sumariamente apresentadas em boxes complementares, muitas vezes, de tamanho reduzido. O texto principal esquiva-se do debate historiográfico.

Quando há propostas de trabalho com as fontes históricas, estas estão muito distantes do fazer historiográfico, ou seja, no geral apresenta-se um único documento (historiadores costumam trabalhar com um conjunto de documentos) como representativo do problema/tema a ser trabalhado.

Aspectos como a concentração de renda, o consumismo, a crise econômica, a precária condição de vida dos grupos mais vulneráveis, a desigualdade social e racial, a educação pública no país e o meio ambiente são as temáticas recorrentes nos livros didáticos ao trabalhar a História recente do país. Por outro lado, há um enorme silêncio em relação à prostituição, ao trabalho escravo, ao aborto, à homofobia, ao suicídio,

à violência policial — para citar alguns temas sensíveis na sociedade brasileira atual. Assim, os livros didáticos têm dificuldade de abordar temas sensíveis, optando por trabalharem as questões da cidadania a partir daquilo que é consensual. A exceção é o tema do racismo no Brasil e a valorização dos afrodescendentes e indígenas. Graças à mobilização do movimento negro e à aprovação de legislação que torna obrigatória a apresentação dessas temáticas, essa historiografia didática se vê obrigada a tratar dessa temática. Isso reforça a tese de que diferentes agentes concorrem na produção dessa narrativa escolar e que os conteúdos selecionados não estão isentos das disputas existentes na sociedade para definição das identidades coletivas.

O uso da narrativa-descritiva nos livros didáticos tem reduzido a capacidade do ensino de História de contribuir para ampliar a consciência histórica e dificulta o desenvolvimento de habilidades como autonomia de pesquisa, pensamento crítico e análises conjunturais e estruturais mais amplas. Além disso, limita a compreensão da História, mantendo no currículo a perspectiva de uma História do Estado-Nação. Apesar da importância do Estado-Nação na vida cotidiana, a narrativa histórica escolar precisa incorporar os novos objetos da História. Como já mencionamos, em alguns dos livros analisados, é possível observar no texto inicial e no final dos capítulos/temas uma abordagem mais próxima dos atuais paradigmas da História. O esforço observado na construção de uma narrativa menos marcada pelos marcos cronológicos da História Política tradicional demonstra um avanço na produção do conhecimento histórico escolar, porém, ainda tímidos diante das demandas dos atores que compõem o universo escolar. Ainda temos um longo caminho na busca de uma aprendizagem histórica que favoreça o desenvolvimento de usos cotidianos do passado.

BIBLIOGRAFIA

- BITTENCOURT, Circe (2008) — *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (2013a) — *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação.
- ____ (2013b) — *Guia de livros didáticos. PNLD 2014: história: Ensino Fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação.
- GABRIEL, Carmen (2009) — *Exercícios com documentos nos livros didáticos de história*. In REZNIK, L; ROCHA, H.; MAGALHÃES, M. — *A História na escola*. Rio de Janeiro: FGV, p. 243-253.
- MONTEIRO, Ana (2009) — *Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história*. In REZNIK, L; ROCHA, H.; MAGALHÃES, M. — *A História na escola*. Rio de Janeiro: FGV, p. 177-199.
- OLIVEIRA, Margarida Dias; FREITAS, Itamar (2014) — *Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: processo de uma política e possibilidades de aperfeiçoamento*. In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana — *Para que(m) se avalia? Livros didáticos e avaliações (Brasil Chile, Espanha, Japão, México e Portugal)*. Natal: Ed. UFRN, p. 11-26.

ROCHA, Helenice (2013) — *A Narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão*. «Revista Territórios e Fronteiras», vol. 6, n.º 3, p. 53-66.

Livros didáticos

APOLINÁRIO, Maria Raquel (2010) — *Projeto Araribá: História*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Moderna.

BRAICK, Patrícia Ramos (2011) — *Estudar História: das origens do homem à era digital*. 1.ª ed. São Paulo: Ed. Moderna.

SERIACOPI, Reinaldo & SERIACOPI, Gislane Ramos A (2012) — *Projeto Teláris - História*. 1.ª ed. São Paulo: Ática.

VICENTINO, Cláudio (2012) — *Projeto Radix - História*. 2.ª ed. São Paulo: Editora Scipione.