

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JÉMERSON QUIRINO DE ALMEIDA**

**TRABALHO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL:  
CONTRIBUIÇÕES DE MARCOS ANTONIO DA SILVA; CIRCE M.  
FERNANDES BITTENCOURT E SELVA GUIMARÃES FONSECA (1980-2000)**

**CAMPO GRANDE/MS**

**2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JÉMERSON QUIRINO DE ALMEIDA**

**TRABALHO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL:  
CONTRIBUIÇÕES DE MARCOS ANTONIO DA SILVA; CIRCE M.  
FERNANDES BITTENCOURT E SELVA GUIMARÃES FONSECA (1980-2000)**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial de qualificação à obtenção do título de Doutor. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Helena Andrade de Brito.

**CAMPO GRANDE/MS**

**2020**

**JÉMERSON QUIRINO DE ALMEIDA**

**TRABALHO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL:  
CONTRIBUIÇÕES DE MARCOS ANTONIO DA SILVA; CIRCE M.  
FERNANDES BITTENCOURT E SELVA GUIMARÃES FONSECA (1980-2000)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Helena Andrade de Brito - UFMS  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Villamaina Centeno - UEMS  
Membro Titular

---

Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves - UNIDERP  
Membro Titular

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS  
Membro Titular

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarita Victoria Rodriguez. - UFMS  
Membro Titular

Campo Grande, 4 de fevereiro de 2020.

*Por um mundo socialmente justo.*

“Uma nação que procura desenvolver-se espiritualmente com maior liberdade não pode continuar vítima das suas necessidades materiais, escrava do seu corpo. Acima de tudo, precisa de tempo livre para criar e usufruir da cultura”.

(KARL MARX)

## AGRADECIMENTOS

Todo trabalho de pesquisa só pode alcançar maturidade se for desenvolvido em parceria. Desta maneira, tenho muitas pessoas a agradecer, em especial saliento quão enriquecedor foi desenvolver este trabalho junto a uma pessoa dedicada à pesquisa, séria em sua postura acadêmica e competente como a professora que me orientou neste estudo. A professora orientadora Sílvia Brito desempenhou importante papel no construto desta tese. Muito obrigado pela confiança, pelas sugestões e correções, pelos aconselhamentos e por acompanhar atentamente este estudo.

A banca examinadora, composta por intelectuais orgânicos que ocupam importante papel no processo de lutas por uma educação significativa em nosso país. Certamente, suas contribuições teóricas no momento da qualificação contribuíram significativamente para o melhor desenvolvimento deste estudo, não só ajudaram a aprofundar as discussões postas em debate na pesquisa, como também proporcionaram a este pesquisador ensinamentos que lhe servirão para vida toda. Sinto-me honrado por aceitarem o convite e examinarem esta tese.

A todas as pessoas envolvidas com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS. Em especial, aos docentes com quem tive maior contato e pude aprender por meio das aulas: Maria Dilneia; Margarita e Fabiany. É inegável o crescimento intelectual que alcancei por meio de suas aulas.

Aos colegas de curso pelas contribuições em sala de aula. Destaco os amigos discentes da linha de pesquisa 3 – *História, Políticas, Educação*: Daniel e Cilmara. Caminhamos juntos durante a redação de nossos relatórios de pesquisa. Construimos teses e constituímos uma fértil amizade.

Carla Centeno, que considero a maior e mais bela influência que tive na vida acadêmica, por suas orientações de leituras para o projeto, correção do projeto de pesquisa e apoio incondicional ao meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Bruno Ribeiro pela grande ajuda ao longo de uma boa convivência, assim como, pelas conversas e reflexões, desde o momento em que trabalhamos juntos (UEMS/Paranaíba, MS) aos difíceis dias no início da pesquisa sem o apoio financeiro da bolsa.

Diogo Roiz pelas aulas na disciplina *Cultura Escolar e Consciência Histórica: temas e procedimentos* (UEMS/Paranaíba, MS), pelo incentivo à pesquisa via discussões sobre o ensino de História e indicações de leituras.

Sidnei Ferreira de Araújo, companheiro de trabalho na EE José dos Santos em 2017, pelo apoio prestado na revisão textual do manuscrito inicial desta tese.

Jaqueline Macedo pela tradução do resumo para o francês, e Tamar Shumiski pela tradução do resumo para o inglês.

Agradeço também a todos os companheiros de trabalho das instituições por onde passei durante o tempo de produção desta pesquisa: além da oportunidade de trabalho, obtive muitas experiências: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba e Cassilândia, MS); Escola Estadual José dos Santos (Aspásia, SP); Colégio Ferreira Prado (Jales, SP) e Centro Universitário de Jales (UNIJALES/Jales, SP). A *Filosofia da Práxis* tem como elemento fundamental para a vida, a unidade da teoria e da prática. Por meio do trabalho em sala de aula encontramos sentido naquilo que realizamos na pesquisa: sem a prática a teoria se torna um monólogo de erudição vazio e nem sempre necessário.

Agradeço a todos que acreditaram e me apoiaram de alguma forma, em especial pelo carinho, ajuda e amizade, amigos pelos quais sempre tive grande admiração e apreço: Silvio Luiz Lofego; Ligia Cristina Carvalho; Adailson José Rui; Carlos Eduardo França; Ailton de Souza; Djalma Querino de Carvalho; Lucélia Guimarães; Jean Menezes; Tainan Martins; José Antonio de Souza; Alexandre Castro e Alessandro Cavichia Dias.

Ao equilíbrio dado pelos meus familiares, meu pai Sebastião; minha mãe Maria e meus irmãos Derivaldo; Edivaner e Genivaldo.

Agradeço imensamente minha esposa Luciene; meus filhos Victor; Hugo e Eric, pelo amor e companheirismo. Sei que cada instante do tempo “roubado” de vocês e empenhado nos estudos e na confecção desta tese não terá volta. Espero ter valido a pena!

Gostaria de agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por subsidiar materialmente esta pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na linha “História, Políticas, Educação”, tem como objeto de estudo a organização do trabalho didático do ensino de História no Brasil, nas duas últimas décadas do século XX. O objetivo geral da tese é compreender como aparece, nos textos relacionados ao ensino de História no Brasil, a forma histórica de organização do trabalho didático que se materializou na educação brasileira no decorrer do século XX. De modo específico, elegemos para investigação a produção de três importantes intelectuais da área de História, que centraram seus estudos no desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de História: Marcos Antonio da Silva; Circe Maria Fernandes Bittencourt e Selva Guimarães Fonseca. Para tanto, realizamos um recuo no tempo de forma a expor o processo histórico que produziu a escola moderna e estruturou o trabalho didático comeniano, o emprego dos manuais didáticos e a sua influência na expansão escolar e massificação da educação no Brasil. Na sequência, passou-se ao estudo das principais publicações dos autores delimitados sobre o ensino de História. Por fim, retomamos algumas discussões sobre o método de pesquisa em História, os desafios do ofício dos historiadores e possibilidades para o ensino de História de forma culturalmente significativa. Nossa pesquisa compactua com uma concepção teórico-metodológica específica que investiga o trabalho didático e seu papel na relação educativa na sociedade burguesa. Procuramos, à luz da leitura de autores clássicos e da teoria marxista, compreender as relações que envolvem a organização do trabalho didático na História da educação. Assim, estudamos os conteúdos das publicações dos autores delimitados sobre o ensino de História a partir da década de 1980 até os anos finais da década de 1990, momento de grande ebulição acadêmica gerada pelas expectativas do contexto sócio-histórico que permeava suas produções: período final da ditadura Civil-Militar; expansão e massificação do ensino; reabertura política; redemocratização; nova legislação e neoliberalismo. Desta perspectiva, foi possível perceber a qual projeto de sociedade a educação estava subordinada. A análise dos textos dos autores nos permite defender a tese de que a construção no Brasil de uma educação hegemonicamente burguesa, condizente aos interesses dos projetos políticos internacionais de cunho neoliberal, provocaram alterações na forma histórica de organização do trabalho didático. Estas alterações promoveram o aperfeiçoamento, porém não a ruptura, com a forma histórica de organização do trabalho didático comeniana. Acreditamos que por meio da educação, a partir da década de 1980, se buscou de forma expressiva legitimar consensos em favor das novas determinações postas pela ordem burguesa no mundo, que visavam ampliar a influência econômica e política das potências capitalistas, ajustando a sociedade ao processo de financeirização da economia, internacionalização do trabalho e globalização do capital. Como principais referências teóricas fundamentamos o nosso estudo em: Marx e Engels; Gilberto Luiz Alves; e Eric Hobsbawm.

**Palavras-chave:** Organização do trabalho didático. Ensino de História. Intelectuais.



## ABSTRACT

This research, developed with the Postgraduate Program in Education (PPGEDU) of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), in the line “History, Politics, Education”, has as its object of study the organization of the didactic work of teaching of history in Brazil in the last two decades of the twentieth century. The general objective of the thesis is to understand how the historical form of didactic work organization that materialized itself in Brazilian education during the twentieth century appears in the texts related to the teaching of history in Brazil. Specifically, we chose for research the production of three important intellectuals in the field of history, who focused their studies on the development of research on the teaching of history: Marcos Antonio da Silva; Circe Maria Fernandes Bittencourt and Selva Guimarães Fonseca. To this end, we took a step back in time to expose the historical process that produced the modern school and structured the Comenian didactic work, the use of textbooks and their influence on school expansion and massification of education in Brazil. Then, we proceeded to study the main publications of the delimited authors on the teaching of history. Finally, we resume some discussions about the method of research in history, the challenges of the historian's craft, and possibilities for teaching history in a culturally meaningful way. Our research is in agreement with a specific theoretical-methodological conception that investigates the didactic work and its role in the educative relation in the bourgeois society. In the light of the reading of classical authors and Marxist theory, we search for to understand the relationships that involve the organization of didactic work in the history of education. Thus, we study the contents of the authors' delimited publications on the teaching of history from the 1980s until the late 1990s, a moment of great academic boiling generated by the expectations of the socio-historical context that permeated their productions: final period the Civil-Military dictatorship; expansion and massification of education; political reopening; redemocratization; new legislation and neoliberalism. From this perspective, it was possible to understand to which society project the education was subordinated. The analysis of the authors' texts allows us to defend the thesis that the construction in Brazil of a hegemonically bourgeois education, consistent with the interests of international political projects of neoliberal nature, caused changes in the historical form of didactic work organization. These changes promoted the improvement, but not the rupture, with the historical form of organization of the Comenian didactic work. We believe that through education, from the 1980s, expressly sought to legitimize consensus in favor of the new determinations posed by the bourgeois order in the world, which aimed to expand the economic and political influence of the capitalist powers, adjusting society to the process of financialization of the economy, internationalization of labor and globalization of capital. As main theoretical references we base our study on: Marx and Engels; Gilberto Luiz Alves and Eric Hobsbawm.

**Keywords:** Organization of didactic work. History teaching. Intellectuals.

## RÉSUMÉ

Cette recherche développée avec le Programme de troisième cycle en Éducation (PPGEdu en portugais) de l'Université Fédérale de Mato Grosso do Sul (UFMS), dans la ligne "Histoire, Politiques, Éducation", a pour le but d'étude l'organisation du travail didactique de l'enseignement de l'histoire au Brésil, au cours des deux dernières décennies du XXème siècle. L'objectif général de la thèse est comprendre comme il apparaît dans les textes en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire au Brésil, la manière historique de l'organisation du travail didactique qui s'est matérialisé dans l'éducation brésilienne au cours du XXème siècle. Spécifiquement, nous avons élu pour la recherche la production de trois importants intellectuels du domaine d'Histoire qui ont concentré leurs études dans le développement de recherches sur l'enseignement d'histoire: Marcos Antonio Silva; Circe Maria Fernandes Bittencourt et Selva Guimarães Fonseca. À cette fin, nous avons réalisé un revers temporel de façon à exposer le processus historique qui a produit l'école moderne et a structuré le travail didactique coménien, l'emploi des manuels didactiques et leur influence dans l'expansion scolaire et la massification de l'éducation au Brésil. Suite, ont se passé à l'étude des principales publications des auteurs délimités sur l'enseignement d'histoire. Enfin, nous reprenons quelques discussions sur la méthode de recherche en histoire, les enjeux du métier des historiens et les possibilités pour l'enseignement d'histoire de manière culturellement significative. Notre recherche s'effondre avec une conception théorique-méthodologique spécifique qui enquête le travail didactique et leur rôle dans la relation éducative dans la société bourgeoise. Nous recherchons, à la lumière de la lecture des auteurs classiques et de la théorie marxiste, comprendre les relations qui impliquent l'organisation du travail didactique dans l'histoire de l'éducation. Nous avons étudié donc, le contenu des publications des auteurs délimités sur l'enseignement d'histoire à partir de la décennie de 1980 jusqu'aux dernières années de la décennie de 1990, moment de grande ébullition académique générés par les attentes du contexte socio-historique qui a imprégné ses productions: période finale de la didacture civilo-militaire; l'expansion et la massification de l'enseignement; réouverture politique; redémocratisation; nouvelle législation et néolibéralisme. Dans cette perspective, on a eu possible de comprendre quel projet de société l'éducation était subordonné. L'analyse des textes des auteurs nous permet défendre la thèse que la construction au Brésil d'une éducation hégémoniquement bourgeoise, digne des intérêts des projets politiques internationaux d'empreinte libérale, ont provoqué des changements dans la manière historique de l'organisation du travail didactique. Ces changements ont favorisé l'amélioration, mais pas la rupture, avec la façon historique de l'organisation du travail didactique coménienne. Nous pensons qu'à travers de l'éducation, à partir de la décennie de 1980, on a cherché de manière expressive légitimer des consensus en faveur de nouvelles déterminations placées par l'ordre bourgeois dans le monde qui visaient à agrandir l'influence économique et politique des puissances capitalistes, en ajustant la société au processus de financiarisation de l'économie, internationalisation du travail et la globalisation du capital. En tant que références théoriques principales nous basons notre travail en: Marx et Engels; Gilberto Luiz Alves; et Eric Hobsbawn.

**Mots-clé:** Organisation du travail didactique. Enseignement d'histoire. intellectuels.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Instituições de ensino superior no Brasil em 1978 .....	118
--	-----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - PNLD ano 2017.....	60
<b>Tabela 2</b> - Valores de aquisição por editora em 2017 .....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AGB - Associação dos Geógrafos do Brasil
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPUH - Associação Nacional dos Professores de História
- APEOESP- Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- APM - Associação de Pais e Mestres
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático
- CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- FAE - Fundação de Assistência ao Estudante
- FENAME- Fundação Nacional do Material Escolar
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IDESP – Índice de Desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo
- IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
- INL - Instituto Nacional do Livro
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PABAEE - Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
- PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
- SARESP- O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SEE/SP - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
- UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESP- Universidade Estadual de São Paulo

UNIJALES - Centro Universitário de Jales

USAID - Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1	"Sobre História".....	21
1.2	O ofício dos Historiadores.....	28
1.3	Caminhos da pesquisa.....	35
<b>2</b>	<b>A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ESCOLA MODERNA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	46
2.1	Comenius e o "Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos".....	46
2.2	A organização do trabalho didático na escola moderna.....	47
2.3	Introdução e normatização dos textos escolares de História no Brasil.....	54
<b>3</b>	<b>O ENSINO DE HISTÓRIA NA PRODUÇÃO DE MARCOS ANTONIO DA SILVA (1984,1990,1995)</b> .....	65
3.1	Repensando a História (1984).....	65
3.2	A História em quadro-negro (1990).....	68
3.3	História: o prazer em ensino e pesquisa (1995).....	75
<b>4</b>	<b>O ENSINO DE HISTÓRIA NA PRODUÇÃO DE CIRCE M. FERNANDES BITTENCOURT (1984, 1993, 1997)</b> .....	80
4.1	O meio como História (1984).....	80
4.2	Livro didático e conhecimento histórico (1993).....	83
4.3	O saber histórico em sala de aula (1997).....	97
<b>5</b>	<b>O ENSINO DE HISTÓRIA NA PRODUÇÃO DE SELVA GUIMARÃES FONSECA (1990, 1993, 1997)</b> .....	107
5.1	Ensino de História: Diversificação de Abordagens (1990).....	107
5.2	Caminhos da História ensinada (1993).....	109
5.3	Ser professor no Brasil (1997).....	122
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	127
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	139
<b>9</b>	<b>ANEXOS</b> .....	148

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a organização do trabalho didático do ensino de História no Brasil nas duas últimas décadas do século XX. De modo específico, elegemos para investigação três intelectuais da área de História que centraram seus estudos no desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino da referida disciplina: Marcos Antonio da Silva; Circe Maria Fernandes Bittencourt e Selva Guimarães Fonseca. O foco principal da análise – seu objetivo geral – foi compreender como aparece, nos textos relacionados ao ensino de História no Brasil, a forma histórica de organização do trabalho didático que se materializou na educação brasileira, no decorrer do século XX. Assim, estudamos os conteúdos de suas publicações sobre o ensino de História a partir da década de 1980 até os anos finais da década de 1990, momento de grande ebulição acadêmica gerada pelas expectativas do contexto sócio-histórico que permeava suas produções: período final da ditadura civil-militar; expansão e massificação do ensino; reabertura política; redemocratização; nova legislação e neoliberalismo. Para tanto, realizamos um recuo no tempo de forma a expor o processo histórico que produziu a escola moderna e estruturou o trabalho didático comeniano<sup>1</sup>, o emprego dos manuais didáticos e a sua influência na expansão escolar e massificação da educação no Brasil. Na sequência, passou-se ao estudo das principais publicações dos autores delimitados, sobre o ensino de História. Por fim, em nossas considerações finais retomamos algumas discussões sobre os desafios do ofício dos historiadores e possibilidades para o ensino de História de forma culturalmente significativa, na perspectiva de superação da forma histórica dada pela sociedade contemporânea.

A análise dos textos dos autores nos permite defender a tese de que a construção no Brasil de uma educação hegemonicamente burguesa, condizente aos interesses dos projetos políticos internacionais de cunho neoliberal (voltados para a educação em países emergentes, e mais recentemente da chamada terceira via), provocaram alterações na forma histórica de organização do trabalho didático. Estas alterações promoveram o aperfeiçoamento, porém não a ruptura, com a forma hegemônica de organização do trabalho didático pensada por Comenius no século XVII. Acreditamos que por meio da educação, a partir da década de

---

<sup>1</sup> No tópico 2.1 Comenius e o “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, é feita a exposição sobre o processo histórico de desenvolvimento do modelo de organização do trabalho didático comeniano.



1980, se buscou de forma expressiva legitimar consensos em favor das novas determinações postas pela ordem burguesa no mundo, que visavam ampliar a influência econômica e política das potências capitalistas, ajustando a sociedade ao processo de financeirização da economia, internacionalização do trabalho e globalização do capital. Assim, buscou-se promover a aceitação, pela maioria da população, dos projetos particulares da burguesia financeira, por meio de um projeto específico de conformismo social, condizentes com as expectativas geradas em função do perceptível final da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e provável rearranjo geopolítico pós Guerra Fria (HOBSBAMW, 1995)<sup>2</sup>.

Nesse sentido, nossos desafios nesta pesquisa caminharam na direção ao que Attilio Monasta (2010) acredita ser o problema central da educação em Gramsci. Segundo Monasta, em Gramsci o problema da educação consiste “[...] em ter consciência dos diferentes tipos de ‘conformismo’, ou seja, de socialização, que são propostos ou impostos em uma determinada sociedade e lutar para priorizar um tipo em vez de outro” (MONASTA, 2010, p. 27). O papel da educação básica, exigida pelas mudanças estruturais do capitalismo a partir dos anos 1970, foi educar para formar um tipo específico de conformismo, que levaria as pessoas a acreditar que o que seria bom para o capitalismo seria bom também para os trabalhadores.

Trata-se, contudo de uma grande falácia, pois, em última instância, a pedagogia da hegemonia burguesa foi continuadora do artifício de deformação do ser social, tornando-o cada vez mais alienado no processo de produção de sua própria vida material e intelectual. Como escreveu Gramsci no texto: “Homens ou Máquinas?”, em *Avanti* no final do ano de 1916: “Com certeza, para os mesquinhos industriais burgueses é mais útil terem uns operários-máquinas em vez de uns operários-homens” (GRAMSCI, 2017, p. 134).

Nesta direção, esclarecemos que para este pesquisador, filho da década de 1980, recordar esse período é sempre recuperar lembranças dúbias: de momentos difíceis mas também de alegrias. Os anos da infância da maior parte das pessoas pobres na década de 1980 foram de experiências muito árduas e por isto marcantes. A escola compõe parte expressiva dos momentos lembrados. Afinal, passava-se um tempo significativo do dia no ambiente escolar. Assim, as lembranças das dificuldades da vida cotidiana se mesclam com as recordações das descobertas e brincadeiras que permeavam a infância.

---

<sup>2</sup> Sobre o colapso do socialismo real, temos como referência especificamente o capítulo 16, denominado *Fim do Socialismo*, de Eric Hobsbawm (1995), presente na obra *Era dos Extremos*.

Estudar a época em que vivemos é, em certa medida, uma inevitável forma de se “misturar” aos temas em discussão. Tarefa muito arriscada, até mesmo para Eric Hobsbawm, destacado escritor da historiografia britânica, autor de importantes obras, inclusive um livro específico: *Era dos Extremos*, no qual o autor versa sobre o “breve” século XX<sup>3</sup>. Hobsbawm sempre relutou em abordar um período que fosse posterior a 1914, pois esse momento da História coincidia com o tempo de sua existência, o que, segundo o próprio autor, promove o acúmulo de opiniões e preconceitos sobre a época (HOBSBAWM, 2001). Nesse sentido, o estudo dos anos a partir de 1980 implica para este pesquisador driblar<sup>4</sup> seus próprios vícios e opiniões pré-concebidas.

Ao tratar do tempo de nossa própria existência, lidamos com a memória desta existência. Para um pesquisador nascido no decorrer do tempo que narra em sua tese, falar desse tempo é relacionar, mesmo que involuntariamente, os textos bibliográficos em análise sobre o ensino de História, com a interpretação oriunda da memória de sua própria experiência escolar. Como aponta Alessandro Portelli (1996, p. 2) “[...] recordar e narrar já é interpretar”. Não nos recusamos, contudo, a correr o risco, mesmo porque o universo teórico que embasa esta pesquisa corrobora a inviabilidade do distanciamento do sujeito em face ao objeto.

Conforme assinalou Paulo Netto (2011, p. 23): “[...] a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade [...] é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto”. Desta maneira, o ponto de partida da pesquisa, tal como em Marx e Engels, foi a investigação de situações concretas que nos incomodam no tempo presente. Tivemos como mote inicial deste estudo nossa preocupação com as dificuldades vivenciadas por professores e alunos, diante da forma hegemônica e excludente de escolaridade que se estabeleceu na escola brasileira.

E, é nesse sentido, que as nossas próprias experiências são relevantes no estudo do objeto. Este pesquisador foi aluno em escolas públicas durante toda a sua formação na

---

<sup>3</sup> “Era dos extremos, de Eric Hobsbawm, é sua obra-prima. Mais original e pessoal e, inevitavelmente, mais político”, comenta Perry Anderson (1994) ao *The Guardian*, em um texto cujo extrato foi disposto em destaque na capa do livro de Hobsbawm, quando da versão brasileira.

<sup>4</sup> Conforme aprendemos desde criança ao brincar de bola na rua, no futebol o drible é o movimento que o atleta faz com a bola de forma a se livrar do marcador, enquanto a finta é o movimento corporal sem a bola, que permite ao jogador se desvencilhar da marcação, ludibriando o adversário. A conceituação é importante, pois a expressão que empregamos de forma metafórica em nosso estudo, implica que temos consciência de nossa influência e controle sobre o objeto estudado.

educação básica, e após cursar a licenciatura em História em instituição de ensino superior privada, voltou à escola pública, como professor de História<sup>5</sup>.

A experiência docente na educação básica se deu após a conclusão da graduação em História em 2009. Lecionei em 2010 como professor contratado em três escolas do interior paulista. O ano que iniciei correspondeu ao momento em que a Proposta Curricular paulista, expressa principalmente por meio da incorporação dos Cadernos do Professor e do Aluno, havia sido introduzida no Ensino Fundamental, ciclo II, e no Ensino Médio, em toda a rede de educação básica.

Sem qualquer experiência de trabalho didático anterior, fui lançado diante de uma organização do trabalho didático previamente estabelecida, que eu acreditava ser uma forma de ajuda ao trabalho docente. Logo percebi, no entanto, que os procedimentos didáticos direcionados pelo Caderno do Professor dificultavam ainda mais colocar em prática as propostas de aula que havia formulado com base nos estudos na graduação, e que, pensava, teria condições de executar na escola. Desta maneira, por um lado, fui pressionado a incorporar o material imposto pelo governo estadual; e, por outro, buscava alternativas que se aproximassem melhor à realidade dos alunos e das situações de sala de aula: foi assim que vivenciei um frustrante e valioso<sup>6</sup> primeiro ano como educador. Em que pesem as dificuldades, daí em diante sabia qual seria meu objeto de estudo: o ensino de História.

Nesse tempo também estive envolvido com a disciplina de História no magistério superior, ministrando disciplinas da área de História desde 2011 em uma universidade privada, o Centro Universitário de Jales (UNIJALES, Jales-SP), situado no interior paulista; e a partir de 2013, em uma universidade pública, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Paranaíba-MS), na região nordeste de Mato Grosso do Sul. Na minha passagem na UEMS, desenvolvi uma pesquisa no Curso de Mestrado em Educação da mesma instituição sobre o ensino de História. Foi justamente esta pesquisa que lançou luz sobre a organização do trabalho didático da disciplina de História e direcionou todo o percurso até o construto desta tese.

Em 2017 retornei à rede de educação básica pública de São Paulo como professor efetivo de História PEB II na mesma escola em que iniciei minha trajetória docente: Escola

---

<sup>5</sup> Trabalhei na EE Carlos Celso Lenarduzzi (escola onde se deu a maior parte de minha formação, da antiga 4º série ao 3º ano do ensino médio, em Santa Albertina, SP), com a disciplina de História na modalidade EJA; e na EE José dos Santos (Aspásia, SP) e EE Juvenal Giraldelli (Jales, SP) com a disciplina de História no ensino fundamental, ciclo II, e ensino médio.

<sup>6</sup> Frustrante devido às más condições de trabalho e remuneração, e valioso por me ensinar a compreender o sentido ontológico da educação.

Estadual José dos Santos, no município de Aspásia. Ora, a preocupação central da escola básica paulista, nesse momento, girava em torno dos índices de avaliação escolar estadual; o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)<sup>7</sup> e seu programa de metas para as escolas públicas no estado, e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)<sup>8</sup>. Visivelmente a organização do trabalho didático, expressa no currículo paulista, estava/está efetivamente ligada ao conjunto de avaliações que eram aplicados às escolas neste estado. Desta perspectiva, entendia-se/entende-se a preocupação da direção escolar em cobrar dos professores a efetiva utilização dos Cadernos em sala de aula, que junto ao manual didático, eram/são os principais instrumentos do trabalho didático no ensino escolar.

Na escola pública, reencontrei bons amigos educadores, e pude fazer novas amizades. Entre 2016 e 2017, contudo, devido às atividades (créditos em disciplinas e pesquisa) realizadas no doutorado, e em função de perceber naquela forma de cargo efetivo com jornada reduzida (10 horas semanais) um elemento estruturante da precarização do trabalho docente, reduzindo a profissão de educador a um mero “bico”, não dei sequência na atividade como educador na escola pública. Exonerei-me do cargo ao final do primeiro semestre de 2017. Contudo, pude viver experiências marcantes junto aos colegas trabalhadores da educação básica e alunos. Mais uma vez, aprendi muito com a escola, principalmente com os alunos, ao passo que buscava ensinar.

Em 2019, voltei ao trabalho didático com a disciplina de História na educação básica em uma escola privada em Jales, no interior de São Paulo. Sobre esta experiência pontuo, mesmo com algumas diferenças em relação à estrutura de funcionamento de uma escola pública, horário de aulas, disposição das disciplinas e seleção do público estudantil, em essência, a forma de organização do trabalho didático é a mesma.

Sendo assim, com base em minha trajetória, reitero que o objeto desta pesquisa sempre esteve implicado no pesquisador que o investiga. Como intelectual orgânico e professor/pesquisador de História, preocupo-me com as relações sociais de produção e

---

<sup>7</sup> O IDESP é um indicador de qualidade das séries iniciais (1º a 4º séries) e finais (5º a 8º séries) do ensino fundamental e médio. Maiores informações sobre o IDESP estão disponíveis no site: [http://idesp.edunet.sp.gov.br/o\\_que\\_e.asp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp)

<sup>8</sup> Segundo o governo do estado de São Paulo: “O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”. Maiores informações sobre o SARESP estão disponíveis no site: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>

veiculação do conhecimento histórico. Assim como me preocupo com o trabalho didático e as condições de vida de alunos e professores. Em especial, os que estudam e trabalham na educação básica.

### **1.1 “Sobre História”**

De tal maneira, iniciamos nossas discussões sobre História e o ensino de História, refletindo sobre o ofício do qual se ocupam os historiadores. A exposição é pertinente, por dar maior compreensão metodológica da forma de abordagem que adotamos no estudo da produção dos sujeitos de nossa investigação, uma vez que as relações humanas em diferentes temporalidades, espaços e condições sociais, é o objeto de estudo do historiador.

Buscamos, conforme nossa perspectiva teórica, apresentar o método de análise da ciência que se ocupa do estudo da História, e discutir o papel social dos educadores que se dedicam à investigação e ensino sobre o passado da humanidade, ao passo que nos aproximamos um pouco mais das discussões sobre a forma histórica de organização do trabalho didático hodierno no Brasil.

Nesse sentido, retomamos algumas questões importantes sobre teoria da História, ao começar com base em Marx e Engels (2010), sustentamos que o ponto de partida para a compreensão da história humana é percebê-la em sua estreita relação com as necessidades materiais e espirituais que levaram homens e mulheres a intervir no meio e alterá-lo, modificando-o e, simultaneamente, alterando assim a si mesmos. Desta maneira, a História dos seres humanos teve início quando de sua relação com o meio que os cercavam, com vistas a produzir as condições para a sua subsistência.

Esse processo de desenvolvimento da História humana, contudo, ocorreu em agrupamentos sociais, e se constituiu em eventos que se deram em função dos enfrentamentos vivenciados historicamente pelos diferentes agrupamentos humanos. Porquanto, a História que conhecemos e ensinamos sobre homens e mulheres que viveram em épocas passadas, é uma versão da História, cuja produção deve ser compreendida como interessada e historicamente datada, pois resulta dos enfrentamentos gerados pelas lutas de classes, estabelecidas por conta das relações de poder com vistas à dominação da vida material e cultural.

Com base nisto, nota-se que as relações humanas em diferentes temporalidades, espaços e condições sociais devem ser o principal objeto de estudo do historiador. Como

afirmou Marc Bloch (2001), expoente intelectual da escola francesa dos Annales: “[...] são os homens que a História quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça” (BLOCH, 2001, p. 45).

Desta perspectiva, pode-se reconhecer na metáfora de Bloch um indicativo de que para compreender o conhecimento histórico da humanidade, primeiro precisa-se entender quem é o homem. Tal qual Marx o fez ao captar a essência humana por meio da categoria trabalho. Somente assim, poderemos compreender o mundo concebido como construído do trabalho humano. Destarte, pontuamos que a forma materialista de abordagem da História, formulada por Marx e Engels, são as bases de onde partimos para a análise da História, como lembra Eric Hobsbawm (2013): “[...] a ‘concepção materialista da história’ de Marx é, de longe, o melhor guia para a história” (HOBSBAWM, 2013, p. 3).

Conforme avançamos na leitura de Marx, percebe-se ter ainda mais coerência a afirmação de Hobsbawm, pois nota-se que a História carrega em si marcas deixadas pelos homens nos momentos em que se dão as relações de produção. Assim, a análise das relações de produção, tal como o fez Marx e Engels, deve levar sempre em conta, em última instância, a base material na qual as relações foram concebidas. Como sustenta Michel de Certeau (1982), em *A escrita da História*:

A fim de que, através da produção, não se contente apenas em nomear uma relação necessária, porém desconhecida, entre os termos conhecidos, quer dizer, de designar aquilo que suporta o discurso histórico, mas não constitui o objeto da análise, é necessário reintroduzir o que Marx lembrava nas ‘Teses sobre Feuerbach’, a saber que ‘o objeto, a realidade, o mundo sensível’ devem ser apropriados ‘enquanto atividade humana concreta’; ‘enquanto prática’. (CERTEAU, 1986, p. 24).

Assim, de acordo com a percepção marxiana, compreende-se que as relações humanas são relações concretas, revestidas de objetividades conflituosas, pois os interesses das classes sociais são antagônicos. Este processo conflituoso de interesses antagônicos entre os agrupamentos humanos não é recente. Conforme mostra Engels (2009) em *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, a primeira forma de oposição de classes se deu junto ao desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, e assim “[...] a primeira opressão de classe coincide com a opressão do sexo feminino pelo masculino” (ENGELS, 2009, p. 85). Historicamente, as marcas deste embate se mostram na forma como homens lideraram os principais eventos da História, determinando não somente rumos

condizentes com os interesses masculinos, mas acima de tudo, buscando cercear a participação feminina no próprio construto da narrativa histórica.

Amiúde, em síntese, os enfrentamentos entre as classes sociais determinam o movimento que se constitui enquanto o motor da História: a luta de classes. Como Marx e Engels (2007) formularam no Manifesto do Partido Comunista de 1848: “A história de todas as sociedades até nossos dias é a história de lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47). Pois, assim, a História se modifica, fruto dos embates entre os homens em seu conjunto, das lutas entre as classes sociais em busca de hegemonia, das contradições geradas pelo antagonismo de classes. De tal modo, a História é viva e só pode ser compreendida por aquele que a investiga, se este se atentar às suas determinações, relações e conexões (PAULO NETTO, 2010). Foi justamente esta interlocução de processos a grande lei do movimento da História, captada por Marx.

A este respeito Engels (2011) sustenta:

Marx foi o primeiro a descobrir a grande lei do movimento da história, a lei segundo a qual todas as lutas históricas travadas no âmbito político, religioso, filosófico ou em qualquer outro campo ideológico são de fato apenas a expressão mais ou menos nítida de lutas entre classes sociais, a lei segundo a qual a existência e, portanto, também as colisões entre essas classes são condicionadas, por sua vez, pelo grau de desenvolvimento da sua condição econômica, pelo modo da sua produção e pelo modo do seu intercâmbio condicionado pelo modo de produção. (ENGELS, 2011, p. 22).

Nesta direção, o caminho metodológico para a compreensão da História se dá pelo estudo dos modos de produção, conceito que pode ser definido conforme Chauí (2007): “como a determinação das forças produtivas pelas relações de produção e pela capacidade do processo produtivo de repor como um momento interno necessário aquilo que, de início, lhe era externo” (CHAUÍ, 2007, p. 152). O conceito de modo de produção formulado por Marx é sem dúvidas uma das categorias mais difundidas e importantes para a abordagem marxista. Assim, e conseqüentemente, uma interpretação mais justa ao pensamento marxiano sobre os modos de produção, deve considerar distinguir, porém não separar, o devir e o desenvolvimento no processo histórico em que se dão os modos de produção.

Com vistas a tornar nossa exposição mais clara, novamente citamos uma síntese de Chauí (2007). Assim, podemos explicitá-los, o devir como “a sucessão temporal dos modos de produção ou o movimento pelo qual os pressupostos de um novo modo de produção são condições sociais que foram postas pelo modo de produção anterior e serão repostas pelo

novo modo [...]” (CHAUÍ, 2007, p. 152), enquanto, entende-se o desenvolvimento como “o movimento interno de um modo de produção para repor seu pressuposto, transformando-o em algo posto; refere-se, portanto, a uma forma histórica particular, ou melhor, é a história particular de um modo de produção” (CHAUÍ, 2007, p. 152-153).

Conforme esta concepção, a História é entendida a partir de sua base real e enquanto totalidade, pois mesmo uma parte desconhecida, não pode ser absolutamente desconhecida já que elementos dela se conectam a elementos de uma totalidade maior (TONET, 2016). Assim, como afirma Tonet: “Totalidade, na perspectiva marxiana, expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes” (TONET, 2016, p. 108). Tal categoria pode ser metodologicamente apreendida ao observar uma passagem escrita por Marx e Engels (2010) em *A ideologia alemã*:

Essa concepção de história se baseia no processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata; e concebe a forma de troca conectada a esse modo de produção e por ele gerada (Isto é, a sociedade civil em suas várias fases) como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando a partir dela o conjunto dos diversos produtos teóricos e formas de consciência – religião, filosofia, moral etc – e seguindo seu processo de nascimento a partir dessas produções; o que permite então, naturalmente, expor a coisa em sua totalidade (e também analisar a ação recíproca entre os diferentes aspectos). (MARX; ENGELS, 2010, p. 65).

O conceito de totalidade em Marx e Engels não deve ser confundido com a ideia de “todo”, ou de “contexto social”, conforme explicita Alves (2005): “Totalidade, no caso, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista”. Assim, o nosso objeto em estudo – os intelectuais e o ensino de História – se relaciona diretamente ao modo de produção capitalista, e nesse sentido, a teoria apresentada por Marx e Engels auxilia na compreensão dos determinantes que cercam nosso objeto de pesquisa. Pois, como alerta Alves (2005):

Apreender a totalidade implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva, supõe, antes de tudo, o domínio teórico que permite apreender a totalidade em pensamento. Educação, como parte da totalidade social, não nos conduz a totalidade, por mais que as boas intenções dos educadores procurem fazê-lo através de um mergulho nas questões especializadas da área. Aliás, especialização já é uma limitação ideológica, pois não permite apreender a educação como uma questão social, como uma questão que diz respeito à totalidade. Tratá-la como questão educacional, técnica e



especializada, equivale à criação de um impedimento que inviabiliza a captação de seus determinantes (ALVES *apud* ALVES, 2005, p. 73-74, grifos no original).

Desta perspectiva, se compreende as ações e os embates humanos, suas agruras e contradições, ou seja, a forma pela qual homens e mulheres respondem às necessidades materiais que lhes são apresentadas no seu cotidiano como determinantes das relações pelas quais homens e mulheres se educam. Os homens produzem sua História ao produzir os meios para sua sobrevivência. Como sustentam Marx e Engels (2010, p. 53), “[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’”. Concomitantemente, homens e mulheres se colocam a lutar para satisfazer a produção de suas necessidades imediatas: comer; vestir; abrigar-se, etc. Ao fazerem, criam novas necessidades. Para tal, precisaram meticulosamente produzir ou aperfeiçoar utensílios; ferramentas e técnicas de trabalho. Nesse ínterim, “passaram a criar outros homens, a se reproduzir: é a relação entre homens e mulheres, entre pais e filhos, a família” (MARX; ENGELS, 2010, p. 54).

Mesmo que, no momento atual, a vida em sociedade venha se complexificando cada vez mais rapidamente, dado o avanço científico (produção de conhecimentos) e tecnológico (formulação de técnicas e tecnologias), acreditamos que a História dos seres humanos deve ser percebida, tal como em Marx e Engels, em sua relação com a forma como os homens e mulheres produzem os meios materiais e culturais de sua existência e os circulam, estabelecendo reciprocamente relações sociais para o seu intercâmbio. Assim, como afirmam Marx e Engels (2010):

A produção da vida, seja da própria vida pelo trabalho, seja a de outros, pela procriação, nos aparece a partir de agora como dupla relação: de um lado, como relação natural, de outro, como relação social – social no sentido em que se compreende por isso a cooperação de vários indivíduos, em quaisquer condições, modo e finalidade. De onde se segue que um modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a uma determinada forma de cooperação e a uma fase social determinada, e que essa forma de cooperação é, em si própria, uma ‘força produtiva’; decorre disso que o conjunto das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado social e que, assim, a ‘história dos homens’ deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e do intercâmbio (MARX; ENGELS, 2010, p. 56).

Desta maneira, homens e mulheres são os artífices de sua própria história. Todavia, como Marx formulou em *O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte*: “Os homens fazem sua

própria história, contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p. 25). Sobre bases preexistentes se dá o desenvolvimento histórico humano. Tais bases se estabeleceram em função do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Por isso, segundo Marx e Engels, para compreender a História devemos estabelecer as conexões entre o desenvolvimento dos meios de produção concomitantemente às relações de trocas, de contato cultural e intercâmbio entre os povos.

