

CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ

MATHEUS FRAZÃO STOPPA

**O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UM PANORAMA A PARTIR DAS
AVALIAÇÕES DO PNLD (1997-2021)**

Ribeirão Preto

2022

MATHEUS FRAZÃO STOPPA

**O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UM PANORAMA A PARTIR DAS
AVALIAÇÕES DO PNLD (1997-2021)**

Trabalho de conclusão de curso de História
do Centro Universitário Barão de Mauá
para obtenção do título de licenciado.

Orientadora: Me. Liliane Cury Sobreira.

Ribeirão Preto

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

S886l

Stoppa, Matheus Frazão

O livro didático de História no Brasil: um panorama a partir das avaliações do PNLD (1997-2021) / Matheus Frazão Stoppa - Ribeirão Preto, 2022.

66p.il

Trabalho de conclusão do curso de História do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Ma. Liliane Cury Sobreira

1. Livro didático 2. Material didático 3. Avaliação I. Sobreira, Liliane Cury II. Título

CDU 372.8

Bibliotecária Responsável: Iandra M. H. Fernandes CRB⁸ 9878

MATHEUS FRAZÃO STOPPA

**O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UM PANORAMA A PARTIR DAS
AVALIAÇÕES DO PNLD (1997-2021)**

Trabalho de conclusão de curso de História
do Centro Universitário Barão de Mauá
para obtenção do título de licenciado.

Data de aprovação: / /

BANCA EXAMINADORA

Ma. Liliane Cury Sobreira
Centro Universitário Barão de Mauá

Me. José Faustino de Almeida Santos
Centro Universitário Barão de Mauá

Me. Yuri Araújo Carvalho
Centro Universitário Barão de Mauá

Ribeirão Preto

2022

Dedico este trabalho a todas as pessoas
que me apoiaram durante a graduação.

AGRADECIMENTO

A construção desta pesquisa se mostrou como uma tarefa árdua, como já esperado, mas ainda sim recompensadora, como a culminação de quatro anos de trabalho durante a graduação. Tendo isso em mente, agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram, de uma forma ou de outra, com a produção dessa pesquisa são necessários.

Agradeço a minha orientadora, professora Liliane Cury, pelo auxílio e paciência ao longo do ano. Sem sua orientação acredito que essa pesquisa não chegaria onde chegou, pois lembro como estava perdido antes de iniciar a escrita do texto. Em relação a pesquisa, agradeço também os professores das disciplinas de pesquisa: Rodrigo Calsani, pelo auxílio com os primeiros passos da pesquisa ainda em 2021 e no início desse ano, e, especialmente, o professor Yuri Carvalho, pelo acompanhamento e ajuda ao longo do ano letivo.

Não esqueço também de agradecer os outros professores e professoras que tive a honra de ser aluno ao longo da graduação: Felipe Narita, Nainora Barbosa, José Faustino, Osmair Botelho, Rafael Cardoso, Toni de Souza, Ricardo Scatena, Márcia Soares, Ana Carolina Dalbo e Damaris Borges. Agradeço não apenas pois seus ensinamentos aparecem ao longo do trabalho, ou pela contribuição para a formação de um profissional, mas por acreditar que termino a graduação como uma pessoa diferente da que entrou pelas portas da universidade pela primeira vez, e essa transformação tem grande influência do corpo docente.

A influência dos amigos que fiz ao longo de graduação e espero manter para o resto da vida é também grandemente apreciada, por isso, um obrigado ao Derick, Letícia, João Victor, Mumu, Samuel, Gabriel, Ayrton, Caio e a todos os outros que compartilharam essa experiência da graduação com este que escreve. Agradeço profundamente também meus amigos de antes da graduação: Vitor, Thiago, Brayan e Gabriel Schiavon pela parceria e apoio ao longo desses anos.

Por fim, mas não menos importante, agradeço especialmente meus pais, Vicente e Maria, e minha irmã, Camila, pelo apoio incondicional em todas as esferas da vida. Sem eles, não só essa pesquisa não seria realizada, como eu não seria nada.

“Com grandes poderes, vem grand
reponsabilidades”

(Tio Ben)

RESUMO

O livro didático é presença garantida na maioria das escolas do Brasil, e isso não é por acaso, tendo em vista a existência do Programa Nacional do Livro e Material Didático, programa governamental responsável por auxiliar na aquisição dos livros didáticos destinados às escolas. Essa produção didática, entretanto, não ocorre apenas visando a fomentação da educação no país, mas o lucro do mercado editorial. Visando controlar a qualidade dos livros direcionados à educação básica, constitui-se um jogo entre mercado e Estado através do processo avaliativo instituído pelos editais do programa, com a Educação se encontrando no fogo cruzado. A fim de compreender a maneira como esse processo extensivo e enredado, composto por um vai e vem de forças, e que envolve um objeto cultural tão complexo e de difícil definição como livro didático, procuramos desenvolver uma pesquisa qualitativa que se debruça sobre a longa bibliografia que se relaciona com nosso objeto. Dessa maneira, visando atingir o objetivo de desvelar estratégias utilizadas pelo mercado editorial para manter-se competitivo diante do controle de qualidade imposto pelo PNLD ao longo da pesquisa buscamos compreender as relações entre o livro didático e o contexto social ao seu redor, a construção do campo científico apresentado pelo livro didático de História e, por fim, o desenrolar das avaliações propostas pelo PNLD e sua influência no mercado editorial.

Palavras-chave: Livro Didático. Material Didático. Avaliação.

ABSTRACT

The textbook is a guaranteed presence in most schools in Brazil, and this is no coincidence, given the existence of the National Book and Teaching Material Program, a government program responsible for assisting in the acquisition of textbooks for schools. This didactic production, however, is not only aimed at promoting education in the country, but also at profiting from the publishing market. In order to control the quality of books aimed at basic education, a game between market and State is constituted through the evaluation process instituted by the program's public notices, with Education finding itself in the crossfire. In order to understand the way in which this extensive and entangled process, composed of a coming and going of forces, and which involves a cultural object as complex and difficult to define as a textbook, we seek to develop a qualitative research that focuses on the long bibliography that relates to our object. In this way, in order to achieve the objective of unveiling strategies used by the publishing market to remain competitive in the face of the quality control imposed by the PNLD throughout the research, we seek to understand the relationship between the textbook and the social context around it, the construction of the scientific field presented by the History textbook and, finally, the development of the evaluations proposed by the PNLD and its influence on the publishing market.

Keywords: Textbook. Teaching Material. Evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Lecionário bizantino Jaharis, século IX	9
Figura 2 – Dicionário do século XVI	12
Figura 3 – Enciclopédia ou dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios por uma sociedade de letrados	12
Gráfico 4 – Proporção de linhas historiográficas presentes nos livros didáticos	41
Figura 5 – Sumário de livro didático expoente de uma visão global da História	42
Figura 6 – Sumário de livro didático expoente de uma visão procedimental da História	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Movimentação financeira do mercado editorial, com 46
foco nas obras didáticas (2017-2021)

Tabela 2 – Categorizações dos livros didáticos analisados pelo PNLD 50

LISTA DE SIGLAS

PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
CBL	Câmara Brasileira de Livros
INL	Instituto Nacional do Livro
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
USAID	Agência Norte-Americana Para o Desenvolvimento Internacional
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
PLIDEF	Programa Nacional do Livro Didático Para o Ensino Fundamental
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FAE	Fundação de Assistência do Estudante
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
SEF	Secretaria de Educação Fundamental

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A HISTÓRIA DO MATERIAL DIDÁTICO.....	15
2.1 O material didático em seus primórdios.....	15
2.2 O material didático na Europa Medieval e Moderna	18
2.3 O material didático no Mundo Contemporâneo	23
3 A CONSTITUIÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA.....	26
3.1 Os primórdios das concepções de tempo	26
3.2 A ruptura provocada pela modernidade	30
3.3 A Matriz Disciplinar da Ciência História.....	33
4 A DIMENSÃO PRODUTIVA DO LIVRO DIDÁTICO E ASPECTOS DO PNLD	36
4.1 Como se define o livro didático?	36
4.2 O Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD)	45
5 A AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E AS ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO E VENDA.....	51
5.1 A instituição de métodos avaliativos no PNLD	51
5.2 As avaliações na conjuntura atual	55
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS.....	63

1 INTRODUÇÃO

Os livros didáticos são objetos culturais complexos, carregando consigo significados e expectativas diversas, sendo em sua essência objetos definidos pela sua utilidade na educação, como mediadores no processo de ensino-aprendizagem em uma dada disciplina (BITTENCOURT, 2008). Sua presença significativa nas escolas acaba ocultando a extensa dimensão de questões a serem analisados no livro didático.

A pesquisa acerca do livro didático tem longa data e explora diversos campos, como a possibilidade de veicular ideologias e preconceitos através da construção do texto, ou então buscando compreender o papel do livro didático na cristalização da cultura escolar por meio da consolidação de conteúdos no currículo prescrito e métodos pedagógicos propostos pelo livro, conforme discorrem Bittencourt (2008) e Munakata (2016), respectivamente.

Um problema de pesquisa a ser explorado quando se trata do livro didático e que instiga nossa pesquisa é a produção do livro, mais especificamente o de livros da disciplina de História no Brasil, a partir da instituição de avaliações das produções didáticas em 1997 pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD).

Tendo em vista a gama de pesquisas já conduzidas a respeito das estratégias de produção e venda do livro didático, sua qualidade como mercadoria e a influência do PNLD e seus métodos avaliativos no movimento do mercado editorial e nos caminhos a serem percorridos pelas editoras até seu objetivo final, o lucro, almejamos principalmente contribuir para o debate acadêmico. Ademais, a presença do livro didático na educação e as decorrentes relações capital-educação na contemporaneidade nos convidam a refletir sobre os aspectos que recaem sobre o nosso objeto.

Considerando o papel incumbido ao Estado brasileiro pela Constituição Federal de 1988, onde o governo seria responsável por prover condições materiais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem através de iniciativas assistenciais, conforme o artigo VII do documento, a pesquisa se iniciou com a expectativa de compreender o processo produtivo do livro didático que chega às escolas brasileiras, mas com uma visão “inocente” sobre este transcurso.

Com o desenrolar da pesquisa e obtendo ciência da dimensão cultural do objeto, ligado à sociedade a sua volta e existindo em uma sociedade capitalista como a nossa, compreendemos que o livro didático está sujeito a tornar-se mercadoria e a atender a lógica do mercado industrial. Conforme Munakata (2012, p. 59) nos diz: “O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade”. Por meio do PNLD, segundo dados fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em seu site, foram beneficiadas 123.342 escolas por todo o Brasil em 2020, com mais de 32 milhões de discentes contemplados, com tais números sendo atingidos via a compra de materiais didáticos pelo Estado brasileiro (FNDE, 2020)

A fim de empreender tal pesquisa, optamos por uma metodologia qualitativa focando principalmente na revisão bibliográfica da extensa pesquisa acadêmica já conduzida sobre o tema, lidando em dados momentos com fontes impressas, legislações e números fornecidos pelo próprio governo ou entidades públicas.

Dessa maneira, visando atingir o objetivo de desvelar estratégias utilizadas pelo mercado editorial para manter-se competitivo diante do controle de qualidade imposto pelo PNLD ao longo da pesquisa buscamos compreender as relações entre o livro didático e o contexto social ao seu redor, a construção do campo científico apresentado pelo livro didático de História e, por fim, o desenrolar das avaliações propostas pelo PNLD e sua influência no mercado editorial.

O primeiro capítulo trata da construção da forma do livro didático, ou seja, sua existência material, ao longo da tradição ocidental, desde os primeiros materiais a serem utilizados no auxílio do ensino e do estudo na Antiguidade, passando pela criação dos livros e sua popularização diante da invenção da prensa de Guttenberg (c. 1450), a formação de livros especificamente produzidos para o ensino e a presença destes na escola. Para isso, as considerações de Aranha (2012), Cambi (1999) e Manacorda (1992) acerca da História da Educação serviram como base para grande parte do texto, com importantes adições a partir de Bittencourt (1992). Assim, procuramos compreender a relação do material didático, o livro especificamente, com a sociedade a sua volta.

O segundo capítulo lida com a construção do conteúdo a ser apresentado pelo livro didático de História, investigando a construção da noção de História e das reflexões do homem sobre o tempo e o passado, com base nos apontamentos de Funari e Silva (2008), Barros (2011) a respeito de Teoria da História e reflexões sobre escritos de autores como Santo Agostinho e Maquiavel. Dessa maneira, buscamos apreender como o campo disciplinar que diz respeito aos livros de História se consolidou e pôde influenciar sua produção contemporânea.

O terceiro capítulo de nossa obra lida com o objeto de pesquisa em si, o livro didático, explorando as diversas dimensões que lhe cabem e focando na questão produtiva do mesmo, tencionando compreender como as editoras brasileiras formulam seus livros objetivando uma permanência no mercado, e como o PNLD acaba por influenciar as estratégias do mercado editorial. Para isso, serão úteis as considerações de Bittencourt (1993; 2008), Galzerani (2013), Freitas e Rodrigues (2008), Caimi (2018), Mantovani (2009), entre outros.

2 A HISTÓRIA DO MATERIAL DIDÁTICO

O livro didático é presença quase ubíqua, fazendo-se presente quase como uma pedra angular do sistema de ensino, sendo em muitas ocasiões

[...] o único livro com o qual a criança entrará em contato. Ele ainda é um dos instrumentos de aprendizagem mais utilizados e, em muitos casos, o único utilizado em sala de aula no ensino fundamental, quando infelizmente, não há o contato dos alunos com outros materiais e informações de outras fontes (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 300).

O livro didático pode estar presente em ambientes alheios aos estritamente educacionais, como em bibliotecas, lojas e nas mãos de pesquisadores ou simples curiosos, mas a existência de materiais didáticos como os livros justifica-se apenas a partir de sua utilidade como ferramenta de ensino (Munakata, 2016). Como o mesmo autor nos ensina, “que no momento mesmo em que a escola foi ideada já se pensava também num livro específico para ela e um designativo para esse objeto.” (MUNAKATA, 2016, p. 123).

Responder uma pergunta como a que abre a subseção de nosso trabalho, requer, portanto, não só a mobilização de conceitos sobre a composição do livro em si, mas também se mostra útil a construção de um panorama histórico sobre o mesmo, pois, traçando um paralelo com as considerações de Vico (2005), é impossível compreender a complexidade do livro didático atualmente sem dispor desta bagagem.

Neste capítulo será tratada a história de materiais auxiliares ao processo de ensino-aprendizagem, desde à Antiguidade até a materialização do livro didático como o conhecemos atualmente.

2.1 O material didático em seus primórdios.

Ferramentas de ensino utilizadas na Antiguidade Greco-Romana ocuparam, de certo modo, o espaço que o livro viria tomar como seu no processo de ensino-aprendizagem, e podem ser apontadas, dadas as devidas proporções e diferenças, na maneira que o ensino se constituiu nas sociedades em questão, além da disponibilidade de livros e materiais de leitura.

O uso do livro como um material de ensino no contexto greco-romano pode ser datado do período Clássico da Grécia Antiga (séculos V e IV a.C.). De acordo com Manacorda (1992), nesse período, com a criação do alfabeto grego o ensino das letras torna-se comum e a alfabetização passa a ser conteúdo básico tanto na educação de reis quanto na de pobres, em conjunto com a música e a ginástica. Nesse contexto, a escrita difundiu-se pelo século VI a. C. conforme demonstram registros dos poemas Homéricos segundo ordem de Pisístrato em meados do século VI a. C. Fontes seguras como relatos de Heródoto, Pausânias e, principalmente, vasos que registram cenas cotidianas das aulas de ginástica, música e letras demonstram escolas gramaticais onde atuavam professores específicos desse campo de conhecimento, os *grammatistés*, no século V a.C.

O ensino das letras na Grécia decorria da seguinte maneira, segundo Platão ([380 a.C?]) *apud* MANACORDA, 1992, p. 55):

E quando as crianças já começam a entender as letras, isto é, começam a entender, primeiro, as letras faladas e, em seguida, as letras escritas, são colocadas na frente, sobre um assento, para que leiam os versos dos melhores poetas, que contêm muitos ensinamentos, muitas histórias educativas, solenes elogios e públicos encômios de homens virtuosos da antiguidade, e as obrigam a decorá-los para a que a criança, por emulação tente imitá-los, visando em tudo tornar-se como eles

Em escritos como seu diálogo através de Protágoras, Platão ([380 a.C?]) retorna a falar da técnica de aprendizado envolvendo a leitura,

[...] que primeiro se aprendiam as letras oralmente e depois as letras escritas. No *Crátilo*, por exemplo, diz que primeiro se recitavam os nomes das letras (*stroikheia*), não as próprias letras, exceto quatro delas, a E, a Y, a O e a Ω (ômega) (MANACORDA, 1992, p. 53).

Além da escrita ser ensinada a partir de uma metodologia que contava com “Os mestres do alfabeto, às crianças que ainda não sabem escrever as letras, dão a prancheta encerada após terem tracejado nela as letras com o estilo, obrigando-as, em seguida, a escrever seguindo o traçado ...” (PLATÃO [380 a.C?] *apud* MANACORDA, 1992, p. 55).

Em Roma, a educação ocorreu em duas fases e períodos históricos diferentes. Em um primeiro momento, remontando à gênese da cidade no século VIII a.C. a educação romana configura-se como uma educação puramente familiar,

concentrada em torno do patriarca da família, o *pater familias*, com participação não menos importante de uma figura materna. Essa figura materna seria a responsável pelo aprendizado das letras tanto de filhos quanto de filhas, utilizando letras móveis feitas de marfim ou buxo. A partir dos sete anos de idade, a criança passaria a aprender com o pai as leis e os costumes da pátria, tradições familiares e exercícios físicos e militares, de modo a preparar o cidadão para a paz e a guerra; ou seja, o exercício do poder, uma vez que as fontes disponíveis tratam apenas da educação das classes altas de Roma (MANACORDA, 1992).

Porém, um ensino sistematizado em escolas só ocorreu em Roma “[...] com a vinda da Grécia de embaixadores, primeiro, e de prisioneiros, depois, se determina de fato o surgimento e a consolidação de escolas, inicialmente mais de cultura grega que latina: uma *insitiva disciplina*, uma cultura de importação” (MANACORDA, 1992, p. 80), ensino esse que se inicia com a conquista da Grécia pelos romanos no século II a. C.

Nas escolas romanas aprendia-se sob mestres escravos em três graus diferentes: o momento da alfabetização, o ensino de gramática e o ensino da retórica. Após a alfabetização, a criança passava a frequentar a escola gramatical, onde a partir da leitura e da crítica da literatura romana, se aprenderiam conhecimentos gerais, uma vez que a arte do falar bem que era o objetivo educacional de tais escolas, pressupunha um conhecimento enciclopédico abarcando a música, a astronomia, a filosofia natural, a lógica e a capacidade eloquente em si, ensinada pelos mestres da retórica, de modo que o homem culto e de boa oratória seria capaz de discutir de maneira aprofundada todos os tópicos e autores (MANACORDA, 1992).

Manacorda (1992, p. 92) faz menção a uma recordação de Horácio sobre uma criança a caminho da escola: “Pendurada ao braço esquerdo e leva a caixinha com as pedrinhas para fazer as contas e a tabuinha para escrever” e Pérsio ([34-62 d.C.?] apud MANACORDA, 1992, p. 92) escreve:

Quanto já tem em mãos o livro e o pergaminho de duas faces de cor diferente, do qual tinha sido raspado o velo, e a caneta nodosa para escrever, ela começa a queixar-se porque a tinta muito gordurosa fica agarrada à ponta do cálamo, ou porque a sépia negra está diluída e em muita água e derrama muitas gotas

Sabemos que o livro tinha utilidade no processo de ensino-aprendizagem do mundo romano, entretanto, essa utilidade era limitada tanto pela metodologia adotada pela tradição grega quanto por razões práticas e materiais. Seguindo a lógica grega, o ensino das letras era metódico e repetitivo, onde as formas das palavras são delineadas pelo mestre e a criança deveria imitar o modelo proposto.

No mundo romano, o ensino baseava-se principalmente no exercício da memória, sendo essa a principal ferramenta de ensino, com a leitura feita em voz alta. Tal hábito de leitura principal até o século IX d. C. no Ocidente, sendo uma das maneiras utilizadas para a fixação dos ensinamentos da escola. O foco no uso da memória por todo o mundo antigo, seja em questões educativas ou outras passa pela dificuldade de produção de textos. Porém, no século III d. C. a invenção do códice permitiu e facilitou a encadernação, conservação e manuseio mais fácil de textos (MANACORDA, 1992; MANGUEL, 1997).

2.2 O material didático na Europa Medieval e Moderna

Freitas e Rodrigues (2008) apontam as origens de algo que pode ser reconhecido como material didático antes da criação da imprensa por J. Gutenberg (c. 1400–1468) na Idade Moderna (1453-1789). As autoras apontam para a produção de livros manuscritos pelos próprios frequentadores das universidades europeias para uso próprio, mas, até mesmo anteriormente ao aparecimento das universidades europeias na Baixa Idade Média (1000–1453), é possível encontrar as raízes do livro didático.

Durante os primeiros séculos do período compreendido como o Medieval, a prática educativa concentrou-se nos mosteiros, o chamado monaquismo, onde “[...] a preocupação principal é com a educação moral e a participação na liturgia, mas encontram-se também aí poucas e inequívocas indicações de uma instrução literária” (MANACORDA, 1992, p. 117). Neste primeiro momento a parte formal da educação disponibilizada aos integrantes desses mosteiros, é uma cultura pedagógica que adapta a tradição helenística-romana do mundo Antigo para as necessidades da realidade medieval, de modo que se alcançasse a *Paideia* Cristã, o modelo de vida baseado em Cristo, conforme Cambi (1999) apresenta. Para isso, educava-se com base nas passagens da Bíblia e nos ensinamentos práticos de vidas de santos,

utilizados como modelo exemplar, em comunhão com a instrução nas letras e números de maneiras extremamente instrumentalizada, afim de compreender as Escrituras e calcular as datas religiosas e horários litúrgicos.

O estudo formal das letras e aritmética para os membros do clero desenvolveu-se com base nas produções clássicas, mesmo que a leitura dessas obras tenha sido objeto de discordância entre membros da Igreja nos primeiros séculos do período em questão, uma vez que se exigia que a formação do clero e da consciência cristã não fossem deturpadas por influências pagãs, de modo que era comum que a cultura clássica fosse filtrada e adaptada (MANACORDA, 1992).

A partir dessa concepção surgem os copistas, ou enciclopedistas, no sentido etimológico da palavra em grego. Foi devido ao abrangente conhecimento desses autores que

[...] retomam a cultura antiga, continuando o trabalho de sua adequação às verdades teológicas. Leem as obras clássicas, conhecem o programa geral das sete artes liberais, consultam manuais de estudo. Copiam, traduzem e selecionam textos para adaptá-los à fé cristã e desse modo difundem a crença e estabelecem parâmetros de interpretação (ARANHA, 2012, p. 178).