Diante disso, ainda se faz necessário dizer que, para Marx e Engels, o mundo não é concebido como pronto e acabado, o mundo se constitui de processos (PAULO NETTO, 2011), processos que engendram a vida em sociedade e são determinantes das relações sociais vivenciadas pelas pessoas no seu cotidiano, no tempo presente. É no presente, portanto, que se encontra o problema que incomoda o pesquisador e que o remete à investigação do passado.

É no presente, ou melhor dizendo, na História recente que encontramos o caminho para a compreensão da História. Como sustenta Menezes (2015): “A teoria e filosofia da história de Marx procura no presente as possibilidades de entendimento e explicação do passado” (MENEZES, 2015, p.15). Por meio do estudo das formas mais desenvolvidas e complexas, portanto no presente, podemos “compreender inteiramente o menos complexo” (PAULO NETTO, 2011, p.48) e assim esclarecer eventos passados. Este método de análise nos oferece possibilidades de capturar determinações, por mais simples que elas se apresentem em uma dada realidade histórica.

Reconhecemos assim que não podemos explicar o presente pelo passado, mesmo sendo inegável que o conhecimento da origem histórica de uma categoria sempre se faz necessário (PAULO NETTO, 2011). Em verdade, o método marxiano contradiz a lógica cartesiana, na qual se parte do mais simples para o mais complexo. De acordo com Marx (1859), é justamente nas formas históricas mais desenvolvidas que podemos encontrar vestígios de formas históricas anteriores, que nos auxiliem a compreender e reconstituir principalmente a gênese das atuais relações de produção. Como esclarece pontualmente na *Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política*, em 1859:

A sociedade burguesa é a mais complexa e desenvolvida organização histórica da produção. As categorias que exprimem as relações desta sociedade, e que permitem compreender a sua estrutura, permitem-nos ao

mesmo tempo entender a estrutura e as relações de produção das sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos ela se ergueu, cujos vestígios ainda não superados continua a arrastar consigo, ao mesmo tempo que desenvolve em si a significação plena de alguns indícios prévios, etc. A anatomia do homem dá-nos uma chave para compreender a anatomia do macaco. Por outro lado as virtualidades que anunciam uma forma superior nas espécies animais inferiores só pode ser compreendidas quando a própria forma superior é já conhecida. Do mesmo modo, a economia burguesa dá-nos a chave da economia da Antiguidade, etc., - embora nunca à maneira dos economistas, que suprimem todas as diferenças históricas e vêm a forma burguesa em todas as formas de sociedade. (MARX, 1859, p. 18).

Em conformidade ao pensamento de Marx, Gramsci (2017) recorda que para uma justa análise das forças que operam na História é necessário pautar-se em dois princípios:

- 1) O princípio de que nenhuma sociedade se aventura em tarefas para a solução das quais não existam já as condições necessárias e suficientes, ou pelo menos sem que estas não sejam quase a aparecer ou a se desenvolver.
- 2) o princípio de que nenhuma sociedade se dissolve ou é substituída sem ter desenvolvido todas as formas de vida implícitas nas suas relações. (GRAMSCI, 2017, p. 85).

Assim, um modelo social não desaparecerá enquanto não desenvolver todas as suas forças produtivas. Nesse sentido, a superação da atual forma de organização social depende do pleno desenvolvimento das próprias forças de produção capitalistas. É de suma importância, portanto, o estudo da História recente, pois compreender o tempo presente nos oportuniza a viabilidade do projeto revolucionário outrora apontando por Marx e Engels. Conforme Menezes (2015): “O tempo presente é a dimensão temporal e espacial do processo histórico em que as contradições podem provocar situações revolucionárias que podem superar as contradições e as combinações do desenvolvimento desigual na sociedade de classes”. (MENEZES, 2015, p. 15).

Com base nestas colocações, acreditamos que os fatos históricos sob o olhar dos historiadores não podem ser tidos como estáticos e acabados, uma vez que sua produção se conecta com a realidade social na qual são concebidos e estão sendo observados pelo historiador.

Desta forma, os historiadores se posicionam de diferentes maneiras diante dos fatos históricos. Para Jaime Pinsky (2011b) os historiadores são seletivos, pois “Os historiadores, esses ‘criadores’ do fato, dão valor a cada um de acordo com uma série de critérios: no limite defendem determinada ideologia e catam, no passado, acontecimentos que possam reforçar seu universo teórico” (PINSKY, 2011b, p. 8).

Sendo assim, e conseqüentemente, deve-se levar em conta que o estudo dos fatos históricos requer muito cuidado, não se deve pensar que o fato histórico só existe por conta do interesse do pesquisador em estudá-lo. Embora o fato histórico seja difícil de apreender, ele é real, sendo o objeto de pesquisa existente, independentemente de o pesquisador percebê-lo e transpor para a teoria. “Catar” no passado acontecimentos aleatoriamente para reforçar uma dada tese, consiste em grave erro! Por isso, o historiador diante do fato histórico, deve estar atento para enxergá-lo e, estudá-lo, conforme assinalou Marx (1859):

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. (MARX, 1859, p. 15).

Em conformidade a Marx, como afirma José Paulo Netto (2011): “[...] a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador” (PAULO NETTO, 2011, p. 21). Portanto, como procedimento metodológico, o ponto de partida da pesquisa do historiador é a distinção entre fato comprovável e a ficção (HOBSBAWM, 2013, p. 3). Corroborar esta afirmação uma das proposições de Thompson (1981) em defesa do materialismo histórico:

O objeto do conhecimento histórico é a história ‘real’, cujas evidências devem ser necessariamente incompletas e imperfeitas. Supor que um ‘presente’, por se transformar em ‘passado’, modifica com isto seu status ontológico, é compreender mal tanto passado como o presente. (THOMPSON, 1981, p. 50).

Logo, para o historiador os eventos passados, devem ser interpretados como uma possibilidade acertada, mesmo que provisória do que, de fato, concretamente aconteceu.

## **1.2 O ofício do historiador**

Uma vez exposta a interpretação da História que adotamos, pontua-se que o trabalho dos historiadores não é uma tarefa fácil. Nesse sentido, é preciso atentar a algumas recomendações, oriundas de um historiador cuja “mente treinada numa disciplina de desconfiança” (THOMPSON, 1981) nos recomenda ao realizar o tratamento metodológico de um fato histórico. Segundo Thompson (1981), podemos interrogar os fatos históricos de

diferentes maneiras, o autor elenca pelo menos seis formas de fazê-lo. Embora seja extensa a citação, optamos por fazê-la na íntegra dado a sua profundidade teórica. Além disso, não queremos correr o risco de distorcer as colocações do autor, e assim perder parte de sua riqueza metodológica:

(1) antes que qualquer outra interrogação possa ter início, suas credenciais como fatos históricos devem ser examinadas: como foram registrados? Com que finalidade? Podem ser confirmados por evidências adjacentes? E assim por diante. Este é um aspecto básico do ofício; (2) ao nível de sua própria aparência, ou auto-revelação aparente, mas nos termos de uma investigação histórica disciplinada. Quando os fatos sob escrutínio são fenômenos sociais ou culturais, veremos, na maioria das vezes, que a investigação acrescenta evidências portadoras de valor, nas quais as qualidades mesmas da auto avaliação inerente aos fenômenos (por exemplo, atitudes para com o casamento, ou dentro do casamento) tornam-se objeto de estudo; (3) como evidências isentas de valor, mais ou menos inertes, “neutras” (índices de mortalidade, escalas de salários, etc.) que são então submetidas à indagação, a luz das questões particulares (demográficas, econômicas, agrárias propostas: tendo essas indagações seus procedimentos próprios e adequados (por exemplo, estatísticos) destinados a limitar (embora nem sempre tenham êxito) a intromissão de atribuições ideológicas; (4) como elos numa série linear de ocorrências, ou fatos contingentes isto é, a história “tal como realmente aconteceu” (mas como nunca poderá ser plenamente conhecida) na construção de uma exposição narrativa; sendo essa reconstrução (por mais desprezada que seja pelos filósofos, sociólogos e por um número crescente de historiadores contemporâneos que se deixaram atemorizar pelos primeiros) em constituinte essencial da disciplina histórica. Um pré-requisito e premissa de todo conhecimento histórico, a base de qualquer noção objetiva (distinta da teórica) de causação, e a preliminar indispensável a construção de uma exposição analítica ou estruturada (que identifica relações estruturais e causais), mesmo que no curso dessa análise a narração primitiva sequencial sofra, ela mesma, uma transformação radical; (5) como elos numa série lateral de relações sociais/ideológicas/econômicas/políticas (por exemplo - este contrato é um caso especial da forma geral de contratos daquela época: tais contratos eram governados por essas formas de lei, impunham tais formas de obrigação e subordinação), permitindo-nos assim restabelecer, ou inferir, a partir de muitos exemplos, pelo menos uma ‘seção’ provisória de uma dada sociedade no passado - suas relações características de poder, dominação, parentesco, servidão, relações de mercado, e o resto; (6) segue-se disto, se levarmos a questão um pouco mais adiante, que mesmo fatos isolados podem ser interrogados em busca de evidências que sustentam a estrutura. (THOMPSON, 1981, p. 38-39, grifos no original).

Os apontamentos de Thompson nos revelam que a análise da história deve buscar a relação entre estrutura e superestrutura, entre o universal e singular. Nunca entenderemos um fenômeno histórico por meio de fontes insuficientes ou de origem duvidosa, sem

conhecer o contexto social de sua ocorrência, produção e intencionalidades que pode carregar. Menos ainda, o faremos de forma isolada, livre de ideologias. Sendo assim, o ofício do historiador nunca poderá reclamar status autônomo, seu construto está ligado às determinações impostas ao intelectual, por conta de seu alinhamento junto às demandas das lutas de classes. Nesse sentido, o historiador busca de forma coletiva compreender as questões do tempo presente, e para isso, move todas as suas faculdades mentais em se ocupar do estudo de vestígios deixados pelas pessoas no tempo passado.

Por conseguinte, o conhecimento histórico que determina parte da forma de consciência histórica da maioria das pessoas, depende da maneira como os intelectuais preocupados com a História (mesmo que estes não fossem historiadores, e ainda que fossem pessoas comuns) os produziram no passado, ou o estão produzindo no presente, transmitindo-os por meio da literatura escrita, ou mesmo pela oralidade – expresso em textos, ou por meio de representações no teatro e cinema, postos em circulação nas festas, ritos ou simples costumes comuns.

Nesse sentido, salienta-se que entre os nossos contemporâneos, o saber histórico que forma as bases da memória histórica coletiva, em grande medida tem sido resultado do que o mundo acadêmico constrói por meio da disciplina História. Todavia, esta produção não deve descredenciar os trabalhos daqueles que não se situam neste campo, ou até mesmo, que não possuem certificação. Como sustentou Hobsbawm (2013), “Quem quer que investigue o passado de acordo com critérios científicos reconhecidos é um historiador” (HOBSBAWM, 2013, p. 68). Acrescenta-se a isso que “toda história deve ser uma história social” (LE GOFF, 1990, p. 13). Eis, o motivo pelo qual não podemos nos esquivar de assumir uma posição nesta cancha, como lembrou Hobsbawm (2013): “Nadamos no passado como peixe na água, e não podemos fugir disso. Mas as maneiras de viver e de nos mover nesse meio requerem análise e discussão” (HOBSBAWM, 2013, p. 31).

Diante disso, é necessário compreender que existem profundas diferenças na maneira pela qual historiadores de correntes teóricas distintas tomam seus objetos de análise, e isso confere à sua investigação possibilidades de respostas destoantes, quem sabe até frente a um mesmo problema. Assim, a produção histórica que devemos valorizar, conforme Certeau (1982), deve ser:

Aquela que é reconhecida como tal pelos pares. Aquela que pode ser situada num conjunto operatório. Aquela que representa um progresso com relação ao estatuto atual dos ‘objetos’ e dos métodos históricos e, que, ligada ao meio

no qual se elabora, torna possíveis, por sua vez, novas pesquisas. O livro ou o artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma do grupo que funciona como um laboratório. Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao complexo de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma ‘realidade’ passada. É o produto de um lugar. (CERTEAU, 1982, p. 72,73).

Deste modo, leva-se sempre em consideração o lugar de nossa produção e o contexto social de produção. Acreditamos que o diálogo crítico entre diferentes formas de interpretação pode impedir circularmos imersos em um “ensaio sobre nossa própria cegueira”. Crentes que somente nossos olhos podem enxergar, por se recusar a aceitar as contribuições oriundas de outros autores e, até mesmo, de outras áreas, num crescente preconceito que se impõe a outros pesquisadores, considerando heresia qualquer tentativa de aproximação. Conhecem bem esta questão os estudantes que tomam os rumos dos estudos da História nas últimas décadas no Brasil. E, assim, também se forjam enquanto pesquisadores preconceituosos.

Como nos diz a epígrafe de Saramago (1995): “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara” (SARAMAGO, 1995), valorizemos as contribuições significativas, assim como ocorreu no interior dos debates entre as correntes do marxismo, do weberianismo e da Escola dos Annales, conforme esclarece Ciro Flamarion Cardoso (2012), na introdução do livro *Novos domínios da História*.

Para Ronaldo Vainfas, em relação aos apontamentos de Cardoso sobre a contribuição do construcionismo à produção historiográfica:

Os historiadores franceses da ‘terceira geração’ dos Annales (Duby, Le Goff, Vovelle) publicaram excelentes biografias mantendo-se ‘fiéis à noção de história-problema’ e buscando, no estudo biográfico, ‘outra forma de compreender os contextos sociais nos quais viveram os personagens enfocados’. O mesmo vale para os historiadores britânicos que abandonaram o marxismo economicista dos anos 1960 em favor de uma história sociocultural, a exemplo de E. P. Thompson e Christopher Hill. A micro-história, por sua vez, ‘originalmente italiana, hoje internacional’, também produz biografias de primeira linha, convencida de que redução da escala pode revelar fatores não observáveis em uma perspectiva totalizante, isto é, fatores novos e não meramente complementares aos oferecidos pelos estudos generalizantes. (VAINFAS, 2012, p.327).

Estas perspectivas estiveram em constante diálogo no tocante a chamada renovação historiográfica após a década de 1970. Desta maneira, o meio pelo qual mensuramos o valor social da produção do conhecimento histórico determinante do tratamento do nosso objeto,

e o critério de seleção de nossos descritores, não deve ser unicamente a área na qual o conhecimento foi produzido ou veiculado; se seu produtor é ou não credenciado. Menos ainda, se partilharmos do enfoque teórico-metodológico adotado, mas sim, a seriedade com que se colocaram a investigar e o engajamento do resultado de seu construto com as demandas sociais.

O que se relaciona diretamente com os interesses de pesquisa movidos pelas lutas antagônicas das classes sociais, e que se constituem enquanto objeto de estudo dos historiadores. Diante disso, é recomendável ater-nos às preocupações dos historiadores. Pois, de acordo com Thompson (1981),

Nossa observação raramente é singular: esse objeto do conhecimento, esse fato, esse conceito complexo. Nossa preocupação, mais comumente, é com múltiplas evidências, cuja inter-relação é, inclusive, objeto de nossa investigação. Ou se isolamos a evidência singular para um exame à parte, ela não permanece submissa, como a mesa, ao interrogatório: agita-se, nesse meio tempo, ante nossos olhos. Essa agitação, esses acontecimentos, se estão dentro do ‘ser social’ com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõe novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à experiência – uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. (THOMPSON, 1981, 15).

Embora ratifiquemos a posição do historiador como o principal intelectual responsável pela produção historiográfica, sabe-se que a História também é produzida e narrada por pessoas comuns, que partilham de experiências comuns. Thompson (1981) defende a valorização da experiência, considerando-a “válida e efetiva”. Segundo o autor, “A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16). Essa afirmação corrobora, tal como em Gramsci (1978), que “todos os homens são filósofos” (GRAMSCI, 1978, p. 34) ou, de forma mais clara, todas as pessoas filosofam, ainda que de maneira limitada.

A experiência humana diz muito sobre os seres humanos do passado, ajuda-nos a compreender quem eles foram; como viveram; como se relacionaram e interagiram com o meio, subsidiando a apreensão da própria natureza do ser social. Natureza que, conforme Gramsci, não pode ser encontrada em apenas um indivíduo, “mas em toda a história do gênero humano” (GRAMSCI, 1978, p. 43). De tal modo, homens e mulheres são o que



comem e o que vestem, a sua moradia e a forma como se reproduzem. Desta maneira, para nós, o ser humano não pode ser percebido no singular, pois o ser social é essencialmente plural, já que se faz humano ao estabelecer vínculos com outros seres humanos.

Todavia, por mais que nos esforcemos para demonstrar as especificidades do trabalho do historiador, seguro que parte dos meios pelos quais se divulgam o saber histórico passa ao largo de obedecerem a critérios teórico-metodológicos que conferem aos estudos históricos, tal como devem ser realizados nos centros credenciados de pesquisa, caráter de cientificidade. Nota-se assim um volume cada vez maior de filmes; novelas; documentários; jogos virtuais; sites e blogs na internet, que expõem conteúdos relacionados a temas históricos, de forma socialmente “desinteressada”. Apresentam uma História esfacelada, simplista e sem empenho historiográfico, obcecada pela atualidade. Como alerta Franco Junior (2006): “Este é um grave problema do mundo atual, no qual os meios de comunicação de massa uniformizam, apagam e constroem fatos incessantemente” (FRANCO JUNIOR, 2006, p. 171). Ainda nesta direção, podemos citar Hobsbawm (2001):

A destruição do passado — ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas — é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBSBAWM, 2001, p. 13).

Atualmente o conhecimento histórico científico se faz, de modo geral, por meio do trabalho de intelectuais, elaborado mediante o crivo da comunidade acadêmica. São esses trabalhos, uma das formas mais eficientes e por isto mesmo, também perigosa, de se materializar a memória histórica de um povo. Nesse sentido, um caminho interessante de análise da história, propõe investigar por meio do estudo das “muitas memórias”, dos múltiplos sujeitos que se constituem enquanto agentes da História, possibilidades de compreensão de “outras histórias” (FENELON et al., 2000).

Mesmo buscando, contudo, conhecer o desenvolvimento histórico à guisa de suas multiplicidades, especificidades e possibilidades de determinações, sabe-se que jamais se poderá fazer um conhecimento histórico para todo o sempre, pleno e insuperável. Como afirma Marieta de Moraes Ferreira (2013, p. 6), “Sem entender que o conhecimento histórico

é mutável e incompleto, que o que se sabe sobre um período muda com o tempo, com novas pesquisas e reflexões, não se faz História”.

Diante disso, devemos ampliar o leque que pauta o olhar do historiador. Valorizar todos os homens e mulheres, uma vez que não é possível saber de antemão quais ações, sujeitos ou eventos, se constituirão protagonistas no desenrolar dos processos determinantes da História humana. Assim, o conhecimento da História humana do tempo passado está condicionado pela constituição plena dos homens e mulheres do tempo presente, e se faz necessário ao seu pleno desenvolvimento. Como lembra Bloch (2001):

A experiência não apenas nos ensinou que é impossível decidir previamente se as especulações aparentemente as mais desinteressadas não se revelarão, um dia, espantosamente úteis à prática. Seria infligir à humanidade uma estranha mutilação recusar-lhe o direito de buscar, fora de qualquer preocupação de bem-estar, o apaziguamento de suas fomes intelectuais. À história, mesmo que fosse eternamente indiferente ao homo faber ou politicus, bastaria ser reconhecida como necessária ao pleno desabrochar do homo sapiens. (BLOCH, 2001, p. 45).

Nesta direção, entendemos a disciplina de História como imprescindível ao processo de elevação intelectual humano. E o saber desta disciplina, desenvolvido pelos intelectuais que se ocupam em desvendar as relações humanas no tempo, deve necessariamente se aproximar da realidade social dos “simplórios”, tal como afirmou Gramsci (1978), em relação ao papel da *Filosofia da Práxis*:

[...] a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos de intelectuais. (GRAMSCI, 1978, p. 20).

Este é o ofício que se colocou aos intelectuais e, neste caso, aos historiadores. Assim, entende-se que os investimentos materiais e humanos em pesquisas desenvolvidas nos centros especializados em investigação histórica requerem mais valorização, dado o caráter revolucionário das demandas que se fazem presentes enquanto temas em estudos postos a estes estudiosos.

Sabe-se, no entanto, que as ciências humanas no Brasil sofrem com a carência de fomentos para a pesquisa. Exemplo latente foi a Portaria nº 424, de 21 de agosto de 2019, que dispõe sobre medidas de racionalização de gastos e redução de despesas para o exercício

de 2019 no âmbito do Ministério da Economia, que impacta diretamente nos valores das bolsas de estudos e auxílio a pesquisadores. Em uma sociedade de interesses da hegemonia burguesa, nossa linha de interpretação destoa da conjuntura socioeconômica ainda determinante da vida em sociedade. Isto se torna ainda mais preocupante particularmente hoje, num devir histórico em que a classe dirigente se agarra desesperadamente a formas cada vez mais perversas de opressão frente aos trabalhadores, precarizando o trabalho, sugando cada vez mais “valores de troca” do trabalho humano, com vistas a manter em suas mãos o controle social. Para tal, é fundamental a manutenção do controle das forças produtivas que viabilizam esta esgotada, decadente e trágica forma de organização social de produção, que se sustenta às custas do “lombo” dos trabalhadores, permitindo assim a continuidade do modo de produção capitalista.

Frente a isso, para o pesquisador e docente, o ofício do historiador só pode ter sentido real se os resultados alcançados nos seus trabalhos forem partilhados, de forma a serem compreendidos por todas as pessoas, sem distinção. Assim, a pesquisa histórica deve se voltar para compreensão, reflexão e difusão do saber histórico culturalmente significativo e acumulado pela humanidade. A História deve servir como um grande pascigo de conhecimento, para ser “comida” e “ruminada” pelos pesquisadores, e por quaisquer outros que enveredem por esta instigante experiência, no terreno das lutas de classes.

### **1.3 Caminhos da pesquisa**

Todavia, não cheguei às proposições desta pesquisa de imediato; a elaboração de minha proposta de estudo se deu inicialmente em decorrência dos resultados alcançados no trabalho realizado no Curso de Mestrado<sup>9</sup>, intitulado: *O ensino de História da Idade Média no Brasil: dos compêndios aos Cadernos do estado de São Paulo*<sup>10</sup>. Ali, eu já mostrava que as alterações nos materiais didáticos que sustentavam a organização do trabalho didático no Brasil tornaram-se mais agudas a partir da segunda metade do século XX. Observamos que no final da década de 1960, por conta do processo de expansão e massificação da educação

---

<sup>9</sup> O trabalho desenvolvido no mestrado contou com ajuda imprescindível da professora Carla Centeno, que ao orientar o estudo apresentou-me a categoria organização do trabalho didático, oferecendo condições teórico-metodológicas, à investigação e exposição dos resultados de pesquisa.

<sup>10</sup> A pesquisa foi realizada de 2011 a 2013 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Curso de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems/Paranáíba) com bolsa da CAPES.

no país, ocorreu a aceleração da inserção do modelo de organização do trabalho didático comeniano, de forma hegemônica, na educação brasileira.

Foi nesse momento que, para a compreensão do processo de evolução dos textos escolares<sup>11</sup> e sua relação com a forma histórica de organização do trabalho didático, foi necessário atentar para as categorias: “obras clássicas”, “compêndios” e “manuais comenianos”, recorrentes nos estudos de Alves (1990, 2011). Sobre obras clássicas o autor define:

Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política, etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes do conhecimento. E continuarão desempenhando essa função pelo fato de terem registrado, com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo. Elas são produções ideológicas, pois estreitamente ligadas às classes sociais e aos interesses que delas emanam, mas são também meios privilegiados e indispensáveis para que o homem reconstitua a trajetória humana e descubra o caráter histórico de todas as coisas que produz. (ALVES, 1990, p. 112).

Acerca especificamente dos compêndios e dos manuais de tipo comeniano, Alves (2011) aponta algumas características que os tipificam:

Em primeiro lugar, ele (o compêndio) expressa um grau limitado de divisão do trabalho didático. Quase sempre, o livro é utilizado em diferentes séries ou anos do processo de escolarização. Os programas do Colégio Pedro II repetem à exaustão a expressão ‘os mesmos livros do ano anterior’ quando recomendam textos de referência para os últimos anos. O compêndio tem como outra característica a preocupação de ser uma síntese dos conhecimentos sistematizados na área correspondente. Daí o seu volume avantajado, por mais que o autor o veja como resumo, e a despreocupação com as ilustrações. Logo, a referência do compêndio é a área de conhecimento e não o ano de escolarização. Por outro lado, o fato de ser elaborado pelo professor, quase sempre, revela o controle que este tem sobre o instrumento de trabalho. No caso do Colégio Pedro II, isso distancia sua organização do trabalho didático da proposta comeniana. Nesta, o professor é mero executor das operações ligadas ao trabalho didático, ditadas pelo manual, instrumento especializado usado numa série precisa do nível de ensino e elaborado por outro especialista que não o professor. (ALVES, 2011)

O processo de incorporação dos elementos comenianos aos compêndios, expressos nos manuais didáticos, que em resumo na sua forma acabada, podem ser descritos como

---

<sup>11</sup> Textos escolares podem ser aquelas obras que são usadas dentro das escolas, como as obras clássicas, literárias, etc; como podem ser aquelas obras produzidas para a escolarização, como os manuais didáticos (ALVES, 2015).

textos escolares cujo objetivo é facilitar e direcionar o trabalho didático, composto por uma disposição gráfica com muitas imagens e esquemas explicativos, conteúdos fragmentados e simplificados, indicação de lições, questionários e sugestões de avaliação, se deu principalmente no decorrer das décadas de 1930 a 1980, e buscou atender as exigências e necessidades postas frente ao ambicionado projeto de escolarização nacional, como: o reduzido número de escolas; professores e materiais escolares. A partir dos anos 1980, diante das demandas da reconfiguração da pedagogia da hegemonia no Brasil, no que se refere ao trabalho didático, um dos elementos centrais das políticas públicas naquele momento foi o emprego em larga escala de manuais didáticos. Na época da realização da pesquisa de mestrado, não tivemos condições de compreender plenamente os determinantes dessa ocorrência. Percebemos, entretanto, a relação entre a produção dos intelectuais e a legitimação de novas metas e atribuições à educação no Brasil.

As leituras e reflexões que realizamos nos três anos seguintes nos permitiram melhor compreender que, a partir dos anos 1980, a História ensinada nas escolas passou, de forma mais expressiva, a incorporar parte da produção intelectual historiográfica em evidência no momento. Nesse sentido, foi possível perceber a incorporação de novas correntes teóricas, em especial a chamada *nova história cultural* - muito influenciada pela historiografia francesa oriunda da corrente dos *Annales* e a renovação historiográfica *da história social britânica*<sup>12</sup> -, por meio da produção desenvolvida na academia, para o ensino de História. Isso se evidencia nas reformas curriculares no âmbito dos governos municipais e estaduais em São Paulo e Minas Gerais em 1980 e 1990 (FONSECA, 2010), no fomento a pesquisas via programas de pós-graduação em História e Educação, e o engajamento de alguns intelectuais nas reformas em curso (SILVA, 1984; 1990).

---

<sup>12</sup> Conforme Ciro Flamarion Cardoso, em sua introdução para o livro: *Novos domínios da história*, intitulada “História e conhecimento: uma abordagem epistemológica”, sobre a nova história cultural, aponta: “Nos anos 1980, nota-se, no que acreditavam os historiadores vinculados à história social (ou econômico-social), a flexibilização da crença nos vínculos de determinação entre o contexto social e a consciência. Fala-se de uma autonomia relativa da cultura, ou do imaginário, ou também da política (posto que, desde a década precedente, ocorrera uma retomada de importância de parte de uma história política já não “tradicional”, mas sim atualizada pelos vínculos estabelecidos com a ciência política). Acredita-se em um papel mais ativo dos indivíduos na formação dos significados, e uma nova conceituação das relações sociais insiste na historicização da experiência (E. P. Thompson), mais do que em seus vínculos com uma estrutura abstrata de classes, por exemplo. Roger Chartier ressalta a noção de “representação coletiva”, e ocorre uma retificação do objetivismo social, tornando-o menos unilateralmente causal do que no passado” (CARDOSO, 2012, p. 15).

Junto a isso, o fortalecimento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)<sup>13</sup>, da Associação Nacional de História (ANPUH)<sup>14</sup> e dos respectivos eventos promovidos por estas, permitiram a emergência dos debates e reflexões sobre a produção historiográfica e o ensino de História no Brasil. No entanto, percebíamos que existiam contradições entre o que apontavam as pesquisas elaboradas pelos intelectuais na academia, indagações colocadas em debate nos congressos e publicadas por meio de revistas e livros, e o processo de transposição dos conteúdos aos textos escolares, assim como as propostas e estratégias educacionais que deveriam ser postas em prática no cotidiano escolar. De fato, muitos intelectuais trabalhavam numa frente que lhes dava esperança de renovação, mas o projeto educacional hegemônico trilhava outra<sup>15</sup>.

A partir de então, compreendemos que o caminho metodológico de nossa pesquisa poderia ser a análise do papel exercido por professores/pesquisadores que se dedicam ao ensino de História. Com base nisso, começamos a realizar a delimitação de alguns autores a serem investigados. Para tanto, passamos a levantar e explorar a produção de intelectuais que escreveram sobre o ensino de História, e inclusive alguns que estiveram envolvidos com a produção de textos escolares de História.

De início, nosso levantamento revelou um grande número de pesquisadores com publicações nestas linhas: Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2007, 2004); Carla Centeno (2007, 2009, 2010, 2011); Circe Maria Fernandes Bittencourt (1998, 2004, 2011); Décio Gatti Júnior (2004); Elza Nadai (2011); Jaime Pinsky (2011); Kátia Abud (1998); Kazumi Munakata (2012); Marcos Antonio da Silva (1990); Maria Auxiliadora Schmidt (1998); Maria de Lourdes Monaco Janotti (1998); Marieta de Moraes Ferreira (2013); Mariza Lajolo & Regina Zilberman (1999); Nicholas Davies (2011); Paulo Miceli (2011); Rosa Lydíia Teixeira Corrêa (2000); Sandra Cristina Fagundes de Lima (1998); Selva Guimarães Fonseca (1993, 2007); e Thais Nivia de Lima e Fonseca (1999, 2011).

Por meio do estudo dos autores compreendemos que, a partir da década de 1980, houve uma ampliação dos estudos (influenciada pela Nova História) sobre múltiplas temáticas ligadas ao ensino de história, tal como a análise da História da leitura e do livro no

---

<sup>13</sup> A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – foi criada em 1978. Disponível em <http://www.anped.org.br/sobre-anped>

<sup>14</sup> A Associação Nacional de História (ANPUH), fundada em 19 de outubro de 1961 na cidade de Marília-SP, organiza e representa os historiadores do Brasil – professores e pesquisadores –, e fomenta o estudo e o ensino da História. Disponível em <http://site.anpuh.org/>

<sup>15</sup> Esta proposição se sustenta em nossa exposição no quarto capítulo, de forma mais expressiva na análise do texto de Selva Guimarães Fonseca: *Caminhos da história ensinada*, publicado em 1993.

Ocidente. Estes estudos incidiram sobre novos temas em relação ao texto escolar. Fernandes (2005) aponta diversos temas, como:

[...] a relação entre livro didático e a formação de professores; o livro didático e sua interferência no currículo escolar; o uso do livro didático por parte do aluno; sua utilização na educação não-formal; a linguagem e imagem utilizada nos livros didáticos; o perfil sociológico dos autores; o papel das mulheres na elaboração e difusão dos saberes escolares. (FERNANDES, 2005, p. 124)

Além dos apontamentos feitos por Fernandes (2005), observamos outras propostas de análises, como as de Kazumi Munakata (2012) e Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2004,2007), que abordam o livro didático como mercadoria. Cassiano ratifica em seus estudos os interesses de grandes companhias multinacionais no mercado brasileiro de livros didáticos. Para ela, “As atuais editoras de livros didáticos, que dominam o mercado brasileiro, ao lado dos investidores financeiros por trás de universidades privadas, são protagonistas da inserção do Brasil, no setor da Educação, na economia globalizada” (CASSIANO, 2004, p. 8). A autora denuncia ainda a formação de cartel entre as editoras de materiais didáticos que dominam o mercado nacional.

Outro ponto que os estudiosos buscam compreender é o fato de que as disciplinas ligadas às ciências humanas, principalmente Geografia e História, com seus respectivos manuais didáticos, foram utilizadas no ensino escolar como um dos elementos difusores do conhecimento oficial. Segundo Fonseca (1999), os livros didáticos: “[...] atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo” (FONSECA, 1999, p. 204).

Destarte, pontuamos que em nossa pesquisa compactuamos com uma concepção teórica específica que se põe a investigar os instrumentos do trabalho didático e seu papel na relação educativa na sociedade burguesa. Procuramos, à luz da leitura de autores clássicos e da teoria marxista, compreender as relações que envolvem a organização do trabalho didático no ambiente escolar. Neste caminho, destacam-se como referência Alves (1990, 1995, 2001, 2004, 2005, 2011, 2012), Centeno (2007, 2009, 2010, 2011), Saviani (2006, 2007, 2010), Brito et al. (2010), Brito (2012), Souza (2010) e Lancillotti (2013).

Com base neste levantamento inicial e sondagem da atuação profissional dos autores, percebemos que todos os intelectuais que foram citados em nosso levantamento, são importantes descritores da área de história e educação, cujos textos permitem alcançar maior

compreensão das questões que cercam a proposta de nossa pesquisa e, em larga medida, subsidiam parte da investigação pretendida.

Como critério metodológico, no entanto, decidimos não trabalhar com autores que escreveram manuais e ou livros didáticos, por acreditar que estes materiais não expressam os pontos que estamos investigando. Acreditamos, tal como realizamos no mestrado, que os manuais didáticos transparecem de forma mais acabada a organização do trabalho didático ao longo do processo histórico de sua produção e emprego. Para captarmos os determinantes da forma assumida pela organização do trabalho didático no período delimitado (1980-1990), pareceu-nos mais pertinente determo-nos em analisar textos que abordaram o ensino de História. O que implica pesquisar intelectuais que tomaram o ensino de História como elemento central em seus estudos, se constituindo como importantes referências na área de História e Educação. E, em larga medida, foram referências também para a confecção de manuais didáticos, e para elaboração das próprias propostas curriculares para o ensino de História que deram forma ao seu ensino nos dias atuais.

Desta maneira, delimitamos a análise na produção de três autores de grande importância a esse processo: Marcos Antonio da Silva<sup>16</sup>; Circe Maria Fernandes Bittencourt<sup>17</sup> e Selva Guimarães Fonseca<sup>18</sup>. A escolha dos autores se justifica por haver

---

<sup>16</sup> Marcos Antonio da Silva foi Professor Titular de Metodologia da História na FFLCH/USP desde 2007 e Livre Docente nas mesmas área e instituição desde 2001. Graduiu-se em História pela Universidade de São Paulo (1976) e em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina (1999), com Mestrado (1981) e Doutorado (1987) em História Social na FFLCH/USP. Fez Pós-Doutorado na Université de Paris III, em 1989. Tem experiência de pesquisa e docência na área de História, com ênfase em Teoria e Metodologia, atuando principalmente em temas e problemáticas ligadas ao Brasil república, Caricaturas, História e linguagem, História e região, Ditadura civil-militar, Câmara Cascudo, Nelson Werneck Sodr e e Ensino de História.

<sup>17</sup> Circe Bittencourt possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (1967), p s-graduação em Metodologia e Teoria de História pela faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (1969), mestrado em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (1988) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1993). Atualmente é professor p s-graduação da Faculdade de Educação da USP e da Pontifícia Universidade Católica- SP. Tem experiência na área de História das disciplinas e currículos escolares e educação indígena. Desenvolve pesquisas atualmente sobre a História dos livros didáticos, mantendo a organização do banco de dados LIVRES referente aos livros didáticos brasileiros de 1810 a 2007, sobre ensino de História e História da educação, em especial História da educação indígena.

<sup>18</sup> Selva Guimarães Fonseca   Licenciada em Estudos Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (1982), onde também se graduou em História (1985), realizou o mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo (1991), doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1996), e realizou Pós-Doutorado em Educação pela UNICAMP (2007) e Estágio S nior em Didactica de *las Ciencias Sociales* na UAB- Universidad Autonoma de Barcelona (2016). Pesquisadora de Produtividade do CNPq desde 2003, atuou como docente da educação básica na rede pública do estado de Minas Gerais, na Escola de Educação Básica da UFU e como professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, aposentando-se em março de 2017. Atualmente   Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE - Universidade de Uberaba (Mestrado e Doutorado em Educação) e professora voluntária, colaboradora do PPGED da UFU (Programa de Pós-graduação em Educação), orientadora de Mestrado, Doutorado e supervisora de Pós- Doc em Educação. Foi Coordenadora do PPGEdu/UFU por tr s mandatos,



proximidade teórica e continuidade em seus estudos sobre o ensino de História nas últimas décadas, o que nos permite acompanhar o processo histórico de suas publicações a partir da década de 1980 até o final dos anos 1990. Nota-se, ainda que os três autores são reconhecidamente relevantes ao ensino de História no âmbito acadêmico, seus principais livros estão presentes em grande parte das bibliografias de concursos para a carreira do magistério da disciplina de História, e no plano de ensino das disciplinas de Metodologia da Pesquisa em História, e Pesquisas e Práticas Educacionais em História, entre outras, em vários cursos de graduação em História. Além disso, consideramos como elemento determinante para a escolha, o fato destes autores/professores estarem diretamente envolvidos com diversas demandas sobre o ensino de História, como propostas de reformulação curricular para o ensino de História, greves de professores, participação em associações de pesquisadores/professores, e a organização de eventos, tal como a publicação das discussões, via livros e coletâneas, sobre a disciplina de História no período em análise. Estamos cientes que estes autores não foram os únicos envolvidos com o processo histórico em estudo. Acreditamos, todavia, que na análise específica da produção destes intelectuais nessas duas décadas transparecem elementos significativos para melhor compreensão das nuances e conflitos, determinantes da atual forma histórica de organização do trabalho didático, posta ao ensino de História no Brasil.

Nesse sentido, cabe ainda esclarecer que os textos analisados foram produzidos no período delimitado para investigação na pesquisa (1980-1990). Estamos cientes, no entanto, de que os autores desenvolveram outras investigações e publicaram novos estudos de 2001 ao momento presente, contudo, estas formulações extrapolam os interesses de nosso trabalho no momento.

Quanto à estrutura de exposição de nosso relatório de pesquisa, iniciamos apresentando uma investigação que buscou compreender a realidade concreta na qual se deu o processo de edificação da escola pública brasileira, determinante da forma histórica de

---

sendo o último no período de julho de 2007 a julho de 2009. É Coordenadora do GEPEGH (Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Geografia da UFU). Atuou como Membro da Câmara de Ciências Humanas e Sociais da FAPEMIG e da Comissão de Avaliação da área de Educação da CAPES. É Consultora ad hoc do CNPq e membro de conselhos editoriais de periódicos nacionais e internacionais; membro da Red de Inducción a la Docência e da Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales, da International Society for History Didactics (ISHD), da Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), da ANPED e ANPUH. Possui experiência na área de educação, com ênfase em formação de professores, metodologias, didática e práticas de ensino e aprendizagem em História.

organização do trabalho didático e por consequência, dos saberes legitimados como conhecimentos históricos a serem ensinados nas escolas de todo o país. Assim, o mote inicial desta investigação implicou reconhecer que, em última instância, o tema em estudo na pesquisa (a organização do trabalho didático do ensino do História) se relaciona diretamente ao modo de produção capitalista, e nesse sentido, é determinado pelas variações e contradições que regem este modo de produção.

Nesse sentido, a teoria apresentada por Marx e Engels nos auxilia na compreensão das discussões que cercam a temática na escola contemporânea. Por entendermos as questões postas na pesquisa como questões universais ligadas ao capitalismo, entende-se tal forma de organização das relações de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras na segunda metade do século XX como uma necessidade do capital em busca de assegurar sua hegemonia. Desta maneira, de forma alguma aceitamos as especulações de que os antagonismos de classes, tal como a luta de classes, tenham sido superados. Sustentamos que a produção intelectual voltada ao ensino de História, no Brasil, está organicamente ligada aos interesses de classes e, assim, se materializa em função das demandas geradas pelas lutas de classes.