Além disso, autores identificados como membros da tradição copista, como Marciano Capela (360-428), Boécio (480?-524), Cassiodoro (490-583), Isidoro de Sevilha (560?-636) e Beda, o Venerável (673-735) não só se ocuparam com a adaptação de textos Antigos à fé cristã, mas também se dedicaram a produção de manuais educativos para a formação de monges e instrumentalizando as artes liberais, com tal produção culminando nas iluminuras medievais exemplificadas abaixo:

Figura 1 – Lecionário bizantino Jaharis, século XI



Fonte: <https://www.metmuseum.org/pt/art/collection/search/477499>

As artes liberais são campo de interesse em nossas considerações, uma vez que se constituem como uma das áreas de estudo nas universidades que surgem na Europa a partir do século X e sistematizadas pelos autores enciclopedistas já notados como Manacorda (1992, p. 126) escreve:

Esta é uma herança greco-romana, transmitida através de Marciano Capela, que agora adquire importância ainda maior que na época romana. As sete artes liberais que aparecem na série por ele idealizada, das núpcias de Mercúrio e da Filologia, são definidas pelos nomes de *trivium* e *quadrivium* nesta época. Boécio, parece, será o primeiro a chamar de *quadrivium* as quatro disciplinas que hoje denominamos científicas (aritmética, geometria, astronomia e música) [...]

Como ocorre com as disciplinas e as sistematizações de conhecimento (BITTENCOURT, 2011), a organização do conhecimento no Medievo em *trivium* e *quadrivium* não foi estática, com outros autores e estudiosos contribuindo para a definição dos conhecimentos ditos necessários, como o acréscimo da medicina, filosofia e teologia como campos mais refinados do conhecimento, com esse último sendo julgado como a máxima expressão da reflexão e pensamento (MANACORDA, 1992).

A partir do ano mil, conforme Franco Cambi diz (1999, p. 171-172) temos na Europa uma nova realidade:

[...] o desenvolvimento econômico, o incremento técnico, a afirmação de uma nova classe social - a burguesia -, o impulso do pensamento, a dissensão política e uma sociedade mais dinâmica e mais móvel; são fatores que vêm definir uma época nova, aberta a novos valores (a liberdade, a nação-Estado) e com novos protagonistas (as cidades, os indivíduos, as comunas, os burgueses). Antes de tudo, estamos agora longe dos limites da sociedade feudal, fechada e bloqueada, agrícola e sem intercâmbios; estamos longe daquela sociedade de ordens (trinitária, como foi chamada, e hierarquizada) e dentro de um mundo que se torna cada vez mais conflitual e complexo, [...]

É nesse contexto que as universidades se desenvolveram e se organizaram na esteira das corporações de ofício urbanas, como uma corporação própria de estudiosos, visando aprofundar o conhecimento das artes liberais, o *trivium* e o *quadrivium*, já mencionados, medicina, direito, teologia, filosofia e estudos voltados para aritmética, em instituições de ensino surgindo primeiramente em Salerno no século X para o ensino da medicina, em Bolonha no século XI para o direito, em Paris para a teologia e filosofia um pouco mais adiante no mesmo século,

além das universidades inglesas em Oxford e Cambridge, entre outras cidades europeias, uma vez que a crescente complexidade da sociedade europeia demandava um refinamento do conhecimento (ARANHA, 2012). Nessas universidades, o ensino se desenrolava a partir de um método dialético desenvolvido por Pedro Abelardo (1079-1142) que consistia em

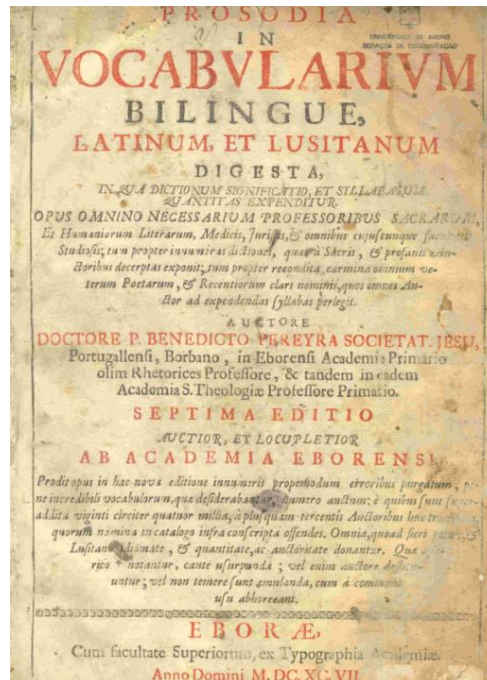
[...] comentário de textos, tanto teológicos como jurídicos ou médicos ou outros [...] Em torno desses textos e de seus comentários desenvolvia-se a *lectio* (de *legere*) que fixava o significado gramatical (*littera*), depois a explicação lógica (*sensus*) e enfim a exegese ou interpretação (*sententia*) de textos ou partes de textos. Deste trabalho nasce a discussão, e esta faz emergir a *quaestio*, o problema, que dá lugar à disputa (*disputatio*): esta era a "contenda dos clérigos", que "se desenvolvia sob a direção do mestre", a quem cabia a conclusão, articulada em várias etapas e retomada e fixada por escrito, dando lugar às *quaestiones disputatae* (CAMBI, 1999, p. 185).

Nesse cenário, o livro se torna a pedra angular do processo de ensino e aprendizagem, com avanços na sua confecção e manuseio para que os alunos da universidade pudessem acompanhar a examinação textual empreendida pelos mestres, conforme escreve Cambi (1999), retomando a ideia exposta por Freitas e Rodrigues anteriormente citadas nesse texto.

Dessa maneira “[...] o livro torna-se instrumento, e instrumento de uma cultura que tende a se tornar cada vez mais difusa, especialmente nas cidades” (CAMBI, 1999, p. 186). Mais tarde, a produção de livros no geral e de uso educacional em específico, aumenta exponencialmente devido a invenção do tipógrafo.

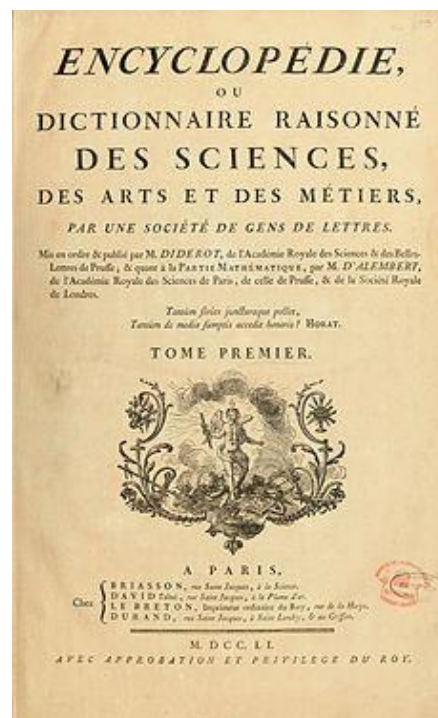
Da criação da máquina tipográfica em 1480 até 1500, 27 mil edições foram produzidas, totalizando cerca de 13 milhões de exemplares circulando na Europa e produzidas por gráficas em mais de 250 locais no continente, fruto das imigrações de alemães envolvidos com gráficas. (BRIGGS; BURKE, 2006). Se “no início da Idade Média, o problema havia sido a falta de livros, a escassez. No século XVI, foi o oposto” (BRIGGS; BURKE, 2006 p. 27), de modo que, como apontam Briggs e Burke (2006), a existência da prensa gráfica permitiu a acessibilidade do conhecimento para um público maior, com o livro sendo reconhecido e utilizado como ferramenta de instrução dos mais variados tipos. Entre esses livros de referência encontram-se dicionários, tabelas cronológicas e as enciclopédias (BRIGGS; BURKE, 2006), como nos exemplos abaixo:

Figura 2 - Dicionário português do século XVI



Fonte: <http://clp.dlc.ua.pt/Inicio.aspx>

Figura 3 - Enciclopédia ou dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios por uma sociedade de letrados



Fonte: <https://ppl.gal/diderot-dalembert-criadores-da-enciclopedia/>

No período que se compreende o Renascimento, os séculos XIV e XVI, a educação torna-se tópico importante e eixo de discussões e exigências sociais devido

à concepção sobre o que é o ser humano estar em transição, com as atenções retornando ao mundano após séculos de uma sociedade que olhava para o espiritual. Dessa secularização deriva a formação de um homem culto e instruído na cultura clássica greco-romana sem o intermédio de comentaristas religiosos, de modo a prepará-lo para a vida na corte, consolidando o gentil-homem ideal do período.

Nesse contexto, as escolas popularizam-se nesse momento, e com elas também se popularizam os manuais de alunos e professores, porém ainda seguindo o modelo medieval de *trivium* e *quadrivium* e uma preocupação na educação moral acima do domínio de conhecimentos.

Essa difusão da escola secular acabou permitindo que a burguesia ascendente tivesse acesso à educação e, dessa maneira, pudesse ocupar cargos de grande importância administrativa nos Estados Modernos que se configuravam, ou então, continuar a participar do comércio. Entretanto, as classes aristocráticas continuavam a educar seus filhos em suas propriedades com tutores particulares, enquanto a educação das camadas populares restringia-se à educação prática e voltada para o trabalho (ARANHA, 2012).

2.3 O material didático no Mundo Contemporâneo

O século XVIII no quesito educativo, acompanha de certo modo a efervescência intelectual iluminista, com a educação sendo, em teoria, marcada pelos ideais iluministas. Fundamentada no uso da razão como ferramenta de interpretação do mundo, as Luzes foram pervasivas na sociedade europeia do período, alcançando diversos campos do cotidiano do Velho Continente, como a política, economia, religião e moral. O ideário iluminista é inseparável da burguesia que se encontrava em uma ascendente meteórica, que já se encontrava em uma situação de preponderância econômica e desejava tomar para si o poder político na Europa, e para isso os ideais da liberdade, igualdade e fraternidade eram necessários (ARANHA, 2012).

Os ideais acima mencionados, além do foco racionalista e científico do movimento iluminista, tiveram papel importante na educação do século XVIII, não só moldando como deveria ser a escola segundo as concepções laicas e liberais dos teóricos do período, mas também pelo livro utilizado como ferramenta de ensino ser

uma maneira de reproduzir e expandir o alcance dos ideais iluministas. Conforme Aranha (2012, p. 286) escreve que:

Esses pressupostos sugerem a defesa de algumas ideias, nem sempre postas em prática, como:

- educação ao encargo do Estado;
- obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar;
- nacionalismo, isto é, recusa do universalismo jesuítico;
- ênfase nas línguas vernáculas, em detrimento do latim;
- orientação prática, voltada para as ciências, técnicas e ofícios, não mais privilegiando o estudo exclusivamente humanístico.

Esse objetivo de orientação prática e científica foi um dos motores para a produção da Enciclopédia das ciências, das artes e dos ofícios (1751-65), que “nasce na onda daquela grande preocupação de classificar e atualizar o saber que ocupara todo o Seiscentos e a primeira metade do Setecentos [...]” (MANACORDA, 1992, p. 240). A Enciclopédia reunia tanto os saberes compreendidos como clássicos e pertencentes a uma tradição intelectual quanto as artes e os conhecimentos científicos em sua aplicação prática em ofícios de acordo com a contribuição de artífices e artesãos consultados por Diderot na produção de sua obra, conforme Manacorda escreve. Vale lembrar também que a obra já citada, e organizada por Diderot, não foi o único exemplo de uma Enciclopédia do período, como, por exemplo, as obras de Panckcoucke (DARNTON, 1996).

Conforme escritos de Aranha (2012), no século XIX, o capitalismo e urbanização ascendente decorrentes da Revolução Industrial fomentaram uma mudança na educação, tendo como pressuposto a máxima de Comenius (1592-1670) de ensinar tudo a todos começando a tomar forma com as escolas nacionais estabelecidas sob a égide do Estado, de modo que tanto escolas básicas quanto politécnicas existissem em suficiente número e qualidade para suprir a necessidade da mão de obra de uma sociedade cuja economia que crescia em complexidade e abrangência. As escolas são ampliadas tanto em número como em escopo, abrangendo uma faixa etária maior devido a expansão da escola básica, secundária e a introdução da pré-escola; porém, a organização geral do ensino pós Revolução Industrial permaneceu dualista, com uma formação clássica e propedêutica para os ricos enquanto a classe operária recebia uma instrução técnica voltada para a produção de mão de obra. Tal dualismo é perceptível nos escritos de Munakata (2016, p. 123):

No Ocidente, até o século 19, o ensino elementar, que estava longe de se universalizar, limitava-se basicamente a ensinar a ler, a escrever, a contar e a rezar, para o que bastavam os livros de catequese, e, na França, depois da Revolução, a catequese revolucionária.

No ensino secundário, destinado à clientela de elite, havia necessidade de livros especiais. Ali, até o início do século 20, foi o território das Humanidades, cujas características foram objeto de elucidação por parte de Chervel e Compère (1997).

Além disso, o século XIX é marcado pelo embate entre os defensores de uma educação sob a tutela dos religiosos e os da educação laica, que culminou na vitória da educação laica por intermédio de legislações que interviam e organizavam a educação em nível nacional, em seu sistema de ensino e aspectos curriculares. (ARANHA, 2012). Foi a partir desses processos que os livros atingem uma produção serial e os de caráter acadêmico aos poucos retêm a percepção do “livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando” (FEITAS; RODRIGUES, 2008, p. 301).

Tal concepção do livro como depositário de verdades universais e inquestionáveis “aquele cuja destinação escolar está autorizada pela autoridade, *auctoritas*, do autor, *auctor*.” (MUNAKATA, 2016, p. 123), onde o livro porta os conteúdos que a sociedade, através do tempo e espaço, compreende como fundamentais à formação das novas gerações.

Portanto, considerando o fato de que o livro didático é apresentado como um portador de verdades inalienáveis escolhidas socialmente, sempre presente nas escolas, marca o material didático como um objeto profundamente ligado ao poder vigente, o Estado e o sistema educacional elaborado por ele em meio a embates relacionados à educação, como os que ocorreram no Brasil entre o Estado e a Igreja, fomentando projetos diversos em nosso país desde o século XIX (BITTENCOURT, 1993).

3 A CONSTITUIÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA

Para discutir as características do material didático, mais especificamente o livro didático de História será necessário retomar um pouco do processo de construção dessa área de conhecimento, possuidora de um caráter científico como também a estruturação do conhecimento histórico em sua Matriz Disciplinar, de modo a melhor compreendermos as particularidades dos livros didáticos de História e sua produção, uma vez que tais objetos comunicam esses conhecimentos.

Neste capítulo apresentaremos as primeiras concepções de tempo na tradição ocidental, tanto as visões do mundo greco-romano clássico quanto a perspectiva teleológica própria do Cristianismo, quanto as transformações decorrentes do Renascimento e das mudanças no pensamento filosófico Ocidental que colaboraram com a cristalização da área de conhecimento a ser trabalhada pelo livro didático de História.

3.1 Os primórdios das concepções de tempo

A História, em seu ofício de entender o ser humano através do tempo, tomou forma, após longo processo, apenas no século XIX. Entretanto, reflexões sobre o tempo e o homem antecederam esse marco por muitos séculos. A História, de maneira próxima ao seu sentido original em grego, é originalmente empregada por Heródoto. *História* em grego transmite a ideia de uma pesquisa ou observação investigativa que parte da capacidade visual e sensível do observador, conforme:

Aqui está a exposição das pesquisas de Heródoto de Halicarnasso, para que as obras dos homens não sejam esquecidas, com o tempo, nem as grandes e maravilhosas façanhas realizadas tanto por gregos como por bárbaros fiquem sem glória e para mostrar as causas dos conflitos (HERÓDOTO, [480/420 a.C.?] *apud* FUNARI; SILVA, 2008, p. 17).

A obra de Heródoto toma para si o papel de um relato ou exposição sobre dado assunto, com essa produção possuindo um caráter de testemunho direito ou

indireto, por meio de relatos transmitidos oralmente. Desse modo, Heródoto produz um escrito de viés literário que relata a lembrança dos grandes feitos. Acrescenta-se a isso uma preocupação com as causas do conflito entre gregos e persas, modificando o termo “*história*” de uma simples transmissão para uma investigação racional das causas primeiras que motivam a produção.

Ainda no Período Clássico Grego (510 a.C. – 323 a.C.), Tucídides (460 a.C. – 400 a. C.) ao contrário de Heródoto, “rompe com a busca das causas últimas e profundas, com a escuta dos povos e seus costumes, preocupado apenas com a História contemporânea de sua época” (FUNARI; SILVA, 2008, p. 19), visando alcançar uma verdade irredutível e precisa acerca dos acontecimentos efêmeros que o envolvem afim de os imortalizar em uma obra literária.

A associação da História com a literatura no mundo grego era tão grande, que Aristóteles (384 a.C. – 322 a. C) refletiu sobre ela sob o prisma da escrita da História como uma forma de arte e sobre a sua relação com a poesia de forma que Aristóteles

[...] aponta como característica principal da História sua preocupação com o efêmero, com o acontecimento do que não se pode repetir e que, por isso mesmo, nada pode nos ensinar sobre a natureza humana ou mesmo o mundo (FUNARI; SILVA, 2008, p. 23).

Entretanto, ainda no mundo antigo, a visão aristotélica da História é contraposta pelas produções latinas. Alicerçadas na ideia de produzir um relato para a posteridade, semelhante as concepções de Tucídides, autores romanos como Salústio (86 a. C. – 34 a. C.), Políbio (203 a. C. – 120 a. C.) e Cícero (106 a. C. – 43 a. C.) passam a escrever histórias orientadas para o ensino de bons costumes, ou seja, uma produção historiográfica embasada nos exemplos que o passado pode fornecer (FUNARI; SILVA, 2008). Tal pensamento pode ser constatado nas reflexões de Santo Agostinho (354 – 430), impregnadas com o sentido romano acerca da História, mas também introduzindo novidades advindas da influência cristã.

Os primeiros capítulos da obra “A Cidade de Deus”, de Santo Agostinho (2014) tem o apto subtítulo de “Contra os Pagãos”, cujos escritos estão voltados primeiramente num esforço de convencimento e conversão religiosa, onde Agostinho promove um debate acerca da capacidade das divindades pagãs ou melhor, incapacidade, de defenderem seus fiéis de intempéries quando comparadas ao Deus

cristão, de maneira a convencer os "homens que a seu divino fundador preferem as divindades" (AGOSTINHO, 2014, p. 39).

Em um segundo momento do texto escrito, Agostinho fornece uma concepção inovadora sobre a história, dando-lhe um caráter e um parâmetro de funcionamento voltados para a realidade religiosa, uma concepção dos processos históricos que perpassa a moralidade cristã e a ação divina, motora de todos os acontecimentos na idealização de Agostinho (AGOSTINHO, 2014)

O ímpeto que move o religioso a argumentar sobre a Cidade de Deus é o Saque de Roma de 410 d. C., realçando em sua obra a forma como os romanos pagãos, zombadores de Cristo e dos cristãos, se refugiaram nas capelas e prédios sacros e se salvaram dos bárbaros que os perseguiram pela cidade. Como diz Agostinho (2014, p. 40): "Até o sagrado limiar o inimigo furioso banhava-se em sangue, mas nessa barreira a raiva assassina expirava". A obra descreve a maneira como os romanos safaram-se da morte, disfarçando-se de cristãos ou refugiando-se em edifícios religiosos para logo após o Saque retornarem aos seus costumeiros ataques contra Cristo.

Em sua obra Agostinho (2014) parte para uma discussão utilizando exemplos históricos, de ocasiões onde nenhum povo vencido fora poupado pela reverência que o vencedor tinha pela divindade adversária. A relação de Santo Agostinho com o processo histórico inicia aqui.

Santo Agostinho (2014), em um primeiro momento, recorre ao uso da história a partir de uma concepção semelhante a apresentada por autores que o precederam e influenciaram o campo histórico, apresentando um argumento onde os fatos são exemplificadores, uma "produção de uma lição de *virtus* pelo leitor ou ouvinte do relato histórico" (TEIXEIRA, 2008, p. 557). Ainda que o teólogo ecoe aspectos desta linha de pensamento sobre a História, o mesmo não chega a ser um expoente, já possuindo ruptura com o pensamento latino tradicional que levará a sua conceituação teleológica do processo histórico.

Quando Agostinho (2014) diz "Abri as histórias de todas as guerras [...] lede-as e mostrai-nos estrangeiros, inimigos, senhores de cidade conquistada que tenham poupado aqueles que estavam refugiados nos templos de suas divindades..." e recorre aos eventos da Guerra de Tróia e sua devastação, apesar das súplicas de seus fiéis ao seu panteão, e ironiza a adoção dos romanos destas divindades

vencidas, ou relembra as próprias conquistas romanas, o autor não utiliza da retórica no sentido tomado pelos autores latinos em relação a História que,

[...] consiste em narrar e exibir ações passadas, sem empregar argumentos, e seu estilo busca influenciar suavemente as emoções, ao invés de buscar convencimento e aquisição de provas. Ele não estabelece proposições que são duvidosas; ao contrário, ele amplifica o que é certo, ou tido por certo (CICERO [106/43 a. C.] *apud* TEIXEIRA, 2008, p. 563),

Uma vez que o ponto central do texto escrito por Agostinho é tomar partido do cristianismo e convencer os pagãos das falhas de suas divindades.

A partir do oitavo capítulo de sua obra, *A Cidade de Deus*, Agostinho (2014) provoca uma reflexão acerca das causas para a intervenção divina em favor dos pagãos refugiados apesar de seus ataques; e é neste momento que a concepção teleológica da História com base na crença cristã toma forma concreta.

Nos capítulos anteriores, havia um esforço por parte de Agostinho para demonstrar a influência da mão divina sobre os eventos, como por exemplo a proteção dos romanos diante do ataque bárbaro como evidência de sua presença em contrapartida à falta de ação das divindades adoradas por pagãos.

Com isso, Agostinho (2014) procura racionalizar a presença de Deus de maneira explicativa, enquadrando os eventos em um molde moral que recai sobre todos; afinal, Deus " [...] faz o Sol erguer-se sobre os bons e os maus e chover sobre os justos e os injustos" (AGOSTINHO, 2014, p. 48) e a Divina Providência resguardará fortunas para os virtuosos e infortúnios para os maus em um plano espiritual enquanto no plano temporal existiria boa e má sorte em igualdade.