Com base nestes apontamentos, pondera-se que o método desenvolvido por Marx e Engels nos permite ainda realizar desdobramentos teóricos e eleger a organização do trabalho didático como uma categoria específica de análise em educação. Sobre esta categoria (organização do trabalho didático), sustenta-se que a sua apreensão se deu por meio dos esforços de pesquisa de Gilberto Luiz Alves. Tal como o fizeram os economistas em analogia aos estudos econômicos realizados por Marx, que suscitaram a criação de novas categorias pelos pesquisadores, Gilberto Luiz Alves (2005)<sup>19</sup> percebeu na educação a necessidade de uma categoria específica de análise, a organização do trabalho didático, derivada de uma categoria central para o marxismo, o trabalho.

Conforme esclarece o próprio autor:

Marx privilegiou sua atenção à totalidade, isto é, à sociedade capitalista, e, para captá-la, no plano do pensamento, explicou o conteúdo das categorias econômicas que revelavam o seu movimento. Os pesquisadores desses campos periféricos da economia política veem-se diante da necessidade de construir as categorias de análise que lhes são pertinentes. Seus esforços

---

<sup>19</sup> A categoria organização do trabalho didático é construído de uma longa elaboração teórica que, acreditamos permeia, mesmo que de forma não acabada, toda a obra de Alves. Citamos o livro *O trabalho Didático na escola Moderna: formas históricas* publicado em 2005, por se tratar de um texto que apresenta de modo sucinto o trabalho deste intelectual.

dirigem-se, porém, à construção de categorias subordinadas às categorias centrais da economia política. Logo, aflora, claramente, aquela ideia de existência de uma hierarquia entre as categorias científicas, o que assegura, também, segundo o procedimento exposto, o primado metodológico da totalidade. (ALVES, 2005, p. 9).

Alves (2005) aponta que a organização do trabalho didático é uma categoria subordinada, no entanto, de importância inquestionável para as investigações na área da educação. Segundo o autor, tal categoria “[...] constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como trabalho e organização técnica do trabalho, e as implica” (ALVES, 2005, p.10). Sendo assim, conforme expresso pelo autor, é indispensável compreender o conteúdo que é conferido a esta categoria de estudo:

- a) ela é, sempre uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando (s), de outro;
  - b) realiza-se com mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento,
  - c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre.
- (ALVES, 2005, p. 10,11).

O emprego desta categoria foi fundamental para o desenvolvimento do estudo que realizamos, tal como para propormos uma forma de educação realmente significativa. Desta maneira, nosso objetivo foi apreender durante a análise dos textos investigados, como os autores/professores de História trataram os aspectos determinantes da forma histórica de organização do trabalho didático que se materializou na educação básica brasileira após a segunda metade do século XX, mais especificamente entre as décadas de 1980 e 1990. Assim foi possível perceber a qual projeto de sociedade nossa educação estava subordinada.

Cabe ainda destacar que o nosso estudo se justifica frente ao processo de banalização do conhecimento histórico na sociedade contemporânea, na qual os anseios imediatistas postos pelo capitalismo disseminam um olhar pragmático e pouco atraente para o passado, julgando-o como antiquado e desinteressante. Para nós, esse processo se relaciona com a produção de manuais didáticos postos para serem os principais mediadores da relação educativa. Não apenas o seu conteúdo, mas a forma como se deu a incorporação e utilização

dos mesmos como elemento central da educação, confluíram na contemporaneidade para o esvaziamento da qualidade do ensino de História.

Nesse sentido, buscamos apresentar uma descrição teórica sobre o processo histórico que deu origem à atual forma de organização do trabalho didático na educação básica brasileira. Nosso objetivo foi demonstrar a influência de Comenius na organização do trabalho didático na escola moderna. Observar como os textos escolares foram sendo desenvolvidos e por quais meios alcançaram protagonismo na educação de nosso país. Para nós, as políticas públicas adotadas pelo Estado durante o “longo século XX”, introduziram e consolidaram por meio da normatização, uma forma de organização do trabalho didático pautada na utilização de textos escolares de tipo comeniano: os manuais didáticos.

O emprego desses materiais alavancou o processo de expansão da escola e promoveu a massificação do ensino no país. Diante disso, nossa investigação sobre o ensino de História nos levou a refletir sobre o papel dos autores/professores, pois a elaboração dos textos escolares da disciplina de História e das metodologias de ensino pensadas para o ensino de História, grosso modo, em alguma medida são frutos do trabalho desses intelectuais.

A partir de então, no decorrer da tese, passamos a estudar especificamente os autores/professores de História delimitados na pesquisa: Marcos Antonio da Silva; Circe Maria Fernandes Bittencourt e Selva Guimarães Fonseca. Centramos a análise em suas principais discussões sobre o ensino de História, que foram publicadas a partir da década de 1980 e se estenderam até o final dos anos 1990.

Procuramos investigar as possíveis relações entre as políticas públicas para a educação em nosso país, e as questões postas em debate em seus textos. Por meio desta investigação, procurou-se apreender os aspectos determinantes da forma hegemônica de organização do trabalho didático, que mesmo sofrendo alguns ajustes, ainda regula o ensino de história atual. Como procedimento metodológico, nos colocamos a reflexão sobre o trabalho destes autores/professores, e a sua relação com a organização do trabalho didático do ensino de História.

Assim, feita a exposição da estrutura de nosso trabalho, procurou-se em nossas considerações finais com base no que apresentamos nos capítulos, tecer alguns apontamentos que podem contribuir para sanar algumas lacunas ainda existentes sobre o papel dos professores e do ensino de História no Brasil. Entre elas, ratificar a compreensão da categoria organização do trabalho didático, enquanto uma ferramenta teórica

imprescindível para a História da Educação. Desta maneira, investigar a produção intelectual de autores/professores de História que se debruçaram especificamente ao estudo do ensino de História, nos parece o caminho pelo qual podemos apreender a multiplicidade de determinantes da forma histórica assumida pelo ensino de História na contemporaneidade.

Desta maneira, nos posicionamos junto às proposições teóricas, e de experiências práticas de ensino e pesquisa, que procuram dar sustentação à única alternativa viável para a elevação de nossa educação: a revolução frente ao sistema capitalista. O que implica para a educação, a superação da atual forma histórica de organização do trabalho didático, por meio de uma conseqüente revolução didático-pedagógica (ALVES, 2005), promotora da valorização e socialização da produção cultural realmente significativa, acumulada pela humanidade no curso da sua História.

## 2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ESCOLA MODERNA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

### 2.1 Comenius e o “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”

Comenius (1692-1670) foi um pastor protestante, nascido na cidade de Nivnice na Morávia<sup>20</sup>, em 1592. Interessado em compor uma obra de caráter educacional, o bispo protestante a desenvolveu em meio às condições históricas postas pelo contexto de sua época: a manufatura, o nascente capitalismo e a Reforma Protestante. Sem dúvida, os principais elementos da organização do trabalho didático, presentes ainda nos dias atuais, resultam do trabalho de Comenius. A sua influência é percebida até hoje na seriação dos conteúdos, na divisão do trabalho didático, na hierarquização dos níveis de ensino, no tempo disposto para cada aula e nas tecnologias empregadas na relação educativa, em especial os manuais didáticos. No Brasil, porém, só a partir das primeiras décadas do século XX nossa educação passou a seguir esta dinâmica de organização. Esta tese é explorada largamente por Gilberto Luiz Alves (2001, 2005, 2011, 2012).

No final do século XIX, no Brasil, os professores tinham maior controle sobre suas aulas, e o seu principal instrumento de trabalho eram livros que, em diversos casos, foram confeccionados por eles próprios. Os textos eram mais longos e privilegiavam o conteúdo, poucas imagens e linguagem sofisticada, condizente ao padrão esperado para os alunos que podiam ter acesso à educação no período. Estes deveriam ser instruídos em alto nível, pois alguns deles poderiam dar sequência aos seus estudos posteriores, na Europa. Tal organização do trabalho didático se distancia da proposta comeniana, nessa o professor apenas executa tarefas pré-determinadas pelo manual didático (ALVES, 2011).

Sendo assim, acreditamos que para alcançarmos os objetivos almejados em nosso estudo, e refletir sobre os determinantes da forma de organização da educação no Brasil, e concomitantemente tecer reflexões sobre o trabalho de alguns autores/professores e o ensino de História, é necessário fazer um recuo no tempo para compreender e expor a origem da escola moderna. Nesse sentido, é fundamental apresentar alguns apontamentos e desdobramentos acerca da proposta de Comenius de “ensinar tudo a todos”, apresentada em sua obra: a *Didáctica Magna*.

---

<sup>20</sup>A Morávia é uma região da Europa central, antigo reino da Boêmia, que constitui atualmente a parte oriental da República Checa.

## 2.2 A organização do trabalho didático na escola moderna

Como dissemos, Comenius viveu o calor da Reforma Protestante, movimento marcado pelo radicalismo de Martinho Lutero (1483-1546), no século XVI. A Reforma buscava combater os privilégios da Igreja Católica, questionava entre outras coisas, o monopólio que essa instituição detinha sobre a interpretação das *Sagradas Escrituras* e defendia o retorno às origens do cristianismo. Para os reformistas da época, todos - inclusive os trabalhadores - deveriam ter livre acesso à leitura da Bíblia. Esse pensamento desembocaria em dois pontos importantes para o desenvolvimento da escola moderna: primeiro, que a Bíblia fosse amplamente traduzida do latim para língua vulgar e, segundo, e consequentemente, que a população tivesse o mínimo necessário de instrução para a leitura.

O período histórico em que foi desenvolvida a proposta comeniana, permite afirmar que ela se apresentava como revolucionária e extremamente avançada (ALVES, 2001). Sem dúvida, o momento histórico imediato que antecederia Comenius foi marcado por profundas mudanças sócio-históricas, cuja repercussão provocou desdobramentos que ecoam até os nossos dias. A citada reforma religiosa “colocou em xeque” o comportamento moral e a forma de administração das estruturas materiais da instituição mais poderosa da Idade Média, a Igreja Católica.

As críticas de Martinho Lutero, estampadas em suas 95 teses fixadas na porta da catedral de Wittenberg, denunciavam a discrepância entre as ações praticadas pelo clero, em face à doutrina que a própria Igreja havia construído ao longo de um milênio, e na qual repousava boa parte da fundamentação ideológica que dava sustentação à organização do modo de produção feudal. Assim, ao observar em retrospectiva, podemos afirmar que não era unicamente o fim da postura tida como indevida da Igreja Católica que estava em jogo, tratava-se de um combate direto aos dogmas da fé, e consequentemente ao modelo de sociedade daquele período.

O papel de Lutero, intelectual, monge agostiniano, padre, doutor em teologia, professor na universidade de Wittenberg (hoje Universidade Martinho Lutero) se relaciona diretamente com as críticas mais contundentes à Santa Igreja, em especial, à prática do “Perdão de Deus”, por meio do comércio da venda de indulgências. A ousadia do reformista germânico despertou a ira do alto clero católico. Excomungado pelo Papa Leão X em 1521, Lutero se tornou, a partir de então, um dos mais destacados líderes do movimento conhecido como Reforma Protestante. Segundo Corvisier (1976): “Lutero chegou à opinião de que o

Homem, decaído em razão do pecado original, só poderia ser salvo pelos méritos únicos de Jesus Cristo. Deus concede a salvação por graça aquele que acredita na promessa da graça feita pelo Cristo” (CORVISIER, 1976, p. 69). Tal promessa se encontra escrita em uma fonte específica, a Bíblia.

Nesse sentido, a instrução se torna extremamente relevante para o movimento protestante, num cenário de combate ao monopólio da salvação, sustentado por dogmas que permitiam imposições e punições levadas a extremos atroz por parte da Igreja Católica. A escola protestante, ao instruir o povo nas letras, seria a antítese que poderia dar as condições necessárias de acesso a um percurso mais confiável para a almejada salvação dos crentes. O caminho seria a livre leitura e interpretação das sagradas escrituras.

Aos protestantes era perceptível que o modelo de instrução preexistente ao início da modernidade não seria capaz de dar conta de tamanho empreendimento. As escolas paroquiais, episcopais, cenobiais e, até mesmo, o modelo universitário da época<sup>21</sup>, não se faziam suficientes para prover a expansão educacional pretendida pelos protestantes. A escola medieval era, em sua essência, um modelo cuja organização do trabalho didático se dava, em última instância, com base na antiga relação preceptorial: de um lado o mestre e, de outro, o pupilo.

As contradições da Idade Média, todavia, foram genitoras de uma dinâmica social que promoveu o advento de uma classe social específica, a burguesia. A nova classe burguesa deu impulso a um maior movimento comercial e econômico, foram promotores de novas formas de relações de produção que permitiram o desenvolvimento das forças produtivas, o que permitiu a ênfase no mundo urbano. Enfim, também promoveram as artes; as ciências e a organização escolar moderna.

A classe burguesa se enriqueceu, grosso modo, em consequência da expansão econômica oriunda do apogeu do modo de produção feudal. A essa altura, o desenvolvimento das forças produtivas permitiu a geração de excedentes de produção (em especial o aumento da produção de alimentos), junto ao crescimento demográfico; o reaquecimento do comércio e, como já afirmado, a gradual ênfase no mundo citadino (FRANCO JUNIOR, 2001). Nesse contexto histórico, a nascente burguesia precisava se instruir de acordo com suas novas necessidades. Logo, buscou-se conhecer bem as letras e serem hábeis com os números. Mas não bastava redigirem seus próprios contratos e dominar

---

<sup>21</sup> Para maior compreensão das diferentes instituições medievais de ensino, indicamos o trabalho de Manacorda (2010) *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*.



as minúcias da álgebra, precisavam também laicizar as relações sociais. E assim, os dogmas da fé consistiam em entraves para a prática da exploração humana nos moldes do nascente capitalismo.

O nascimento do capitalista e dos trabalhadores expropriados que o sustentam em troca de salários cada vez mais miseráveis, deu-se quando a estes últimos foi negada até mesmo a dura vida servil dos tempos do feudalismo. Sobre esse processo, Marx (2005) esclarece que

O ponto de partida do desenvolvimento que produziu tanto o trabalhador assalariado quanto o capitalista foi a servidão do trabalhador. A continuação constitui numa mudança de forma dessa sujeição, na transformação da exploração feudal em capitalista. Para compreender sua marcha, não precisamos volver a um passado tão longínquo. Ainda que os primórdios da produção capitalista já se nos apresentam esporadicamente em algumas cidades mediterrâneas, nos séculos XIV e XV, a era capitalista só data do século XVI. Onde ela surge, a servidão já está abolida há muito tempo e o ponto mais brilhante da Idade Média, a existência de cidades soberanas, há muito começou a empalidecer. (MARX, 1988, p. 253).

Marx demonstra, em sua interpretação, que o surgimento do trabalho capitalista se relaciona com uma forma hegemônica de trabalho como gerador de valores de troca. Assim, mesmo que tenha se manifestado anteriormente em algumas localidades, o capitalismo se estruturou sobre as ruínas do medievo.

Deu-se nesse ínterim o desenvolvimento de uma nova proposta de ensino, uma maneira de ensinar pensada de modo condizente com as expectativas dos tempos modernos. Foi Comenius quem deu forma ao que hoje conhecemos como escola moderna. Como afirma Alves, “Comenius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens*” (ALVES, 2004, p. 81, grifos no original).

O modelo de trabalho no qual Comenius se inspirou foi o promovido pela manufatura. A origem da manufatura, segundo Marx (1983), parte da cooperação baseada na divisão do trabalho artesanal. De acordo com ele:

De um lado, ela parte da combinação de ofícios autônomos de diferentes espécies, que são despidos de sua autonomia e tornados unilaterais até o ponto em que constituem apenas operações parciais que se complementam mutuamente no processo de produção de uma única e mesma mercadoria. De outro lado, ela parte da cooperação de artífices da mesma espécie,

decompõe o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares e as isola e as torna autônomas até o ponto em que cada uma delas torna-se função exclusiva de um trabalhador específico. Por um lado, a manufatura introduz, portanto, a divisão do trabalho em um processo de produção ou a desenvolve mais; por outro lado, ela combina ofícios anteriormente separados. Qualquer que seja seu ponto particular de partida, sua figura final é a mesma – um mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos. (MARX, 1983. p. 268).

Assim, foi possível atender a crescente demanda e reduzir os custos, ao se produzir mais em menor tempo; diferentemente do artesanato, no qual o domínio da técnica de confecção permite ao artesão ser o senhor de seu produto, confeccionando, porém, um número reduzido de peças. Podemos, então, refletir analogicamente acerca da proposta comeniana: ao artesanato, equipara-se o modelo de ensino praticado até a Reforma, no qual predominava a relação preceptoral entre mestre e pupilo, estabelecida desde a Antiguidade; ao trabalho manufatureiro, pode ser relacionada a proposta do pedagogo protestante.

Centeno (2009), em conformidade a teorização de Alves, afirma que:

À época (início da modernidade), o conhecimento era predominantemente veiculado pela ação de mestres ou preceptores, detentores de vastos conhecimentos, sábios por excelência. O preceptor era dotado de sólida formação humanística e seu trabalho era complexo porque exigia o domínio amplo do conhecimento e, por essa razão, seus estímulos eram elevados. O ensino era ministrado individualmente ou em pequenos grupos e não estava regido por um plano de estudos, divisão por séries ou por graus de adiantamento. Os conteúdos didáticos, na forma de extratos, eram retirados dos clássicos e as vertentes das fontes variavam conforme as diferentes conjunturas históricas. Não havia, à época, ambientes reservados para o ensino como prédios escolares. Os espaços em que se realizava o trabalho educativo eram públicos, abertos, a exemplos das praças e jardins, ou privados, em ambientes reservados da casa do discípulo ou do preceptor. (CENTENO, 2009, p. 170).

Ao reconhecer as dificuldades de se estender tal modelo, devido aos altos custos e ao reduzido número de pessoas hábeis ao trabalho docente, Comenius buscou, no modelo de divisão do trabalho manufatureiro<sup>22</sup>, a solução para o grande impasse que impossibilitava

---

<sup>22</sup>Sobre a forma de organização do trabalho manufatureira, Marx (1983) define: “A divisão manufatureira do trabalho cria, por meio da análise da atividade artesanal, da especialização dos instrumentos de trabalho, da formação dos trabalhadores especiais, de sua agrupação e combinação em um mecanismo global, a graduação qualitativa e a proporcionalidade quantitativa de processos sociais de produção, portanto determinada organização do trabalho social, e desenvolve com isso, ao mesmo tempo, nova força produtiva social do trabalho. Como forma especificamente capitalista do processo de produção social – e sob as bases preexistentes ela não podia desenvolver-se de outra forma, a não ser na capitalista – é apenas um método especial de produzir mais-valia relativa ou aumentar autovalorização do capital – o que se denomina riqueza social, Wealth of

“ensinar tudo a todos”. Alves (2004) demonstra a proximidade da proposta comeniana com a divisão do trabalho manufatureiro:

[...] o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. (ALVES, 2004, p. 83).

Comenius almejava estender a sua proposta de instrução “a todos os jovens dos reinos cristãos” (COMENIUS, 2001), e o ensino seria precisamente distribuído por anos, meses, dias e horas. Por meio de sua metodologia, os professores poderiam ensinar menos e mesmo assim, segundo ele, os alunos aprenderiam mais (COMENIUS, 2001). Alves (2004, p.89) diz que não há motivo para considerar paradoxal a colocação de Comenius. Segundo o autor, Comenius faz clara alusão à produção manufatureira.

Com base na divisão do trabalho manufatureiro, os trabalhadores se especializam em poucas operações do processo de trabalho, e com o tempo, passam a ser exercidas apenas as suas habilidades associadas a esse trabalho. Nas escolas propostas por Comenius,

Como decorrência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como a concebera Comenius, o professor se especializava em algumas operações constitutivas de unidades identificadas como etapas da escolarização, tornando-se dispensável o domínio prático do processo de formação da criança e do jovem como um todo. Em conseqüência, do ponto de vista teórico o professor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingira o artesão. (ALVES, 2004, p. 91).

Ao observarmos a organização do trabalho didático na escola contemporânea, torna-se ainda mais clara a expressão do que formulou o pedagogo protestante. Cada vez mais o professor se especializa em uma determinada área do conhecimento, o que, ao contrário do que se possa imaginar, pode não representar que ele saiba “muito sobre pouco”,

---

nations etc. – à custa dos trabalhadores. Ela desenvolve a força produtiva social do trabalho não só para o capitalista, em vez de para o trabalhador, mas também por meio da mutilação do trabalhador individual. Produz novas condições de dominação do capital sobre o trabalho. Ainda que apareça de um lado como progresso histórico e momento necessário de desenvolvimento do processo de formação econômica da sociedade, por outro ela surge como um meio de exploração civilizada e refinada.” (MARX, 1983, p. 273).

mas sim, que detém apenas conhecimentos fragmentados e simplificados na própria área em que atua. Comenius é, sem dúvida, o precursor desse legado.

A divisão do trabalho didático, contudo, não foi suficiente para colocar em prática a proposta comeniana. Era necessário criar também um instrumento que viabilizasse o trabalho docente. Para isso, incrementou-se o que ele chamou de “livros pan-methodicos”. Os livros pan-metódicos eram de suma importância para o desenvolvimento de seu projeto educacional:

Uma só coisa é de extraordinária importância, pois, se ela falta, pode tornar-se inútil toda uma máquina tão bem construída, ou, se está presente, pode pô-la em movimento: uma provisão de livros pan-metódicos. Efetivamente, da mesma maneira que, fornecendo o material tipográfico, é fácil encontrar quem possa, saiba e queira utilizar, e quem ofereça qualquer soma para imprimir bons e úteis livros, e quem compre esses livros, de preço acessível e de grande utilidade, assim também seria fácil, uma vez preparados os meios necessários para a pan-didática, encontrar os fautores, os promotores e os diretores de que ela precisa. (COMENIUS, 2001, p. 535).

Alves (2015) evidencia a não existência de materiais específicos para a instrução de crianças e jovens até o fim da Idade Média. Foi nesse quadro histórico que Comenius desenvolveu sua proposta de ensino, com base na “organização técnica da manufatura, dividiu e simplificou o trabalho didático, decompondo-o em suas operações constitutivas, daí a seriação dos estudos, os níveis de ensino e a clara definição das distintas áreas do conhecimento no plano de estudos” (ALVES, 2015, p. 7). Assim, segundo o autor, os textos escolares especializados só surgiram sob a forma de manuais didáticos e foram propagados nas regiões sob influência da Reforma Protestante.

E a preparação dos materiais seria o elemento central que possibilitaria colocar a “máquina” em funcionamento. Para tanto, Comenius chamou a atenção para a necessidade de eleger autores hábeis para confeccionar os livros pan-metódicos, e alertou sobre a produção do material não ser tarefa de um único homem:

E esta preparação depende da constituição de uma sociedade de homens doutos, hábeis, ardorosos para o trabalho, associados para levar a bom termo uma empresa tão santa, e nela colaborando, cada um segundo seus meios. Mas esta empresa não pode ser obra de um só homem, principalmente se está ocupado em outras coisas, e não tem conhecimento de tudo aquilo que é necessário colocar na pan-metódica; e talvez até, para realizar tal trabalho, não seja suficiente a vida de um homem, se tudo se

fizer dentro da máxima perfeição. É necessário, portanto, uma sociedade de pessoas escolhidas. (COMENIUS, 2001, p. 535-536).

A metodologia de ensino universal, exposta por Comenius, promoveria o barateamento dos custos. De acordo com Centeno (2009), “Com a revolução no instrumental, expressa no surgimento do manual didático, qualquer homem de capacidade intelectual mediana poderia ensinar” (CENTENO, 2009, p. 172). Enfim, estava materializada a revolucionária proposta que visava, no entendimento de Comenius, defender o mais precioso tesouro de todo o Estado: “o homem bom e sábio” (COMENIUS, 2001, p. 544). O bispo protestante confiava em sua proposta de ensino, com base nas sagradas escrituras ratificou: “sob o sol não há nenhum outro caminho mais eficaz para corrigir as corrupções humanas que a reta educação da juventude” (COMENIUS, 2001, p. 33).

Mas, teria Comenius percebido seu empreendimento ser colocado em prática? Em verdade, o bispo morávio fora logrado pela História. Sua proposta permaneceu restrita às experiências que ele mesmo levou adiante: “Ora, se não se realizou de imediato a organização do trabalho didático proposta por Comenius, também não foram dadas as condições próprias à realização de seu projeto” (BRITO, 2015, p. 123). Somente após as revoluções burguesas no final do século XVIII, existiriam os meios, e o terreno fértil suficiente, para se disseminar a *Didáctica Magna*. A partir de então, sob a égide da burguesia, buscou-se “podar a juventude”, dando-lhes a oportunidade de “crescerem virtuosas”. O processo de secularização que conferiu aos burgueses assumir hegemonia também ofereceu, na segunda metade do século XIX, possibilidade de tornar política de Estado a proposta comeniana.

É preciso refletir ainda, entretanto, sobre a participação burguesa no processo de desenvolvimento da escola moderna. Sobre isso, o livro de Alves, *A produção da escola pública contemporânea*, em especial seus escritos de introdução, nos apresenta uma esclarecedora revisão bibliográfica, na qual o autor critica a visão conspiracionista de diferentes interpretações sobre o papel exercido pela burguesia após sua consolidação como classe hegemônica. Em síntese, Alves (2004) demonstra que, para muitos autores, a burguesia traíra a classe trabalhadora, por não cumprir com suas promessas dos tempos revolucionários, sendo uma dessas promessas a escola pública (ALVES, 2004, p. 27). No entanto,

A burguesia não pode ser condenada, pura e simplesmente, pelo fato de não ter pleiteado os interesses de uma outra classe que, então, começa a

emergir para a história. Qualquer classe, em qualquer tempo, sempre lutou, sobretudo, pela defesa de seus próprios interesses. Mesmo a conciliação de interesses pela história, inclusive no caso da *conquista da escola pública pelos trabalhadores*. (ALVES, 2004, p. 34, grifos no original).

A produção material da “escola para todos”, proposta por Comenius, tardou em vigorar. Mesmo assim, foi decisiva na construção da maior estrutura educacional de todos os tempos, que enfim, contraditoriamente, abarcou também a classe trabalhadora. Outra questão discutida por Alves (2015) é o fato de já haver, à época de Comenius, a preocupação com a distinção entre dois gêneros de livros, alguns para o uso dos alunos e outros para instruir o professor. Isso denota a influência exercida pelos materiais no trabalho dos professores e revela como o ensino, a partir de então, passa a ser sustentado nesses materiais.

Sobre a educação em espaços de influência da contrarreforma, Alves diz que os textos especializados tardaram em vigorar. No caso da educação brasileira, o autor afirma: “Depois de ter passado por diversas transições, o manual didático adentrou incompleto pelo século XX e só se realizou plenamente na sua segunda metade do mesmo período” (ALVES, 2015, p. 10). Para ele, a expansão da escola primária e da escola secundária favoreceu o emprego de textos escolares especializados, contribuindo tanto para o abandono dos clássicos, como dos compêndios.

### **2.3 Introdução e normatização dos textos escolares de História no Brasil**

O ponto de partida para apreendermos a relação entre o Estado e o ensino de História no Brasil é reconhecer que existe uma distinção entre a História enquanto disciplina escolar, e a História como campo de conhecimento. Vale ressaltar que ambas, em suas trajetórias, embora em alguns aspectos distintas, se cruzam e se entrelaçam aos interesses políticos e econômicos do Estado. Assim, a História ensinada nas escolas, carrega em si as marcas da produção intelectual historiográfica de seu tempo e das políticas públicas para a educação.

No entanto, se percebem contradições entre a qualidade das pesquisas elaboradas pelos intelectuais na academia, e o processo de transposição dos conteúdos para os textos escolares, uma vez que os estes últimos ainda carregam marcas da produção intelectual que os antecedeu: as marcas dos velhos temas, conteúdos e práticas de ensino apresentam aos textos escolares contemporâneos dificuldades para incorporarem novas formas de se pensar

e ensinar História. Isso se explica pela incompatibilidade existente entre os apontamentos teóricos realizados pelas novas perspectivas historiográficas e tendências do ensino de história, e as possibilidades e limites expressos pelos textos escolares.

Diante disso, vale resgatar que, por muito tempo, a disciplina de História se apoiou no conhecimento religioso de cunho providencialista, concepção que se sustentava no criacionismo e era veiculada principalmente pelas propostas pedagógicas atreladas ao ideário católico. De acordo com Thais Nívia de Lima e Fonseca (2011):

Subordinada, durante muito tempo, à teologia e à filosofia, somente no oitocentos a História alcançou estatuto científico, com procedimentos metodológicos guias da investigação, com objetivos definidos, levando a um maior apuramento a erudição herdada dos séculos XVII e XVIII. Sua afirmação científica se fez, portanto, no momento em que as ciências de uma forma geral alçavam posições mais sólidas e reconhecidas [...]. (FONSECA, 2011, p. 21).

No Brasil, ainda na primeira metade do século XIX, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II - instituições fundadas nos anos 1830 - buscava-se construir a base histórica da jovem nação. Tais centros de estudo e pesquisa ajudaram a construir o conhecimento histórico que circularia desde então no país. A consolidação do campo de conhecimento histórico no cenário científico, com maior sistematização metodológica, não significou necessariamente o total rompimento com o caráter religioso na produção historiográfica e, ao certo, nos textos escolares da disciplina de História. De fato, percebemos resquícios dessa prática, ainda ecoando no âmbito escolar contemporâneo.

Para Fonseca (2011), no início do século XX: “A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares” (FONSECA, 2011, p. 24). Tais objetivos se consolidaram por meio de programas oficiais e do emprego de determinados textos escolares.

Nessa direção, a produção de textos escolares de História, assim como de outras disciplinas escolares, foi impulsionada pelos projetos educacionais do período de governo de Getúlio Vargas (1930-1945), e devem ser percebidos como determinantes do nosso

processo educacional. Amplamente difundidos com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático<sup>23</sup> (CNLD - 1938/1945)<sup>24</sup>.

Com base no processo de produção dos textos escolares, que tem como centro o papel do Estado frente ao texto escolar<sup>25</sup>, observa-se que, em 1945, o Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro, buscou dispor sobre a legislação acerca das condições de produção, importação e utilização do texto escolar. Ao consultar o referido Decreto-Lei, nota-se de acordo com o artigo terceiro, que as obras não autorizadas previamente por esta lei não poderiam ser adotadas nas escolas para o ensino primário; normal; profissional ou secundário. Destacam-se ainda os artigos 5º e 8º, pois deixam claro que a escolha do texto escolar ficaria a cargo do professor, além de evidenciar a importância do emprego do mesmo, colocando-o como uma das principais funções da caixa escolar<sup>26</sup>:

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado.

Art. 8º Constitui uma das principais funções das caixas escolares das escolas primárias, dar às crianças necessitadas, os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo. (BRASIL, 1945).

<sup>23</sup>A dissertação de mestrado de Rita de Cássia Cunha Ferreira, intitulada *A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)*, é um interessante estudo sobre a CNLD. De acordo com a autora: “Criada para fiscalizar os materiais didáticos do período, tanto no aspecto ideológico como pedagógico, e posta numa alta hierarquia da organização administrativa do Estado, a CNLD teria a função de filtro, autorizando ou não, a utilização dos livros escolares em toda rede educacional do país de ensino primário e secundário. As condições precárias em que funcionou impediram a realização dos objetivos e conseqüentemente a não concretização do projeto estatal” (FERREIRA, 2008, p.14).

<sup>24</sup>Cabe ainda frisar que em 1929, o Estado já havia criado um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático: o Instituto Nacional do Livro (INL). A página do FNDE na internet esclarece que: “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil [...]”. Ver: <http://www.fn.de.gov.br/index.php/pnldhistorico>

<sup>25</sup>Sobre isso, encontra-se no site oficial do FNDE uma cronologia que se estende desde 1929, quando da criação do Instituto Nacional do Livro, até o ano de 2012, momento em que o PNLD passa a distribuir, de forma integral, textos escolares para o Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

<sup>26</sup>Para Menezes e Santos (2001) a caixa escolar é uma: “Instituição jurídica, de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como função básica administrar os recursos financeiros da escola, oriundos da União, estados e municípios, e aqueles arrecadados pelas unidades escolares. Ou seja, são unidades financeiras executoras, na expressão genérica definida pelo Ministério da Educação. Os recursos recolhidos por ela destinam-se à aquisição de bens e serviços necessários à melhoria das condições de funcionamento da escola, incluídos no seu plano de desenvolvimento”. (MENEZES; SANTOS, 2001).



Seguindo o processo histórico, elenca-se o ano de 1966, em especial por conta do acordo estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), o que viabilizou a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted).

Sobre os acordos MEC-Usaid, Saviani assinala a sua relação com o golpe civil-militar de 1964, pois estes acordos estabeleciam mecanismos de cooperação junto à Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, com vistas a reformular aspectos pontuais do ensino brasileiro:

A nova situação instaurada com o golpe militar exigia adequações que implicavam mudança na legislação educacional. Mas o governo militar não considerou necessário modificá-la totalmente mediante a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isso porque, dado o golpe que visava a garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação. (SAVIANI, 2006, p. 41).

No ano de 1970, a Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). Evidencia-se a partir desse momento um virtuoso crescimento do setor gráfico no país, resultado direto dos acordos estabelecidos com o Estado. Como sustenta Gatti Júnior: “De fato, as editoras de livros didáticos são fornecedoras de milhares de livros adquiridos pelo Governo Federal desde o final da década de 1960, com significativo aumento de intensidade a partir de 1980 até os tempos atuais”. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 22).

Na sequência, em 1971, a Lei 5.692/71 estabeleceu profundas mudanças no ensino de História e Geografia, por conta das demandas geradas com a disciplina de Estudos Sociais. Nessa direção, em

1971 - O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo Nacional do Livro Didático (PNDE, 2017).

Sobre as questões envolvendo a Lei 5.692/71, teceremos algumas reflexões no segundo capítulo, pois ela é amplamente debatida pelos autores/professores de história sujeitos de nossa investigação. De volta à discussão sobre a normatização dos textos escolares, em 1976, pelo Decreto nº 77.107, de 04 de fevereiro de 1976, o então Presidente da República Ernesto Geisel decretou:

**Art. 1º.** As atividades relativas a edição e distribuição de livros textos, atualmente sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro, passam à competência da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME).

**Art. 2º.** Os recursos financeiros destinados ao Programa de Colaboração Financeira para Edição de Livros Textos serão transferidos para a Fundação Nacional do Material Escolar, a quem competirá movimentá-los, atendidas as diretrizes fixadas pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2017).

Sobre o referido decreto, contudo, no site do FNDE observa-se a seguinte advertência: “Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa” (PNDE, 2017). Isso denota a ocorrência de contradições entre as políticas públicas voltadas para a escolarização, mediante a legislação acerca do texto escolar, e a realidade social na qual se davam os processos de escolaridade à época. De fato, embora o Estado investisse na compra de milhares de textos escolares junto às editoras, percebe-se que a oferta de material era insuficiente para atender todos os alunos.

Ainda de acordo com o portal do FNDE, outras medidas foram tomadas pelo Estado após a década de 1980. Como em 1983, quando em substituição à Fename foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); e em 1985, quando o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi iniciado: com a edição do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, a distribuição de textos escolares para o ensino de 1º grau passou a ser organizada por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com as seguintes diretrizes: a) indicação dos textos escolares pelos professores; b) reutilização dos mesmos, com o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando dar maior durabilidade e possibilidade da implantação de bancos de textos escolares; c) extensão da oferta aos alunos das escolas comunitárias; d) fim da participação financeira dos governos

estaduais, passando o controle do processo decisório para a FAE, o que garantiria o critério de escolha do livro pelos professores.

Já em 1995, observa-se a volta da universalização da distribuição do texto escolar. Na sequência, no ano de 1996, inicia-se uma nova dinâmica, com a avaliação pelo MEC dos livros inscritos para o PNLD, com a respectiva divulgação dos resultados nos Guias de Livros Didáticos distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha. Segundo o site do PNDE: “Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático” (FNDE, 2012).

Tal mecanismo parece não conseguir, ao menos com precisão, detectar e corrigir em tempo hábil, erros conceituais<sup>27</sup> que, de uma forma ou de outra, ainda chegam ao dia-a-dia das escolas, por meio do emprego de textos escolares portadores de equívocos conceituais, lidos e estudados por milhões de alunos, devido a esta anacrônica, porém hegemônica, forma de instrumentalização e organização do trabalho didático.

Diante dos pontos apresentados, salientamos que o Brasil é um dos países com maior fornecimento de manuais didáticos do mundo. Sem dúvida, as cifras são gigantescas, e com toda a certeza tem despertado o interesse do setor industrial gráfico. Corroboram com esta proposição os dados do orçamento previsto pelo FNDE, desde o ano de 2012, estimado à época em torno de 1,48 bilhões de reais<sup>28</sup>. A partir de 2012 o programa de distribuição não

---

<sup>27</sup> No estudo que realizamos no mestrado analisamos vários manuais didáticos da disciplina de história medieval. Entre os equívocos mais expressivos destacamos um erro grosseiro apresentado no Livro: *Nova História crítica* de Mário Furley Schmidt, publicado pela editora Nova Geração, em 2005. Ao tratar da temática “O Império Bizantino”, Schmidt comete um erro de interpretação. Segundo o autor: “Em Bizâncio, a Igreja estava ligada ao Estado. O imperador nomeava o patriarca, que era o principal chefe religioso. Este patriarca exercia algumas funções estatais, como se fosse um ministro. *Esse domínio da Igreja sobre o Estado é chamado de cesaropapismo*” (SCHIMIDT, 2005, p. 93. Grifos nossos.). No entanto, observamos que o próprio texto é claro em dizer que é o imperador quem nomeia o patriarca. Sendo assim, assume o poder sobre a doutrina, reunindo em torno de si um papel imperial e pontifical. Vale lembrar que foi justamente a contraposição entre a organização da Igreja Oriental – que era liderada por um papa (patriarca), delegado pelo imperador bizantino – e a Igreja Ocidental – na qual o pontífice era eleito pela própria Igreja – uma das principais questões que desembocou no Cisma do Oriente no século XI. Dessa forma ficou conhecida a divisão da Igreja Católica em *apostólica romana* e *ortodoxa grega*, a primeira com sede em Roma, e a segunda com sede em Constantinopla - capital do Império Bizantino. Sendo assim, cesaropapismo corresponde ao domínio do Estado sobre a Igreja e não o contrário, como afirma este manual didático. Para aprofundar esta discussão indicamos a leitura de Daniel Valle Ribeiro: RIBEIRO, D. V. **Igreja e Estado na Idade Média**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

<sup>28</sup>De acordo com o site do FNDE: “Em 2011, o governo federal investiu R\$1,3 bilhão na compra, avaliação e distribuição dos livros didáticos do PNLD 2012, direcionado ao atendimento integral do ensino médio (inclusive EJA) e à complementação e reposição, no âmbito do ensino fundamental, dos livros anteriormente distribuídos (PNLD 2010 e PNLD 2011). No ensino médio, o investimento foi de R\$ 883,4 milhões. Já o ensino fundamental contou com o investimento de R\$443 milhões. Ao todo, foram adquiridos 163 milhões de livros

sofreu mudanças drásticas. Cabe apontar, todavia, a adoção de medidas com vistas à “estruturação e a operação de serviço virtual para disponibilização de obras digitais<sup>29</sup> e outros conteúdos educacionais digitais para professores, estudantes e outros usuários da rede pública de ensino brasileira” (FNDE, 2016), as medidas deram ênfase ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Lembramos ainda, que nos últimos anos, de 2012 até o presente momento, nossos gastos com a compra de livros escolares nunca estiveram abaixo de um bilhão de reais<sup>30</sup>. Acerca dos dispêndios em 2017 com a compra de livros para o ensino fundamental ciclo I e II e ensino médio, em resumo, o portal do FNDE dispõe que o total de gastos com a aquisição dos textos escolares foi de R\$ 1.295.910.769,73. As informações sobre o número de escolas e alunos beneficiados, assim como os custos com aquisição podem ser observados no site do portal do FNDE. Com base nestas informações, elaboramos a tabela 1.