A menção à Santo Agostinho em nossas considerações é frutífera pois o pensamento religioso cristão, carregado de uma herança hebraica, possui influência no desenvolvimento das reflexões do homem sobre o tempo e o seu passado, uma vez que, além de um norte moral visando a salvação eterna, o cristianismo constitui-se como um arcabouço mental e construtor de uma visão de mundo que influencia a percepção do passado e do futuro, de modo que o cristianismo "[...] retoma, pois, a noção de tempo linear com a criação do mundo, a queda do homem, a vinda de Cristo e a espera do juízo final. Deus passa a intervir na História, como agente constante e oculto" (FUNARI; SILVA, 2008. p. 24).

Essa unificação do tempo em torno da escatologia cristã, que parte de um pressuposto universalista e procura abarcar toda a humanidade contrapõe uma maneira frequente nas sociedades humanas de compreender o tempo. “A generalização da era cristã implicou o abandono de uma concepção circular do tempo que estava extremamente disseminada” (PROST, 2009, p. 97), com a passagem do tempo sendo medida tendo como base a duração de reinados e ciclos da natureza ou ritualísticos, com tal maneira de enxergar o tempo estendendo-se do extremo Oriente até a América Pré-Colombiana.

Certa influência deste tempo que se repete, com diversas realidades simultâneas e sobrepostas, pode ser percebida na visão de mundo cristã, uma vez que esta é herdeira do tempo cíclico hebreu (FUNARI; SILVA, 2008).

A concepção cristã do tempo ainda não é diacrônica; ao invés disso, apresenta uma igualdade entre os homens do passado e os homens do que seria o presente, conforme é perceptível em gravuras medievais que representam passagens do Novo Testamento com aspectos visuais presentes na sociedade no momento de sua produção (PROST, 2009).

3.2 A ruptura provocada pela modernidade

Enquanto a História medieval é focada na ação do divino e as direções impostas ao mundo por Deus, conforme é perceptível nos excertos de Santo Agostinho buscados por essa pesquisa, a partir do século XV, durante o movimento renascentista, há uma retomada de escritos greco-romanos. O antropocentrismo que passa a ser o ponto filosófico norteador da sociedade europeia escorre para outros campos de reflexão, como o tempo e o passado. A erudição e criticidade reintroduzidas a partir da releitura dos clássicos greco-romanos durante o Renascimento, desembocam em uma análise mais aprofundada do passado e das narrativas hegemônicas produzidas pela Igreja e popularizando-se com as facilidades permitidas pela prensa gráfica e disseminação da escrita em língua vernacular (FUNARI; SILVA, 2008).

Exemplos que podem ser apontados dessa ruptura com relação à compreensão do passado, são dados Lorenzo Valla (1407-1457), filósofo e filólogo responsável por provar que a Doação de Constantino, documento do Vaticano que

provaria que o Imperador Constantino (272-337) teria transferido a autoridade do imperador romano para a Santa Sé e com isso, assegurado o poder temporal do papado fora forjada pela Igreja, e Nicolau Maquiavel (1469-1527), filósofo florentino e grande republicano, mas que é lembrado principalmente pelo seu manual de governo nos moldes dos espelhos do príncipe populares no Medievo e consequentemente chamada de O Príncipe.

Maquiavel apresenta um rompimento muito claro com o paradigma religioso no campo político

[...] porque nosso autor se propõe a analisar a vida política “tal como ela é”, e não como “deveria ser” [...] Ao rejeitar o idealismo de Platão, Aristóteles ou de Santo Tomás de Aquino, rompia com poderosa tradição milenar e, sem o dizer, com tudo que a Igreja Católica havia endossado até então (MAQUIAVEL, 2010, p. 11).

E muito além do campo político, a obra de Maquiavel rompe com o paradigma constituído da ação divina como motora da História, introduzindo o conceito de *virtú* e *fortuna*, bem como suas influências na conquista e manutenção de poder ao escrever que

[...] com a formulação clássica do inexorável governo das coisas pela fortuna, recusa-se a aceitar o sentimento de impotência e resignação frente a ela, mostrando que há uma possibilidade de influenciar e determinar sua direção. Não nega a existência nem a influência da fortuna nos negócios humanos, mas critica a imagem de uma divindade escondida cuja arbitrariedade regularia inevitavelmente o destino humano (BARROS, 2008, p. 238).

As transformações decorrentes da releitura dos clássicos greco-romanos durante o Renascimento, desembocam na formulação das Filosofias da História no século XVIII. O Iluminismo, segundo Barros (2011), se mostra como marco principal da consolidação de uma historiografia organizada, uma observação mais intencional e reflexiva a partir de uma racionalidade histórica. Entretanto, essa historiografia iluminista preocupa-se especialmente em contrapor a hegemonia ideológica e o controle da interpretação do passado pela religião. Nesse momento a reflexão está menos interessada na existência de uma verdade a ser desvelada pela análise do passado, mas na transição para uma pesquisa que contraponha o passado e o presente, com autores desse período, como Giambattista Vico (1668-1744), já mencionado nesse trabalho, e Johann Gottfried von Herder (1744-1803), que “ambos

destacaram a importância da compreensão dos contextos históricos, a diferença do passado, diante do presente” (FUNARI; SILVA, 2008, p. 28).

Essa metamorfose no modo de pensar a História anda de mãos dadas com mudanças na tradição filosófica ocidental. A tradição filosófica na qual estamos envoltos e lidando com ela até o século XVIII, passou por três grandes fases acerca de qual seria o campo principal de reflexão do filósofo afim de exercer seu ofício como pensador da realidade. Em um primeiro momento

[...] extraordinariamente extenso da filosofia ocidental [...] seria aquela que foi atravessada por uma filosofia que valorizava prioritariamente a Metafísica. Teríamos aqui aquela filosofia que, desde Platão e Aristóteles, havia fixado como tarefa maior e mais nobre da filosofia investigar as “causas primeiras” (isto é, aquelas que estão acima do mundo humano, que se referem às reflexões sobre o próprio *Ser* examinado como se estivesse *fora* da história e do fugaz e revoltoso mundo humano) (BARROS, 2011, p. 46).

A transição do Medievo para o mundo Moderno no século XV provoca rupturas de pensamento, como pode ser visto ao longo de nossa pesquisa, e no campo filosófico isso é evidente nas teorias políticas de Maquiavel e dos filósofos contratualistas, como Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704), de modo que, como Barros (2011, p. 48) habilmente expressa: “A filosofia, já desde a primeira modernidade, passa a se preocupar enfaticamente com o mundo humano, com a sua organização política, com o mundo da “ação”.

Essa atenção especial ao mundano e suas defluências, se estende e se concretiza na Filosofia no fim do século XVIII, quando os objetos de reflexão filosófica tornam-se indissociáveis da existência diária e, por consequência, de seu percurso histórico; pois “[...] pensar, com Hegel, que a verdade reside e se revela no próprio processo temporal é característico de toda a consciência histórica moderna, como quer que essa se expresse – em termos especificamente hegelianos ou não” (ARENDT *apud* BARROS, 2011, p. 50). Nesse contexto a História e a Filosofia passam a andar de mãos dadas, “A Verdade não está mais *fora* da história, de maneira transcendente, ao contrário, daqui em diante ela está dentro da história. Rigorosamente falando, a Verdade é a própria história. A noção de processo histórico se impõe a partir daqui” (BARROS, 2011, p. 50-51).

As produções filosóficas seguintes ao marco temporal proposto por Barros apresentariam duas características definidoras: a primeira é a vinculação direta da

História com a realidade temporal do mundo e da vida humana, uma visão da História como um singular-coletivo que abarca todos e contempla todas as interações humanas. A segunda, tendo em vista este último terço do século XVIII, apontado como o berço de uma concepção de História composta por racionalidade científica e seus primeiros passos; verdadeiramente um engatinhar quanto a postular-se como campo separado, digno de reflexões próprias, o que implica também na formulação de métodos de pesquisa, uma vez que

[...] diante dessa nova concepção de que a história corresponderia a uma realidade vivida efetiva, a função do historiador, por isto mesmo, passaria a ser a de apreender esta realidade. [...] A partir de então, duas novas palavras passam a pautar esta relação entre Historiografia e história: racionalidade e método (BARROS, 2011, p. 51-52).

Dessa maneira, a reflexão histórica ganha corpo e separa-se o suficiente das demais linhas de apreciação filosófica.

3.3 A Matriz Disciplinar da Ciência História

O incipiente campo histórico torna-se pouco a pouco uma disciplina que define o que deve ser pesquisado e como deve ser pesquisado. Sobre o teor da pesquisa, neste primeiro momento, os pesquisadores dividem-se entre os voltados para a busca de leis gerais do funcionamento das sociedades, enquanto outros dedicam-se à anotação do evento singular. Ambas perspectivas mais tarde desembocariam no Positivismo e Historicismo, respectivamente. Quanto ao método a ser utilizado no desenvolvimento das pesquisas, a crítica documental acabou cristalizando-se como a maneira primária de lidar com o passado. Essa crítica documental lida com evidências empíricas do passado, demonstrando a experiência humana já vivida, atando o conceito de História com a existência e o trabalho sobre as fontes (BARROS, 2011).

A separação da História da literatura e seu estabelecimento como campo próprio de conhecimento e pesquisa, é fruto das transformações do século XIX, momento em que as ciências humanas foram sendo desmembradas da égide da Filosofia devido a segmentação do conhecimento necessário para a construção da sociedade capitalista e industrial que se formulava na Europa naquele momento

(COGGIOLA, 2020). A partir da reestruturação social decorrente da industrialização, houve uma reorganização das universidades, e, conseqüentemente, dos saberes ligados a ela, buscando primeiramente a instrumentalização técnica dos conhecimentos produzidos pelo “núcleo duro” das ciências, com o campo das ciências humanas ganhando corpo por

[...] um interesse comum: aplicar ao estudo do homem e da sociedade esses métodos 'científicos' de investigação que haviam demonstrado recentemente seu valor e importância no campo das ciências naturais. O pressuposto dos filósofos franceses e escoceses era que, assim como acontece no reino físico, na sociedade e na história todas as coisas estavam unidas por uma complexa trama de causas e efeitos, e que desvendá-la era a principal tarefa dos que se dedicavam ao estudo do homem e a sociedade, os científicos sociais (MEEK, 1971, p. 1 *apud* COGGIOLA, 2020, p. 16).

Diante disso, a pesquisa histórica no âmbito da universidade, toma forma a partir do surgimento da Filologia, do estudo das línguas e suas características. A melhor compreensão linguística proporcionada pela Filologia permitiu a leitura e análise de documentos e textos antigos, de modo que “[...] esse foi o passo decisivo para a criação de um novo conceito de História, como conhecimento positivo do passado, não mais como literatura ou relato religioso” (FUNARI; SILVA, 2008, p. 30).

Dessa separação plena, a História consolidou-se como um campo com uma matriz disciplinar autônoma e dotada de uma teoria característica. Barros (2011), com base nas considerações de Certeau (1974), delimita três pontos principais acerca dessa matriz disciplinar: o Lugar de Produção, a Prática e a Escrita.

O Lugar de Produção diz respeito não só ao lugar social ocupado pelo historiador, suas experiências e interesses que o impulsionam a pesquisar dado problema de pesquisa; mas também, a comunidade de historiadores na qual o historiador está inserido, com o conhecimento já produzido e as teorias historiográficas correntes delimitando o horizonte produtivo do pesquisador, de modo que “a comunidade dos historiadores, interferindo diretamente sobre o trabalho de cada historiador em particular, expressa-se através de inúmeros mecanismos de pressão e contrapressão, inclusive institucionais” (BARROS, 2011, p. 59).