**Tabela 1** - PNLD ano 2017

PNLD	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Aquisição
Ano 2017	117.690	29.416.511	152.351.763	R\$ 1.295.910.769,73

**Fonte:** FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatistico>. Acesso em: 1 maio 2018.

Os dados apresentados demonstram o grande empreendimento que se tornou o programa de textos escolares na educação brasileira, desde seu advento na primeira metade do século XX. De acordo com o portal do FNDE, o maior volume de livros foi disponibilizado para a região sudeste, o que parece coerente, pois foram dispostos de forma

para atender a 37.422.460 alunos, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (FNDE, 2017).

<sup>29</sup>Segundo o portal do FNDE, as propostas para o ano letivo de 2015, que foram lançadas em 2012, previam em edital “que as editoras podem apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital. A versão digital deve trazer o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem. O edital também permite a apresentação de obras somente na versão impressa, para viabilizar a participação das editoras que ainda não dominam as novas tecnologias. Esse material será destinado aos alunos e professores do ensino médio da rede pública” (FNDE, 2016).

<sup>30</sup>Os dados estatísticos sobre os gastos públicos com a compra e distribuição de livros escolares podem ser acessados por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.

proporcional ao grande número de alunos desta região. Em média, são quase quatro obras por aluno, nas diferentes regiões do país.

Sem embargo, antes de nos posicionarmos frente aos textos escolares, devemos compreender que estes materiais perpassam a esfera estritamente pedagógica, respondendo também a interesses de diversas empresas e partidos políticos. São estes alguns dos pontos que nos desafiam ao realizarmos pesquisas em História da Educação, mais especificamente, quando nos debruçamos em investigar uma disciplina que se relaciona diretamente com a produção do principal instrumento do trabalho didático: o texto escolar.

Nesse sentido, é coerente observar quais editoras e em qual proporção estabeleceram negócios com o Governo Federal. Para tanto, elaboramos com base em dados do FNDE a tabela número 2, que apresenta os valores de aquisição por editora no ano de 2017, para o Ensino Fundamental e Médio.

Tabela 2 - Valores de aquisição por editora em 2017

<b>Editora</b>	<b>Tiragem total</b>	<b>Títulos adquiridos</b>	<b>Valor médio por exemplar</b>	<b>Valor total</b>
ÁTICA	24.234.206	212	8,09	196.482.170,88
SCIPIONE	9.101.999	116	7,53	68.908.089,12
MODERNA	20.587.858	218	8,27	170.999.223,39
FTD	27.542.476	228	8,20	226.416.048,12
SARAIVA	23.813.281	310	7,89	188.777.083,79
SM	11.963.442	190	8,08	97.135.956,49
DO BRASIL	5.674.202	116	10,29	58.742.517,05
IBEP	4.794.899	130	10,46	50.309.927,00
BASE	474.621	52	14,54	6.901.336,62
GLOBAL	2.391.586	24	6,38	15.253.689,12
CEREJA	89.307	18	18,43	1.645.895,96
POSITIVO	1.125.857	124	16,37	18.519.588,28
LEYA	2.816.949	104	11,90	33.733.264,45
MACMILLAN	7.149.902	20	7,55	54.021.548,87
ESCALA	1.043.639	46	13,78	14.376.646,17
AJS	732.255	26	17,24	12.672.796,06
PEARSON	18.333	6	21,29	390.242,40
ZAPT	208.623	10	17,26	3.599.866,56
DIMENSÃO	375.858	44	21,53	8.150.349,33
QUINTETO	333.279	8	11,36	3.830.079,65
CCS	18.535	12	28,63	530.678,66
IMPERIAL	94.455	2	13,79	1.302.438,69
PAX	182.454	2	13,96	2.547.783,41
<b>Total</b>	<b>144.767.947</b>	<b>2.018</b>	<b>8,50</b>	<b>1.235.247.220,07</b>

**Fonte:** FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 1 maio 2018.

Observa-se, confrontando as tabelas 1 e 2, a disparidade ao equacionar a soma total de gastos com o valor pago por editora. Acreditamos, todavia, que tal discrepância se deve

por conta dos custos com a aquisição de material para a modalidade EJA, não elencados na tabela número 2. Desta perspectiva, podemos sustentar que tal política, desde muito tempo em curso no Brasil, denota a tendência do Estado em instrumentalizar o trabalho docente, mais que valorizá-lo.

Lembramos que as críticas ao modelo educacional que adotamos, assim como, aos próprios textos escolares, não são recentes. Em *Educação no Brasil*, Anísio Teixeira (1976), alertava:

[...] a própria escola está a dar mostras da insatisfação e a lutar por melhorar e adaptar seus métodos às novas condições do tempo e da época. A revolta contra a uniformidade e rigidez do currículo, contra os programas impostos, contra os livros didáticos fracos e pobres, mas oficialmente aprovados, é manifesta e está a exigir reforma [...]. (TEIXEIRA, 1976, p.50).

O autor também adverte: “pela necessidade de expandir as facilidades de educação, estamos a ludibriar a sede popular de escola com essa inflação de deficientes, más e péssimas escolas, que ameaça todo o sistema educacional” (TEIXEIRA, 1976, p. 51). De fato, sentimos uma melancólica sensação de *déjà vu*<sup>31</sup>, ao emprendermos nossos esforços de pesquisa em educação, dá-se a impressão de que voltamos ao mesmo lugar, assistimos a mesma cena outra vez, percebemos os mesmos problemas e reeditamos as velhas soluções. A realidade é que a escola para todos está longe de ser uma escola de qualidade para todos porquanto persistirem práticas impositivas do trabalho didático, mediante a organização manufatureira expressa historicamente na ditadura do manual didático, e na atual política de emprego desses instrumentos do trabalho didático.

Nesta direção, reiteramos que frente às mudanças na realidade social do país desde meados da década de 1980, como o crescimento demográfico; o aumento da violência; do custo de vida dos cidadãos; a instabilidade econômica, que se evidenciavam nas dificuldades vividas pelos professores no trabalho didático e não permitia atender as demandas cobradas pelo tempo social que o país vivenciava, parecia eminente a necessidade de reformas que reestruturassem a educação brasileira.

Diante disso, nossa investigação nos levou a refletir sobre a organização do trabalho didático de História por meio da produção intelectual de autores/professores da própria

---

<sup>31</sup> A palavra francesa *Déjà vu* significa “Já visto”. Relaciona-se a sensação de estar vivenciando uma experiência que já se viveu anteriormente.

disciplina de História. A elaboração dos textos escolares da disciplina de História e das metodologias de ensino para o ensino de História, grosso modo, foram objeto de preocupação de alguns importantes intelectuais do campo do ensino de História.

Desta maneira, nos próximos capítulos, investigamos a produção intelectual dos autores/professores de história Marcos Antonio da Silva; Circe Maria Fernandes Bittencourt e Selva Guimarães Fonseca. Centramos a análise em suas principais discussões sobre o ensino de História, que foram publicadas a partir da década de 1980 e se estenderam até o final dos anos 1990. Procuramos investigar as possíveis relações entre as políticas públicas para a educação em nosso país, e as questões postas em debate em seus textos. Acreditamos que o estudo dos textos dos autores é essencial para a compreensão do processo de consolidação das alterações na forma histórica de organização do trabalho didático para o ensino de História, adequando-o às expectativas da conjuntura geopolítica do período em análise.

Nessa direção, iniciamos o debate com as contribuições de Marcos Antonio da Silva.



### 3 O ENSINO DE HISTÓRIA NA PRODUÇÃO DE MARCOS ANTONIO DA SILVA (1984-1995)

#### 3.1 Repensando a história (1984)

O primeiro livro elencado para análise é uma coletânea organizada por Marcos Antonio da Silva em 1984, intitulada *Repensando a História*, cuja edição se deu por meio de uma moção encaminhada à Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), quando da realização de seu VI encontro na cidade de Assis-SP, no campus da Unesp em 1982 (SILVA, 1984). O livro foi resultado da participação de diversos autores/professores de História no referido evento da ANPUH, e publicado pela editora Marco Zero na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1984.

O trabalho foi dividido em duas partes: a primeira é mais densa teoricamente, faz um balanço da produção historiográfica e aponta algumas perspectivas sobre o ensino de História no Brasil. Discutem-se temas como: “Ensino, Ideologia e conhecimento”; “Livro didático” e; o “Ensino de história no primário e no ginásio”. Ao passo que a segunda parte do livro apresenta experiências práticas no ensino de História. O debate gira em torno dos temas: “Ensino por tema”; “Trabalhos de campo”; “Método retrospectivo”; “Trabalho com textos” e “Renovação do ensino de história”.

Silva escreve a introdução e o primeiro capítulo do livro: *A vida e o cemitério dos vivos*. A nota introdutória de Silva alerta sobre os debates acadêmicos que, naquele momento, giravam em torno do desinteresse dos alunos em face à História e à escola. Desta maneira, o objetivo da coletânea de textos era a divulgação de experiências de trabalho e discussões teóricas sobre o ensino de História (SILVA, 1984, p. 10). O autor faz um alerta sobre a desvalorização do conhecimento histórico e o momento vivenciado pelas instituições que se ocupavam do estudo da História. Conforme Silva:

No Brasil, várias iniciativas recentes – oficiais ou não – procuraram destruir a história como campo de reflexão na escola de 1º e 2º graus (introdução do ‘Estudos Sociais’), na universidade (projeto de sua limitação como setor autônomo à pós-graduação) e noutras áreas da produção cultural. (SILVA, 1984, p. 11).

A crítica é muito significativa, principalmente ao levar em conta o momento histórico em que o texto foi produzido, pois o país estava num período de repressão oriundo

da política da ditadura civil-militar. Mesmo que a década de 1980 seja marcada pela volta de muitos intelectuais devido a lei de anistia de 1979, e o processo de abertura política e redemocratização do país, que se evidenciou com as eleições de 1982<sup>32</sup>, sabe-se que as marcas do autoritarismo não saíram de cena de forma abrupta. Suas “nódoas” ainda manchavam muitos combatentes que se posicionavam de forma contra-hegemônica<sup>33</sup>, o que dá ainda mais conotação às preocupações expostas por Silva. Por conta disso, percebe-se que suas cobranças giravam em torno de maiores debates sobre “[...] a importância do conhecimento histórico como patrimônio coletivo” (SILVA, 1984, p. 11), salientando ainda a urgência e necessidade de discussões sobre o conhecimento histórico, “antes que sua efetiva perda pese para a formação social brasileira [...]” (SILVA, 1984, p. 11).

No capítulo “A vida e o cemitério dos vivos”, tem-se um texto de título sugestivo que, segundo o autor, faz menção à situação dos professores à época. Inspirado no trabalho de Lima Barreto *Cemitério dos vivos*, analogicamente remete a maneira como os professores pareciam esperar a “morte” e, portanto, o fim do ensino de História. Neste capítulo, Silva discute “as articulações internas das propostas de Althusser, Bourdieu e Passeron” com vistas a destacar a imagem da Escola/Ensino como questão norteadora da reprodução das formas capitalistas (SILVA, 1984). O texto é curto, apenas 10 páginas, contudo denso em sua exposição. Faz uma descrição crítica do ensino de 1º e 2º graus:

O ensino de 1º e 2º graus é mesmo o paraíso da Ideologia/reprodução, lugar apenas das competências burocráticas, pontilhado pelas rusgas improdutivas do voluntarismo de uns ou pela anomia marginalizadora de outros. Restaria para este debate denunciar os espaços que abrigam a Ideologia (legislação, Material Didático, Conteúdos, Pressupostos Teóricos dos Professores e outros) e tentar propor operações que a extirpassem daquela prática, sempre nos quadros da eterna reprodução. (SILVA, 1984, p. 16).

---

<sup>32</sup> A abertura política só se efetivou com as eleições diretas, em 1989, quando a sociedade, de uma forma geral, escolheu todos os seus representantes políticos.

<sup>33</sup> Corroborar nossa afirmação o Relatório da Comissão da Verdade, em especial a Parte II: As estruturas do Estado e as graves violações de direitos humanos. Neste item, de modo geral, no Capítulo 3 – “Contexto histórico das graves violações entre 1946 e 1988” – fica evidente que diversos crimes ainda foram praticados no final do regime, se estendendo até 1988. No ano de 1980 ocorreram por meses diversas manifestações terroristas de direita no país: “Entre essas manifestações, ocorreram 25 atentados sem vítimas, em sua maioria explosões de bombas em bancas de jornal que vendiam publicações de esquerda, ou aquelas denominadas à época de ‘imprensa alternativa’ [...]”. Ainda nessa direção o artigo 128 aponta que: “Em 30 de abril de 1981, outro episódio de terrorismo teve imensa repercussão: duas bombas explodiram no Riocentro, na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, onde o Centro Brasil Democrático (Cebrade) promovia um show de música popular, em comemoração ao Dia do Trabalho, com a presença de cerca de 20 mil pessoas. Uma das explosões ocorreu em um carro, matando o sargento Guilherme Pereira do Rosário e ferindo gravemente o motorista, capitão Wilson Luís Chaves Machado, ambos do CODI do I Exército. O incidente estabelecia uma ligação direta entre os atentados e o aparelho repressivo do regime” (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 2017).

Com base nisso, o autor acredita que “Ideologia e Poder de Classe” não podem ser dissociados, e procura levar em consideração em sua exposição “quais ensinamentos de história no 1º e 2º graus interessam à estrutura de poder” (SILVA, 1984, p. 16). Ainda indaga sobre que margem de atuação restaria aos que enfrentassem aquela forma de poder. Desta maneira, Silva preocupa-se com o processo de produção de conhecimento, as condições de trabalho, as relações de poder, os conceitos e os materiais utilizados. O cuidado do autor se direciona a mensurar as condições de se esboçar uma posição contraideológica nas discussões sobre o ensino de História na educação básica.

Para tal, levanta a questão sobre os vínculos estabelecidos entre o ensino universitário e a educação escolar. Evidencia que o ponto de encontro mais expressivo entre esses momentos da educação se dá no vestibular. Denuncia como a imprensa expõe com tom de anedotas as piores respostas dos alunos, de forma a ressaltar a má qualidade do ensino secundário<sup>34</sup> de História. Silva se ressentiu diante dessa constatação e adverte: “[...] é muito difícil morrer de rir daquilo que se assume ser” (SILVA, 1984, p. 18).

No que se refere à organização do trabalho didático, Silva aponta o fato de professores estabelecerem no início de seu trabalho a exclusão do vivido, e situarem o objeto em espaço diferente daquele no qual ocorre a relação educativa, e aponta a eminência do professor como o centro de maiores atenções nas aulas. Assim, para ele, estes professores situam o centro do trabalho didático “nas autoridades que merecem sua sanção – livros, apostilas, documentos etc” (SILVA, 1984, p. 19).

Silva chama a atenção para “a recusa de compromisso frente à história vivida por ser menos um fracasso que um retumbante sucesso do ensino excludente” (SILVA, 1984, p.19). Para ele, o fascínio por entender aquilo que se considera definido e afastado no tempo como melhor, permite ao discurso dominante inviabilizar que trabalhadores e patrões aprendam a refletir historicamente acerca de suas vidas (SILVA, 1984). Mesmo porque quase não é permitido aos alunos participarem das aulas. Nestas, as “datas”, “nomes de certas pessoas” e “acontecimentos especiais” assumem protagonismo. Diante dessas constatações, Silva conclui:

A adoção de conceitos e materiais os mais eruditos e atualizados pelos professores não resulta necessariamente num redimensionamento da

---

<sup>34</sup> Naquele contexto, ensino de 2º grau.

aprendizagem desde que se mantenha restrita a vontade desses profissionais e, portanto, enquadrada nas práticas de dominação, sem pensar sobre o Ensino de 1º e 2º graus como elemento na reformulação geral da produção de conhecimento histórico. (SILVA, 1984, p. 21).

Os apontamentos do autor permitem dizer que a forma de organização do trabalho didático na década de 1980 se fazia de maneira excludente e sob um quadro precário de condições de trabalho, baixos salários e em péssimas instalações; materiais didáticos e carga horária massacrantes (SILVA, 1984). Diante disso, o autor acredita que o conhecimento histórico crítico, que superasse “a reprodutividade do estado das relações sociais existente, é um espaço a ser conquistado [...]” (SILVA, 1984, p.23), o que implicaria fazer frente aos interesses das condições de produção capitalista.

Por fim, enfatiza a busca por uma educação transformadora, e denuncia a manutenção da forma precária de reprodução das relações de ensino nas escolas e universidades, de interesse da crescente privatização. Silva propõe romper com esta forma de relação educativa:

Resta ainda, em nosso campo de trabalho específico, a possibilidade de a produção de conhecimento histórico ousar transcender a definição de outros (ensino, passado, etapas, ignorantes, consumidores), sem permanecer na reiteração do mesmo, assumindo o questionamento de si como uma tarefa infinita. (SILVA, 1984, p. 24).

Diante disso, o autor nos coloca uma emblemática questão: “Enfrentaremos esse desafio?” Os próximos diálogos estabelecidos com os autores/professores podem demonstrar se enfrentamos ou não esta situação.

### **3.2 A História em quadro-negro (1990)**

A coletânea de textos: *História em Quadro-Negro: Escola, ensino e aprendizagem*, publicada pela Revista Brasileira de História da ANPUH em coedição com a Editora Marco Zero, foi organizada por Marcos Antonio da Silva entre os meses de setembro de 1989 e fevereiro de 1990. O trabalho teve financiamento do Programa de Apoio à Publicação Científica do CNPq e contou com doze textos de diferentes autores/professores de História. Dentre eles, destacamos para análise os artigos: “Vivências da contramão: Produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus”, de Marcos Antonio da Silva e Maria Antonieta M. Antonacci.

O livro tem capa verde com o título em branco na parte superior, e informações técnicas em preto na parte inferior. Mesmo discreta, a reprodução de uma imagem na capa não poderia ser mais provocativa. Trata-se de uma foto de Regina Vilela, que retrata a cena da greve dos professores da Rede Estadual de Educação de São Paulo, ocorrida em 1986, na qual se chama a atenção para alguns professores que empunham uma faixa com os dizeres: “O professor está em fase de extinção”. Soma-se a incitante imagem com a faixa, uma breve citação no verso do material, em que se apresenta como objetivo desse número da Revista Brasileira de História buscar, a partir de múltiplos ângulos, formar um painel que poderia contribuir para se entender porque os “quadros-negros, hoje, são verdes” (SILVA, 1990).

Desta maneira, acreditava-se que o quadro obscuro em que se encontrava a educação no país nos anos 1980, inclinava-se, em meados de 1990, na direção de debates e reformas educacionais com vistas a melhorar as condições da educação básica. Como os artigos demonstraram, todavia, a tarefa parecia ainda difícil de ser consolidada, nas condições de trabalho em que se encontravam os professores naquele momento, e não restavam dúvidas de que estariam, de fato, em “extinção”.

Bons professores, contudo, persistem em sobreviver trabalhando na educação básica. Não estão, todavia, longe da ameaça de desaparecerem, seja via cooptação pelo mercado privado, ou até mesmo por simplesmente se cansarem, e buscarem formas mais satisfatórias, pessoal e financeiramente, de trabalho. Diante disso, vale lembrar a polêmica em torno de uma declaração atribuída a Cid Gomes, governador do Ceará em 2011, quando da greve dos professores no estado, segundo a qual “os professores deveriam trabalhar por paixão e não por dinheiro”<sup>35</sup>.

Diante do quadro de precarização do ensino nos anos 1980, Silva e Antonacci, no texto “Vivências da contramão: produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus” buscaram analisar as “possibilidades e barreiras na produção autônoma de saber histórico original na escola de 1º e 2º graus” (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 9). A questão posta em debate pelos autores é muito pertinente, pois ao enfatizarem as lutas políticas e culturais presentes nessa forma de se pensar o ensino de História, o estudo colocou-se diante de uma escola organizada como “unidade produtiva” que, observada em

---

<sup>35</sup> Cid Gomes, ao assumir o Ministério da Educação em 2015, negou ter feito a declaração, segundo o portal G1: “Alvo de piadas e críticas nas redes sociais devido a um suposto comentário feito em 2011 em relação ao salário de professores, o novo ministro da Educação, Cid Gomes, negou nesta sexta-feira (2), após assumir oficialmente o comando da pasta, ter dito que os educadores devem trabalhar por paixão e não por dinheiro”. (G1 EDUCAÇÃO, 2015).

retrospectiva, nos permite considerar que talvez as relações de trabalho na escola escapassem ao controle dos professores e alunos, por estarem relacionadas com a forma de organização do trabalho didático comeniana que assumia plena hegemonia naquele momento da História de nossa educação, uma vez que, nessa forma histórica de organização do trabalho didático, o professor perde o controle sobre o trabalho didático.

Como procedimento metodológico, o texto valoriza as lembranças pessoais dos autores, e depoimentos de seus colegas em discussões sobre o ensino de História. Faz a crítica, e ou dialoga com diversos intelectuais, como Althusser; Bourdieu e Passeron; Benjamin; Ariés; Julia; Prost; Fenelon; Saviani; Apple; Bloch, dentre outros. Deste modo, nota-se que o texto traduz bem o fio condutor que perpassa toda a coletânea: discutir o ensino de História por meio de narrativas de experiências dos próprios professores.

O texto estabelece nexos entre o trabalho docente na educação de 1º e 2º graus e as discussões desenvolvidas sobre o tema na universidade. Os autores chamam a atenção para que se revisitem as produções já realizadas, e se estabeleçam articulações com as suas demandas no presente, conectando reciprocamente passado e presente (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 10). Nesse sentido, Silva e Antonacci destacam a contribuição de Déa Fenelon, pois segundo os autores, a ela coube “[...] trazer o debate sobre o ensino de história em 1º e 2º graus para um patamar acadêmico e associativo de respeito crítico e incentivo aos agentes sociais trabalhadores de história se fazerem a cada momento, política e intelectualmente” (SILVA; ANTONACCI, 1989/90, p. 11). No entanto, previnem que a trajetória de Fenelon não visava expressar ou ditar consensos, tratava-se de uma via teórica e prática comprometida com a opção na produção do saber, atenta a outras possibilidades condizentes com as tantas posturas que se estabeleciam.

Acordantes com a postura teórica de Fenelon, os autores defendem a descentralização e autonomia intelectual e política do professor. Percebe-se também a crítica à organização do trabalho didático da época, pautada, de acordo com eles, em “[...] técnicas mágicas, perfeitos livros didáticos ou preparadores de textos em Universidades, Delegacias de Ensino ou Editoras, que transformam Professores em transmissores-receptores mecânicos [...]” (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 12). Desta maneira, o texto tem por objetivo retomar algumas questões teóricas sobre o saber histórico, o ensino de História e as experiências de seus autores como pesquisadores. Salienta-se ainda que o texto foi concluído durante a greve de professores da rede paulista de 1º e 2º graus, estendida por oitenta dias, do mês de abril

ao mês de julho de 1989. A postura crítica adotada pelos autores condiz com as reivindicações em busca de melhores condições de trabalho, postas em debate com a greve.

A abordagem teórica dos autores percebe a escola como um espaço de debate e campo de luta sociocultural. De acordo com os próprios autores, posicionam-se, em discordância em relação aos que definem a escola como aparelho ideológico de Estado padrão<sup>36</sup>, ou a definem como espaço privilegiado de reprodução social<sup>37</sup>. Os autores ainda destacam que outros intelectuais, ao discordar destes posicionamentos, dirigem-se para um caminho ainda pior, o da escola neutra, depositária e distribuidora do saber acumulado<sup>38</sup>. Sobre estes posicionamentos, divergimos radicalmente da interpretação dos autores, consideramos a leitura rasa e incoerente com a produção e relevância dos textos citados, em especial, com o trabalho de Saviani, referência teórica em nosso estudo, que de forma alguma concebe a escola como neutra.

Todavia, Silva e Antonacci buscam outro caminho explicativo para compreender o espaço escolar: segundo eles, durante os anos de suas experiências<sup>39</sup> nas escolas públicas, onde trabalharam em diferentes níveis de ensino, constataram práticas muito diversificadas e controversas:

Vidraças destruídas, boas aulas preparadas com grande esforço, professores mal remunerados, assembleias gerais significativas, alunos desanimados, criativos festivos de arte e cultura, pais mal-recebidos, grandes greves, aulas ruins, lutas para se preservar ou obter melhores equipamentos – materiais para laboratórios, prática de esportes e bibliotecas, dentre outros -, projetos alternativos de atividades (no Estado de São Paulo, o ‘Projeto Noturno’, implantando programas especialmente planejados *em cada escola* para os alunos trabalhadores, foi desmontado porque *estava dando certo demais* em termos de descentralização administrativa e intelectual...): como entender essas diferentes manifestações, a não ser numa escola e num ensino que são lugares de *disputa e invenção*. (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 13).

---

<sup>36</sup> Os autores dirigem crítica direta ao texto de Louis Althusser (1974), *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*.

<sup>37</sup>Essa crítica foi dirigida por Silva e Antonacci ao texto de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*.

<sup>38</sup> Os autores dirigem estas críticas a Dermeval Saviani (1983), em *Escola e democracia*; e a Betty Oliveira e Newton Duarte (1987), em *Socialização do saber escolar*.

<sup>39</sup> No texto, Silva afirma ter dedicado os últimos dez anos e Antonacci 21 anos, ao ensino escolar público.

Acreditamos que o mérito das escolhas feitas por Silva e Antonacci em relação ao referencial teórico por eles descredenciado, pode estar relacionado com as dificuldades de se posicionar em um momento de grande ebulição de projetos e propostas em torno da educação. Parece que as contradições experimentadas pelos autores no cotidiano escolar, conflitavam com as discussões teóricas e possibilidades de superação das condições postas à educação básica. Talvez a maior dessas contradições seja o fato exposto pelos autores de que embora se falasse de universalização do ensino e da escola, havia duas tendências em curso à época: uma que apontava o sucateamento da escola pública, e outra que apresentava as escolas privadas se colocando como espaço de eficiência e inovação técnica (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 15). Os apontamentos dos autores expõem uma forte tendência, fruto das imposições tecnicistas assumidas pela educação na América Latina, a partir dos anos 1970. Este processo ampliou a participação de diversos agentes (públicos e privados) junto à área da educação, tornando-a uma mercadoria cada vez mais valiosa.

Silva e Antonacci fazem duras críticas sobre a organização do trabalho didático, de forma mais expressiva destacam questões acerca da carga horária da disciplina de História. Para os autores: “[...] além de cargas horárias depreciativas, cabe lembrar a disposição do horário no sentido de que aulas da disciplina se sucedam a atividades julgadas mais estafantes, física e mentalmente, tendo em vista a história julgada matéria ‘leve’” (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 18). Com base nisso, tinham expectativas de mudanças, pois para eles as discussões sobre a *Proposta Curricular para o Ensino de História*, em São Paulo, tinham como basilares para a reformulação do ensino mudanças nas relações de trabalho.

Sobre as reformas educacionais em um plano geral, contudo, Silva e Antonacci demonstram que o caráter racionalista, ou seja, a busca por maior eficiência nas relações educativas e de controle das atividades didáticas em sala de aula se dava de forma cada vez mais evidente na organização da educação brasileira do final do século XX:

Nas reformulações educacionais mais recentes, onde se patentearam outras formas de planejamento, previsão e controle das situações de aprendizagem e do processo de trabalho dos já então profissionais de educação, questões das mais polêmicas e de maior ênfase giraram em torno de História e Geografia, campos de saber acoplados e descaracterizados em Estudos Sociais, onde atuaram profissionais precariamente produzidos. Com isso, as reformas educacionais de fins dos anos 60/70 resultaram não só em nova desqualificação e desvalorização de professores e alunos de 1º e 2º graus – limitados em suas capacidades de ação/reflexão e cerceados em suas possibilidades de organização na sala de aula, na escola e na sociedade – como em depreciação de sua formação, incidindo em maior



deterioração das condições salariais, de vida e de trabalho do magistério, profissão que expressa aspectos do contraditório e multidimensional processo de dominação e resistência de várias feições, inclusive, na sua contínua e crescente feminização. (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 21).

Sobre a questão da feminização, os autores se embasam em Michael Apple, que demonstra no texto *Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e Ideologia*, como se estabeleceu: “[...] a histórica correlação entre a ‘feminização’ do magistério e as suas transformações em termos de tentativas de racionalização e controle através de currículos e práticas docentes” (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 22).

As demandas citadas pelos autores foram postas em debate junto ao sindicato dos professores (APEOESP) e a ANPHU, repercutiram na forma de campanhas e greves, e se voltaram para repensar e redimensionar práticas educativas nos espaços de trabalho, tendo como alvo potencializar experiências que visavam “[...] preservar a autonomia dos professores e recuperar o controle de seu processo de trabalho” (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 22). Com base nisso, apontam os esforços de professores em realizar atividades diversificadas e fazem denúncias, percebidas como indicadores da imposição do modelo de organização do trabalho didático comeniano à época:

Conscientemente ou não, esses exercícios no dia-dia de professores e alunos de 1º e 2º graus questionavam a padronização de currículos em conteúdos uniformes, distribuídos evolutivamente nas séries escolares, assim, como práticas de controle de nossas atividades, viessem elas dos pressupostos embutidos em programas e currículos oficiais, das delegacias, direções e supervisões de ensino e demais organismos burocráticos da Secretaria de Educação ou mesmo de dimensões de regulamentação social mais sutis, como as subjacentes a temas e interpretações consagrados pelos livros didáticos e as diretrizes dos vestibulares, que ajustam as práticas escolares aos interesses sociais dominantes. (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 23).

Embora os autores já percebam e denunciem a redução do papel do professor na relação educativa; as extenuantes jornadas de trabalho; o número cada vez maior de alunos em sala e o fim do relativo controle que docentes exerciam sobre a relação de trabalho didático, não percebem tratar-se de situações iniciais, porém determinantes da forma que vinha sendo assumida pela educação no Brasil, e que, paulatinamente, tornar-se-iam hegemônicas no decorrer das décadas seguintes. Chegam a acreditar na viabilidade de interrupção destas múltiplas determinações, e estando na linha de frente, lutam por uma proposta de reformulação do ensino de História.

Nessa direção, entre os anos 1986 e 1987 o governo paulista formou, junto aos professores da rede oficial de ensino do estado de São Paulo, a Equipe Técnica de História da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com a finalidade de elaborar uma proposta de reformulação do currículo de história para o 1º grau. Silva e Antonacci participaram desta tentativa de reformulação curricular, segundo os autores:

Pensamos, então numa reformulação curricular que procurasse tratar o processo ensino/aprendizagem de modo a não preencher os espaços e formas de participação de seus agentes, assumindo a existência de vários caminhos para o trabalho de professores e alunos. (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 24).

A direção tomada pela proposta de reformulação curricular propôs a aprendizagem por meio de eixos temáticos. Estes seriam escolhidos por professores e alunos frente a seus interesses e necessidades. Nota-se, mesmo de forma embrionária, o germe das mudanças curriculares que se expressariam cerca de uma década depois, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de História.

Silva e Antonacci acreditam que o ensino por meio de eixos temáticos aproximaria os estudantes do entendimento do sistema em que vivemos, e se afastaria de uma História totalizante (e totalitária). Com vistas a desenvolver a proposta por meio de eixos temáticos, exemplificaram a possibilidade de ensino de história no 1º grau a partir de conteúdos curriculares em torno do tema trabalho, “Politizando nossos espaços de trabalho, onde são tecidas variadas e diferenciadas modalidades de dominação e resistência” (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 26). Assim, segundo os autores, a proposta visava incorporar reivindicações e lutas de professores da rede pública, não comportando apenas mudanças nos conteúdos, mas também implicava em melhores condições de trabalho e remuneração.

Os autores ainda ratificam que a proposta elaborada em conjunto pelos professores foi “Freada, limitada e deturpada em suas dimensões, descaracterizada e reduzida a querelas [...]” (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 26). Além disso, não foi colocada em prática sob a alegação de que demandavam mais tempo para discussão, compreensão e interação com o que foi sugerido. Por fim, expressam seu desapontamento com a possibilidade de construir-se “Uma Proposta Curricular relacionada com as lutas sociais e os conflitos teóricos encarnados pelos professores, [que] foi cancelada” (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 28).

Todavia, esperançosos apontam: “É impossível, entretanto, eliminar as próprias lutas e questões teóricas ali consideradas” (SILVA; ANTONACCI, 1990, p. 28).

### 3.3 História: o prazer em ensino e pesquisa (1995)

A publicação do texto de Marcos Antonio da Silva pela editora Brasiliense, em 1995<sup>40</sup>, intitulado *História: o prazer em ensino e pesquisa* destoa em alguns aspectos do engajamento com as lutas sociais mais evidentes em seus textos anteriores. Trata-se de um escrito teórico, disposto de forma clara e sucinta. Tendo como fio condutor polemizar se é possível ter prazer ao estudar História, ou até mesmo, se a História tem prazeres que lhes são próprios, o livro conta com 102 páginas, organizado em quatro partes que versam sobre pontos centrais da pesquisa em História: *Introdução: O prazer da história; O imediato como referência permanente; Patrimônios históricos e; Memórias ou experiências de saberes.*

Apresenta ainda um vocabulário crítico que esclarece alguns vocábulos interessantes para leitores de outras áreas ou iniciantes, como: Crise do marxismo; Escola dos Annales; Nova história; Positivismo. Também indica algumas sugestões de leituras, que tratam de: 1) *Problemas gerais do ensino de história*; 2) *Temas de teoria e filosofia da história*. Não cabe aqui citar todas as obras sugeridas por Silva, mas sim uma constatação, autores como: Déa Ribeiro Fenelon e o texto *A formação profissional de história e a realidade do ensino* (1982); Marc Ferro e *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação* (1983) são amostras de suas indicações sobre o ensino de história. Jacques Le Goff e o livro *A história nova* (1990); Florestan Fernandes e o texto *Marx, Karl & Engels, Friedrich. História* (1983); Friedrich Nietzsche em *Obras incompletas* (1974); Edward P. Thompson *A miséria da teoria* (1981); Paul Veyne e o livro *Como se escreve a história* (1987), dão uma ideia da profundidade teórica com a qual esteve em contato o autor para desenvolver suas reflexões apresentadas neste volume.

Destarte, frisa-se que ao resenhar o livro nossa crítica o indica como referencial teórico de suma relevância para problematizarmos questões sobre História, um bom texto para trabalhar em sala de aula com alunos de graduação. Dado aos nossos interesses nesta pesquisa, todavia, nos atemos somente aos trechos que o autor discute temas pertinentes ao ensino de História. Desta perspectiva, talvez seja oportuno iniciar esta exposição pelo último parágrafo escrito por Silva: “Só uma relação de liberdade com a história, aberta a seus

---

<sup>40</sup> A versão que dispomos para análise é a primeira reimpressão de 2003.

desafios, riscos e indeterminações, possibilita participar da festa pelo acesso de todos ao seu prazer” (SILVA, 2003, p. 84).

De fato, não podemos negar que existe prazer em se estudar e conhecer a História. Como definiu Marc Bloch (2001) em *Apologia da História ou o Ofício do historiador*: “Decerto, mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém”. Nesse sentido, Silva é enfático em frisar o acesso de “todos” a este inestimável deleite: ao discutir o tema em sua introdução, o autor tece críticas à produção de saberes históricos na escola, e a “(in)responsabilidade” de algumas universidades ao formar os professores (não) pesquisadores:

Apenas a ligeireza intelectual das categorias próprias a setores do mercado de trabalho consegue alimentar a alegada dissociação entre pesquisa e ensino, facilitando o funcionamento de cursos universitários que formam insuficientemente os profissionais e de políticas de emprego que contratam tais trabalhadores a partir de sua desqualificação prévia [...]. (SILVA, 2003, p. 18).

O autor denuncia a alegação de que estes profissionais “não sabem pesquisar”, mas “apenas ensinam”. Em nossa opinião, evidencia-se desta maneira a compreensão de um problema ainda muito comum nas escolas brasileiras, em que o professor da educação básica deve realmente ser um operário, como preconizava Comenius, quando a palavra pesquisa chega à escola ela é transvestida de uma espécie de consulta a enciclopédias, dicionários e mais atualmente, a vastidão de informações oriundas da internet, sem o mínimo cuidado ou preparação teórico-metodológica. Trata-se da banalização do banal.

Aliar pesquisa e ensino, na visão de Silva, “Significa preservar o rigor da produção de saber, próprio à primeira (pesquisa), e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob controle de seus agentes [...]” (SILVA, 2003, p.19). Assim, ensino e pesquisa devem manter relações de reciprocidade, questionando-se permanentemente.

Nesse sentido, um outro elemento discutido pelo autor é o patrimônio histórico que, para além dos monumentos protegidos por lei, refere-se àquilo que tem significado histórico para um povo. Silva defende que: “[...] grupos populares já *gostam* de ópera há muito tempo [...]” (SILVA, 2003, p. 47), referindo-se ao acesso das pessoas de uma forma geral ao patrimônio histórico. Desta maneira, o autor indaga: “Se as escolas abrigam tanto professores e alunos que frequentam grandes teatros como alunos e professores que moram em cortiços e favelas, é importante ressaltar os infinitos matizes sociais presentes nas relações ali desenvolvidas” (SILVA, 2003, p. 51). Para o autor, a escola é um espaço

privilegiado para se discutir uma noção de patrimônio histórico de forma ampliada, e um caminho apontado pelo autor é a valorização das narrativas populares.

Esta proposição direciona a discussão ao tema *Memórias ou experiências de saberes*. Nesse sentido, citando indiretamente Walter Benjamin, salienta: “[...] os grupos dominantes, enquanto vencedores das lutas sociais em diferentes momentos, agregam aos seus troféus de guerra um monopólio da memória como continuidade, metamorfoseada em vontade geral – da nação ou do povo [...]” (SILVA, 2003, p. 63).

Silva percebe com clareza estas questões e analisa como a configuração da Nova República<sup>41</sup> permitiu a velhos aliados dos ditadores se revestirem com uma nova roupagem política:

[...] é conveniente registrar que figuras co-responsáveis pela ditadura (Delfim Netto, Paulo Maluf, José Sarney e outros) beneficiaram-se daquela construção de memória através de rápida e singular reinserção na “nova” cena política, quer como pretensos *experts* em certos requisitos (economia, legislação), quer na condição de fictícios “experientes e competentes administradores”, sendo mesmo eleitos e aclamados no contexto supostamente pós-ditatorial. (SILVA, 2003, p. 68. Grifos no original).

Em relação a esta passagem, pode-se também fazer uma crítica ao momento contemporâneo. A construção da memória coletiva tende a legitimar a consolidação da memória do dominante. Assim, da mesma maneira que em nossa memória “plantamos” ideias que paulatinamente se formam enquanto projetos de vida, devemos problematizar o quanto os dirigentes também fazem uso da memória histórica em seu benefício. Exemplo claro dessa situação é a falsa disposição de muitos políticos em combater a corrupção. Com discurso anticorrupção nas campanhas eleitorais em prol de um bem maior, se revestem de caráter messiânico e aos poucos democraticamente alcançam cargos no poder executivo e legislativo. Daí em diante, basta-lhes tempo para forjarem uma estrutura promotora de uma memória histórica oficial, alinhada com os seus interesses particulares, favorecidos pelos mecanismos de controle e censura, colocados a serviço da dominação.

Desta perspectiva, frisa-se, conforme Silva, que: “A memória dominante para se afirmar, precisa sufocar ou submeter memórias autônomas [...]” (SILVA, 2003, p. 67).

---

<sup>41</sup> Nova República é o período da história do Brasil que tem início em 1985 até o presente momento, se deu com o processo de redemocratização após mais de duas décadas de governos militares. A promulgação de uma nova constituição em 1988, a volta das eleições diretas para presidente em 1989 e as liberdades sociais: imprensa, manifestações políticas e culturais, caracterizam a ruptura com o período de censura e perseguições da ditadura civil-militar iniciada com o Golpe de 1964.

Entende-se com isso a importância assumida por nossa educação como promotora de uma forma histórica de “servidão” do trabalhador, mais perversa do que qualquer outra em toda a História humana, pois a maioria das pessoas se sente conformada com a dominação, e pior, pensa ser esta a única possibilidade de organização social. Cumpre ainda assinalar que a escola contribui significativamente para tudo isso, e tende, neste atual momento histórico, a se engajar ainda mais na desconstrução de qualquer iniciativa contra-hegemônica por meio da legitimação da falaciosa proposta de Escola sem Partido.

As pessoas merecem ser respeitadas e ter sua memória histórica valorizada. Citando o próprio autor, podemos condensar as conclusões alcançadas neste livro:

Articular imediato, patrimônio e memória também significa trazer para o interior das problemáticas de conhecimento histórico diferentes seres sociais que com elas se relacionam, entendendo que tais pessoas são faces daqueles itens e merecedoras tanto de atenção analítica quanto de respeito enquanto analistas da história. (SILVA, 2003, p.80).

Estas questões impactam diretamente no fazer e ensinar História. Para Silva: “Enquanto os graduados em histórica têm dificuldades para se assumirem como historiadores, muitos historiadores que lecionam em universidades não se veem como professores” (SILVA, 2003, p. 83). Este paradoxo não se finda junto com o texto. Nota-se a permanência destes dilemas no ensino/pesquisa em História nos dias atuais. Com o acesso da classe trabalhadora aos cursos universitários, temos assistido a todo o tipo de discurso, sendo que muitos deles questionam a (má) qualidade da formação universitária atrelando-a a defasagem educacional de seu novo público.

O fato é que o prazer de ensino e pesquisa da História não se restringe a professores/historiadores e alunos. Menos ainda aos poucos eruditos formados no berço da meritocracia burguesa. A História é o mais valioso patrimônio da humanidade e seu saber deve ser partilhado por todos.

De modo geral, em seus estudos Silva alerta sobre o desinteresse dos alunos pelas aulas de História; estabeleceu crítica à doutrinação ideológica posta em curso por meio da disciplina de Estudos Sociais; denunciou as barreiras enfrentadas por professores diante das imposições de poder da classe dirigente. Especificamente sobre os instrumentos que organizam o trabalho didático, percebemos que para Silva as apostilas e manuais didáticos eram amplamente difundidos como os principais materiais utilizados pelos professores, e estavam ligados às demandas da indústria cultural. Esta temática, reconhecidamente

complexa conduz a continuidade de nossa investigação, e nos leva ao próximo autor/professor de História delimitado na pesquisa, trata-se de Circe Bittencourt, autora que se deteve de forma mais específica ao estudo dos instrumentos do trabalho didático. Coincidentemente, retomaremos o livro *Repensando a História*, organizado por Silva em 1984, com o qual iniciamos a investigação.

## 4 O ENSINO DE HISTÓRIA NA PRODUÇÃO DE CIRCE M. FERNANDES BITTENCOURT (1984, 1993, 1997)

### 4.1 O meio como História (1984)

O primeiro texto de Bittencourt que analisamos apresentou uma experiência prática no ensino de História, vivenciada por ela junto a outros colegas professores e alunos, intitulada: *O meio como história*, disposta na segunda parte do livro *Repensando a História*, organizado por Silva (1984), no item dois: “Trabalhos de campo”.

O texto de Circe Bittencourt é menos denso em teoria, se comparado com o trabalho de Silva. A experiência descrita pela autora, todavia, é de grande relevância para a compreensão dos esforços que envolvem a atividade docente, em busca de criar alternativas para o desenvolvimento da aprendizagem no ensino de História. Por meio de um breve relato de apenas seis páginas, Bittencourt apresenta a experiência do estudo do meio com alunos e alunas da educação básica no estado de São Paulo.

De acordo com a autora, o relato do curso de História fazia parte de um projeto desenvolvido pela Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Professor Architiclino Santos, na cidade de São Paulo, e alcançava alunos do segundo grau. Por conta da greve em 1979, os professores de História e Geografia se viram diante de um desafio, ao terem que ministrar os seus cursos em um reduzido período de tempo (BITTENCOURT, 1984). Assim, segundo Bittencourt, “resolveram realizar um estudo do meio numa região agrícola próxima a cidade de São Paulo” (BITTENCOURT, 1984, p. 101). Nota-se que o projeto se deu como uma alternativa diante das necessidades geradas pela greve dos professores, e não especificamente como uma estratégia didático-pedagógica.

A experiência ocorreu na cidade de São Luiz do Paraitinga<sup>42</sup> e envolveu alunos e alunas da 2ª série do 2º grau. Com base nessa primeira atividade foi desenvolvida outra experiência em 1980, desta vez abrangendo alunos e alunas das primeiras e segundas séries do 2º grau do período matutino, e envolveu também professores de Química e Biologia. Segundo a autora: “A escolha do estudo do Meio para nossas áreas de estudo foi, portanto,

---

<sup>42</sup> A cidade centenária de São Luiz do Paraitinga, fundada por bandeirantes no ano de 1769, é um município paulista que fica na região do Vale do Paraíba, considerado um importante destino turístico em função principalmente do seu centro histórico, tombado como Patrimônio Cultural Nacional. Disponível em: <http://www.saoluizdoparaitinga.sp.gov.br/>



o resultado da necessidade que tínhamos de um ensino voltado para uma análise da realidade, comum para os professores envolvidos” (BITTENCOURT, 1984, p. 101).

De acordo com Bittencourt, a Secretaria da Educação de São Paulo, por meio da coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), havia proposto o estudo da América para as primeiras séries e o estudo da História do Brasil para a segunda série, ambas do 2º grau. Este foi o norte do planejamento dos cursos. A autora salienta, contudo, terem enfrentado várias dificuldades para colocar em prática a proposta. Entre estas dificuldades observa-se: “O número reduzido de aulas para cada série, principalmente para História do Brasil” (BITTENCOURT, 1984, p. 102), o que segundo a autora, implicava tomada de decisões radical por parte do professor: “Torna-se realmente fundamental para o professor selecionar o conteúdo, independente de propostas curriculares” (BITTENCOURT, 1984, p. 102). Bittencourt preocupa-se ainda com a redução de aulas não previstas no calendário escolar; “a preocupação dos alunos com o vestibular”; “a escolha de textos e/ou livros didáticos adequados” e “a nova visão do conceito de história [...]” (BITTENCOURT, 1984, p. 102).

As dificuldades elencadas demonstram elementos significativos da organização do trabalho didático à época. Nota-se a presença do texto escolar como importante elemento do trabalho didático, e a adoção de teorias da corrente historiográfica da “Nova História”, como meio para desconstrução do ensino de “História Tradicional”. Conforme Bittencourt esclarece:

Em geral, os alunos trazem de cursos anteriores a idéia de história como mero estudo do passado, e de um passado bem remoto. O problema surge à medida que se estuda o presente procurando fazer com que compreendam que são participantes da História e, como povo, seus próprios autores, dando-se outra dimensão ao conceito de herói. (BITTENCOURT, 1984, p. 102).

Com base nesta perspectiva, o curso de História foi organizado em torno da questão da industrialização na América Latina, e da questão agrária no Brasil. Nesse sentido, o estudo deu ênfase ao contraste entre as empresas multinacionais em bairros industriais planejados, habitações diversas e as favelas. Segundo a autora, o trabalho permitiu aos alunos compreenderem a indústria como elemento importante do desenvolvimento de um país. Sobre a questão agrária, visitaram-se algumas antigas fazendas de café. Segundo Bittencourt: “[...] o estudo do meio se voltou para a análise da passagem de mão-de-obra escrava para

assalariada” (BITTENCOURT, 1984, p. 102), tal como as contradições que envolvem o trabalhador rural e as questões agrárias.

A experiência se repetiu no ano de 1981, o que segundo Bittencourt, permitiu aos professores e professoras que se envolveram com a atividade promoverem uma melhor avaliação da proposta de estudo do meio. Conforme a autora, a avaliação levou-os a mudar a proposta para os anos seguintes, uma vez que os alunos tinham muita dificuldade para compreenderem as questões que envolviam a industrialização na América Latina. Assim, realizaram uma inversão na ordem das temáticas, primeiro trabalhavam a questão agrária, e no ano seguinte faziam a discussão sobre a industrialização.

O curso noturno também recebeu atenção dos professores, o que envolveu todas as quatro séries do período noturno, mantendo-se o planejamento das experiências anteriores 120 alunos e alunas visitaram uma usina de cana em Piracicaba, SP<sup>43</sup> (BITTENCOURT, 1984, p. 103). A escolha do tema foi sem dúvidas uma atitude corajosa dos docentes envolvidos, uma vez que, no final do ano de 1975, o governo havia lançado o programa Proálcool por meio do Decreto nº 76.593, em resposta as dificuldades econômicas decorrentes da dependência do país em obter combustíveis derivados do petróleo, o que se tornou ainda mais difícil com a crise do petróleo de 1973<sup>44</sup>.

A experiência com o curso noturno desencadeou discussões sobre a relação da produção da usina com o sistema capitalista, a questão agrária, êxodo rural, trabalho e desemprego. Mesmo ao perceber que nem todos os alunos conseguiram entender o processo histórico por meio da atividade, Bittencourt conceitua de modo positivo o resultado do trabalho: “Com as dificuldades que temos enfrentado, mesmo dentro da própria escola, com o cansaço e tudo mais, acabamos concluindo que tem valido a pena” (BITTENCOURT, 1984, p. 106).

De fato, as experiências retratadas por Bittencourt merecem crédito. Acreditamos que o trabalho desenvolvido foi de suma importância para o desenvolvimento da vida escolar dos alunos, assim como para o próprio crescimento intelectual e pessoal dos envolvidos. As ações incrementadas nessas atividades de estudo do meio, contudo, destoavam em vários

---

<sup>43</sup> O município paulista de Piracicaba foi fundado em 1766 pela Capitania de São Paulo, se localiza a 164 km da capital do estado. A cidade é considerada uma das primeiras a se industrializar no país e um importante centro de pesquisas.

<sup>44</sup> Segundo José Goldemberg (2008): “Em 1978, estudos feitos na USP demonstraram que o etanol da cana-de-açúcar é praticamente renovável porque toda a energia necessária à sua produção vem do bagaço da própria cana”. Contudo, a polêmica sobre o aumento das áreas plantadas com cana-de-açúcar se dá por conta da preocupação com a possibilidade de sua área de cultivo estar prejudicando a produção de alimentos. O programa Proálcool foi extinto em 1990.

pontos da organização do trabalho didático que se impunha de forma hegemônica naquele momento. Frente a isso, percebemos a luta dos professores para adequar a atividade ao cronograma de aulas do calendário escolar, às temáticas e às demandas da escola e da vida dos alunos.

Destarte, mesmo procurando ano após ano desenvolverem experiências de estudo do meio, as ações explicitadas eram apenas pontuais e não poderiam promover a superação da organização do trabalho didático estabelecida. Corrobora nossa constatação o fato de as atividades extra-sala ainda ocorrerem nas escolas, inclusive é uma atividade ansiosamente aguardada pelos alunos e, em algumas escolas, acabam servindo como recompensa, premiando as salas por bom comportamento com este tipo de atividade. Ainda assim, depois da “aventura” alunos e professores voltam a se ocupar com as atividades previamente estabelecidas pela organização do trabalho didático, sem questioná-la ou fazer qualquer menção à sua superação.

#### **4.2 Livro didático e conhecimento histórico (1993)**

No início de 1993 Circe Bittencourt defendeu a sua tese de doutorado, intitulada “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. A pesquisa, desenvolvida no Brasil e na França, contou com a colaboração de pesquisadoras brasileiras como Katia Queiroz, Elza Nadai, Sylvia Basseto e Raquel Glezer e, na França, a autora destaca a contribuição de Jean Glénisson, André Chervel e Alain Choppin. Embora a pesquisa tenha se voltado para o estudo de um tema da educação no Brasil, segundo Bittencourt, a maior parte do *corpus* documental da pesquisa foi obtida na Bibliothèque Nationale de France. Um significativo número de textos escolares brasileiros foi publicado na França e, nesse país, foram preservados.

O conteúdo que analisamos foi publicado em forma de livro no ano de 2008. Segundo Bittencourt (2008, p. 6), o texto original da tese foi conservado quase que em sua integralidade, assim, dadas as dificuldades de acesso à tese, optamos em analisar o livro<sup>45</sup>. O livro compõe a coleção História da Educação da Editora Autêntica, sob coordenação de

---

<sup>45</sup> O livro está esgotado, tivemos grande dificuldade para conseguir o arquivo em PDF. Depois de várias tentativas de buscas em livrarias, sebos e acervos da internet, por meio de uma amiga, conseguimos o arquivo em PDF disponibilizado em um grupo no Facebook.

Luciano Mendes de Faria Filho, intitulado: “Livro didático e saber escolar (1810-1910)”, está dividido em três partes, com 239 páginas. A primeira parte, “Literatura escolar e Estado”, foi subdividida em dois capítulos, o primeiro versa sobre o livro didático, e o segundo sobre o Estado e a produção editorial. Na segunda parte, “Livro didático e disciplina escolar”, também subdividida em dois capítulos, a autora aborda os livros didáticos e o ensino de História, e no quarto capítulo tratou da História do Brasil nos livros didáticos. “Usos do livro didático” é o subtítulo da terceira e última parte do livro de Bittencourt, subdividida nos capítulos cinco, “Livros didáticos e professores”, e seis, “Livros didáticos nas salas de aula”.

O prefácio foi escrito por Alain Choppin em 2007. Segundo o autor francês, a produção de livros didáticos foi negligenciada por muito tempo pelos pesquisadores. Nessa direção, exalta a relevância do estudo de Bittencourt como “a primeira tese de doutorado que fez da história do livro escolar brasileiro seu objeto de estudo” (CHOPPIN, 2008, p.10). Salienta tratar-se de um dos raros trabalhos de síntese sobre a História do livro escolar, compreendendo-o como uma das produções mais completas e bem-sucedidas. Choppin (2008, p. 12) ratifica: “O livro que o leitor tem em mãos é, simplesmente, o ato fundador da pesquisa sobre o manual escolar no Brasil”.

O livro busca analisar a História do livro didático durante o século XIX e início do século XX. O recorte temporal se define a partir do período de instalação das primeiras escolas públicas pelo Estado no Brasil, na década de 1810, e se finda na década de 1910, quando, segundo a autora, o regime republicano e as medidas educacionais permitem às empresas editoriais fazerem do livro didático sua principal fonte de renda. Circe Bittencourt não define com precisão o tipo de texto escolar que considera livro didático, em alguns momentos do texto dá-se a impressão de que a autora usa a expressão para se referir a diferentes tipos de textos escolares em seu conjunto, embora em outras passagens demonstre conhecer as especificidades dos textos escolares, como no caso dos compêndios e alerte sobre a complexa natureza dos livros escolares. De qualquer maneira, acreditamos que o ponto central na interpretação da autora não está na tipificação dos instrumentos do trabalho didático, mas sim, e antes de tudo, na forma como estes textos escolares são lidos e trabalhados em sala de aula.

Bittencourt considera o livro didático um objeto polêmico, seus principais consumidores (professores e alunos) divergem sobre o seu papel na vida escolar. Conforme a autora:

Para uma parcela de professores, o livro didático é considerado um obstáculo ao aprendizado, instrumento de trabalho a ser descartado em sala de aula. Para outros, ele é material fundamental ao qual o curso é totalmente subordinado. Na prática, o livro didático tem sido utilizado pelo professor, independente do seu uso em sala de aula, para preparação de ‘suas aulas’ em todos os níveis de escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial na elaboração de exercícios ou questões. (BITTENCOURT, 2008, p. 13).

Bittencourt menciona que as escolhas dos livros e a avaliação do MEC por meio do PNLEM, são outros pontos de controvérsias, assim como também afirma ocorrerem divergências sobre os livros didáticos na opinião de pais e alunos. Enquanto uma parcela o considera como organizador da matéria, outros o entendem como um material didático qualquer. De uma forma ou de outra, percebe-se nessa passagem inicial do texto de Bittencourt a efetiva presença do livro didático como elemento de grande relevância para o trabalho didático, o que se ratifica no decorrer do texto da autora.

De acordo com Bittencourt, durante o século XIX, o Estado e a Igreja desenvolveram projetos educacionais variados, “provocando conflitos ou conciliando interesses que expressavam a contradição inerente da educação escolar proposta com base nas transformações econômicas e políticas configuradas pela Revolução Francesa” (BITTENCOURT, 2008, p. 23). Ainda de acordo com a autora, a passagem do voto censitário ao voto do alfabetizado foi determinante para a configuração da forma de compreensão da cidadania no Brasil, repercutindo na busca por constituição de uma população letrada, conforme o ideário liberal europeu, e teve repercussões no papel da escola que não mais poderia dedicar-se apenas à “classe tradicional da aristocracia”: “As exigências dos projetos de modernização compreendiam novas formas de adquirir e usar o saber” (BITTENCOURT, 2008, p. 23).

Ainda de acordo com a autora:

O estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental, que passou a utilizar vários mecanismos para direcionar e controlar o saber a ser disseminado. Nessa perspectiva, o livro didático constitui instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares. (BITTENCOURT, 2008, p. 24).

Conforme a interpretação de Bittencourt (2008, p. 25), na fase inicial, por conta das necessidades de controlar a educação, decorreu o emprego de livros seguindo modelo estrangeiro, alguns desses materiais eram traduzidos, em especial, da Alemanha. Desta perspectiva, notamos que o livro assume grande importância no trabalho didático. Com base no relatório de Gonçalves Dias, datado de 1852, Bittencourt revela a queixa dos professores sobre a falta de “manuais escolares nas escolas”. Essas constatações permitem reconhecer a relevância dos materiais didáticos para o trabalho didático, nesse período. Doravante, os livros estrangeiros sofreram grande crítica, e aos poucos foi-se constituindo o que a autora denominou de “tendências nacionalistas”.

De toda maneira, sendo literatura estrangeira ou nacional, evidencia-se a importância dos livros didáticos para a viabilização dos projetos educacionais no Brasil, como destaca Bittencourt: “A obra didática era concebida como principal instrumento para divulgação do ideário educacional, dependendo dela, a formação do professor e do aluno”. (BITTENCOURT, 2008, p. 26).

Nesta direção, destacamos um trecho em que Bittencourt expõe a metodologia de trabalho didático pensada pelas “autoridades brasileiras”, para ser adotada pelos professores:

Os livros que os professores deveriam utilizar foram pensados pelas autoridades brasileiras em dois níveis. Inicialmente, pelo custo e raridade de obras propriamente didáticas, impunha-se aos professores o uso de livros de autores consagrados, sobretudo as obras religiosas. Os professores faziam ditados e os alunos copiavam trechos ou ouviam as preleções em sala de aula. Tal era o método imaginado para as primeiras décadas do século XIX. As propostas de produção de livros escolares concentram-se, primordialmente, na elaboração de textos didáticos para o uso exclusivo dos professores, dando preferência às traduções. (BITTENCOURT, 2008, p. 29).

Nota-se também a preocupação com os custos, a estreita ligação com o pensamento religioso e a ênfase à produção estrangeira. Conforme Bittencourt, no curso do século XIX, mesmo mantendo o caráter de atender prioritariamente ao professor, os materiais passaram a ser produzidos no exterior, e incorporados pelos educadores brasileiros, para serem utilizados também pelos alunos. Assim, foram traduzidos da literatura francesa livros didáticos que no Brasil ficaram conhecidos como “compêndios” e “livros populares”. Para definir o que seria um compêndio, a autora faz uma citação de citação de um trecho expresso pelo Ministro de Instrução Pública da França, em uma sessão de 16 de fevereiro de 1799, presente no texto de Dominique Julia (1991) *Histoire de l' éducation*:

Deve apresentar um quadro exato, resumido e preciso de uma ciência, ou de uma arte, tal qual existe no momento em que o autor escreve. Mas um livro elementar é um sistema de ensino; ele abrange um plano dirigido de instrução. O autor se propõe não a compilar todos os fatos, todas as verdades conhecidas, mas a realizar uma escolha satisfatória de coisas que, estando ligadas, apresentem novas articulações, relações verdadeiras e essenciais. Ele serve então para desenvolver o espírito, para fazer germinar as ideias, supondo que seu autor considere quais sejam os conhecimentos mais importantes, assim como quais sejam os exercícios, e a constituição da ciência ou da arte que ele pretende que seja conhecida. O compêndio serve para a memória, um livro elementar atinge mais diretamente o espírito e a inteligência. (JULIA *apud* BITTENCOURT, 2008, p. 29; 30).

Embora a autora faça a definição do que seria um compêndio, na sequência, no decorrer da discussão sobre os “Planos de redação dos livros escolares” no Brasil, passa a se referir aos livros escolares com a denominação de livros didáticos. No trecho em estudo, não ocorre distinção na concepção da autora, entre um compêndio e um livro didático<sup>46</sup>.

Contrários a esta postura, acreditamos que se tratam de categorias distintas, e usá-los como sinônimos inviabiliza perceber que a elaboração e o emprego primeiro dos compêndios e, mais tarde, dos manuais didáticos – dois tipos de textos escolares distintos – foi determinante para o tipo de relação educativa que gradualmente se estabeleceu entre professores e alunos, no decorrer da segunda metade do século XIX e ao longo do século XX. Os textos escolares se constituíram, dessa forma, no ponto central da forma histórica de trabalho didático que se estruturou nesse período no Brasil.

O que nos deixa mais intrigado, contudo, é o fato de Bittencourt ter clareza sobre os diferentes tipos de textos escolares, e mais ainda, descrever suas características e funções na relação educacional, como exposto no tópico “Livros de leitura e ensino elementar”. Neste tópico, a autora apresenta a política do livro didático para as escolas de “primeiras letras ou elementar”, afirmando existirem para esta finalidade dois gêneros de literatura escolar:

Existia o livro da *disciplina*, organizado por níveis de idade, cuja complexidade dos conteúdos buscava acompanhar as diversas fases de aprendizagem do aluno, evoluindo segundo os programas de ensino. O outro gênero foi o denominado *livro de leitura*, um tipo específico de literatura para a infância. (BITTENCOURT, 2008, p. 43, grifos no original).

---

<sup>46</sup> Além de compêndio, encontramos as seguintes palavras, no livro de Bittencourt (2008), todas usadas com o mesmo significado de livro didático: livro popular; livro escolar; obra didática; manuais escolares. Sempre que foram citadas no texto da autora, foram mantidas nas citações, diretas ou indiretas, do texto em discussão.

Conforme se observa na citação, a autora aponta dois textos escolares de tipologia distintas, cujas finalidades estão diretamente ligadas à organização do trabalho didático.

Nesse sentido, no decorrer da sua exposição, a autora aborda os debates que giraram em torno dos métodos de ensino que deveriam ser adotados no Brasil. Cita o ensino mútuo, que no Brasil foi estabelecido nas escolas a partir da preocupação com os gastos relativos ao ensino. No entanto, as críticas ao ensino mútuo, por conta de sua matriz de origem religiosa protestante, não tardaram a ocorrer. Segundo Bittencourt, nas últimas décadas do século XIX, os debates em torno dos métodos de ensino foram retomados, os avanços das discussões sobre as necessidades educacionais e a crescente demanda de alunos levou a adoção do método analítico.

A adoção do método analítico, sugerido pelos pedagogos, foi resultado do avanço das ciências de educação, mas temos que considerar que as novas propostas para a composição e adoção de *cartilhas*, texto didático que substituiu o *catecismo*, no processo de alfabetização, estavam ligadas aos confrontos entre os cientificistas e os setores mais conservadores apoiados pela Igreja Católica. (BITTENCOURT, 2008, p. 46, grifos no original).

Para a autora, esse momento da História da educação brasileira foi marcado pelas disputas entre os grupos de educadores defensores de uma escola laica, frente aos conservadores, que eram a favor do ensino tradicional, com o uso dos métodos da Igreja. Para ela, esse momento favoreceu o uso de um tipo de obra didática que exerceria proeminência sobre as demais: “No curso elementar, entretanto, a obra didática que passou a ser considerada como fundamental, capaz de induzir e formar ‘o espírito’ dos meninos foi o *livro de leitura*” (BITTENCOURT, 2008, p. 47, grifo no original).

Ainda de acordo com Bittencourt (2008), os livros de leituras são textos escolares descritos como minuciosos nos conteúdos, na linguagem textual (o que denota cuidado com os vocábulos), sendo que esses livros de leitura deveriam oferecer diversos conhecimentos e ainda incentivar o gosto pela leitura. Desta perspectiva, Bittencourt cita o parecer da Comissão Estadual Paulista de 1908 (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1907-1908, p. 384 *apud* BITTENCOURT, 2008), que recomendava o uso somente dos livros de leitura, no mais, bastaria a explicação do mestre.

O posicionamento do parecer paulista diz muito sobre a relevância assumida pelos textos escolares no trabalho didático, ainda no período nascente da escola brasileira.



Tamanha importância também pode ser percebida no ensino secundário, modalidade de ensino voltada às camadas médias e ou frações da classe dominante da sociedade brasileira. Segundo Bittencourt (2008, p. 52): “Efetivamente os cursos secundários eram os preparatórios para o superior”, e ofereciam conhecimentos que viabilizassem aos alunos acesso, em especial, aos cursos de medicina e direito. Nesta modalidade, fazia-se uso de compêndios, que deveriam seguir “[...] o padrão internacional e básico para a formação da elite letrada do país, de acordo com o desejo do poder instituído de seguir, enquanto classe dominante, o caminho dos demais países ‘civilizados’ do mundo ocidental”. (BITTENCOURT, 2008, p. 52). Conforme a autora, não houve mudanças na concepção de obra didática no ensino secundário, na elaboração e no emprego dos compêndios seguiam-se as adaptações e traduções, ou até mesmo, o uso da própria literatura estrangeira.

Na sequência, a autora passa a discutir questões relacionadas à produção de livros didáticos, as editoras e a sua relação com o Estado; os locais de produção e a influência do modelo de produção estrangeiro, em especial, o francês. Nessa passagem, embora não discuta questões mais pontuais sobre o trabalho didático, gostaríamos de destacar o papel do Estado na distribuição de livros para as escolas, por meio de doações, e assim: “As autoridades governamentais inseriram-se na política de difusão da cultura letrada, característica dos Estados modernos ocidentais” (BITTENCOURT, p. 90). Nesse sentido, foram criados espaços específicos para a leitura, por meio da construção de bibliotecas públicas (ou populares), como projetos de difusão das “obras didáticas de leitura”. Nota-se neste tipo de construção a preocupação dos governantes, diretamente ligada ao trabalho didático ao oferecer livros da área pedagógica aos professores:

Os projetos de construção de *bibliotecas escolares* detalhavam os tipos de obras que deveriam fazer parte do acervo, deveria possuir obras elementares, com temas de atualidades sobre descobertas científicas, artes e livros referentes à pedagogia para professores. (BITTENCOURT, 2008, p. 92, grifo no original).

Para a Escola Normal, foram criadas as “bibliotecas pedagógicas” com a finalidade de colocar os professores “a par do movimento científico das matérias que formam objeto de seu magistério” (CAVALVANTI, 1879 *apud* BITTENCOURT, 2008, p. 93). Nessa direção, percebemos a confluência entre a difusão dos textos escolares, junto ao que Bittencourt denomina de “política cultural do Estado”, na consolidação de uma forma

histórica de trabalho didático, pautada na elaboração e no uso de textos específicos para o ofício escolar. Desta perspectiva, o texto escolar se concretizou na organização do trabalho didático concomitantemente ao estabelecimento do próprio conhecimento que o livro veiculava.

Segundo Bittencourt (2008, p. 98): “As disciplinas escolares se constituíram (e ainda se constituem) em um processo de legitimação de determinados conhecimentos”. Nessa direção, a História da produção do livro didático está fundida à História da própria disciplina escolar de História, e conseqüentemente, é determinante dos conteúdos que busca legitimar. Os “Planos de Estudos” da primeira escola pública de ensino secundário, o Colégio de Pedro II, demonstra a relevância assumida pela disciplina de História. Conforme Bittencourt (2008, p.101): “A história era ensinada em duas aulas semanais, a partir da 6ª série, em um total de ‘25 lições’ ou aulas, correspondendo a seis anos ou ‘aulas’ de estudos dessa disciplina”.

Ainda de acordo com a autora, entre 1855 e 1901 a disciplina de História foi organizada por períodos mais definidos:

Em 1855:

- Geografia e História moderna (3º ano)
- Geografia e História moderna e Corografia brasileira e História Nacional (4º ano)
- Geografia e História Antiga (5º ano)
- Geografia e História da Idade Média (6º ano)

Em 1857:

- História Sagrada (1º ano)
  - História da Idade Média (3º ano)
  - História Moderna e Contemporânea e Corografia e História do Brasil (4º ano)
  - Corografia<sup>47</sup> e História do Brasil (5º ano)
  - História Antiga (6º ano).
- (BITTENCOURT, 2008, p. 101).

A partir do ano de 1862, a autora indica a separação entre as Cadeiras de História e Geografia e a introdução da disciplina de História do Brasil, assim como a coexistência da História Sagrada, em alguns anos do currículo da História Geral.

Em 1862:

---

<sup>47</sup> De acordo com o Dicionário online de português, corografia significa: “estudo geográfico de um país ou de uma de suas regiões”. Disponível em <https://www.dicio.com.br/corografia/>.

- História Antiga (2° ano)
- História Antiga (3° ano)
- História da Idade Média (4° ano)
- História da Idade Média (5° ano)
- História Moderna (6° ano)
- Corografia e História do Brasil (7° ano)

Em 1870:

- História Sagrada (1° ano)
- História Antiga (2° ano)
- História Moderna (3° ano)
- História e Corografia do Brasil (4° ano)

Em 1876:

- Religião e História Sagrada (1° ano)
- História Antiga e Média (4° ano)
- História Moderna e Contemporânea (5° ano)
- História do Brasil (7°ano)

Em 1878:

- História Antiga e Média (4° ano)
- História Moderna e Contemporânea (4° ano)
- História e Corografia do Brasil (7° ano)

Em 1881:

- História Sagrada (1° ano)
- História Geral (5° ano)
- História do Brasil (7°ano)

Em 1901:

- História Universal (4°ano)
  - História Universal (5°ano)
  - História do Brasil (6° ano).
- (BITTENCOURT, 2008, p. 101-102).

Nota-se ainda, por meio do “Plano de Estudos”, a predominância da História de modelo europeu no currículo, presente nas disciplinas de História Antiga e Média, Moderna ou Contemporânea, e em alguns anos como História Geral ou História Universal. Outro ponto que frisamos é o fato de mesmo com a sua presença diminuída, após a separação das Cadeiras de História e Geografia, percebe-se a consolidação da disciplina de História no currículo escolar.

A disciplina de História também estava presente no currículo das escolas elementares e profissionais. Conforme Bittencourt:

Nas perspectivas dos educadores desejosos de ampliar as disciplinas do ensino elementar, o ensino de História teria dois objetivos: serviria como lições de leitura, com temas menos áridos, ‘para incitar a imaginação dos meninos’, e para fortificar o ‘senso moral’, aliando-se à Instrução Cívica, disciplina que deveria substituir a ‘Instrução Religiosa’. (BITTENCOURT, 2008, p. 108).

De acordo com a autora, as propostas curriculares para o ensino de História variavam de província para província, e mesmo no período republicano, os programas se diferenciavam. Em São Paulo, por meio da criação dos grupos escolares, ocorreu a organização seriada das escolas primárias, e a história passou a ser ensinada desde o primeiro ano. No entanto, de acordo com Bittencourt (2008, p. 109): “Entre as propostas curriculares e sua efetivação em sala de aula existiu sempre um hiato. A sala de aula foi palco de uma prática extremamente mais simplificadora”. Nesse sentido, a criação dos programas curriculares esbarrava em práticas docentes já existentes, o que dificultava incluir os estudos pedagógicos junto aos conteúdos específicos das disciplinas.

No decorrer da exposição, Bittencourt (2008, p. 122) trata ainda de algumas questões acerca da passagem da História sagrada à História profana, e a influência da historiografia (positivista) francesa na disciplina de História brasileira. Nesse trecho, um ponto sobre o trabalho didático diz respeito à incorporação de livros em idioma francês para a escola secundária, nos estabelecimento de ensino oficial, e o uso de traduções nas escolas particulares, por conta das dificuldades dos alunos que mal conseguiam compreender o português, o que denota a baixa qualidade do ensino no país, fora dos espaços oficiais.

Sobre a História sagrada, mais à frente em seu texto, Bittencourt aponta ter ocorrido nos textos didáticos, a conciliação da História sagrada com a História profana, como ocorreu no texto de Jonathas Serrano de 1912<sup>48</sup>: “Era inviável, por parte significativa de nossas elites, aceitar e propor aos nossos alunos os temas da dominação e exploração a que fomos submetidos pelos países civilizados” (BITTENCOURT, 2008, p. 132). Assim, o ensino de História pensado por Serrano lançava mão das referências oriundas das “conquistas da ciência e do progresso”, porém, não aceitava se emancipar dos preceitos da Igreja.

Quanto aos livros didáticos produzidos para o ensino de História do Brasil, Bittencourt (2008, p. 135) expõe que a confecção desses materiais não permitia aos autores recorrerem a obras estrangeiras, por se tratar de temas nacionais: “A construção de livros de

---

<sup>48</sup> Nas referências Bittencourt listou o livro de Serrano: “Epítome da história universal”, em sua 17ª edição, datada de 1937.

História do Brasil vinculou-se à necessidade de uma produção curricular e às articulações com o conhecimento erudito elaborado por intelectuais nacionais”. Na produção destes textos escolares, como se evidencia no decorrer do livro de Bittencourt (2008, p. 141), as editoras se voltaram para a elite intelectual do país, em especial, os professores do Colégio de Pedro II e ou sócios do IHGB. Daí compreende-se a determinante influência dessas instituições na elaboração dos materiais de uso no trabalho didático na educação nacional, como os textos de João Ribeiro, que foram usados por várias gerações.

No final do século XIX, no entanto, com o crescimento da demanda escolar e a expansão da produção, por conta do início do crescimento da rede de ensino, a autora aponta o surgimento de escritores de esferas sociais mais modestas:

Os autores da geração de 1880 possuíam, na maioria das vezes, experiências pedagógicas provenientes de cursos primários ou de Escolas Normais. A prática pedagógica desses autores refletiu, parcialmente, uma preocupação menos limitada quanto às opções educacionais, saindo da esfera do ensino puramente destinado à formação das elites. (BITTENCOURT, 2008, p. 143).

Esses autores tiveram grande sucesso de vendagem de livros, como o caso de Joaquim Maria de Lacerda, Luís Leopoldo Fernandes Pinheiro e José Pedro Pinheiro Xavier, o que pode ser comprovado pelo grande número de edições e vendagem alcançado por esses autores. Contudo, é importante lembrar que as obras destes autores, estavam dirigidas preferencialmente para o ensino primário.

Como ficou evidente até este momento de nossa exposição, o livro elaborado para o uso escolar se consolidou como o principal instrumento do trabalho didático na educação brasileira. Nesta perspectiva, no trabalho de Bittencourt sobre as produções didáticas, o quarto capítulo, “Livros didáticos e professores”, foi o que abordou de modo mais pontual questões relacionadas ao trabalho didático. De acordo com Bittencourt (2008, p. 167), desde a confecção do livro didático havia a compreensão de que a qualidade do ensino estaria ligada ao trabalho do professor: “O poder do livro como transmissor de determinando conhecimento passava, necessariamente, pelas mãos do professor”. Esta forma de compreensão ainda persiste na educação brasileira, e é ainda mais contemporânea a semelhança como as autoridades do Estado Nacional pensavam a confecção do livro escolar, ao se “[...] ocuparem da construção de instrumentos para que a tarefa do ensino se efetivasse sob controle, com relativa coordenação e unicidade” (BITTENCOURT, 2008, p. 167), tal

qual se percebe nas atuais políticas de emprego de manuais didáticos na educação básica brasileira.

Bittencourt aponta a dependência dos professores em relação ao livro escolar, e diferencia os professores secundários, que se estabeleciam nos principais centros urbanos, dos mestres de primeiras letras, que se espalhavam por diversos lugares nas províncias. Este trabalho de investigação da autora se mostrou árduo, uma vez que são escassas as fontes sobre o trabalho didático no período delimitado<sup>49</sup>. Na pesquisa de Bittencourt sobre o trabalho docente e sua relação com os livros escolares, percebe-se que, para a autora, o emprego dos materiais didáticos estava estreitamente ligado à precária formação dos professores. Mesmo existindo debates e ações com vistas a oferecer formação aos docentes, nota-se a defasagem no número de professores formados nas Escolas Normais e o número de escolas primárias:

Os dados, correspondendo a uma situação do final do século XIX, demonstram que apenas 37% dos professores teriam acesso a um curso de formação profissional, sendo que em determinadas regiões essa proporção era zero, pela falta de qualquer estabelecimento do gênero. (BITTENCOURT, 2008, p. 169).

De uma maneira geral, Bittencourt (2008, p. 169, 170) demonstra que até mesmo nos concursos públicos não se exigia muito para a contratação de professores. Terem conhecimento dos conteúdos das matérias, e “instrução prática do ensino” foi apontado como alguns dos principais elementos exigidos. A autora ainda alerta sobre as possíveis manipulações políticas por meio do apadrinhamento típico da política clientelista, e as queixas sobre o desempenho dos professores, presentes nos relatórios dos inspetores, que deveriam vigiar a atuação dos professores e lhes dar suporte nas metodologias de ensino.

---

<sup>49</sup> Situação, que guardadas suas especificidades, ainda hoje persiste, embora a pesquisa sobre o trabalho didático tenha avançado significativamente, pouco se tem valorizado e arquivado os documentos do trabalho didático no cotidiano escolar. Exemplo claro desse descaso é o descarte de manuais didáticos, que ocorre na maior parte das escolas, sempre que esgotado o tempo de validade dos materiais. Corrobora nossa denúncia uma experiência vivenciada durante buscas por manuais didáticos realizada em uma escola do estado de São Paulo, na qual obtivemos alguns exemplares que tinham sido poupados do descarte. Segundo a responsável pela biblioteca, quando os livros se encontravam em desuso eram lançados na carroceria de um caminhão basculante da prefeitura, e descartados no aterro sanitário do município, junto ao lixo comum. Por sorte, a funcionária da escola havia separado um exemplar de cada série. Relatos dessas ocorrências são comuns, tal como o conhecido hábito de muitos alunos de destruírem os manuais e os cadernos escolares no final do ano letivo. Parece existir uma cultura do desprezo ao passado, e de banalização da produção intelectual nas escolas. De uma forma ou de outra, quase tudo que é produzido na escola, como cartazes, textos, provas, maquetes, e diversos outros materiais, acabam no lixo.

Por seu turno, frisa-se que os mestres vivenciavam precárias condições de trabalho e baixos salários. Destarte: “A necessidade da melhoria das condições de trabalho, especialmente quanto às questões salariais, esteve presente em todos os discursos que antecederam as reformas de ensino, no transcorrer do período estudado” (BITTENCOURT, 2008, p. 171). Embora a profissão docente tenha sido pensada inicialmente como ocupação masculina, diante desse quadro, buscou-se na feminização do magistério o caminho para acompanhar o crescimento da educação:

As mudanças quanto à participação mais efetiva das mulheres na composição do corpo docente nas escolas elementares ocorreu após a década de 1880, quando a expansão da escolarização forçou uma nova postura no sentido de efetivar parcialmente as propostas educacionais. As autoridades perceberam a impossibilidade de os homens, chefes de família, sobreviverem como mestres, dados os baixos salários, e iniciaram um discurso de valorização da “condição feminina” como a mais adequada para tal tarefa. A escola passou a ser considerada como “uma continuação do lar” e a professora, uma “segunda mãe”. Empregando a mesma retórica, começaram a proliferar nos discursos de autoridades governamentais a articulação magistério-lar-escola. (BITTENCOURT, 2008, p. 172).

Embora a questão salarial aparentemente preocupasse as lideranças políticas da época, não se moviam ações no sentido de resolvê-la. A efetivação de um corpo docente feminino confluiu na construção de um discurso ideológico de “atuação missionária do professor”. Esta forma desvirtuada de compreensão do trabalho didático, como sabemos, persiste na agenda de muitos políticos contemporâneos, especialmente em relação à efetivação de políticas públicas de valorização da profissão docente.

Bittencourt retoma as discussões sobre os métodos pedagógicos e o emprego de livros didáticos como uma forma de compensar a precariedade na formação dos professores. Nesse sentido, passou-se a solicitar livros para o uso dos professores, o que deveria ser fornecido pelas autoridades provinciais. A literatura pedagógica, contudo, era escassa e desembocou, no final do século XIX, no movimento dos próprios professores na difusão de textos especializados e de caráter didático. De uma forma ou de outra, percebe-se que o uso dos textos escolares era imprescindível ao trabalho didático:

O conhecimento a ser desenvolvido em sala de aula era o que estava contido nos manuais escolares e a dependência do professor tendia a crescer uma vez que esses conteúdos passaram a ser uma exigência nos exames para a aprovação em cursos primários, situação que teve início nas primeiras décadas do século XX. (BITTENCOURT, 2008, p. 178).