A Escrita relaciona-se ao modo de redação

[...] específico, autorizado pela comunidade de historiadores, pelas expectativas já consolidadas pelos diversos gêneros historiográficos, e pelas

possibilidades oferecidas pelas expectativas e competências leitoras” (BARROS, 2011, p. 60).

Adiciona-se a isso a observação do autor sobre como as narrativas historiográficas se retroalimentam, de um modo geral enquadrando-se entre um relato descritivo e uma análise.

Por fim, neste campo da Matriz Disciplinar, a Prática, definida por Barros (2011, p. 61) pela “parte da prática historiográfica, por exemplo, o trabalho obrigatório e metodologicamente conduzido a partir das Fontes Históricas” O trabalho de análise de tais fontes no século XX constitui-se a partir da busca de uma solução para um problema de pesquisa, a história-problema, uma vez que, a partir das contribuições dos autores da Escola dos Annales, o método principal de pesquisa histórica é concebida pela investigação de documentos a partir de problemas no presente que movem o historiador a performar esse movimento (BARROS, 2012).

4 A DIMENSÃO PRODUTIVA DO LIVRO DIDÁTICO E ASPECTOS DO PNLD

Tendo discutido no primeiro capítulo de nossa pesquisa a história de materiais utilizados como suporte no ensino, visando demonstrar sua relação com o contexto social ao seu redor, e no segundo capítulo, a consolidação do que é ensinado e apresentado pelos livros didáticos, chegamos a última parte de nosso estudo, buscando explorar o que é o livro didático que está presente nas escolas contemporâneas e, especificamente, sua dimensão produtiva.

4.1 Como se define o livro didático?

Para definir o livro didático é preciso, primeiramente, entender o que é material didático. Conforme Bittencourt (2008, p. 296) escreve:

[...] os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de linguagens específicas da área de cada disciplina.

O material didático pode se dividir entre os chamados suportes informativos, que consistem em uma gama de produções criadas com a intencionalidade de serem utilizadas na área educacional, como apostilas, dicionários, CD-ROMs e dentre essa diversidade de possibilidades, destacam-se os livros didáticos, objetos de estudo desse capítulo e o material mais proeminente quando se pensa em suportes informativos e de aprendizagem, conforme poderá ser observado mais a frente, no que se escreve sobre o Programa Nacional do Livro e Material Didático, o PNLD (BITTENCOURT, 2008).

Ademais, Bittencourt (2008) aponta o uso de “documentos” como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, objetos produzidos sem a intencionalidade educacional, mas ainda assim com espaço na escola mediante a ação do professor, como o uso de filmes, literatura, música ou histórias em quadrinhos.

O livro didático possui a característica interessante de ser facilmente reconhecido por todos, já que são “os mais usados instrumentos de trabalho

integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos” (BITTENCOURT, 2008, p. 299), e pela sua proximidade cotidiana o livro didático acaba por ser um objeto cuja expansiva complexidade conceitual acaba sendo oculta.

Com base nas considerações de Alain Choppin, um dos principais teóricos do livro didático, Bittencourt (2008) apresenta uma caracterização geral do objeto. A palavra-chave para lidar com o livro didático contemporâneo é “polifônico”, uma vez que tal objeto é um agregador de diversas funções e métodos de empregar essas funções: entre essas funções pode-se destacar

[...] analisar a aquisição dos saberes e competências, oferecer uma documentação completa e proveniente de suportes diferentes, facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos. São produzidos em coleções de livros do aluno e do professor (BITTENCOURT, 2008, p. 307).

Dessa definição, se abrem outras considerações acerca do livro didático que vão além do seu papel enquanto suporte educacional, referentes às expectativas e significados atribuídos e impregnados no livro didático, demonstrado seu caráter multifacetado. Em um primeiro momento, o livro didático destaca-se como um

[...] suporte de conhecimento escolar proposto pelos currículos educacionais. Essa característica fez que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático, interferindo indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para avaliá-los, seguindo na maior parte das vezes os pressupostos dos currículos escolares institucionais (BITTENCOURT, 2008, p. 301-302).

A reunião dos saberes valorizados institucionalmente colabora com a concretização dos saberes escolares através da presença de suportes de método pedagógico, ou seja, a existência de atividades e exercícios sobre os conteúdos apresentados pelo livro (BITTENCOURT, 2008).

Somam-se a esses aspectos internos do livro didático dimensões externas, por assim dizer, que estão ligadas à relação entre livro e sociedade. O tópico do livro como suporte de conhecimento e método pedagógico pode ser visto sob um prisma mais amplo da sociedade que o cerca, uma vez que remete aos embates que ocorrem no currículo escolar, espaço por excelência de disputas sociais, de projetos de futuro

e controle ideológico (TAVANO; ALMEIDA, 2018), um debate frutífero, mas muito além do escopo de nosso trabalho.

A questão ideológica do livro didático não só se apresenta ao cancelar certos conteúdos do currículo escolar pela sua presença no livro, mas na própria construção textual do mesmo, ao “ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de uma determinada época e de determinada sociedade” (BITTENCOURT, 2008, p. 302). Uma maneira pela qual tal veiculação ocorre seria através da escola um espaço de difusão de um *habitus* de classe por meio da violência simbólica, como Bordieu e Passeron (1992) notaram ao refletirem sobre a escola. Vendo a escola como um espaço onde a ordem vigente da sociedade se reproduz por meio da violência simbólica, a educação corre o risco de perpetuar as ideologias hegemônicas e próprias das classes dominantes, constituindo assim o *habitus de classe*.

O livro didático empregado em seu papel como auxiliador do processo de ensino-aprendizagem pode ser um instrumento para tal subjugação ideológica, além da perpetuação de estereótipos referentes a algum grupo étnico a partir de suas representações no material didático, conforme Bittencourt (2008) ao comentar sobre a maneira que os povos indígenas são apresentados nos livros de História.

Considerando que os objetos de ensino se relacionam à sociedade a sua volta, como é de se esperar uma vez que a educação não ocorre apartada da sociedade, existe mais uma esfera a ser explorada quando se pensa no livro didático: a sua produção em uma sociedade capitalista. Na esteira da Revolução Industrial e as profundas transformações que promoveu, como a criação efetiva de uma sociedade de consumo no século XIX, ocorrem mudanças

[...] no modo de produção e na forma do trabalho humano, que determina um tipo particular de indústria (a cultural) e de cultura (a de massa), implantando numa e noutra os mesmos princípios em vigor na produção econômica em geral: o uso crescente da máquina e a submissão do ritmo humano de trabalho ao ritmo da máquina, a exploração do trabalhador, a divisão do trabalho. Estes são alguns dos traços marcantes da sociedade capitalista liberal, onde é nítida a oposição de classes e em cujo interior começa a surgir a cultura de massa. Dois desses traços merecem uma atenção especial: a reificação (ou transformação em coisa: a coisificação) e a alienação. Para essa sociedade, o padrão maior de avaliação tende a ser a coisa – inclusive, o homem (COELHO NETTO, 1980, p. 7).

Em nossa sociedade, a cultura é uma mercadoria e precificada de acordo, deixando de ser um modo de expressão ou crítica para que possa ser feito

[...] de acordo com as normas gerais em vigor: produto padronizado, como uma espécie de kit para montar, um tipo de pré-confecção feito para atender necessidades e gostos médios de um público que não tem tempo de questionar o que consome. Uma cultura perecível, como qualquer peça de vestuário. Uma cultura que não vale mais que algo a ser usado pelo indivíduo ou grupo que a produziu e que funciona, quase exclusivamente, como valor de troca (por dinheiro) (COELHO NETTO, 1980, p. 7-8).

Nesse contexto, o livro didático

[...] como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, [...] caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista (BITTENCOURT, 2008, p. 301).

Sua produção não visa em primeiro lugar a mediação do processo de ensino-aprendizado conforme o ideal proposto por Bittencourt, mas a produção de lucro, afinal, o livro contemporâneo é parte “da sociedade burguesa em que as relações sociais aparecem como relações entre as coisas e não entre as pessoas” (MUNAKATA, 2012, p. 53).

Munakata (2012) argumenta que a produção de um livro didático, desde a sua popularização com a prensa, é separada em três funções principais: a escrita, a revisão e a preparação do texto a ser produzido, e dificilmente todas essas funções são acumuladas pela mesma pessoa na figura do autor, sendo o trabalho como um todo dividido entre diversas pessoas, retomando a ideia da divisão do trabalho na sociedade capitalista. Quando se fala em um livro, “há uma grande distância entre o que o autor escreve e o livro publicado” (MUNAKATA, 2012, p. 57), de modo que não há uma verdadeira autonomia autoral. No caso das produções voltadas para a escola, tal divisão de tarefas costuma ocorrer com a designação de um indivíduo para a redação do texto, enquanto outros sujeitos são responsáveis pelos aspectos pedagógicos do livro, de modo que mesmo sob o crivo de um editor incumbido de normatizar o livro, é possível que haja um desconexo entre texto e atividades propostas, com

[...] um capítulo bem formulado acerca de determinado tema, com atualização bibliográfica e conceitos corretamente apresentados e situados, mas seguidos de exercícios baseados em testes de múltipla escolha, cuja única exigência é a memorização das informações (BITTENCOURT, 2008, p. 316).

A produção didática portanto, não pode ser vista apenas sob o prisma das primeiras pesquisas sobre o livro didático das décadas de 1970 e 1980, focadas no objeto em questão acerca das possíveis ideologias presentes e veiculadas em sua concepção, uma vez que ideologias dominantes, logicamente, seriam impostas em quaisquer criações culturais devido aos jogos de poderes na sociedade; mas além disso, as expectativas impostas pela sociedade quanto a educação, seu papel e as ferramentas a serem utilizadas para ela, com o lucro e os métodos escolhidos para a sua obtenção sendo os principais fatores a nortear a existência no livro didático moderno:

[...] os autores produzem textos, e os editores livros. Quem decide como o livro sairá para o mercado é o editor, e não o autor, que, muitas vezes, é reprimido e dependente da vontade do editor, que define como o livro será publicado. Para o editor, o bom livro é o que vende (ALMEIDA FILHO, 2008, p, 22).

Conforme exposto até o momento, com base principalmente nas considerações de Bittencourt (1993; 2008), o livro didático é produto de seu editor, agindo em acordo com os parâmetros curriculares prescritos pelo poder estatal, sendo portador de um conhecimento escolar a ser trabalhado por ele, e, portanto, evidenciando os jogos de poder na sociedade buscando a afirmação do conhecimento valorizado pelos grupos que compõe a sociedade. Como a autora coloca: “[...] a elaboração do livro escolar era fundamental para sistematizar saberes dispersos, oriundos do mundo erudito e que deveriam servir de cabedal para a formação das futuras gerações” (BITTENCOURT, 1993, p. 135).

No Brasil, espaço onde nossa pesquisa tem seu foco principal, tais embates passaram a ocorrer após a Independência do Brasil (1822), com dois momentos principais sendo apontados por Bittencourt (1993) para a delimitação do livro didático de História: a Constituinte de 1823 e a Proclamação da República em 1889, com a decorrente redefinição do poder estatal.

Em um primeiro momento, o livro de História divide-se de acordo com os embates entre os defensores de uma História Sagrada, marcada pelas concepções cristãs e desígnios divinos, e outra concepção de História, a Profana ou civil, focada em uma organização cronológica de eventos em uma narrativa de fatos políticos, ambas maneiras de se pensar sobre o passado exploradas em nosso segundo capítulo. Um terceiro eixo ainda se apresentava, ligado à História Profana, voltado à construção do Império Brasileiro em acordo com o espírito nacionalista do século XIX (BITTENCOURT, 1993).