Conforme Bittencourt, para os professores formados em sua maioria na prática escolar, o livro didático se tornava cada vez mais relevante quanto ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. Mesmo nos colégios secundários, com exceção do Colégio de Pedro II, os demais colégios públicos ou privados ficaram marcados pela polivalência dos educadores, que ministravam diversas disciplinas, e nesse sentido: “Para professores encarregados de várias disciplinas, o livro didático era a provável fonte de seu conhecimento [...]” (BITTENCOURT, 2008, p. 180). Por conta disso, os autores de livros didáticos passaram a estabelecer um diálogo com os professores, realizado por meio de “introduções”, “prefácios”, “advertências” e até mesmo no próprio conteúdo do texto. Assim, indicavam suas concepções teóricas e a metodologia na utilização do material na relação educativa.

Os autores tinham consciência de que o sucesso das obras dependia das autoridades e da aceitação dos professores. Sendo assim, Bittencourt (2008, p. 183) destaca: “[...] os autores de livros didáticos procuraram estabelecer certa cumplicidade dos professores na divulgação e aperfeiçoamento do seu trabalho, embora exprimissem, sem dubiedades, que falavam de um lugar superior à maioria do corpo docente”. Conforme esclarece a autora, o professor era visto como responsável pelo sucesso alcançado pela obra, no entanto, era considerado pelos autores de livros didáticos como alguém que deveria ser ensinado pelo próprio livro: “O livro didático explicitava o conteúdo da disciplina e era, ao mesmo tempo, o instrumento pelo qual o professor aprendia o método de ensino a ser utilizado em sala de aula” (BITTENCOURT, 2008, p. 184).

O livro didático indicava o passo a passo das atividades que o professor deveria adotar em suas aulas, desde o momento de escrever na lousa até a leitura e escrita do aluno e, inclusive, como o aluno deveria cuidar do livro. Assim, os exercícios e questionários se tornaram indispensáveis ao sucesso das obras didáticas, tal como as imagens se tornam cada vez mais relevantes, principalmente no ensino primário. Na compreensão de Bittencourt (2008, p. 197): “A presença de ilustrações favorecia, em princípio, o diálogo, suscitando comentários que deslizavam continuamente do escrito para o oral e do oral para o escrito”. Aparentemente, a proposição da autora se fundamenta na crescente necessidade que os autores de livros didáticos, tendencialmente, passaram a estabelecer com as imagens, em especial nas disciplinas de Física, Química e Geografia.



Quanto à disciplina de História, a autora destaca que as primeiras imagens a aparecer foram os retratos dos “grandes homens” e a reprodução de episódios. Citando Lavissee (1874 *apud* BITTENCOURT, 2008, p. 201): “As crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história”. Nessa direção, as imagens eram elaboradas com a intenção de conferir veracidade à narrativa, e reforçava a concepção de História do autor. Em todo caso, estes recursos estavam ligados à metodologia de memorização adotada no trabalho didático para o ensino de História.

Por fim, compreende-se que o trabalho da autora oferece grande levantamento de informações para estudos sobre a produção de textos escolares. Desta perspectiva, acreditamos que uma frase do trabalho de Bittencourt pode, de alguma maneira, sintetizar sua percepção sobre o texto escolar: “O livro didático projetado pelos educadores, passando pelos editores e autores, possuiu uma outra história nas mãos dos professores e alunos” (BITTENCOURT, 2008, 2016). Nessa direção, acreditamos ter caminhado a sua compreensão sobre os textos escolares da disciplina de História, e o sentido buscado pela produção do saber escolar. Mesmo apontando, contudo, diversos elementos da concepção manufatureira de trabalho didático que configurou a produção do manual comeniano, que aos poucos competia com os compêndios e, gradualmente, passou a exercer controle sobre o trabalho didático, a autora parece acreditar na possibilidade de se utilizar esses recursos materiais como meio eficiente de se ensinar História, bastando para isso que o professor e os alunos se empenhem na execução de seu estudo.

Inverte-se assim, a lógica de sua elaboração, o livro elaborado para direcionar o trabalho didático, passa a servir ao seu contrário. Cabe ao professor, que não participou efetivamente de sua elaboração, fazer deste instrumento do trabalho didático um recurso efetivo na relação educativa. Este posicionamento da autora é reforçado nos próximos textos que analisamos.

#### **4.3 O saber histórico em sala de aula (1997)**

A maior parte dos textos que compõem o livro *O saber histórico na sala de aula*, organizado por Circe Bittencourt e publicado em 1997, foram apresentados no Segundo Encontro “Perspectivas do Ensino de História”, promovido pela Faculdade de Educação da USP, junto ao Núcleo Regional da ANPUH de São Paulo, no ano de 1996. O livro foi publicado pela Editora Contexto, com 175 páginas. A versão que dispomos para investigação

é a 12ª edição, 3ª reimpressão de 2017. O texto se encontra dividido em duas seções: 1 – Propostas curriculares, 2 – Linguagem e ensino. Reúne importantes referências da área de história, como: Katia Abud; Maria Janotti; Maria Auxiliadora Schmidt e, *in memoriam*, apresenta um texto de Carlos Alberto Vesentini.

Bittencourt escreve dois capítulos. O primeiro, na parte 1, “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história”; enquanto que na parte 2 apresenta “Livros didáticos entre textos e imagens”. O segundo texto se aproxima mais das discussões da autora em sua tese de doutorado, que deu origem ao livro *Livro didático e Saber escolar (1810- 1910)*, publicado em 2008.

A autora inicia suas discussões ao retomar um questionamento muito comum feito por alunos aos professores de História: “Por que estudar história? Por que o passado, se o importante é o presente?” (BITTENCOURT, 2017, p.11). Diante disso, se esquivava em responder no momento, prefere reforçar a presença do ensino de História nas propostas curriculares a partir de 1985 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. E ainda, otimista com as perspectivas para o ensino de História nos anos 1990, pontua:

A produção sobre a História a ser ensinada, proposta nos currículos oficiais que estão circulando no meio educacional, se constitui como um conjunto heterogêneo, caracterizando um momento peculiar da história do ensino de história. Muitas das propostas produzidas nos últimos dez anos não se limitam a refazer métodos e técnicas de ensino ou a introduzir pontualmente alguns conteúdos novos. Considerando a história da disciplina, estamos vivendo um momento importante no qual conteúdos e métodos estão sendo reelaborados conjuntamente. (BITTENCOURT, 2017, p. 12).

De fato, levando em conta a História do ensino de História, em especial os cerceamentos postos para a disciplina durante o período de ditadura civil-militar, percebe-se que ocorreram debates no decorrer dos anos 1980 e 1990, seja na perspectiva de consolidação da disciplina na grade curricular dos programas de ensino nacional, estaduais e municipais; seja nos debates sobre seus usos, buscando maior qualidade da História ensinada.

Para Bittencourt, as propostas curriculares de História introduzidas no período próximo a elaboração de seu texto foram desdobramentos relacionados com os enfrentamentos gerados no final do período da ditadura militar, em busca de resgatar as disciplinas de História e Geografia. Estas questões vinham acompanhadas das lutas dos professores para “[...] recuperar a dignidade do trabalho escolar perdida pela constância de

arrochos salariais, agravando-se a situação pelo fato de serem responsabilizados, pelo poder público, pelo baixo nível de escolarização dos alunos [...]” (BITTENCOURT, 2017, p. 12).

Desta maneira, a autora acredita que a volta da disciplina de História implicaria em mudanças profundas na relação educativa. Seu texto aponta alterações no perfil do professor. Segundo ela, “Os professores não estavam mais dispostos a receber ‘pacotes’ do poder educacional e desejavam participar da elaboração de currículos possíveis para a difícil realidade escolar que enfrentavam” (BITTENCOURT, 2017, p. 13). Sem dúvidas são legítimas as colocações da autora, e os movimentos educacionais encabeçados pelos professores no início da década de 1980 dão mostras disso. Todavia, sabe-se que foram justamente “pacotes” que os professores tiveram que encarar ao trabalharem com a disciplina de História, desde sua volta até os dias atuais. Alguns destes pacotes, inclusive, foram formulados pela indústria cultural em colaboração com os próprios autores/professores de História que outrora se colocavam em luta pela autonomia dos professores.

Empolgada com as possibilidades de renovação e avanços no campo da História ensinada em sala de aula, Bittencourt acredita na efetivação das demandas para uma educação de melhor qualidade; no repensar das condições de trabalho docente, assim como na valorização do próprio papel do professor; na experiência escolar de alunos com diferentes vivências, em meio à crise de identidade pela sua recente chegada a centros urbanos. Os intensos processos migratórios do campo para a cidade, e entre as regiões do país, colocariam em xeque: “[...] a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo”. Parece-nos, que neste ponto da leitura, a autora foi um pouco precipitada e equivocada.

Suas análises das propostas curriculares produzidas entre 1990 e 1995 apontam para a superação do modelo tecnicista dos anos 1970. Segundo os documentos que analisou, as propostas foram produzidas por meio de debates e discussões com professores. Desta maneira, Bittencourt sustenta que para evitar a caracterização como “pacote”, as propostas aparecem como fruto de discussões do poder educacional, academia e professores (BITTENCOURT, 2017), o que notadamente seria um avanço, se comparado com o desfecho das propostas anteriores elaboradas nos anos 1980, às quais Silva (1990) afirma terem sido descartadas, mesmo depois de muito empenho dos professores para sua elaboração. No entanto, não foram suficientes para evitar os ditos “pacotes”, como os materiais escolares distribuídos pela SED/SP a partir de 2008 para a educação básica, que inclusive eram entregues aos professores encaixotados, um verdadeiro “pacotão”, o qual este

pesquisador teve acesso durante o curso preparatório que realizou como uma das etapas do concurso público para cargo de carreira no magistério paulista PEB II, iniciado com o processo seletivo por meio de prova objetiva em 2010<sup>50</sup>.

Sobre a disciplina de Estudos Sociais, Bittencourt sustenta que ela ainda compunha algum quadro de propostas que as mantém nos anos iniciais do ensino fundamental (na época de 1º a 4º séries). A maior parte das propostas apresentavam seus conteúdos com base nos modos de produção a partir da 5º série. Nesse sentido, os conteúdos sobre o Brasil eram expostos conforme a divisão temporal tradicional, ligada aos grandes eixos econômicos (Açúcar, ouro, café e indústria) do período Colonial, imperial e republicano.

Para a autora, as propostas que apresentam mudanças mais significativas são as que introduzem a percepção da história por meio de eixos temáticos, ou temas geradores, conforme a teoria de Paulo Freire. Bittencourt tece algumas críticas a essas propostas, mas valida sua iniciativa como importante forma de flexibilização curricular:

As propostas que introduzem os eixos temáticos, embora pequem pela imprecisão em discernir eixos temáticos de história temática tal qual tem sido realizada pela pesquisa historiográfica, justificam a opção pela constatação da impossibilidade de se ‘estudar toda a história da humanidade’ e como meio de superar a noção de tempo evolutivo. (BITTENCOURT, 2017, p. 16).

Sobre a finalidade do ensino de história, fica perceptível a influência do contexto social como determinante dos objetivos a serem alcançados com a implantação das novas propostas: a questão da identidade volta à tona mas, conforme Bittencourt, “tendo que enfrentar a relação nacional/mundialização, dentro dos propósitos neoliberais que, em essência, preocupam-se mais em identificar o indivíduo como pertencente ao sistema capitalista globalizado” (BITTENCOURT, 2017, p. 18).

Nessa direção, contraditoriamente, as propostas afirmam buscar a formação de um cidadão crítico: “Para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em

---

<sup>50</sup> O curso preparatório para a carreira do magistério na educação básica do estado de São Paulo fazia parte do processo seletivo para a carreira do magistério da educação básica, era realizado em plataforma virtual e também ocorria um encontro presencial por mês na diretoria de ensino a qual a escola escolhida pelo professor estava vinculada. Contava com uma bolsa de estudos e material virtual de apoio, ao final do referido curso realizado no segundo semestre de 2011, os candidatos foram submetidos novamente a uma avaliação objetiva, obtendo a aprovação puderam egressar no trabalho didático na unidade escolar. Por conta dos estudos e pesquisa no mestrado, e a distância entre a cidade Paranaíba-MS em que realizava o curso de pós-graduação na UEMS, e a cidade de Santa Bárbara do Oeste-SP em que pude escolher uma vaga, não tive condições de assumir as aulas na unidade escolar.

que vive” (BITTENCOURT, 2017, p. 19). Ora, como é possível a formação de uma postura crítica em um sistema educacional voltado para a formação cidadã promotora de aptidões voltadas para um mercado de trabalho alienante e em franco processo de precarização?

Para Bittencourt, a cidadania era pouco caracterizada nas propostas, sendo apenas esboçada: não se esclarecem questões ligadas a movimentos sociais e a luta pela conquista de cidadania de diferentes movimentos como os ecológicos, feministas, racistas, tal como as lutas por moradia, pela terra e contra o desemprego (BITTENCOURT, 2017).

Outra questão em pauta na discussão da autora é o *Tempo e o progresso capitalista*. Parece haver graves dificuldades para se romper com as periodizações tradicionais, tal como a própria noção de História linear. Nesse sentido, para ela, os estudos do cotidiano parecem uma forma de, em certa medida, inserir a “história dos vencidos” no ensino escolar. De acordo com Bittencourt: “Os desafios enfrentados na elaboração das propostas residem substancialmente em articular a produção historiográfica que introduz o social e o cultural em suas relações intrínsecas com o econômico e que redimensionam o político” (BITTENCOURT, 2017, p. 25). Desta perspectiva, especificidades como a questão do tempo são pertinentes para o ensino de História. O *tempo da natureza* se diferencia substancialmente do *tempo das fábricas*, o que só se evidencia com estudos na longa duração, daí a clara necessidade de se recuar para períodos mais antigos da História, o que contradiz, em certa medida, a proposta de estudo do cotidiano.

A autora finda o texto ao salientar a relevância do papel do professor na configuração do que ela chama de *currículo real*, tendo-o como sujeito fundamental nas mudanças ou continuidades do ensino de história. Assim, o professor se reveste, no entendimento da autora, de autonomia, pois cabe a ele desenvolver o chamado “currículo real”, uma vez que o “currículo oficial” tende a não se adequar ao trabalho didático. Para nós, se trata de uma enorme incoerência, que permite apontar algumas proposições: a) embora revestida de caráter inovador, a reforma curricular em curso naquele momento não destoava da organização do trabalho didático então vigente; b) os professores estavam alienados a uma forma histórica de trabalho didático, que a autora chama de “currículo real”; c) cabe ao professor “desatar os nós” que os intelectuais (individuais/coletivos) não compreendem e não solucionam, sobre o processo educativo.

O outro capítulo de autoria de Bittencourt, *Livros didáticos entre textos e imagens*, discute a apresentação de imagens como recurso pedagógico nas obras didáticas de história. Sobre isso, a autora afirma: “Atualmente as obras didáticas estão repletas de ilustrações que

parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos”. Nossos estudos anteriores corroboram os apontamentos da autora. De fato, os textos escolares gradualmente incorporaram cada vez mais imagens, e os conteúdos se tornaram mais simplificados, apresentados em espaços inferiores ao número de imagens.

Percebemos em nossa análise sobre a produção de Bittencourt que a autora não distingue os diferentes tipos de textos escolares que investiga. Como dito anteriormente, é comum para ela tratar compêndios, seletas, manuais e livros didáticos como sinônimos, o que se explica pelo fato de a autora não ter se dedicado a um criterioso estudo sobre a natureza e estrutura dos materiais analisados, detendo-se, maiormente, sobre a forma e ao conteúdo, tal como as imagens. Para nós, o estudo da estrutura e das finalidades postas pelos diferentes textos escolares, ou seja, obras clássicas, compêndios e manuais didáticos na sala de aula, são elementos determinantes da forma histórica de organização do trabalho didático. Todavia, ressalta-se também que não havia análises profundas sobre esta questão à época da publicação de Bittencourt, o que ocorreu de forma mais sistematizada apenas recentemente, por meio de outras pesquisas<sup>51</sup>.

Bittencourt aponta a existência, contudo, de diferentes posicionamentos frente ao livro didático. Para ela, alguns professores o abominam, e o culpam pelas mazelas da educação. Outros se calam, ou são a favor dos livros didáticos como instrumentos auxiliares. Destaca, no entanto, que o livro continua sendo o principal material didático de referência para os professores, pais e alunos. Sendo assim, sintetiza: “O interesse que o livro didático tem despertado e as celeumas que provoca em encontros e debates demonstra que ele é um objeto de ‘múltiplas facetas’ e possui uma natureza complexa” (BITTENCOURT, 2017, p. 71).

Nesse sentido, a autora toma os livros didáticos, antes de tudo, como uma mercadoria, “[...] um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2017, p. 71). Segundo ela são reunidos, para sua elaboração e produção, diversos personagens: autores; editores; técnicos gráficos; programadores e ilustradores. Desse modo, o livro didático não é fruto do trabalho de um intelectual, mas de um grupo diverso de intelectuais.

---

<sup>51</sup> Cf. em especial ALVES, Gilberto Luiz. *Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos*, publicada em 2015.

Diante disso, resta-nos questionar, em que medida o autor ainda detém autoria em seu “*Modern Prometheus*”<sup>52</sup>?

Acreditamos ser justa a analogia, pois a relação de autoria que um intelectual escritor de livro didático tem com sua obra aparenta-se com a que Victor Frankenstein detinha com o monstro fruto de sua criação. Difere-se, em verdade, visto que Frankenstein se arrependeu de ter criado a aberração, coisa que não é comum aos autores de livros didáticos: continuam reeditando suas “obras macabras”, publicam uma História atomizada, distorcida, e que de fato só fazem nos assombrar.

Destarte, compreende-se por meio da análise do texto de Bittencourt que o livro didático exerce controle sobre a relação educativa. Para ela, ele também é um “instrumento pedagógico”: “Assim, os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado” (BITTENCOURT, 2017, p. 72). Denota com esta afirmação o completo controle sobre o trabalho didático do professor, exercido pelo livro didático.

Resta ainda mais um posicionamento da autora, que percebe o livro didático como portador de sistemas de valor, ideologia e cultura. Atribui a esta complexa natureza do livro didático o seu predomínio como material didático no processo educativo. Assim sustenta que, “Para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições” (BITTENCOURT, 2017, p.73). Aponta pontos positivos quanto à presença desses materiais no ambiente escolar. Conforme Bittencourt:

Ele (livro didático) é portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, veiculando e divulgando, com uma linguagem mais acessível, o saber científico. Possibilita, igualmente, a articulação em suas páginas de outras linguagens além da escrita, que podem fornecer ao estudante uma maior autonomia frente ao conhecimento. Por seu intermédio, o conteúdo programático da disciplina torna-se explícito e, dessa forma, tem condições de auxiliar a aquisição de conceitos básicos do saber acumulado pelos métodos e pelo rigor científico. (BITTENCOURT, 2017, p. 73).

Tece limites para o alcance do livro didático, dado por razões econômicas, ideológicas e técnicas, que conduz a simplificações limitadoras na formação intelectual e autonomia dos alunos. Afirma que autores e editoras simplificam questões complexas e

---

<sup>52</sup> Em analogia à “criatura”, personagem no romance de Mary Shelley, *Frankenstein ou O Prometeu moderno*, publicada em 1818.

impossibilitam que os alunos se posicionem de forma discordante do livro didático. Enfim, acresce: “Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais” (BITTENCOURT, 2017, p. 73), condicionados a lógica do mercado e consumo.

Deposita mais uma vez, contudo, “sobre os ombros” dos professores e alunos, a responsabilidade em proporcionar possibilidades práticas de trabalho escolar com livros didáticos: “Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo” (BITTENCOURT, 2017, p. 73). Ratifica, logo depois: “Ao se considerar a dimensão da forma de consumo do livro didático, não se pode omitir o poder do professor. Cabe a este, na maioria das vezes, a escolha do livro, e sua leitura na sala de aula é determinada também pelo professor” (BITTENCOURT, 2017, p. 74).

Ora, não seria mais viável reconhecer que os livros didáticos inviabilizam uma relação educativa realmente significativa? Admitir que os professores e os alunos, de longe, não são responsáveis pela precariedade das condições de trabalho escolar que historicamente se materializou no sistema de ensino brasileiro. Não existe autonomia entre escolher o livro didático “A” ou “B”, pois são em si mesmos pouco diferentes, menos ainda parece haver meios para escapar de seu emprego e controle em sala de aula.

Na atual forma histórica de organização do trabalho didático, impera o uso do livro didático em sala de aula, dada a exploração desenfreada do professor nas várias horas de trabalho em sala no mesmo dia, devido a ausência de tempo para preparar as aulas, e a própria pressão em seguir um programa pré-determinado pela Secretaria de Educação. Faz-se do livro didático e de suas estratégias didático-pedagógicas, um dos meios mais efetivos de trabalho didático nas múltiplas turmas em que o professor leciona no mesmo dia. Nossa própria experiência em sala de aula durante o ano de 2017 evidenciou essa ocorrência, após oito horas de aula seguidas com turmas de alunos do Ensino Fundamental e Médio, chegasse ao limite da capacidade de esforço físico e intelectual do professor. Torna-se muito difícil, nessas condições, qualquer tentativa de construir uma relação de ensino autônoma e socialmente significativa.

Não resta dúvida que o posicionamento da autora foi muito influente no cenário educacional dos anos 1990. A sua publicação um ano depois da LDB 9.394 (1996) e no ano de elaboração dos PCNs de História (1997), com certeza são elementos determinantes do como se pensar o saber histórico na sala de aula. Assim, este discurso demarca o papel de



intelectual cooperador com a indústria cultural, conivente com as imposições hegemônicas da forma histórica de trabalho didático. Não acreditamos que com isso a autora tenha buscado benefícios próprios, o que se evidencia pela seriedade com a qual se debruçou ao ensino e pesquisa sobre o ensino de História, mas reforça um posicionamento equivocado diante das possibilidades concretas de se ensinar História frente à configuração manufatureira do trabalho didático comeniano.

Na sequência, Bittencourt discute como são apresentadas as “ilustrações dos livros didáticos”. Salieta que os autores foram perdendo controle sobre as ilustrações presentes em suas obras. E problematiza o descuido com a problematização das imagens em sala de aula. Numa estrutura tradicional, de valorização de grandes líderes, tornou-se comum biografar os “chefes políticos”. Para ela, essa prática “[...] acabava servindo para os alunos exercitarem a arte da caricatura, acrescentando bigodes, cavanhaques ou outros adereços aos sisudos figurantes [...]” (BITTENCOURT, 2017, p. 79).

Desta perspectiva, a autora analisa também, a título de exemplo, como são apresentadas as populações indígenas nos livros escolares. Estas populações são apresentadas de forma maniqueísta ou romantizada, em recortes pontuais da História do Brasil que, de modo geral, abrange o período colonial e o processo de demarcação das terras indígenas, como no caso do Parque Nacional do Xingu em 1961.

Bittencourt também apresenta metodologias de análise das imagens dos livros didáticos, lendo-os como documentos. Assim, estes livros “objeto” de estudo das pesquisas históricas passam a ser “sujeito” de uma História do cotidiano escolar ou das editoras. Novamente, a autora atribui ao professor fazer funcionar esse material didático: “[...] cabe ao professor a tarefa de utilizar uma metodologia que possibilite leitura e interpretação que despertem o sentido histórico nas relações triviais de sala de aula” (BITTENCOURT, 2017, p. 86).

A autora finda o texto, como não poderia ser diferente ao restante do seu discurso, instruindo o professor no manuseio do livro didático. Sustenta que o livro pode ser transformado “nas mãos do professor”, cuja postura crítica pode facilitar a difícil tarefa do educador. Conforme a autora:

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postos diante os olhos é uma das tarefas urgentes das escolas e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das

enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (BITTENCOURT, 2017, p. 89).

Em suma, desta perspectiva parece que exclusivamente aos professores cabe a solução dos problemas da educação. Desta forma, não precisam esperar avanços oriundos do poder público, ou da sociedade como um todo, num cenário em que até mesmo os intelectuais que parecem escrever a seu favor formulam, em verdade, consensos em prol de sua submissão e constante alienação. Deste modo, apresentada a resenha crítica resultado da análise do livro de Circe Bittencourt, é oportuno fazer mais alguns apontamentos.

Acreditamos que seja provável que ao realizar a graduação em História nas últimas décadas, a maior parte dos alunos tenha contato com *O saber histórico em sala de aula*. Esse é um livro muito recorrente nas disciplinas de *Pesquisas e práticas educacionais em história*, ou semelhantes e, de marcada presença nos concursos públicos para a carreira no magistério da educação básica, em especial no estado de São Paulo.

Nesse sentido, observa-se por meio da leitura dos textos de Bittencourt, um ponto de vista que se alinhava a certo otimismo frente ao universo que parecia se abrir para o ensino de história no Brasil, em especial nos anos 1990, fruto de algumas garantias de permanência e valorização da disciplina de História, promovidas pela LDB de 1996 e os PCNs para o ensino de história, elaborados em 1997/98. Frise-se assim que fomos levados a acreditar que era possível ensinar História na escola de educação básica, bastando para isso que o professor tivesse uma postura crítica e engajada. Decerto, hoje sabemos que isto é um engano em face à forma histórica excludente de organização do trabalho didático que estrutura as relações de ensino nas escolas. Não temos sequer garantias da permanência da disciplina de História na educação básica, e ainda menos foi possível “aprender a aprender” utilizar de forma eficiente o manual didático.

## 5 O ENSINO DE HISTÓRIA NA PRODUÇÃO DE SELVA GUIMARÃES FONSECA (1990, 1993, 1997)

### 5.1 Ensino de História: Diversificação de Abordagens (1990)

O texto inicial que analisamos, *Ensino de História: Diversificação de Abordagens*, escrito por Selva Guimarães Fonseca, faz um balanço de coletâneas e artigos publicados nos anos 1980 sobre o ensino de história, e discute alguns temas que a autora considera clássicos sobre a disciplina: “produção de conhecimento”; “livro didático”; “ensino temático” e “apelo a diferentes abordagens”.

No início de sua discussão, Fonseca aponta que as publicações acadêmicas sobre o ensino de História no Brasil se deram num contexto intelectual e político específico, os anos 1980, marcados pela busca da revisão dos “esquemas globalizantes e homogeneizantes”, que se defrontavam com o processo de “descaracterização e desvalorização da História de 1º e 2º graus, através de uma série de medidas governamentais, explícitas na Lei 5.692/71” (FONSECA, 1990, p. 198).

A Lei 5.692 foi elaborada pelo governo brasileiro durante a ditadura civil-militar, no ano de 1971, e promoveu reformas curriculares nos ensinos primário e secundário. Diante dessas demandas, Fonseca discute a reprodução e produção do conhecimento pautando-se em Déa Fenelon<sup>53</sup>, que considera os profissionais de História, em especial o professor, como “vulgarizador do conhecimento” (FENELON *apud* FONSECA, 1990, p. 198). Ainda com base em Fenelon, a autora sustenta a necessidade de valorizar e desenvolver a realização de pesquisa e produção de conhecimento em todos os níveis de ensino: “O verdadeiro conhecimento sempre pressupõe pesquisa e descoberta” (FENELON, *apud* FONSECA, 1990, p. 199).

Nesta mesma direção, Fonseca cita Marcos Antonio da Silva (1984) e seu texto na coletânea “Repensando a História”, também dialogando com Conceição Cabrini et al. (1986). Com base nas discussões e experiências expostas pelos autores indaga sobre as possibilidades e os limites das propostas de produção de conhecimento em História nos ensinos de 1º e 2º graus, tendo em vista as reais condições vividas por professores e alunos. Preocupada com os diversos espaços de produção e reprodução do conhecimento, questiona

---

<sup>53</sup> FENELON, Déa R. **A formação do profissional de História e a realidade do ensino**. In: Cadernos Cedes-Licenciatura. São Paulo, Cortez/Cedes, n°8, 1983.

sobre os obstáculos enfrentados especialmente por aqueles que buscam tornar a escola um espaço de produção e não mera reprodução do saber. Ainda questiona:

[...] como estimular o desenvolvimento de propostas que possam aprofundar o debate e tornar esta articulação ensino-pesquisa, não só uma prática concreta de alguns professores de 1º e 2º graus e da universidade; e sim a de todos aqueles que acreditam que o ‘verdadeiro ensino pressupõe pesquisa’. (FONSECA, 1990, p. 201).

Na sequência, Fonseca trata dos livros didáticos de História. A autora afirma que inúmeros trabalhos analisam os conteúdos veiculados pelo livro didático de História, os significados de sua utilização no Brasil e as formas alternativas ao seu uso (FONSECA, 1990). A autora expõe discussões que se preocupam com a relação estabelecida entre professores, alunos e livros didáticos, sendo este último fonte decisiva para ambos. Simultaneamente, os livros também colocam dificuldades para que o conhecimento histórico expresse polêmicas. Outra dimensão analisada é o livro didático como objeto da indústria cultural.

Fonseca se posiciona e sustenta que “O papel do professor como usuário do livro didático é associado à tarefa de difusão e manutenção da ideologia dominante” (FONSECA, 1990, p. 202), dado o fato de que o livro didático é o principal meio de transmissão e manutenção de mitos e estereótipos presentes na História do Brasil. Afirma que o grande desafio era criar alternativas ao uso do livro didático de história no 1º e 2º graus. Com base nisso, evidencia existirem duas possibilidades de posicionamento. A primeira se coloca contrária à utilização dos livros didáticos de História, e sua substituição por outros materiais desenvolvidos pelos próprios alunos, por meio de pesquisas e entrevistas. Outra vertente propõe uma forma de trabalho crítico que, por meio de outras fontes trazidas pelo professor, contraponha ou complemente o livro didático, ampliando a análise histórica (FONSECA, 1990).

Nesse sentido, ao assumirem qualquer uma das formas de posicionamento, para Fonseca, os professores deixam de ser “intelectuais orgânicos”<sup>54</sup> das classes dirigentes, pois “[...] partem de uma profunda crítica ao papel assumido pelos livros didáticos, como única

---

<sup>54</sup> O contexto em que a autora apresenta a categoria de “intelectual orgânico” nos leva a entendê-la tal como em Gramsci, e nesse sentido percebe-se que para a autora, os professores se vinculam com as demandas de sua classe de origem, se opondo aos interesses dos dominadores. Contudo, nenhuma menção direta ou indireta é feita ao autor.

fonte de conhecimento, e lutam por mudanças nas relações de poder que perpassam a sala de aula, a escola, enfim, o social como um todo” (FONSECA, 1990, p. 203).

Desta perspectiva, a autora sustenta que o ensino por meio de temas vinha se constituindo numa das propostas mais renovadoras. Mesmo não se remetendo diretamente a autores, Fonseca destaca as influências das experiências educacionais realizadas na França, e os novos estudos da historiografia social inglesa.

Ao citar a Proposta Curricular para o Ensino de História da SEE e CENP do estado de São Paulo de 1986, Fonseca aponta que os estudos por eixos temáticos explicitam a possibilidade de compreensão da totalidade social em sua diversidade, e não em sua aparente uniformidade. Isso não implicaria a pulverização da História, mas sim fazer emergir as suas contradições (FONSECA, 1990). De qualquer maneira, a autora afirma ser um debate ainda inicial:

[...] este debate está apenas se iniciando entre nós e não deve ser tratado isoladamente, pois faz parte de um processo mais amplo de renovação do ensino de história no 1º e 2º graus e portanto lhe pesam também os limites colocados por nossa tradição historiográfica. (FONSECA, 1990, p. 205).

De acordo com Fonseca, em síntese, com vistas a substituírem ou confrontar a “única” linguagem “oficial” (os livros didáticos), professores e alunos buscam a partir do alargamento da concepção de História diversificar a produção da História, por meio do emprego de músicas; da literatura; do cinema, da fotografia e histórias em quadrinhos (FONSECA, 1990, p. 205, 206).

A autora finda o texto ao salientar a relevância de se garantir espaços de divulgação e debates de experiências realizadas no 1º, 2º e 3º graus, por meio de permanentes publicações, de forma a incentivar a constituição de um novo ensino de História, capaz de conviver com as diferenças e a multiplicidade.

## **5.2 Caminhos da história ensinada (1993)**

O livro *Caminhos da História Ensinada*, escrito por Selva Guimarães Fonseca, compõe a coleção “Magistério: Formação e trabalho pedagógico”, publicado pela editora Papyrus em 1993. O texto foi organizado em quatro capítulos; no todo o livro soma 169 páginas. A versão que dispomos para análise é a 7ª edição, de 2003.

Marcos Antonio da Silva faz a apresentação do trabalho. Para ele: “A visão esperançosa de Selva em relação ao estado atual do ensino de História no Brasil funciona

como importante antídoto contra algumas faces do sistema educacional brasileiro [...]” (SILVA, 2003, p. 10) que, segundo o autor, encontrava-se degradado, por ter passado pelas dificuldades oriundas do período militar, por um lado; por outro, haviam sido poucas as conquistas democráticas dos governos Sarney e Collor.

Compactuamos com as colocações de Silva. Acreditamos que o trabalho de Selva oportuniza reflexões sobre o ensino de História no Brasil. Nesse sentido, salienta-se que Fonseca realiza, por meio de sua análise, um diálogo com uma perspectiva teórica ainda recente para a historiografia brasileira na década de 1993. Trata-se da “história imediata”, ou “história do tempo presente”, como esclarece a própria autora. Conforme Fonseca:

[...] o que importa é que existe hoje um reconhecimento de alguns setores historiográficos da necessidade de romper com esta concepção que separa rigidamente o passado do presente e condena os estudos que se voltam para o passado recente. Se voltarmos no tempo poderemos verificar que o presente é uma problemática clássica do saber histórico. Desde os gregos com Heródoto e Tucídides, passando pelos cronistas medievais, por Maquiavel, Voltaire, Hegel e Croce, Marx e Engels no século XIX, as ações históricas do tempo presente estiveram no centro das preocupações destes pensadores. (FONSECA, 2003, p. 15).

Desta forma, Fonseca nega a pretensão de buscar, por meio de sua obra, tornar definitivo um conhecimento sobre o ensino de História. Entretanto, hoje, mesmo décadas após a sua publicação, parece-nos que o trabalho de Fonseca está longe de perder sua atualidade e relevância para o ensino de História.

No capítulo primeiro, “A História na educação brasileira”, a autora apresenta as mudanças ocorridas com o ensino de história por meio da análise da literatura e dos documentos oficiais sobre as políticas educacionais brasileiras. Destacam-se em sua narrativa as mudanças oriundas com o golpe civil-militar e as alterações implementadas no ensino de História após 1964. Fonseca debruça-se sobre a reforma educacional de 1971, que se deu por meio da Lei nº 5.692/71. Para a autora, “O papel da educação assim como as metas para o setor estabelecidas pelo Estado Brasileiro a partir de 1964, estiveram estritamente vinculados ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico” (FONSECA, 2003, p. 19).

Fonseca destaca que, desde a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, de 1961, a educação tomava rumos alinhados com as preocupações educacionais e sociais de empresários e da Igreja Católica. E aponta que, desde então, “[...] estes setores passaram a dominar os Conselhos de Educação, consultores e executores das diretrizes educacionais” (FONSECA,

2003, p. 20), cujas reformas se embasavam no ideário de desenvolvimento e segurança nacional. Tais reformas repercutiram diretamente na universidade, que aparece como instrumento de desenvolvimento social, e assim busca-se suprir as demandas por cursos superiores, tanto na graduação, como na pós-graduação. Fonseca aponta os objetivos desmobilizadores do Estado, que atacava a organização dos movimentos estudantis e a autonomia universitária, assim como as contestações e críticas das instituições de ensino superior.

A autora também esteve atenta à reforma do ensino de 1º e 2º graus, posta em prática por meio da Lei nº 5.692, no ano de 1971, durante o governo Médici. Segundo Fonseca, a reforma promoveu mudanças no período de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos), que se referia ao 1º grau (1ª à 8ª série) e, o ensino de 2º grau voltou-se para a formação profissional.

A reforma de 1971 gerou muita resistência, uma das críticas sustentava que a demanda por formação superior seria reduzida pela reforma, uma vez que forçava os jovens a ingressar rapidamente no mercado de trabalho. Ainda nesta direção, Fonseca sustenta que “[...] os educadores apontam como elemento dificultador da concretização da proposta o fato de as escolas não terem condições mínimas para promover a habilitação profissional” (FONSECA, 2003, p. 22).

Fonseca ainda alerta que o desmantelamento do ensino de 2º grau favoreceu a ampliação da rede privada e a expansão de cursos preparatórios para o vestibular. Somente dez anos depois de muita resistência, o Conselho Federal se colocou favorável às alterações do projeto profissionalizante de 1971. Em outubro de 1982 foi sancionada a Lei nº 7044, que promovia alterações que se referiam ao 2º grau (FONSECA, 2003).

Para a autora, contudo, no interior dos projetos educacionais, o ensino de história era alvo de especial atenção dos reformadores. Isso se expressou na “desqualificação” e “requalificação” dos professores de História. Nesse sentido, Fonseca aponta elementos significativos da organização do trabalho didático:

A lógica da racionalização capitalista incorporada pelas escolas brasileiras nas décadas de 20 e 30 é aprimorado pelas novas mudanças através do aperfeiçoamento do controle técnico e burocrático no interior das escolas: a perda maior de controle do processo de ensino e a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, a massificação e imposição do material didático (livro didático por excelência) são algumas das formas aperfeiçoadas. (FONSECA, 2003, p. 25-26).

Os pontos indicados pela autora corroboram com os apontamentos sobre as alterações na organização do trabalho didático no ensino de História, expostos em nosso capítulo primeiro.

Diante deste cenário, o Estado passa a autorizar a organização de cursos profissionais superiores de curta duração. Frente a esta forma de organização do trabalho didático, e visando atender a insuficiência de professores “[...] o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação” (FONSECA, 2003, p. 26), o que acentua a proletarização do profissional da educação. O cume deste processo se dá com a formação dos professores polivalentes que deveriam ministrar as aulas de Estudos Sociais, área que surge em detrimento das disciplinas de História e Geografia, com vistas a exercer o controle ideológico sobre as disciplinas em nível de 1º grau.

Diante do processo de “desqualificação” dos professores de História, citando Déa Fenelon, Fonseca afirma que alguns setores acadêmicos reagiram: debates sobre os Estudos Sociais foram organizados na USP, discussões fomentadas pela Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e pela ANPUH, que resultaram em manifestações no ano de 1973. Além disso, estas e outras associações seguiram por anos combatendo o processo de precarização do trabalhador da educação. Em suma, para Fonseca: “As resistências e as lutas dos trabalhadores/professores ganharam uma dimensão classista” (FONSECA, 2003, p. 33). Isso permitiu que surgissem novos sindicatos, greves por melhores salários, e ainda de acordo com a autora, a escola passou a ser encarada como um espaço de lutas de classes. No entanto, questionamos se havia a compreensão, por parte dos professores, do Estado como uma das polaridades da luta de classes nesse período. Ou, se os desejos por democracia tenderam a diluir as contradições no final da ditadura, contribuindo para a formulação de consensos, que mais tarde se alinharam, nos anos 1990, ao projeto neoliberal?

Fonseca também aborda neste primeiro capítulo discussões referentes aos Estudos Sociais e a disciplina de História. Por conta dos nossos objetivos deste trabalho, trataremos deste tema junto à análise do segundo capítulo do livro: “Histórias nos Guias curriculares – anos 70”. Neste capítulo, Fonseca se preocupa em demonstrar como se configura a história ensinada por meio dos guias curriculares.

A autora salienta que a história ensinada no Brasil estava fortemente articulada às tradições europeias, sobretudo francesa, que privilegiou ao longo dos séculos XIX e XX a história universal. As orientações oriundas da Reforma Francisco Campos (1931) e



Capanema (1942) estabeleceram orientações metodológicas para o ensino de História condizentes ao esquema de História universal francês: História Antiga; História Medieval; História Moderna e História Contemporânea. Com as alterações decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases em 1961, “[...] o Conselho Federal de Educação passa a estabelecer apenas a amplitude das disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais e às congregações de professores a definição dos programas” (FONSECA, 2003, p. 50).

Fonseca destaca que a disciplina de Estudos Sociais foi o caminho pelo qual as experiências norte-americanas no ensino de História passam a ser referência. Com a publicação de uma proposta de implantação de Estudos Sociais de Anísio Teixeira, o tema passou a ser parte do debate educacional. Segundo Fonseca, os Estudos Sociais assumem diferentes papéis e significados em diferentes épocas:

Em Minas Gerais, os Estudos Sociais são implantados na escola primária na década de 50, amparados pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE). Este órgão nasceu de um convênio firmado em 1953 entre o governo dos Estados Unidos da América do Norte, com o objetivo de formar e aperfeiçoar professores para a Escola Normal e Primária, além de produzir e distribuir novos materiais didáticos. Sob a influência de autores norte-americanos, foram publicadas obras americanas e estudos resultantes do trabalho desenvolvido pelo programa em Minas Gerais. Estas obras tornaram-se referência para as experiências desenvolvidas posteriormente. (FONSECA, 2003, p. 51-52).

Com a Lei de 1961, a disciplina de Estudos Sociais passa a ser considerada uma disciplina optativa. No decorrer da década de 1960, os Estudos Sociais engendram projetos relacionados à formação do cidadão. A partir dos anos 1970, o ensino de história é norteado pelas mudanças promovidas pela Lei nº 5.692/71. Em linhas gerais, Fonseca sustenta que estas medidas não mudam em profundidade o ensino brasileiro mas consolidam e institucionalizam medidas que vinham sendo adotadas, aumentando o controle técnico sobre as escolas e os professores.

Assim, conforme Fonseca, alunos e professores são os últimos elementos da hierárquica cadeia educativa:

Ao aluno cabe a tarefa de receber os conteúdos. Ao professor, compete dosar, adaptar, selecionar de acordo com o ambiente; e, em conjunto com o diretor, assume ‘operacionalizar’, executar o planejamento pensado e articulado nas esferas de poder às quais está subordinado. (FONSECA, 2003, p. 53).

O controle do que deveria ser ensinado passou cada vez mais a ser a tônica, na elaboração dos programas de ensino. E as propostas expressavam a reforma educacional definida pelo Estado. Segundo Fonseca: “Os critérios de seleção de conteúdos são definidos a partir da separação entre aquisição de habilidades sociais e habilidades específicas” (FONSECA, 2003, p. 59). As habilidades sociais diziam respeito à formação moral e política; e as habilidades específicas estavam articuladas com a transmissão de informações, conceitos e conhecimentos.

Nota-se influência da forma histórica de organização do trabalho didático, conforme destaca Fonseca: “Esta leitura, ao ser aplicada na elaboração dos guias curriculares, evidencia uma simplificação dos objetivos, temas da metodologia proposta, além de separar os conceitos de informações e formação no interior do processo de ensino” (FONSECA, 2003, p. 59), com a finalidade de legitimar, por meio do ensino de história, “[...] a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude” (FONSECA, 2003, p. 61). Desta maneira, o Estado assumiria a função de planejar o trabalho didático e os professores perdem a possibilidade de criar. Resta-lhes, tão somente ensinar, independente do que, e como se ensina.

Fonseca pontua que estas diretrizes promovem uma relação de ensino-aprendizagem apenas na sua dimensão reprodutora: “O ato pedagógico de conhecer se resume, desta forma, a reproduzir, copiar, verbalizar, memorizar mecanicamente e acumular informações” (FONSECA, 2003, p. 63). Assim, as atividades eram planejadas por especialistas das Secretarias de Educação, que davam orientação e organizavam os conteúdos e as atividades de ensino. Neste ínterim, Fonseca chama a atenção para a fragmentação dos conteúdos, que não levam em conta a noção de totalidade.

Ao contrário, segundo a autora, aplica-se o conceito de comunidade, com uma dupla função: “Negar a existência da divisão social, da luta de classes e, mais que isso, ocultar as relações de poder e dominação existentes no social” (FONSECA, 2003, p. 67). Além disso, naturaliza-se o conceito de trabalho: “As diferentes formas de trabalho aparecem apenas como diferentes profissões” (FONSECA, 2003, p. 67). Com base em Marx, a autora estabelece duras críticas ao trabalho no sistema de produção capitalista, no qual a visão idealizada do trabalho, por meio das profissões, oculta a alienação do processo de trabalho. Para ela: “Há, portanto, uma tentativa deliberada de mascarar as contradições existentes no mundo do trabalho” (FONSECA, 2003, p. 68).

Fonseca esclarece que a “História oficial”, contudo, não consegue eliminar a memória coletiva. A autora aponta que, considerando os limites do discurso historiográfico, a disciplina História, ao impor e confirmar a memória e os valores dominantes, precisa “[...] considerar também as tensões internas vividas pelas escolas, e o fato de que a aprendizagem e a formação da consciência histórica não se dão apenas nestas instituições, mas no conjunto do social” (FONSECA, 2003, p. 70). As diretrizes curriculares, contudo, ao que parece (diante da realidade em sala de aula nos dias atuais), conseguiram promover em larga medida a passividade do aluno diante à História. Como sintetizou Fonseca: “O aluno expectador da História é por excelência um expectador em sala de aula” (FONSECA, 2003, p. 72).

Para Fonseca, os programas de ensino de História e seus livros didáticos promovem uma única imagem da História. Contrária a isto, ratifica a relevância do papel do profissional de História frente ao saber histórico; às abordagens, e ao fazer histórico. Nesta direção, o terceiro capítulo apresenta reflexões sobre perspectivas de renovação do ensino de História, tendo por base as propostas curriculares de São Paulo e Minas Gerais.

Para tal, “No campo da produção historiográfica acadêmica, vários balanços divulgados apontam, a partir dos anos 70, um repensar dos temas, dos pressupostos e das interpretações” (FONSECA, 2003, p. 85). Nesta perspectiva, Fonseca sustenta haver uma expansão do campo da História por meio da busca por novos temas e documentos. Percebe-se, entretanto, a contradição entre as mudanças iniciais em âmbito acadêmico, e o ensino de História nas escolas. Como a própria autora sustentou nos capítulos 1 e 2, não podemos desconsiderar o projeto de educação e ensino de História em curso nos anos 1970.

Para Fonseca, foi a partir de 1980 que, em sua concretude, o ensino de História passou – via debates em associações científicas, congressos e seminários – a ser repensado. Desencadeou-se, assim, a revisão da legislação sobre o ensino de História, e o início de reformas curriculares estaduais e municipais. Em conformidade com esta proposição, acreditamos que a partir desse momento as reformas em São Paulo e Minas Gerais foram determinantes para a amplitude alcançada pelo projeto atual da organização do trabalho didático, de interesse da pedagogia de hegemonia burguesa.

Em ambos os casos, o processo de reforma limitava a participação dos professores. Conforme Fonseca:

Os dois processos ocorridos em Minas Gerais e São Paulo revelam que a estrutura burocrática ocupada com planejamento e gerência do ensino, apesar de reestruturações constantes, apesar de contar também com o trabalho de profissionais com tradição no debate educacional, não se

desvencilhou de instrumentos e métodos próprios do período auge do controle técnico-burocrático-militar. (FONSECA, 2003, p. 89).

Mesmo diante disso, segundo a autora, o desafio das reformas era romper com a divisão do trabalho intelectual e com a hierarquização de funções, tradicionalmente postas nas escolas. Por meio dessa reforma, a escola passaria a ser um espaço de produção de saber. Esse era um desafio que implicava a realização de pesquisas na escola que, segundo Fonseca, durante muito tempo teve sentido “transfigurado” na escola. E alertava que “trabalho de pesquisa como reflexão, descoberta e elaboração não foi desenvolvido” (FONSECA, 2003, p. 91).

Desta perspectiva, Fonseca sustenta que estes desafios exigiam a construção de uma nova mentalidade acerca do papel da escola. E tece críticas à concepção positivista sob a qual se estruturou a escola no Brasil. Nesta direção, aponta a contribuição da Historiografia Social Inglesa e a Nova História Francesa, como possibilidades de alargamento do conceito de história. Embora alerte seguirem caminhos distintos, é com base no diálogo entre estas correntes, que se evidencia (conforme salientou Silva na apresentação do texto de Fonseca), o seu otimismo com os possíveis rumos do ensino de História.

Segundo a autora, as propostas apresentam direcionamentos distintos. Os conteúdos, “[...] na proposta de São Paulo, através de temas visam romper com a famosa fragmentação espaço-temporal. Na proposta de Minas, tentam romper com esta fragmentação através da ênfase na noção de totalidade” (FONSECA, 2003, p. 103). Em diferentes partes do texto a autora destaca as diferenças entre as propostas. Para Fonseca, as propostas incorporam levantamentos bibliográficos amplos, que perpassam desde as obras publicadas no Brasil, às internacionais e aos autores clássicos. Desta forma, acredita-se que “Há, portanto, uma ampliação das possibilidades de leituras e tratamento dos temas, tentativa clara de romper com a simplificação operada pela divisão do trabalho intelectual” (FONSECA, 2003, p. 109).

A “esperançosa” análise da autora a conduz a acreditar em uma reforma educacional que, de origem contraditória, surge sem a menor garantia de se efetivar. No quarto e último capítulo de seu livro, no entanto, Fonseca retoma o posicionamento crítico e de forma incisiva denuncia a relação do Estado com a produção de livros didáticos, sob pressões e determinações da indústria cultural.

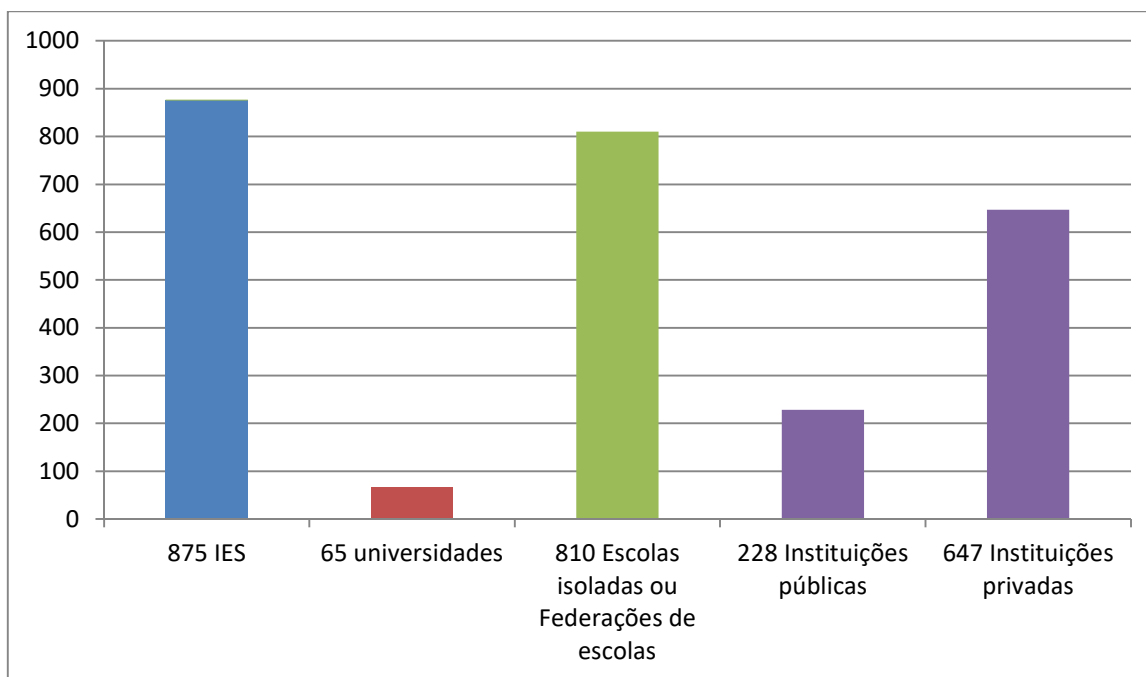
Desta maneira, o capítulo tem como fio condutor a estreita relação da indústria cultural com o governo militar, que se instaura a partir da reforma universitária de 1968,

num clima de forte repressão. Segundo Fonseca, esse clima “[...] resulta em aposentadorias compulsórias por força do AI-5, mortes, prisões e desaparecimento de professores e estudantes” (FONSECA, 2003, p. 111). O Ato Complementar nº 75, de 1969, veio dar forma ainda mais trágica ao contexto histórico do final da década de 1970. As prisões arbitrárias provocaram a fuga de muitos professores/cientistas brasileiros, uma vez que seus trabalhos estavam comprometidos pela brutal intervenção dos mecanismos de controle e censura. Conforme Fonseca:

Através deste instrumento (Ato Complementar 75) o governo podia controlar a produção científica, interromper projetos e proibir o trabalho dos pesquisadores, uma vez que a maior parte da pesquisa acadêmica no Brasil se situava e ainda se situa no âmbito de instituições oficiais. (FONSECA, 2003, p. 112).

Contraditoriamente, deu-se nesse ínterim o processo de expansão da oferta de vagas em cursos universitários, que de uma forma geral, permitiu aumentar a demanda de cursos de formação de professores, assim como a própria expansão da pós-graduação para atender a maior demanda de universitários, o que segundo a autora desembocou num processo crescente de privatização. A partir dos dados apresentados pela autora, elaboramos o gráfico 1, para melhor ilustrar o avanço do setor educacional à época.

O gráfico 1 revela que, em 1978, das 875 instituições de ensino superior, 65 eram Universidades e 810 Escolas isoladas ou Federações de escolas. Destas, 228 eram instituições públicas e 647 privadas. Nota-se assim, conforme os dados apresentados pela autora, que 74% das instituições pertenciam à iniciativa privada, o que representa um aumento vertiginoso no setor. Segundo Fonseca, este crescimento não seguiu parâmetros mínimos de qualidade, pautado no indissociável tripé ensino-pesquisa e extensão.

**Gráfico 1** - Instituições de ensino superior no Brasil em 1978

Fonte: FONSECA, 2003, p. 112.

Desta forma, resultou: “[...] na criação de cursos superiores sem condições para o desenvolvimento da pesquisa” (FONSECA, 2003, p. 113), que se alinhavam aos interesses dos grupos dominantes e pleiteavam impor uma formação condizente com os interesses capitalistas. De acordo com a autora, a racionalização do sistema educacional ditava a produção da mercadoria escolar e a universidade brasileira passou a seguir padrões internacionais:

Sua organização assemelha-se à de uma empresa; a fragmentação, a divisão e a organização do trabalho sob as bases do modelo taylorista acentua a burocracia e a valorização dos técnicos-planejadores no interior das universidades. A produção do saber é muitas vezes reduzida pela necessidade de eficácia prática de aplicação do conhecimento, havendo uma redução do trabalho do pensar, da reflexão teórica, em produção e banalização de conhecimentos necessários à produção capitalista. (FONSECA, 2003, p. 114).

O que se percebe desde então é a sujeição do trabalho intelectual às demandas da racionalização do sistema educacional, fazendo da educação uma preciosa mercadoria: “Daí a submissão do trabalho e do trabalhador intelectual à imediatez econômica e funcional e à lógica da indústria cultural” (FONSECA, 2003, p. 114). Foi nestas condições que se materializou o desenvolvimento da educação básica e graduação, a partir do final da década

de 1970. Desde então, percebe-se notadamente o aperfeiçoamento deste conjunto de determinantes econômicos como elementos basilares das políticas públicas educacionais, ditadores dos investimentos na área da educação e das expectativas geradas pelo processo educativo no Brasil.

Nesta direção, observamos a proximidade das reformas educacionais em curso nos anos 1980 junto ao desenvolvimento de alguns setores da indústria cultural, especialmente ligados à elaboração e produção de livros didáticos, que desde a década de 1970 ancoravam a educação de 1º e 2º graus. Com isso, no que se refere ao trabalho didático, conforme Fonseca, “[...] houve uma acomodação em torno do livro, tornando-o um instrumento que assume a forma do currículo e a forma do saber em sala de aula” (FONSECA, 2003, p. 120). Citando relatos dos professores, a autora afirma ocorrer uma “verdadeira ditadura” do livro didático de História.

Com as reformas em curso nos anos 1980, Fonseca denuncia que tanto em São Paulo como em Minas Gerais, alguns autores que desenvolveram os programas educacionais, também elaboravam livros didáticos, e assim, seus livros passaram a ser adotados em larga escala no período:

Em São Paulo, as professoras Elza Nadai e Joana Neves, autoras do guia de Estudos Sociais (em conjunto com outros especialistas) tornam-se bem-sucedidas autoras de livros didáticos. Em Minas Gerais, Ana Maria Morais, Maria Efigênia Lage de Rezende e David Márcio Santos Rodrigues não só escreveram os programas de História e Geografia, como também os livros utilizados quase que exclusivamente em todo o Estado de Minas Gerais durante aproximadamente uma década. (FONSECA, 2003, p. 120).

Notadamente existia uma relação de cunho econômico determinante dos programas e da elaboração do que e como se deveria ensinar. Além disso, as reformas elaboradas de cima para baixo não alteravam o quadro dicotômico que envolvia o ensino de 1º e 2º graus e a produção acadêmica, tema que Fonseca elenca como uma das questões centrais em pauta no momento. Nesse sentido, passou-se a buscar diminuir o distanciamento entre a escola e a universidade.

Hoje, ainda podemos retomar este tema e colocá-lo em discussão. Acreditamos que esta distância tem de fato diminuído consideravelmente nas últimas décadas. Dado a maior presença de alunos oriundos da educação básica pública na universidade, e também graças à inserção de jovens pesquisadores e estagiários no ambiente escolar. Isso, contudo, ainda

não representa ganhos significativos de qualidade tanto da nossa educação básica, quanto no ensino superior. Em verdade, a alienante forma histórica de organização do trabalho didático, ao mercantilizar violentamente as relações educacionais nos últimos anos, vem promovendo um fenômeno extremamente contraditório e perverso: a certificação da baixa qualidade do ensino em âmbito nacional. Isso vem ocorrendo por meio de cursos das mais variadas modalidades à distância, incluindo até mesmo o programa EJA, sem o menor rigor que assegure sua qualidade, precárias formações em ensino de nível técnico e superior legitimados sob a chancela do MEC, órgão que a cada dia se torna menos preocupado com a educação e a cultura, se mostrando de braços dados às demandas políticas e economicistas da classe dirigente.

Voltando a Fonseca (2003), de uma forma ou de outra, o que ocorria na educação de 1º e 2º graus era a imposição de um currículo mínimo atrelado à presença de manuais didáticos como elementos estruturantes de nosso sistema educacional. Para a autora, houve algumas alternativas na década de 1980, período no qual diferentes propostas curriculares estavam em debate. Naquele momento, alguns intelectuais se mostravam favoráveis a existência de mais de um currículo, cujas características regionais seriam contempladas pontualmente. Outros, segundo ela, recusavam simplesmente a existência de propostas curriculares, considerando que cada professor teria autonomia no planejamento e organização de seu próprio currículo. Essas proposições, no entanto, foram notadamente rejeitadas no decorrer dos anos 1980 e 1990, por conta da “[...] presença decisiva do livro didático e outros materiais didáticos no processo de ensino, impondo temas e interpretações” (FONSECA, 2003, p. 131). De maneira geral, a autora se mostrou favorável à existência de um currículo mínimo, todavia faz ressalvas:

O currículo é um dos elementos de socialização do saber, sendo que os critérios de seleção, a organização dos currículos e a forma curricular estão diretamente relacionados com as condições históricas de sua produção: a realidade das escolas e da sociedade de uma forma geral. Assim, a autonomia do professor não depende da existência ou não de um currículo, que entendemos necessário, mas da forma como este currículo é compreendido no interior do processo educativo, das práticas que sustentam a ação curricular e os processos de ensino. (FONSECA, 2003, p. 131).

Embora o posicionamento da autora seja otimista em relação ao currículo e as possibilidades efetivas dos processos educativos, nota-se que a consolidação curricular



hodierna impede que se alcancem os objetivos propostos. Nas escolas de educação básica torna-se uma tarefa inglória buscar autonomia perante a forma histórica de organização do trabalho didático hegemônica. A experiência em sala de aula na educação básica junto a outros professores no estado de São Paulo, permitiu compreender a dificuldade em ter autonomia num sistema educativo no qual impera um currículo amarrado aos materiais didáticos, em especial, ao manual didático e aos Cadernos do aluno e professor.

Fonseca finda sua exposição ao abordar pontualmente a indústria cultural e as mudanças ocorridas no ensino de História. Desta forma, em sua análise, aponta a chegada na escola de diferentes meios de comunicação em massa, como livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, programas de TV e filmes. Nota-se, assim, que o Estado investia cada vez mais na instrumentalização do trabalho didático em âmbito escolar. Desta perspectiva, o Estado incentiva a indústria editorial e a produção maciça de manuais didáticos. Aliás, segundo a autora, a partir da década de 1960 e 1970, o Estado passou a ser fundamental para a acumulação do capital: “Hoje, os economistas afirmam que o Estado brasileiro tornou-se um dos maiores, senão o maior empresário do país” (FONSECA, 2003, p. 136).

Embora a autora não discuta a influência neoliberal no Brasil, provavelmente por conta da proximidade de suas análises com o cenário geopolítico e econômico do mundo no pós Guerra Fria (1991), salientamos que o papel do Estado no Brasil mudaria substancialmente após a chegada dos anos 1990, com a implementação de políticas neoliberais, privatização e abertura de mercado. Aos poucos os interesses do capital internacional passam também a dar a tônica e determinar os caminhos trilhados por nossos programas educacionais.

De volta ao texto da autora, um tema relevante desta parte final do trabalho que destacamos foi o fomento da produção de coleções de livros paradidáticos, que introduziram diversos temas no mercado, e ganharam espaço no mercado editorial no decorrer dos anos 1980. Desta maneira, “[...] os livros paradidáticos vieram para atender às exigências do mercado consumidor” (FONSECA, 2003, p. 146). Visivelmente estes materiais foram produzidos com a finalidade de agradar o público leitor.

A autora fecha o texto demonstrando suas expectativas de mudanças. Em suma, nota-se que para ela as alterações no ensino de história “[...] dependem, dentre outros, do compromisso dos profissionais de História com a construção da cidadania e da democracia” (FONSECA, 2003, p. 156). Hoje, parece-nos algo ainda distante de se efetivar. Dificuldades

em assegurar o respeito e a cidadania, discursos de ódio e pensamento reacionário, não são construtos de uma plena formação cidadã, menos ainda, pode haver democracia em uma sociedade que restringe a maioria das pessoas possibilidades de serem os principais agentes de transformação de sua própria História.

### 5.3 Ser professor no Brasil (1997)

Pouco tempo depois de concluir sua dissertação de mestrado em 1991, publicada em 1993 com o livro *Caminhos da história ensinada*, que já analisamos, Fonseca deu sequência aos seus estudos, iniciando em 1992 o curso de doutorado na USP, novamente sob orientação de Marcos Antonio da Silva. O resultado dessa pesquisa deu origem ao livro *Ser professor no Brasil: História oral de vida*<sup>55</sup>, publicado em 1997, material que selecionamos como objeto de análise.

Tal como na publicação anterior, Marcos Antonio da Silva também faz a apresentação deste livro, e considera: “Uma das principais qualidades deste importante trabalho é sua capacidade de expor múltiplas histórias daqueles mestres, abrangendo trajetórias de vida a partir de diferentes décadas [...]” (SILVA *apud* FONSECA, 2006, p. 9). Nesta direção, Silva complementa pontuando que o estudo de Fonseca (2006) analisa a articulação das experiências de ensino com a formação acadêmica, e os quadros institucionais, o que levaria os professores a romperem com a postura reprodutivista.

Em síntese, Fonseca (2006, p. 11) define seu trabalho como um estudo de história de vida de professores: “Uma reflexão sobre múltiplos caminhos, práticas e opções construídos ao longo da vida por algumas pessoas, em diversos espaços e contextos históricos do Brasil, tendo em comum, nas suas trajetórias, o ofício: o ensino de História”. Desta perspectiva, a autora deixou de estudar a “História ensinada”, como havia realizado no mestrado, e propôs no seu projeto de doutorado o tema “como ensinar História no Brasil”. Por indicação do orientador, no entanto, acabou mudando o caminho, e definiu como foco

---

<sup>55</sup>Na mesma linha da publicação anterior, o livro foi publicado pela editora Papyrus, na “Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico”, somando 230 páginas. A versão que dispomos para análise é a 3ª edição de 2006, que se encontra esgotada. Por meio do contato com uma amiga pesquisadora estudante na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) conseguimos ter acesso ao livro, e viabilizou-se uma versão digitalizada do texto. Durante a análise do livro na versão digital, tivemos sorte ao encontrar no site de uma livraria (sebo) de Niterói-RJ um exemplar usado do livro impresso, adquirei imediatamente e passei a estudá-lo no decorrer da pesquisa.

da pesquisa o estudo “do processo de ensino, das experiências dos professores” por meio da análise da história oral de vida.

Novamente a autora avançou numa discussão pouco trabalhada no Brasil, até aquele momento havia poucas produções sobre a história de vida de professores em nossa historiografia. Todavia, observou a existência no exterior, em especial na Europa, de vários trabalhos sobre a temática. Tendo-os como referência, passou a investigar as experiências de professores de História, na História do Brasil. O trabalho não focou especificamente o momento que recortamos temporalmente em nossa pesquisa, contudo, de certa forma, tocou nas tensões sobre a organização do trabalho didático que nos interessam, ao apresentar narrativas sobre a vida de professores de História cuja trajetória muito nos ensina sobre as circunstâncias que marcaram os trabalhadores da educação no Brasil.

Metodologicamente, Fonseca definiu como critério de escolha dos narradores, terem sido, ou serem, professores no ensino fundamental ou médio; estarem aposentados ou em final de carreira, e inclusive alguns que deixaram a carreira do magistério sem ter se aposentado. Buscou sujeitos com experiências diversas, de diferentes estados do país; que lecionaram em escolas públicas e privadas; laicas; confessionais; ou comunitárias. Não foi utilizado critério etário ou de gênero, e estabeleceu-se um número mínimo de 10 e no máximo 15 narradores. O número pequeno de professores foi justificado por Fonseca em função da densidade dos depoimentos, além das dificuldades de realização das entrevistas em diferentes localidades do Brasil. As entrevistas foram marcadas em horários e locais definidos pelos narradores. Fonseca (2006) estabelecia longas conversas, por telefone e pessoalmente com os sujeitos da pesquisa, buscava esclarecer como seria a entrevista e direcionava o trabalho de campo com o objetivo de obter dados sobre: a trajetória pessoal; a formação; e a experiência profissional dos professores. Nesse sentido, segunda autora, na primeira parte da entrevista, o narrador poderia falar livremente, e num outro momento, pedia para o entrevistado expor especificamente sobre sua experiência profissional. O tempo das entrevistas girava em torno de uma hora a uma hora e meia, e o tempo total da visita entre três e quatro horas.

O texto final foi organizado em três partes, cuja primeira se desdobra em dois capítulos: 1. “História oral e vidas de professores”; 2. “A construção das histórias”. A leitura da segunda parte: “Vida de mestres brasileiros” oportunizou um dos momentos mais instigantes que vivenciei ao longo da minha trajetória de pesquisa. As narrativas dos professores de História são emocionantes, e revelam diferentes situações de vidas que, de

alguma forma, foram direcionadas ao estudo, ensino e pesquisa em História. Na terceira parte Fonseca discute “O ofício do professor de História”. Desta perspectiva, frente ao desafio de trabalharmos com este texto, acreditamos que o melhor caminho seja expor os principais elementos de forma abrangente, relacionando-os com a formação docente e com o trabalho didático.

Em linhas gerais, conforme Fonseca (2006), as escolhas dos diferentes narradores pelo curso de História estiveram relacionadas às condições econômicas das famílias e a possibilidade de locomoção. Compreendemos, por meio dos diferentes relatos, os esforços dos pais para arcarem com os custos da educação de seus filhos, tal como as dificuldades de circulação entre as regiões do país: em algumas circunstâncias, o estudante chegava a ficar um ano distante da família. De modo geral, o curso superior representou para os narradores uma mudança profunda em suas vidas, os homens que ficaram longe da casa dos pais, acabavam hospedados em pensões, já as mulheres optavam pelo regime em internato.

O contexto histórico impactou diretamente na trajetória de vida e nos estudos dos professores de História entrevistados por Fonseca. Como os espaços de formação de professores no Brasil eram restritos, concentrando-se nos grandes centros – São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte – proporcionou aos narradores terem contato direto com diferentes situações relevantes da História do país, tais como a revolução constitucionista de 1932, na qual um dos sujeitos lutou nas trincheiras; as tensões envolvendo a perseguição às famílias de origem judaica no período de ascensão do nazifascismo, implicou situações de constrangimento e violência para jovens estudantes brasileiras; a Reforma Capanema, em 1942, que proporcionou a ampliação do ensino secundário e maiores possibilidades de escolarização; a ditadura civil-militar pós 1964, em que alguns narradores participaram efetivamente de movimentos sociais.

Percebe-se que as narrativas corroboram nossos estudos sobre as alterações da educação conseqüentemente ao processo de massificação da educação pós década de 1960 e 1970. O aumento do número de alunos nas escolas, e a queda dos investimentos do Estado em relação a esta nova configuração da educação, são apontados como responsáveis pela deterioração da escola e insatisfação dos professores. Muitos afirmaram que, dadas essas condições, não escolheriam a carreira de professor nos dias atuais, conforme um narrador: “o professor era uma figura que a sociedade respeitava e, hoje em dia, é uma figura que a sociedade nem se lembra” (FONSECA, 2006, p. 197).

De uma forma ou de outra, todos os narradores valorizaram a formação de professores, e apontam as dificuldades da continuidade da formação durante seus percursos profissionais, mesmo assim, alguns fizeram carreira universitária, publicaram livros sobre o ensino de História, inclusive um dos narradores se tornou um importante autor de manuais didáticos. Outra narradora esteve envolvida com a elaboração de projetos educacionais junto a uma secretaria de educação municipal. Nessa direção os narradores indicam, como caminho aos novos professores, a permanente busca por conhecimento.

Sobre o emprego dos instrumentos do trabalho didático na relação educativa, os professores apontam para a escassez de recursos tecnológicos audiovisuais, desta forma, uma professora afirma ter utilizado em suas aulas: jornais, revistas e vários manuais didáticos. Segundo esta professora, com “tudo” se pode aprender, bulas de remédios a classificados e novelas. Assim, aponta a valorização do material didático: “O material didático, para mim, sempre foi a vida, as informações possíveis que eles podiam ter” (FONSECA, 2006, p. 130). Esta postura é muito interessante, por se tratar de um contexto em que o manual didático se consolidava como principal instrumento do trabalho didático. A narradora se mostra muito crítica em relação aos manuais didáticos e enfatiza: “Sempre incentivei os meninos a ler romances históricos (bons). Aprendemos muito mais o sentido da história no romance do que no livro didático”. (FONSECA, 2006, p. 130).

De qualquer maneira, nota-se a presença do manual didático como principal instrumento do trabalho didático, como afirma Fonseca (2006):

As concepções acerca do uso de livros didáticos aparecem como elementos importantes na análise das diferentes práticas. Os narradores têm uma visão crítica em relação aos livros, mas a maioria deles relata que usava os livros, variando as relações estabelecidas e as formas de utilização do material. (FONSECA, 2006, p. 212).

Nesse sentido, sobre o trabalho didático, percebe-se a predominância de alguns elementos que compõem a organização do trabalho didático ainda nos dias atuais: o emprego dos manuais didáticos e as aulas expositivas. Contudo, e em suma, os professores que narraram suas histórias tinham um elemento em comum: “Todos se preocupam, fundamentalmente, com o caráter formativo da história” (FONSECA, 2006, p. 214), o que nos coloca diante grande desafio sobre o ensino de História no Brasil: estabelecer a crítica sobre o ensino de História, em particular sobre a organização do trabalho didático, de forma a perceber o caráter formativo do ensino de História na educação brasileira.

Nas últimas décadas no Brasil ocorreu a promoção e financiamento de políticas públicas em educação que buscaram desenvolver ações com a finalidade de oferecer possibilidades de combate à desigualdade social, promover a inclusão social e equidade de gênero e raça. Esta postura política ampliou a participação de todos os alunos na educação básica e possibilitou maior acesso ao ensino superior, o que impactou diretamente na formação de professores. Nessa ceara, conforme assinalou Nilma Gomes (2008) as políticas antirracistas buscam alcançar uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade. Dessa forma, avanços significativos podem ser percebidos no aprimoramento da Legislação educacional que impactaram na educação como um todo, não apenas exigindo maiores esforços de pesquisa, mas também melhor formação dos professores. Como resultados diretos destas políticas, temos a legislação específica e a incorporação de discussões sobre Diversidade, Inclusão, Gênero e Raça no currículo. Estas conquistas são importantes pontos de partida, mas precisa-se continuar o debate e intensificar as ações de combate ao preconceito e a discriminação em âmbito escolar, para que as futuras gerações possam desenvolver uma forma de consciência histórica crítica diante a desigualdade e as injustiças sociais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos dar sustentação à tese de que por meio do ensino de História ocorreu a formulação de consensos que contribuíram com o aperfeiçoamento da organização do trabalho didático comeniano no Brasil, entre as décadas 1980 e 1990. Tal projeto visava beneficiar uma pedagogia voltada para um tipo específico de conformismo social, condizente com os interesses do imperialismo capitalista contemporâneo.

Desta perspectiva, por meio da análise da produção de Marcos Antonio da Silva (1984, 1990, 1995); Circe Maria Fernandes Bittencourt (1994,1997) e Selva Guimarães Fonseca (1990, 1993) nas duas últimas décadas do século XX, sustenta-se ter havido a ocorrência de diversas contradições entre: a produção intelectual voltada para o ensino de História; os debates em congressos sobre a área de História; as lutas estabelecidas entre os educadores e os governantes, e os projetos educacionais que se materializaram na escola. Nota-se assim que o posicionamento dos governantes, alinhados à classe dirigente, estava engajado com o projeto de uma educação hegemonicamente burguesa no Brasil. Seus desdobramentos repercutiram diretamente nas condições de trabalho dos educadores, que sofreram um processo acentuado de precarização durante os anos 1980 e 1990, e a imposição de um tipo de ensino de História promotor de uma forma de consciência histórica acrítica, que depositava nos professores e alunos a incumbência de superar as dificuldades escolares.

Nesse sentido, sustentamos que parte da produção acadêmica incorporada ao ensino de História sofreu adequações e ou distorções, que em larga medida se distanciava da proposta inicial de alguns destes intelectuais. Havia, contudo, autores alinhados com os interesses dos dominadores. Percebe-se ainda que os autores de manuais didáticos, a essa altura, pouco detinham em termos de autoria nas suas produções (FONSECA, 1993). Nota-se também o refinamento do discurso sobre as possibilidades do professor e dos alunos promoverem mudanças na relação educativa, receituário de como se deve trabalhar e o que se deve ensinar, postos pelas propostas de reformas em curso desde o início dos anos 1980. Essas medidas se materializaram em nossa educação com a LBD nº 9.394, de 1996, e os PCNs, publicados em 1997/98, que buscavam subsidiar os interesses e demandas por aperfeiçoamento da forma de organização do trabalho didático assumida pela pedagogia da hegemonia burguesa em nosso país (NEVES, 2010).

Em seus textos dos anos 1980 e 1990, Silva alerta sobre o desinteresse dos alunos pelas aulas de História; estabeleceu crítica à doutrinação ideológica posta em curso por meio

da disciplina de Estudos Sociais; denunciou as barreiras enfrentadas por professores diante das imposições de poder da classe dirigente. Sobre os instrumentos que organizam o trabalho didático, Silva demonstrou que as apostilas e manuais didáticos eram amplamente difundidos como os principais materiais utilizados pelos professores, e estavam ligados às demandas da indústria cultural. Na publicação de 1995, o autor assume uma postura mais teórica que possivelmente buscava proporcionar aos professores de História da educação de 1º e 2º graus maiores possibilidades de compreensão sobre os debates no campo historiográfico. Mesmo assim, teceu duras críticas ao modelo brasileiro de escolarização, promotor de uma memória histórica dominante. Reforçou o papel da História escolar como patrimônio histórico; estabeleceu críticas aos governantes, a alguns setores acadêmicos e aos manuais didáticos de História considerados por ele banais. Por fim, cobrou assegurarmos o direito ao prazer em ensinar e aprender História.

Bittencourt apresentou no texto de 1984 a experiência do estudo do meio com alunos e alunas da educação de 1º e 2º graus no estado de São Paulo. A análise do texto da autora revelou que as ações incrementadas nessas atividades de estudo do meio destoavam em vários pontos da organização do trabalho didático que se impunha de forma hegemônica naquele momento. Frente a isso, percebemos a dificuldade dos professores para adequar a atividade ao cronograma de aulas do calendário escolar; às temáticas e às demandas da escola e da vida dos alunos.

Em sua tese de doutorado intitulada *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, publicada no início de 1993, Circe Bittencourt oferece grande suporte teórico para estudos sobre a produção de textos escolares no Brasil. Desta perspectiva, em relação a estes materiais, a autora se posiciona acreditando na viabilidade do emprego dos manuais didáticos como importante recurso didático no ensino de História. Para ela, cabe a professores e alunos realizarem um uso significativo desse instrumento no trabalho didático. Com a análise de seu estudo, notamos diversos elementos da concepção manufatureira de trabalho didático que configurou a produção do manual comeniano no início do século XX. Nota-se, assim, uma possível contradição entre alguns dados oferecidos pelo estudo da autora, e a sua própria opinião sobre o uso dos manuais didáticos. Ora, caberia ao professor, que não participou efetivamente da elaboração dos manuais didáticos, fazer deste instrumento do trabalho didático um recurso efetivo na relação educativa?

Com as reformas educacionais em curso e a consolidação da disciplina de História na educação básica a partir de 1990, percebe-se grande otimismo nos escritos da autora,



perceptíveis em seus textos de 1997. De fato, ela acreditava nas possibilidades de avanços no ensino de História escolar, tendo como alavanca para isso o papel central exercido pelo professor. Nota-se, por meio da leitura dos textos de Bittencourt, um ponto de vista que se alinhava ao universo que parecia se abrir para o ensino de História no Brasil. Acreditamos que estas “meias verdades” foram frutos de algumas garantias de permanência e valorização da disciplina de História, promovidas pela LDB 9.394 de 1996 e os PCNs para o ensino de História, elaborados em 1997 e publicados em 1998. Hoje, tal como a partir do final dos anos 1960, vivenciamos novamente temores pelo fim das Ciências Humanas nas escolas de educação básica, postas como optativas pela BNCC (2017), cabendo aos estados e municípios a decisão pela sua manutenção.

Selva Guimarães Fonseca, a terceira autora estudada, no texto de 1990, faz um balanço de coletâneas e artigos publicados nos anos 1980 sobre o ensino de História, e discute alguns temas que considera “clássicos” sobre a disciplina: “produção de conhecimento”; “livro didático”; “ensino temático” e “apelo a diferentes abordagens”. Valoriza a diversificação das abordagens historiográficas, em especial a renovação historiográfica britânica e a Nova História francesa. Dentre outras questões, direcionou críticas aos professores que não se postam de forma crítica frente ao manual didático e continuam como “intelectuais orgânicos” da classe dirigente.

Já em sua produção de 1993 realizou provavelmente a mais densa pesquisa sobre os “caminhos” que a História perpassa para ser e, ao ser, ensinada no Brasil, dentre os textos que analisamos. Com base em documentos oficiais e sua vivência escolar como educadora, em constante diálogo com novas perspectivas teóricas, estabeleceu críticas às reformas curriculares paulista e mineira do final dos anos 1980. Suas análises refletiram sobre as possibilidades de um ensino de História engajado e significativo.

A visão esperançosa da autora (embora isso seja uma possível forma de luta frente aos inúmeros vícios que cercavam o ensino de História) deixou escapar a inconciliável relação entre a forma de organização do trabalho didático, e a promoção de uma consciência histórica crítica por meio do ensino de História, principalmente por meio dos textos escolares disponíveis.

No texto *Ser professor no Brasil*, publicado em 1997, como um estudo de História de vida de professores, a autora avançou numa discussão pouco trabalhada no Brasil até aquele momento. Note-se que havia poucas produções sobre a história de vida de professores em nossa historiografia. Observou no entanto a existência no exterior, em especial na

Europa, de vários trabalhos sobre a temática. Nessa direção, Fonseca (2006) passou a investigar as experiências de professores de História, na História do Brasil. Este texto não focou o momento que recortamos temporalmente em nossa pesquisa, mesmo assim, tocou em elementos que nos ajudaram a compreender as tensões específicas que almejávamos perceber. Apresentou narrativas significativas sobre a complexidade que envolve a carreira docente no Brasil, e se constitui numa leitura ímpar sobre o trabalho didático nas diferentes temporalidades que perpassaram a História da educação no Brasil.