Uma posição conciliadora entre os dois campos existiu até o último terço do século XIX, quando a Reforma de Leôncio de Carvalho em 1878 retirou disciplinas ligadas à religião do currículo das escolas imperiais, posição essa que se concretizou apenas com a República e sua laicização (BITTENCOURT, 1993).

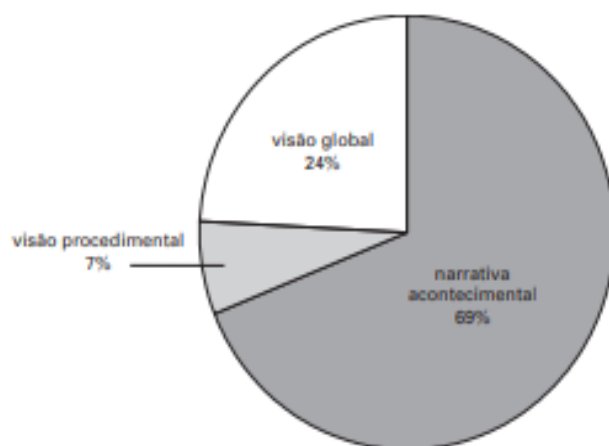
Bittencourt (1993) demonstra a presença de certas linhas historiográficas na concepção do livro didático de História no Brasil em sua gênese no século XIX. Miranda e Luca (2004) por outro lado, traçam um panorama quanto ao conteúdo apresentado pelos livros didáticos de História nesse século.

Segundo as autoras (2004), a partir da introdução de métodos avaliativos no PNLD em 1996 e a crescente preocupação com a qualidade dos conteúdos dos livros didáticos, como veremos mais adiante, no próximo subtítulo, é possível perceber nos livros didáticos:

[...] três possibilidades de abordagem. Há um grupo de obras que apresentam uma organização de conteúdos, atividades e textos articulados de acordo com um agrupamento que se poderia designar como procedimental e, nesse sentido, valoriza a dimensão formativa que advém do procedimento histórico e do tipo de leitura e problematização de fontes que caracteriza a ação do historiador, com ênfase em habilidades relacionadas à leitura, identificação de informações, análise, comparações, bem como em discussões que priorizam um olhar sobre o contemporâneo; outro grupo cuja seleção de conteúdos, cronologia e textos é feita segundo uma visão mais informativa acerca da narrativa acontecimental do passado e que, nesse sentido, prioriza aquela dimensão que Vilar nos aponta como “conhecimento de uma matéria”; e, finalmente, um terceiro grupo, que pela ausência de uma expressão mais precisa, designou-se de “visão global”, por buscar articular, com relativo sucesso, as duas dimensões citadas, isto é, não abre mão da informação histórica derivada de um conhecimento socialmente acumulado, bem como dos recortes canônicos de conteúdo, mas explora também a dimensão construtiva do conhecimento histórico, problematiza as fontes, apresenta elementos que garantem a alunos e professores a compreensão acerca da dimensão de provisoriedade da explicação histórica (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 135).

A projeção para a presença de tais linhas nas produções didáticas em 2005 era a seguir:

Gráfico 4 – Proporção de linhas historiográficas presentes nos livros didáticos



Fonte: MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R., p. 136, 2004.

Conjurar uma projeção semelhante para as produções didáticas do atual momento seria um esforço frutífero, mas escaparia as dimensões propostas por nosso trabalho. Apesar disso, é possível procurar demonstrações dos achados de Miranda e Luca.

O seguinte livro de História direcionado ao segundo ano do Ensino Médio direcionado às escolas paranaenses para o ano de 2007 apresenta o seguinte sumário:

Figura 5 – Sumário de livro didático expoente de uma visão global da História

Sumário	
Apresentação	10
Unidade Temática I: Trabalho Escravo e trabalho livre	
Introdução	18
1 – Relações de trabalho: Conceito de trabalho	21
2 – Relações de trabalho: O Mundo do trabalho em diferentes sociedades	35
3 – Relações de trabalho: A construção do trabalho assalariado	52
4 – Relações de trabalho: Transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a mão-de-obra no contexto de consolidação do capitalismo na sociedades: brasileira e estadunidense.	72
5 – Relações de trabalho: O trabalho na sociedade contemporânea	90
Unidade Temática II: Urbanização e Industrialização	
Introdução	110
6 – Relações culturais: As cidades na História	112
7 – Relações de trabalho: Urbanização e industrialização no Brasil	130
8 – Relações culturais: Urbanização e industrialização no século XIX	151
9 – Relações culturais: Urbanização e industrialização na sociedade contemporânea	167
10 – Relações de poder: Urbanização e industrialização no Paraná	180
11 – Relações de trabalho: O Porto de Paranaguá no contexto da expansão do capitalismo	200
Unidade Temática III: O Estado e as relações de poder	
Introdução	214
12 – Relações de poder: O Estado nos mundos antigo e medieval	217
13 – Relações de poder: O Estado e as relações de poder: formação dos Estados nacionais	234
14 – Relações de poder: Relações de poder e violência no Estado	252
15 – Relações de poder: O Estado imperialista e sua crise	274
Unidade Temática IV: Movimentos sociais, políticos e culturais – Relações de dominação e resistência	
Introdução	294
16 – Relações culturais: Relações de dominação e resistência nas sociedades grega e romana na antiguidade: mulheres, plebeus e escravos	296
17 – Relações culturais: Relações de dominação e resistência na sociedade medieval européia: camponeses, artesãos, mulheres, hereges e doentes	314
18 – Relações culturais: Relações de dominação e resistência na sociedade ocidental moderna	330
19 – Relações de poder: Relações de dominação e resistência no mundo do trabalho nos séculos XVIII e XIX	354
20 – Relações culturais: Movimentos sociais, políticos e culturais na sociedade contemporânea: é proibido proibir?	376

Fonte: BONINI, A. *et al.* História: Ensino Médio. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2007.

Como é possível observar, a organização dos conteúdos a serem trabalhados partem de uma visão global, conforme exposto por Miranda e Luca, lidando acima de tudo com conceitos e a dimensão construtiva da História, sem dispensar uma organização cronológica e espacial em dados momentos.

O seguinte livro de História produzido pela editora Moderna e veiculado em 2016, também para o segundo ano do Ensino Médio, contém o seguinte sumário:

Figura 6 – Sumário de livro didático expoente de uma visão procedimental da História

Sumário	
CAPÍTULO 1	Povos pré-colombianos e a colonização da América por espanhóis e ingleses, 08
Civilizações agrícolas na Mesoamérica e nos Andes	09
Malas – senhores do tempo, 09 / Astecas, 10 / Incas – filhos do Sol, 11	
Conquista da América e colonização espanhola	12
Espanhóis no Caribe, 12 / Fim do Império Asteca, 13 / A luta dos maias e dos chichimecas contra os espanhóis, 14 / Queda do Império Inca, 15 / Colonização espanhola: os vice-reinos, 16	
Ingleses na América	20
Fundação das Treze Colônias, 21 / Comércio triangular, 22 / A administração nas Treze Colônias, 23 / Povos indígenas, 23 / Os negros nas Treze Colônias, 24	
Texto complementar: Exploração x Povoamento	25
Atividades	26
Decifrando o Enem	27
Questões do Enem e de vestibulares	28
CAPÍTULO 2	A colonização portuguesa na América, 30
Antes dos portugueses: os povos Tupi	31
Aprenda mais: Caminhos indígenas	32
Os portugueses na América	34
A exploração do pau-brasil, 35 / A criação das capitanias hereditárias, 36 / O governo-geral, 37	
Trabalhando com fontes: Hans Staden e os conflitos entre indígenas e europeus em Pernambuco	38
Os "homens-bons" das Câmaras Municipais, 39	
Os jesuítas na América portuguesa	40
As missões jesuíticas, 40	
A inquisição	41
Atividades	42
Decifrando o Enem	43
CAPÍTULO 3	A economia na América portuguesa e o Brasil holandês, 44
O doce sabor da riqueza	45
Engenhos de açúcar, 46 / A margem da plantation, 47 / Os reis do laço: a pecuária, 48	
União Ibérica	49
Holandeses invadem o Brasil	49
Nassau: soldado e humanista, 50	
Insurreição Pernambucana	52
Escravidão: um negócio lucrativo	53
Trabalho escravo e resistência, 54 / A "brecha camponesa", 55	
As várias faces da família colonial	55
Outros arranjos familiares, 56 / Casamento: privilégio de poucos, 56	
Texto complementar: As transformações provocadas pelo açúcar	57
Atividades	58
Decifrando o Enem	59
CAPÍTULO 4	A mineração no Brasil colonial, 60
Atrás de uma bandeira	61
Caminhos do ouro	62
A Guerra dos Emboabas, 62 / O abastecimento das áreas de mineração, 63 / Arraiais, vilas e cidades, 64 / Fiscalização real, 65	
Exploração de diamantes	66
Trabalhando com fontes: Modo de minerar diamantes	67
A sociedade mineira	68
Elite mineradora, 68 / A camada intermediária e a população livre pobre, 68 / Escravos africanos, 69	
Religiosidade popular na colônia	70
O Barroco mineiro, 71	
Vassalos rebeldes	72
Revolta de Beckman, 72 / Guerra dos Mascates, 73 / Revolta de Vila Rica, 74	
Rio de Janeiro, capital do Brasil	75
Atividades	76
Decifrando o Enem	78
Questões do Enem e de vestibulares	79
CAPÍTULO 5	O Iluminismo, 82
Origens do Iluminismo	83
Mentalidade iluminista	84
A Enciclopédia, 84 / Teóricos iluministas e suas concepções políticas, 85	
Economia liberal	87
Alguns economistas liberais, 88	
O despotismo esclarecido	89
O Iluminismo e as descobertas científicas	90
Texto complementar: A liberdade de expressar publicamente as ideias	91
Atividades	92
Decifrando o Enem	93
CAPÍTULO 6	Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial, 94
Inglaterra: de potência marítima ao pioneirismo industrial	95
Dinastia Stuart, 96 / Parlamento Inglês, 97	
Revolução Puritana	97
República de Cromwell, 98	
Revolução Gloriosa	99
Pioneirismo britânico na industrialização	100
Importância do ferro e do carvão, 101 / Industrialização e crescimento urbano, 101	
Trabalho na era industrial	102
Organização dos trabalhadores	103
Carta do Povo, 104	
Trabalhando com fontes: A vida do trabalhador industrial na Grã-Bretanha do século XIX	105
Atividades	106
Decifrando o Enem	107
Questões do Enem e de vestibulares	108
CAPÍTULO 7	A Revolução Francesa e o Império Napoleônico, 110
A atualidade da Revolução Francesa	111
A sociedade francesa no Antigo Regime	111
A explosão da crise	112
Assembleia Nacional Constituinte, 112	
A queda da Bastilha e o início da revolução	113
Mulheres na revolução, 114 / Monarquia Constitucional, 115 / Convenção Nacional, 116 / Diretório: a Revolução em refluxo, 117	
Era Napoleônica	118
Bloqueio Continental, 119 / A desastrosa campanha na Rússia, 119 / Queda de Napoleão, 120	