De modo geral, a análise dos textos dos autores/professores investigados demonstrou nuances históricos e sociais que envolveram a produção e veiculação do conhecimento histórico no Brasil na segunda metade do século XX. Estas tensões e contradições impactaram diretamente nas políticas públicas e seus programas voltados para a educação, em especial no ensino de História. Nas décadas de 1960, 1970 e 1980 (ditadura civil-militar) o discurso político girou em torno de mudanças para atender o desenvolvimento da nação e, ao mesmo tempo, protegê-la da pseudo intervenção socialista, sob a tutela dos EUA.

No entanto, com a mudança no contexto social, novas perspectivas teóricas surgidas na segunda metade do século XX (renovação nos campos da historiografia francesa com a terceira geração da *Escola dos Annales*, e a *História Social* britânica encabeçada pela produção de Thompson), chegaram de forma mais efetiva ao Brasil, em especial a partir do início da década de 1980. Essa produção proporcionou intensos debates sobre a produção acadêmica e o ensino escolar. Os reflexos dessas discussões foram materializados por meio de reformas curriculares que se iniciaram em meados de 1980 e se concretizaram na década de 1990.

Percebe-se, contudo, que as alterações promovidas pelos intelectuais que contribuíram com as reformas curriculares, em especial nos estados de São Paulo e Minas Gerais, não desestruturaram a forma assumida pela organização do trabalho didático, que se fortaleceu no Brasil, a partir de meados da década de 1930. Em razão disto, a leitura dos textos nos permite sustentar que ocorreu de fato o aperfeiçoamento das características básicas da mesma forma histórica de organização do trabalho didático manufatureiro, tornando-a cada vez mais racional, burocrática e alienante sob o escrutínio das novas políticas internacionais para a educação nos “países em desenvolvimento”, fruto do neoliberalismo econômico e do avanço desenfreado do imperialismo capitalista, no pós derrocada da URSS em 1991.

Nessa conjuntura, as relações entre educador e educando assumiram contornos cada vez mais mecanicistas. Embora o discurso pregasse a produção de novos conhecimentos, realizados por professores e alunos nos espaços escolares, percebemos que a reprodução por meio do uso do manual didático imperava e promovia a ampliação de uma educação superficial. As diferentes tecnologias envolvidas no trabalho didático (aparelhos de videocassete; TV; som; revistas e jornais) confluíram e se materializaram principalmente no “velho/novo” manual didático, que permaneceu “senhor” do conhecimento histórico, e refém da indústria cultural. Os espaços escolares se converteram de forma ainda mais explícita em galpões, cuja dinâmica de funcionamento e operacionalização se equipara aos modelos pensados para as fábricas.

Enfim, a produção do conhecimento histórico acadêmica destoava significativamente das finalidades objetivas almejadas para o ensino escolar. A contradição se explicita de forma expressiva relacionando o conhecimento histórico posto em circulação pelas tendências teóricas hegemônicas nas universidades nos anos 1980 e 1990, com o tipo de conteúdo que os dirigentes de nossa educação promoviam nas escolas por meio dos manuais didáticos. Houve, incorporação de parte da produção historiográfica nos conteúdos, contudo, isso se deu de forma vulgarizada.

São estes pontos os determinantes da forma degradada assumida pelo ensino de História na contemporaneidade. Ora, parece-nos que em nosso atual contexto social, se torna cada vez menos relevante ensinar e aprender História, haja vista a atual reforma nacional do Ensino Médio, que escancara a desnecessária formação humana para o mercado de trabalho capitalista. Desta perspectiva, compreende-se a desvalorização da área de Ciências Humanas como um processo “natural”, em conformidade à desumanização da classe trabalhadora.

Este, definitivamente, não deve ser o papel assumido pela educação, menos ainda, se deve manter a forma histórica de organização do trabalho didático manufatureira que permanece estruturada nas escolas. Diante disso, a disciplina de História numa perspectiva de trabalho didático crítica, pode oferecer condições de problematizar o processo histórico que envolveu o desenvolvimento social humano nas diferentes temporalidades. Conhecer o passado é estimulante e se torna ainda mais excitante, porquanto o tema que se propõe estudar, de início distante, aos poucos revela seus laços e conexões com elementos cotidianos da vida contemporânea. Por meio do ensino de história, procuramos a partir dos problemas que nos são apresentados pelo tempo presente, conduzir estudantes a conhecerem melhor o passado de diferentes grupos sociais, assim como aproximá-los um pouco mais das

circunstâncias que os constituíram enquanto seres sociais, diante do movimento de lutas entre as classes sociais.

Nesta direção, a disciplina de História pode contribuir com os alunos para que realizem o difícil exercício de problematizar os limites de sua própria consciência histórica. A consciência histórica, portanto, é um tema central ao pensarmos o ensino de História. Nesse sentido, destaca-se que o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen vem se constituindo enquanto uma importante referência sobre o tema no Brasil. Embora nos opomos acerca de algumas questões em relação à perspectiva idealista adotada por Rüsen, em especial sobre a possibilidade de produção de um “livro didático de história ideal”<sup>56</sup>, reconhecemos suas contribuições ao ensino de História em nosso país, principalmente levando em conta suas discussões sobre as formas de consciência histórica<sup>57</sup>.

Reconhecer a consciência histórica como um importante objeto de estudo pelos pesquisadores que se preocupam com o ensino de História no Brasil demonstra um significativo avanço de nossas pesquisas. O estudo das gerações passadas pode oferecer condições de apreensão dos elementos determinantes das estruturas de nossa sociedade, pois as pessoas, de modo geral, sempre formulam uma forma de consciência do passado. Como lembra Hobsbawm (2001):

Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta a sua história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das

<sup>56</sup> No texto *A inviabilidade do emprego na escola brasileira do livro didático de história “ideal” proposto por Jörn Rüsen*, buscamos apontar a inviabilidade do emprego do livro didático ideal rüseniano no ensino de história no Brasil. Sustentamos que na atual forma de organização do trabalho didático, o livro didático é o cerne de um tipo de relação educativa, visivelmente incompatível com o que almejou Rüsen, uma vez que o livro didático empregado nas escolas reduz o papel do professor a mero executor de atividades previamente determinadas pelo material escolar. Sua forma de relação de ensino não visa ampliar a competência de ler, interpretar e produzir conhecimento entre os alunos (ALMEIDA, 2018).

<sup>57</sup> Rüsen apresentou em seus textos os resultados de suas investigações nos campos da teoria e metodologia da história, e da didática do ensino de história. Neste sentido, buscando maior fidedignidade ao pensamento do autor nos atemos de forma direta a suas conceituações sobre as formas de consciência histórica, dispostas no livro *Jörn Rüsen e o ensino de história*, publicado no Brasil pela editora UFBR, em Curitiba – PR, no ano de 2011. O livro foi organizado por Maria Auxiliadora Schmidt; Isabel Barca e Estevão Rezende Martins. Os textos traduzidos e reunidos no livro foram publicados por Rüsen em diferentes veículos entre os anos de 1987 e 1997. Para Martins, estes textos “contribuem para expandir o acesso dos leitores de língua portuguesa ao apresentarem a faceta do pensamento rüseniano que lida com o processo de formação por aprendizado, da consciência histórica” (MARTINS, 2011, p. 9).

instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse ‘sentido do passado’ na sociedade e localizar suas mudanças e transformações. (HOBSBAWM, 2001, p. 17).

O ensino de História ainda nos permite tirar diversas lições sobre as relações intra-humanas diante da natureza humanizada. Isso se faz muito necessário, uma vez que fizemos de nossa pretensa dominação do meio, o nosso possível “coveiro”. Sem dúvida, aprender com os antepassados parece ser uma forma inteligente de recuperar o diapasão entre o Ser e o Meio, que pode conduzir a humanidade ao (re)encontro do equilíbrio em suas relações com a natureza.

Desta perspectiva, o estudo na área de História nos leva a caminhos distintos. Temos no Brasil, principalmente no meio acadêmico, a difusão de trabalhos de intelectuais de diversas partes do mundo. Historiadores que primam pela realização de análises detalhadas, possibilitando cada vez mais explorar aspectos da vida daqueles que viveram em outros períodos da História. Todavia, quando voltamos o olhar para o ensino de História nas escolas, deparamo-nos com uma forma de organização do trabalho didático em que os manuais didáticos se fazem os seus principais elementos.

Conforme Pinsky (2011a): “Da maneira como a maioria dos manuais insiste em nos apresentar a História, esta parece ser, efetivamente a ‘ciência do passado’” (PINSKY, 2011, p. 9). O autor se refere às formas de abordagens presentes nos textos escolares. Segundo ele, a História de cunho positivista, pretensamente neutra e preocupada com o “acontecimento”, ainda é largamente utilizada por muitos historiadores, autores e professores. Segue-se outra abordagem vulgarizada em que, de acordo com Pinsky (2011a), se produz uma História na qual “[...] homens e mulheres são apenas peões de ‘movimentos’ históricos invisíveis e predeterminados” (PINSKY, 2011 a, p. 9). Soma-se a estas, ainda, outra vertente, considerada por Pinsky (2011a) muito na moda no meio universitário, em que a História aparece em pedaços e descompromissada.

Sobre essa questão, o autor faz uma crítica aos estudos de pós-graduação, pois de acordo com ele, “Na pressa de concluir seus estudos de mestrado e doutorado, os alunos pegam fatias cada vez mais finas do conhecimento histórico e se satisfazem em escrever monografias insípidas e inconsequentes” (PINSKY, 2011a, p. 10).

A produção acadêmica é de suma importância para o desenvolvimento da área de História e do ensino de História em nosso país. No entanto, precisamos ser cuidadosos com o papel social desta disciplina. Conforme sinalizou Elza Nadai (2011), o papel da História

vem sendo reforçar e estimular uma memória “legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa” (NADAI, 2011, p.30). De fato, Nadai conhecia bem esta questão. A autora esteve ligada às reformas educacionais para o ensino de História nos anos 1980, e com a própria produção de textos escolares para disciplina de História no mesmo período.

O fato é que nossa historiografia, notadamente influenciada pelas correntes europeias, concebeu o nascimento da pós-graduação no país em conformidade com as tendências historiográficas do “velho continente” e, ainda, segundo os interesses e nuances do período político posto em curso pelo golpe civil-militar, a partir de 1964. Nesse momento, conforme Mário Jorge da Motta Bastos (2015): “Sob o propósito de promover uma despolitização do ensino de História, de levar a cabo uma espécie de ‘saneamento curricular’ de um saber considerado, então, como combustível de mobilização coletiva, investiu-se num esvaziamento do estudo da História”. (BASTOS, 2015, p. 5).

Entendemos, portanto, que a valorização do ensino sobre períodos mais remotos da História, no Brasil, não se relacionava com as possibilidades de se conhecer melhor as condições históricas determinantes do processo que desembocou no momento atualmente vivenciado. Mas sim, e antes de tudo, construir uma área de estudos promotora de saberes despolitizados e alheios à realidade social do país.

Tal proposição nos conduz à retomada da questão da consciência histórica levantada no início quando citamos o filósofo alemão Rüsen: para este autor, o aprendizado da História se dá por meio do processo de desenvolvimento da consciência histórica. Neste sentido, o aluno precisa desenvolver competências que lhe permitam organizar cronologicamente passado, presente e futuro. Segundo o autor: “As capacidades para conseguir este tipo de orientação da experiência de vida através da memória histórica podem ser sintetizadas pelo conceito de competência narrativa” (RÜSEN, 2011, p.113). A compreensão do conceito de competência narrativa permite aos sujeitos perceberem e narrarem sua própria História, orientando-os diante das situações concretas de sua vida.

Segundo Rüsen:

A aprendizagem histórica pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento

da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos. (RÜSEN, 2011, p. 51)<sup>58</sup>.

Se para Rüsen o aprendizado da História está ligado à competência com a qual narramos a História, cabe lembrar que a História nem sempre narra e valoriza eventos que se relacionam com a vida das pessoas comuns. O ensino de História não apenas perpetua tradições, como as inventa. E assim se torna muito difícil que possamos deixar de ter uma concepção de mundo tradicional, e ou exemplar, como diria Rüsen, e assumir uma postura crítica.

Nesse sentido, acreditamos que uma forma efetiva de compreensão da História deve estar ligada ao entendimento do papel desempenhado pelas tradições e costumes em comum, partilhados pelas pessoas em suas relações sociais cotidianas.

Sobre o conceito de “tradições” e “costumes” acrescente-se, conforme Hobsbawm (1984), que

O objetivo e a característica das ‘tradições’, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O ‘costume’, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente. Sua função é dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme o expresso na história. (HOBSBAWM, 1984, p. 10).

Nesta direção, o ensino de História busca a promoção da reforma cultural impondo um tipo específico de saber histórico, condizente com os interesses da classe dirigente. Existem, contudo, elementos que escapam ao controle dos dominadores, e estão relacionados com saberes e costumes que são passados de uma geração para outra, por meio do trabalho e convívio social. Thompson (1998) alerta que: “A educação formal, esse motor da

---

<sup>58</sup> Para Rüsen (2011, p. 36): “a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado”. Pois, para ele falar de consciência histórica implica atentar a uma complexa combinação que permite a apreensão do passado proporcionada pelo entendimento que se tem do presente e das expectativas presumíveis para o futuro. Com base nisso, é possível apreendermos quatro tipos de consciência histórica: tradicional; exemplar; crítica e genética. Por meio desta tipologia, compreende-se na perspectiva do autor, a forma de consciência histórica presente em uma narrativa, e assumida por um dado indivíduo ou grupo social. Segundo esta formulação teórica, a consciência histórica de tipo genética permite “representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis, nos quais as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações ‘modernas’ mais positivas” (RÜSEN, 2011, p. 69). Desta maneira, o futuro supera o passado em sua influência no presente.

aceleração (e do distanciamento) cultural, ainda não se impôs de forma significativa nesse processo de transmissão de geração para geração” (THOMPSON, 1998, p. 18). Desta maneira, por mais alienante que seja o ensino mecânico e determinista da História ensinada nas escolas contemporâneas, ele ainda tem contas a acertar com os valores e costumes em comum, oriundos das experiências concretas que as pessoas vivenciam ao buscar o alimento material e cultural de suas vidas.

Mesmo que as pessoas pareçam desconectas e individualistas, dado as imposições excludentes do sistema capitalista, sua concepção de mundo deita raízes na relação entre o indivíduo e a sociedade. Conforme demonstrou Gramsci (2017):

Uma consciência coletiva, ou seja, um organismo vivo, não se forma senão quando a multiplicidade se unifica através do conflito dos indivíduos entre si: nem se pode afirmar que o ‘silêncio’ não é a multiplicidade. Uma orquestra que está a ensaiar, com cada instrumento a tocar sozinho, dá a impressão da mais horrível cacofonia; no entanto, estes ensaios são condição para que a orquestra viva como um único ‘instrumento’. (GRAMSCI, 2017, p. 66).

Desta perspectiva, o ensino de História poderá ser um caminho capaz de efetivamente promover a ruptura com o “ser humano econômico capitalista”, criação da economia política burguesa. Porém, de certo, como sustenta Thompson (1998), “Nunca retornaremos à natureza humana pré-capitalista” (THOMPSON, 1998, p. 23). Acreditamos, contudo, que por meio da valorização da sabedoria “popular”, de seu equilíbrio junto às inovações oriundas das pesquisas históricas e novas abordagens historiográficas expressas no ensino de história, possamos distribuir de forma mais igualitária os bens culturais da humanidade e, enfim, promover uma consciência histórica ontológica que valorize o ser social e possibilite a catarse, ou conforme Gramsci indica: “[...] a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, à elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. (GRAMSCI, 1978, p. 53). Desta maneira: o momento catártico é “[...] o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Evidencia-se, portanto, a necessidade de tomada de consciência da classe trabalhadora como elemento culminante do processo revolucionário, o que só pode ocorrer com a sua plena elevação intelectual.

Infelizmente parece-nos que as teorias e propostas de práticas educacionais mais recentes são produzidas e aplicadas majoritariamente para a manutenção da atual forma



hegemônica de trabalho didático, alinhadas aos interesses do capital. O fato é que a produção contra-hegemônica ainda não impactou suficientemente nossas estruturas educacionais para promover alterações significativas nas relações de ensino, pois, por serem contra-hegemônicas estão visivelmente desarticuladas com a estrutura econômica e política dominante, em curso no país.

Assim, frente a manutenção desta forma histórica excludente de organização do trabalho didático que impera no ensino de História, lutamos por uma nova pedagogia para o ensino de História, engajada com as demandas sociais, promotora de uma forma de consciência histórica crítica, e transformadora da realidade social. Busca-se, por meio da *Filosofia da Práxis*, que sejamos capazes de realizar a fusão entre teoria e prática, tal como acreditava Gramsci, permitindo alcançarmos a *catarse* promotora de uma segunda natureza coletiva, que fará no mundo a revolução socioeducacional historicamente necessária para a edificação de um novo bloco histórico, capaz de superar as desigualdades sociais geradas pela expropriação, exploração e dominação dos trabalhadores, aproximando e fundindo estrutura econômica e superestrutura social, de modo a fomentar uma sociedade justa e igualitária.

Mesmo diante de tantas adversidades, precisamos nos colocar em espaços de articulação e representação social que nos deem base econômica e força política para a revolução educacional. Não se trata de esperança, mas sim de luta! Feito isso, precisa-se valorizar a base cultural comum a todos os indivíduos. Trata-se, de uma forma específica de *saber*, que mesmo sendo massacrado no dia-dia, povoa com erudição inestimável a mente das pessoas de uma forma geral: a cultura popular.

Este saber, ainda que multifacetado, converte-se na antítese que impossibilita a total dominação ideológica imposta pela alienante pedagogia burguesa. Falamos do mais valioso conhecimento filosófico da humanidade, o verdadeiro saber ontológico que nos permite conhecer a essência do ser social, presentes nas crenças, costumes e tradições populares em comum, que junto a produção científica nos constituem enquanto seres humanos, pois nos permite melhor desenvolver nossa essência: o trabalho. Não o trabalho alienado e excludente promovido pelo sistema capitalista, mas o trabalho enquanto gerador de valores de uso.

Devemos, portanto, valorizar a sabedoria popular em equilíbrio com as inovações oriundas das pesquisas científicas e novas abordagens pedagógicas, assim poderemos superar uma visão de mundo ingênua e transitar na direção de uma forma de consciência

histórica crítica (FREIRE, 1979). Distribuir de forma mais justa e igualitária os bens culturais da humanidade e, enfim, promover uma consciência histórica que valorize o ser social e possibilite a todos a catarse, ou conforme Gramsci (1978), a superação do momento puramente econômico-egoísta pela elaboração da consciência dos homens ético-políticos.

## 7 REFERÊNCIAS

AJZENBERG, Elza. A semana de arte moderna de 1922. **Revista Cultura e Extensão USP**, v. 7, p. 25-29, 2012.

ARAÚJO, Marta Maria de. Plasticidade do plano de reconstrução educacional de Anísio Teixeira 1952-1964. **Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 1, 2007, p. 9-27.

ALMEIDA, Jémerson Quirino de. **O ensino de história da Idade Média no Brasil: dos compêndios aos Cadernos do estado de São Paulo**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Paranaíba, 2013.

\_\_\_\_\_. “A inviabilidade do emprego na escola brasileira do livro didático de história ‘ideal’ proposto por Jörn Rüsen”. In: ROIZ, Diogo da Silva (org.). **A educação em perspectiva histórica: temas e problemas**. Serra: Milfontes, 2018. p. 141-153.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **A produção da escola pública contemporânea**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836**. Campo Grande: EDUFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Textos escolares do ensino secundário no Brasil: da época jesuítica aos nossos dias. In: ALVES (org.), Gilberto Luiz. **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 5-60.

\_\_\_\_\_. **As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo**. Novos Rumos, n. 16, 1990, p. 89-112.

ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamaina. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, 2009, p. 469-487.

BEIRED, José Luís Bendicho. “A função social dos intelectuais”. In: AGGIO, Alberto (org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

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

\_\_\_\_\_. “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: \_\_\_\_\_. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69- 103.

\_\_\_\_\_. “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história”. In: \_\_\_\_\_. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 11- 27.

\_\_\_\_\_. “O meio como História”. In: Marcos Antonio da Silva (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p.101-106.

BRASIL. **Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976**. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 27 jun. 2017.

Brasil. **Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945**. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em << <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html> >> acesso em 27 jun. 2017.

BRASIL. **Relatório da Comissão da Verdade**. Disponível em < <http://www.cnv.gov.br/>> acesso em 15 set. 2017.

BRITO, Silvia Helena Andrade de et al. (orgs). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **O ensino de sociologia e a organização do trabalho didático no Colégio Pedro II (1925-1945)**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 12, 2012, p. 95-124.

\_\_\_\_\_. “O ensino de sociologia no Colégio Pedro II e os compêndios produzidos por Carlos Miguel Delgado de Carvalho: 1931-1939”. In: ALVES (orgs.). **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985- 2007)**. 2007. 252 p. Tese de doutorado – Pós-graduação Educação: História, Política e Sociedade da PUC – SP. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de história e suas implicações curriculares.** Disponível em << <http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a03v2312.pdf> >> acesso em 15/abr/2011.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. “O trabalho na Colônia”. In: LINHARES, Maria Yedda [et al.]. **História Geral do Brasil.** 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990.

CARVALHO, José Murilo. **História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura.** Rio de Janeiro, n1, 2000, p 123-152.

CENTENO, Carla Villamaina. O conhecimento histórico vulgarizado: a “ditadura” do manual didático. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.169-178, 2009, 169-178.

\_\_\_\_\_. **Projeto ARARIBÁ,** Revista HISTEDBR On-line, número especial, 2010, p. 20-35.

CHAUÍ, Marilena. **O intelectual engajado: uma figura em extinção,** 2006. Disponível em << [http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/intelectual\\_engajado.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/intelectual_engajado.pdf) >> acesso em 09/jun/2017.

\_\_\_\_\_. **História no pensamento de Marx.** Disponível em << <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715075025/cap5.pdf> >> acesso em 21/jul/2017.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didáctica Magna.** Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CORVISIER, André. **História Moderna.** Trad. Rolando Roque da Silva e Carmem Olívia de Castro Amaral. São Paulo- Rio de Janeiro: DIFEL, 1976.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e Sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas.** 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CRUZ, Dalcy da Silva. **Cultura e intelectualidade brasileiras: da oralidade ao ensaísmo.** Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil, Campinas, SP, 1997.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o Trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes,** Campinas, v. 34, n. 94, 2014. p. 297-316.

DURIGUETTO, Márcia Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serv. Soc.Soc.,** n. 118, 2014, p. 265-293.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Trad. B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, Friedrich. “Prefácio à 3ª edição [de 1885]”. In: MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte**. Trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: editora Escala, 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. “Instrução elementar no século XIX”. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A Comissão Nacional do Livro Didático Durante o Estado Novo**. 2010. 139 p. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras Júlio de Mesquita Filho –UNESP – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **A história como ofício**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2013.

FNDE. Disponível em << <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-apresentacao>>> acesso em 27/jun/2017.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. “O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades”. In: **Simpósio Nacional da Associação Nacional de História**, Florianópolis, 1999. História: fronteiras / Associação nacional de História. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

\_\_\_\_\_. **História e Ensino de História**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 7 ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. “Ensino de História: Diversificação de Abordagens”. In: SILVA, Marcos Antonio da. (orgs.). **História em Quadro-Negro: Escola, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990. p. 197- 208.

\_\_\_\_\_. **Ser Professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1997.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média: O Nascimento do Ocidente**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História: o livro didático e ensino no Brasil (1970-1990).** Bauru, SP: Edusc, Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a Organização da Cultura.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Volume 2: Os intelectuais princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. “Caderno 22 (1934): Americanismo e fordismo”. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Volume 4: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001 (b). p. 237-282.

\_\_\_\_\_. **Textos selecionados.** Trad. Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

\_\_\_\_\_. **A cultura, os subalternos, a educação.** Trad. Rita Ciotta Neves. 2 ed. Lisboa: Edições Colibri, 2017.

G1 EDUCAÇÃO. **Cid Gomes diz que declaração sobre salário de professores foi distorcida.** Disponível em << <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/cid-gomes-diz-que-declaracao-sobre-salario-de-professores-foi-distorcida.html> >> acesso em 5/abr/2018.

GOLDEMBERG, José. **Alimento versus energia.** Disponível em < <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2008/10/debate-o-combustivel-que-gera-polemica/> > acesso em 16/set/2017.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre História.** Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOBBSAWM, Eric.; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

IPEA. **Situação Social das Catadoras e dos Catadores de Material Reciclável e Reutilizável**. Brasília, 2013. Disponível em <<

[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/situacao\\_social/131219\\_relatorio\\_situacao\\_social\\_mat\\_reciclavel\\_brasil.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/situacao_social/131219_relatorio_situacao_social_mat_reciclavel_brasil.pdf)>> acesso em 12/06/2017.

JACOMELI, Maria Regina Martins. **A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania**. Disponível em <  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04\\_39.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf)> acesso em 05/abr/2018.

LE GOFF, Jacques. **Memória / História**. Trad. Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica** (2011). Disponível em <  
<http://revistas.unisinus.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163>> acesso em 15/ago/2017.

MANACORDA, Mario Aligriero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Monaco. 13 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MONASTA, Atilio. **Antonio Gramsci**. Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

MARTINS, José de Souza. A reprodução do capital na frente pioneira e o renascimento da escravidão no Brasil. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, 1994, p.1-25.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, v. 22, n. 3, 2011, p. 131-148.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Feuerbach- A contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista**. Trad. Frank Müller. 3ª reimpressão. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2010.

\_\_\_\_\_. **O capital: Crítica da Economia Política**. Vol. I, Tomo II. Coleção os economistas. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da Economia Política**. Vol. I, Tomo I. Coleção os economistas. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. **O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte**. Trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.



MARX, Karl. **Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política. 1859.** Disponível em <  
<https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/concriteconpoli/introducao.htm> >  
 Acesso em 18/ago/2017.

MENEZES, Jean Paulo Pereira. **Um estudo sobre o conceito de história e tempo presente em Marx através da crítica da economia política de 1859.** Seattle, estado de Washington-EUA: Editora Amazon, 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Caixa Escolar.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/caixa-escolar/>>. Acesso em: 27/jun/2017

MUNAKATA, Kasumi. **O livro Didático como mercadoria.** Disponível em <  
<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>> acesso em 12/jan/2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A Formação da Leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1999.

LOMBARDI, José Claudinei. Trabalho e educação infantil em Marx e Engels. **Revista HISTEBR on-line**, n. 39, 2010, p. 136-152.

LOPEZ, Roberto Sabatino. **Nascimento da Europa.** Trad. A. H. de Oliveira Marques. Lisboa – Rio de Janeiro: Edições Cosmos, 1965.

PAIVA, José Maria de. “Educação jesuítica no Brasil colonial”. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia (orgs.). **500 Anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método em Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMINI, Marcello Paniz. **Possíveis Passados: representações da Idade Média no ensino de História.** Porto Alegre: Zouk, 2008.

PINSKY, Jaime. “Apresentação”. In: PINSKY, Jaime (orgs.). **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2011 a. p. 8- 10.

\_\_\_\_\_. “Nação e ensino de História no Brasil”. In: PINSKY, Jaime (orgs.). **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2011 b. p. 11- 35.

PINTO, Geraldo Augusto. De demiurgo a operário: uma análise gramsciana do trabalho sob o taylorismo/ fordismo. **Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos**, vol.12, n° 2, 2012, p. 133-151.

PNDE. Disponível em:<< <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> >> Acesso em 27/jun/2017.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução Política do Brasil**. 12 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SAID, Edward. **Representações do intelectual**: as conferências reith de 1993. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cad. Cedex**, vol. 26, n. 70, 2006, p. 373-391.

SANFELICE, José Luiz. MINTO, Lalo Watanabe. LOMBARDI, José Claudinei. Política e financiamento da Educação em São Paulo. **Revista educação e Cidadania**. Vol. 8, n. 1. 2009.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 12, n. 34, 2007, p. 152-165.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. “O Legado Educacional do ‘Longo Século XX’ Brasileiro”. In: SAVIANI, Dermeval (et al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein ou O Prometeu moderno**. Tradução de Christian Schwartz. 1a ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Marcos Antonio da. “Nota introdutória”. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 9-11.

\_\_\_\_\_. “A vida e o cemitério dos vivos”. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 15-24.

\_\_\_\_\_. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Editora brasiliense, 2003.

SILVA, Marcos Antonio da; ANTONACCI, Maria Antonieta. “Vivências da contramão: Produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus”. In: SILVA, Marcos Antonio da. (orgs.). **História em Quadro-Negro: Escola, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990. p.9-28.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetária de erros uma crítica ao pensamento de Althusser**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

\_\_\_\_\_. **Costumes em comum: Estudos sobre a cultura popular tradicional**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

\_\_\_\_\_. **Método científico: Uma abordagem ontológica**. 2 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

WINOCK, Michel. **O século dos intelectuais**. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

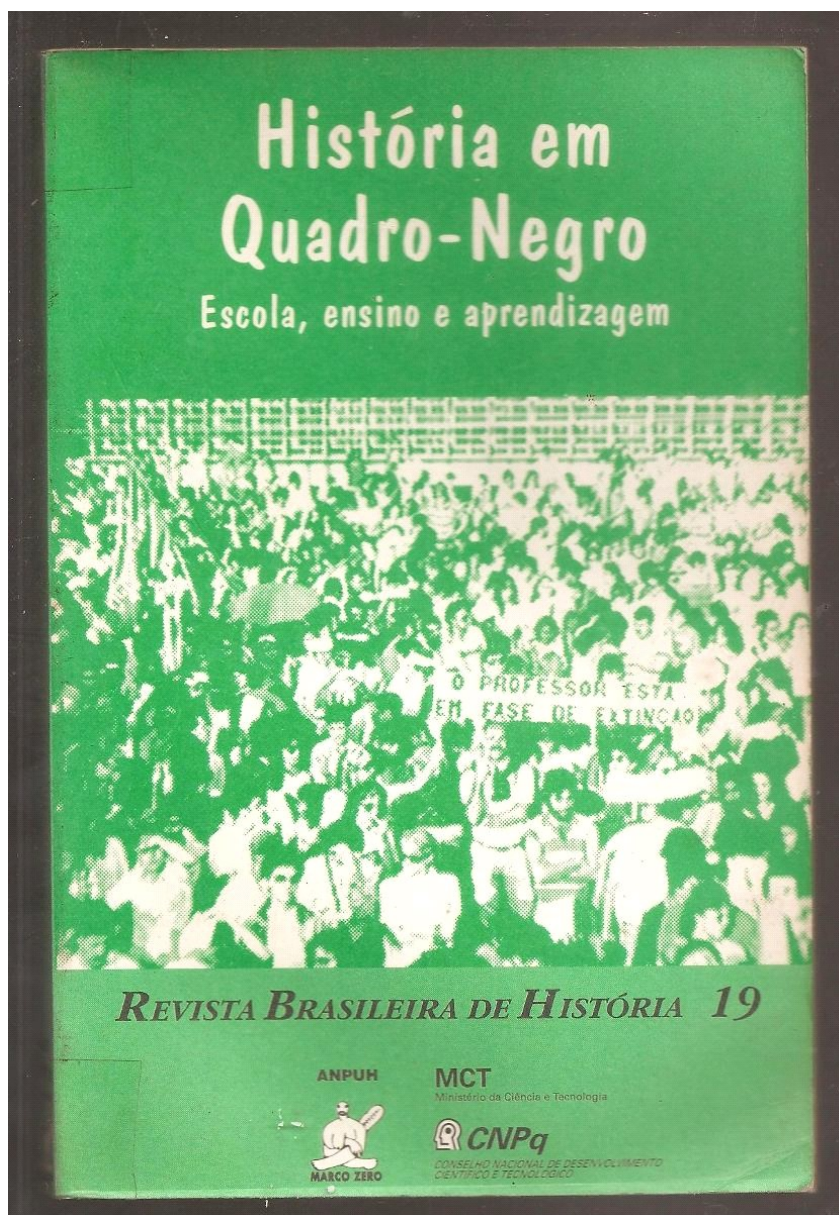
XAVIER, Maria Elizabete [et al.]. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

## 8 ANEXOS

As imagens em anexo correspondem à capa dos livros de Marcos Antonio da Silva; Circe Maria Fernandes Bittencourt e Selva Guimarães Fonseca, que analisamos em nossa pesquisa. Embora tenhamos acesso aos livros impressos, optamos por uma questão de formatação, extrair as imagens da internet nos catálogos das livrarias em que os textos estão expostos para venda. A saber: Minha livraria Net; Estante Virtual e; Livraria Saraiva.



Anexo 1: Capa do livro *Repensando a História* organizado por Marcos Antonio da Silva (1984).



**Anexo 2:** Capa do livro *História em quadro-negro: escola ensino e aprendizagem*, organizado por Marcos Antonio da Silva (1990).

MAGISTÉRIO FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

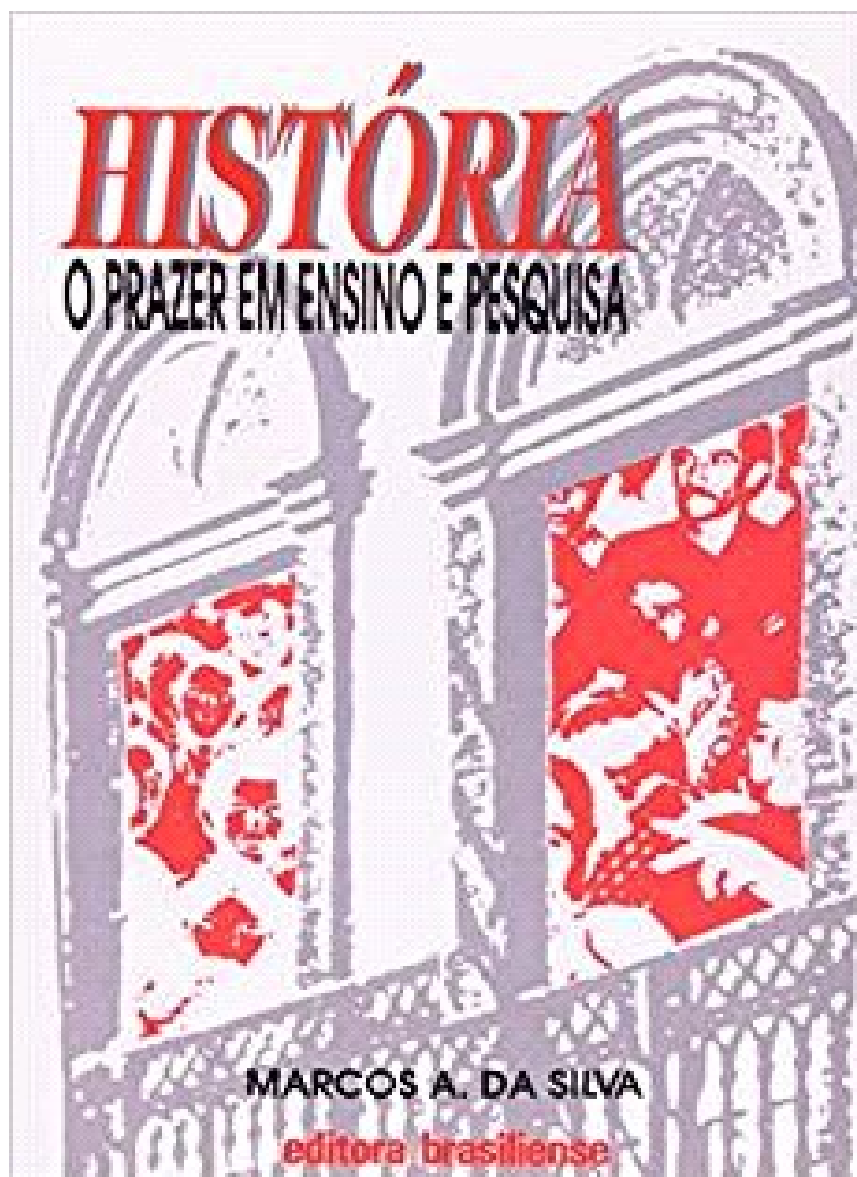
*Selva Guimarães Fonseca*

# CAMINHOS DA HISTÓRIA ENSINADA



PAPIRUS

Anexo 3: Capa do livro *Caminhos da história ensinada* de Selva Guimarães Fonseca (1993).



Anexo 4: Capa do livro *História: o prazer em ensino e pesquisa* de Marcos Antonio da Silva (1995).



# O SABER HISTÓRICO NA SALA DE AULA

Circe Bittencourt (org.) – Adriana Murtara Almeida  
Antônia Terra – Camilo de Mello Vasconcelos  
Carlos Alberto Vesentini – Elias Thomé Saliba – Kátia Abud  
Marcos Napolitano – Maria Auxiliadora Schmidt  
Maria de Lourdes Monaco Janotti – Ricardo Oriá

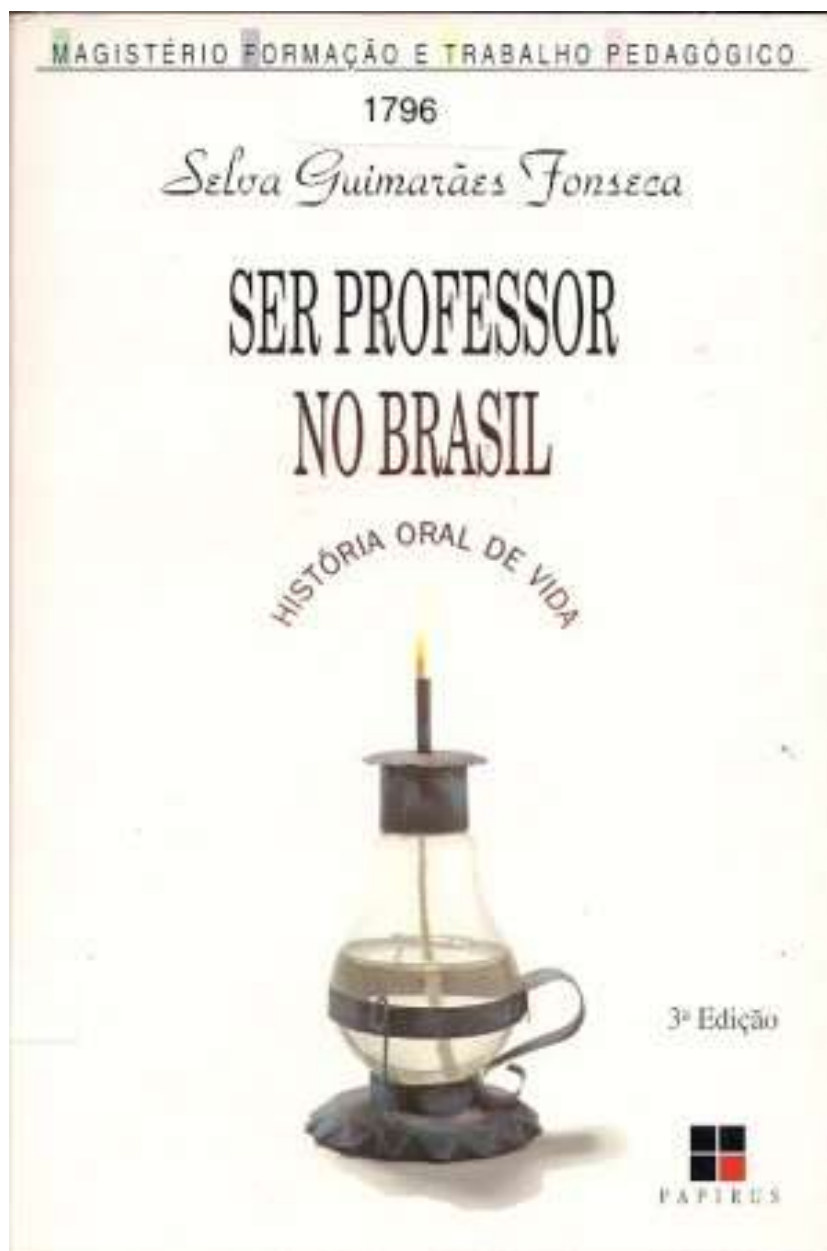


  
editoracontexto

**Anexo 5:** Capa do livro *O saber histórico na sala de aula* organizado por Circe Bittencourt (1997).



Anexo 6: Capa do livro *Livro Didático e saber escolar (1810-1910)* publicado por Circe Bittencourt (2008).



Anexo 7: capa do livro *Ser professor no Brasil: história oral de vida*, publicado por Fonseca (1997)