Congresso de Viena 121	Lutas operárias e sindicatos 180
O equilíbrio europeu e a Santa Aliança, 122	Comuna de Paris 181
Texto complementar: Liberdade de expressão, imprensa e cidadania 123	Atividades 182
Atividades 124	Decifrando o Enem 183
Decifrando o Enem 125	Questões do Enem e de vestibulares 184
CAPÍTULO 8 As lutas de independência na América, 126	CAPÍTULO 11 Da Regência ao Segundo Reinado, 186
As lutas nas Treze Colônias 127	Período regencial 187
Leis proibitivas, 127 / Independência dos Estados Unidos da América, 128	Regência Trina, 187 / Regência Una, 188
Trabalhando com fontes: A Declaração de independência dos Estados Unidos da América 129	Revoltas regenciais 189
Independência e revolução no Haiti 130	Ruas Culabanas: Mato Grosso, 1834, 189 / Cabanagem: Pará, 1835-1840, 189 / Revolta dos Malês: Bahia, 1835, 190 / Guerra dos Farrapos: Rio Grande do Sul, 1835-1845, 191
Isolamento do Haiti, 131	Golpe da Maioridade 192
Independência da América espanhola 132	Política no Segundo Reinado 193
Ruptura com a metrópole, 133 / Poder dos caudilhos, 137	Fortalecimento do poder central, 193 / Rebelião Praieira: Pernambuco, 1848, 194 / Parlamentarismo à moda brasileira, 195
Atividades 138	Sua majestade, o café 196
Decifrando o Enem 139	Brasil: exportação de café no século XIX, 197 / Expansão das ferrovias, 197
Questões do Enem e de vestibulares 140	Outras atividades econômicas 198
CAPÍTULO 9 A independência do Brasil e o Primeiro Reinado, 142	Sociedade em transformação 199
Portugal no contexto internacional do século XVIII 143	Incentivos à produção industrial, 200 / Fim do tráfico negreiro, 200 / Lei de Terras, 201 / Desenvolvimento urbano, 201 / Escravos e imigrantes no Sudeste, 202
Reformas pombalinas, 143	Guerra do Paraguai 203
Conjuração Mineira 144	Isolamento paraguaio, 203
Objetivos dos conjurados, 145 / Traição e devassa, 145	Aprenda mais: Batalhas no Paraguai 204
Conjuração Baiana 146	Leis abolicionistas 206
A derrocada do movimento, 147	Proclamação da república 206
Bastidores da independência 148	Texto complementar: O 13 de maio às avessas 207
Mudanças políticas e econômicas, 148 / A cidade da corte, 149	Atividades 208
Insurreição Pernambucana 150	Decifrando o Enem 209
Governo Provisório, 150	CAPÍTULO 12 Os Estados Unidos e a América hispânica no pós-independência, 210
Revolução Liberal do Porto 151	Construção da nação norte-americana 211
Retorno de D. João VI a Portugal, 151 / Divergências entre as elites, 152	Marcha para o oeste, 212 / Guerra de Secessão (1861-1865), 213
A independência do Brasil 152	Trabalhando com fontes: Um registro fotográfico da expansão territorial dos Estados Unidos 215
O Primeiro Reinado 153	Estados Unidos e América Latina 216
Resistências internas à independência, 154 / Constituição de 1824, 155 / Confederação do Equador, 156 / Guerra da Cisplatina, 156 / Crise e abdicação de D. Pedro I, 157	Política de boa vizinhança, 217
Texto complementar: Debrat e as imagens sobre a escravidão 158	América hispânica pós-independência 218
Atividades 159	Inserção no mercado mundial, 218 / Relações de trabalho, 219 / Crescimento e contradição na Argentina, 220 / O México no século XIX, 222
Decifrando o Enem 161	Atividades 225
CAPÍTULO 10 A Europa do século XIX: revoluções liberais, nacionalismo e socialismo, 162	Decifrando o Enem 226
A Europa após o Congresso de Viena 163	Questões do Enem e de vestibulares 227
Liberalismo 164	Técnicas de trabalho 230
Onda revolucionária na Europa no século XIX 165	Análise de matéria jornalística
Trabalhando com fontes: A Liberdade guiando o povo 166	Pesquisa
1848: a Primavera dos Povos, 167	Elaboração de esquemas para estudo
Nacionalismos 168	Seminário
Unificação italiana, 169 / Unificação alemã, 170	Elaboração de uma dissertação
Ideias socialistas 172	Análise de um filme
Socialistas utópicos, 173 / Socialismo científico, 174	Bibliografia 240
Luta feminina 176	Mapas 245
Ideias anarquistas 177	
Pensadores anarquistas, 178	
Associação Internacional dos Trabalhadores 179	

Fonte: Braick, P. R. História: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

O livro apresenta também aspectos construtivistas quanto ao ensino de História, considerando a presença de atividades de análise de fonte, entretanto, é perceptível a diferença na organização dos conteúdos do livro, que seguem uma ordem mais linear e narrativa dos eventos.

4.2 O Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD)

O bom livro é o que vende. E de fato, o mercado do livro didático é deveras lucrativo e movimenta números altíssimos. Munakata (2012) apresenta dados de 2009 da Câmara Brasileira dos Livros que apontam que naquele ano 386.367.136 livros foram produzidos no país, dos quais 183.723.605 (ou seja, 47,55 %) eram livros didáticos. Nesse mesmo ano, 371 milhões de livros foram vendidos, com 207 milhões deles sendo livros didáticos. Mais da metade das vendas estava ligada ao campo educacional, movimentando cerca de 1,73 bilhões de reais, metade do faturamento dessa indústria no ano.

Em tempos mais recentes, mesmo com o recuo de até 14% na venda de livros didáticos, tanto pelos desafios sofridos pela educação com a pandemia quanto pela popularização nos últimos anos do material apostilado dos sistemas de ensino, a área do material didático ainda se mostra um mercado importante. Em 2021, foram produzidos 390.574.490 livros no Brasil, com os didáticos sendo 214.109.733 destes. Do faturamento de 3,95 bilhões movimentados pela indústria, por volta de 30% estava ligado à venda de didáticos, cerca de 1,2 bilhões de reais. (CBL, 2022)

Tabela 1 – Movimentação financeira do mercado editorial, com foco nas obras didáticas (2017-2021)

Ano	Exemplares Totais	Faturamento (em R\$)	Obras didáticas	Faturamento (em R\$)
2017	393.284.611	5.167.057.536	192.533.365	2.550.251.415
2018	349.914.643	5.119.449.81	175.204.543	2.737.034.241
2019	395.331.981	5.667.135.287	202.038.735	2.856.993.030
2020	314.141.024	5.169.513.034	172.715.475	2.646.272.837
2021	390.574.490	5.833.929.020	214.109.733	1.201.777.371
Total	1.843.246.749	22.349.579.858	956.601.851	11.992.328.894

Fonte: Balanços da Câmara Brasileira de Livros. Disponíveis em: https://cbl.org.br/pesquisas_de_mercado_categoria/1-producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/. Acesso em: 02 nov 2022.

Grande parte do dinheiro movimentado pela indústria editorial advém do governo brasileiro, seu maior cliente, sendo responsável por quase metade do faturamento anual (CBL, 2022). Tal situação advém da existência do Programa Nacional do Livro e Material Didático.

O uso do livro didático e outros materiais auxiliares no processo de ensino-aprendizagem no Brasil já tem longa data, e Freitas e Rodrigues (2008) nos fornecem um corte temporal propício para compreendermos e situarmos o PNLD. Em 1929 é criado o Instituto Nacional do Livro (INL), objetivando legitimar e produzir livros didáticos nacionais, mas somente durante o período Vargas (1930-1945) o órgão passa a ter função real “[...] como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas” (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 302).

O livro didático só passa a ser objeto regido por lei no Brasil e controlado, produzido e circulado com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, mas a indústria editorial brasileira e sua relação com o livro didático apenas engrenam a partir do regime civil-militar. Em ação conjunta do Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Enquanto a USAID seria responsável pelo controle do projeto, o mesmo seria executado apenas pelo MEC e o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

Além da parceria instituída entre MEC e USAID, o governo militar tomou outras medidas em prol do avanço da indústria editorial didática, sempre em consonância com a Doutrina de Segurança Nacional, como:

[...] isenção de impostos a todas as fases de produção e comercialização dos livros, jornais e periódicos, incluindo a produção de papel; isenção alfandegária para a importação de maquinários; financiamentos estatais do mercado editorial, por meio de subsídios aos livros; criação do Programa Nacional do Livro Didático, administrado, no período de 1966 a 1971, pela Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTEC) e, depois de sua extinção, gerenciado pelo Instituto Nacional do Livro (INL). O objetivo principal do INL era a distribuição gratuita de livros didáticos às escolas primárias e secundárias da rede estadual, a realização de descontos às universidades e a promoção de cursos de treinamento aos professores, editores e profissionais da indústria editorial (GALZERANI, 2013, p. 57).

Em 1971 o COLTED é extinto, e sob a tutela do INL institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), centrando nesse programa as responsabilidades administrativas e de gerenciamento financeiro voltadas ao livro didático no país. Em 1976 o INL é desmontado e o PLIDEF passa estar sob a tutela da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) e ser

financiado diretamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 1983 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) substituiu a FENAME e centralizou diversos projetos de assistência governamental (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

O PNLD como conhecemos surge apenas em 1985, com o decreto nº 91.542, de 19/8/85. Seu renascimento trouxe novidades como:

- garantia do critério de escolha do livro pelos professores;
- reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência *[sic]* a eliminação do livro descartável;
- aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias;
- aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 303).

Entretanto, é somente “com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos” (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 303).

A existência do PNLD e da participação financeira do governo federal em larga escala na aquisição de livros didáticos justifica-se pela obrigação legal, conforme disposta na Constituição Federal, de que

[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988).

Políticas educacionais tem em seu cerne o objetivo de abarcarem toda a população e seu direito à educação, de modo que

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, em que a diversidade social e cultural é, frequentemente, sinônimo de desigualdade econômica, estabelecer políticas educacionais públicas de equalização representa o compromisso do Estado com a inclusão, a cidadania e a justiça social. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa que se insere nessa perspectiva, no esforço de oportunizar que todos os alunos que frequentam a escola pública brasileira contem com o aporte de livros didáticos na quase totalidade das disciplinas escolares, de modo a assegurar o acesso

aos livros, contribuir com a formação de leitores e criar condições de apropriação dos saberes e conhecimentos disciplinares em patamares qualificados (CAIMI, 2018, p. 22).

Segundo Caimi (2018), foram beneficiadas em 2017, 117.690 escolas de ensino fundamental e médio, contemplando 29.416.511 alunos, o PNLD foi consolidado como um programa que atende às necessidades assistenciais para o desenvolvimento da educação em acordo com princípios constitucionais apenas em 2010, com o Decreto 7.084/2010. Tal decreto

[...] consolidou um conjunto de diretrizes formuladas ao longo de mais de duas décadas, que podem ser sumarizadas nos seguintes aspectos, dentre outros: o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; o respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras (CAIMI, 2018, p. 23).

Entretanto, conforme exposto até aqui, os programas responsáveis pela regulamentação dos livros didáticos no país são passíveis de mudanças. Caimi (2018) apresenta transformações na organização do PNLD a partir da nova conjuntura que se instaura no país após o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, com alterações ocorrendo tanto no âmbito do ensino em si, como a Reforma no Ensino Médio, ou no campo de programas de auxílio à educação, como o Decreto 9.099/2017, que altera certos pontos no PNLD.

Dois pontos dessa mudança legislativa podem ser discutidos nessa altura do texto, com outros pontos relacionados à avaliação do livro didático sendo percorridos mais adiante, na próxima subseção. O primeiro aspecto que pode ser pontuado com a nova lei é a unificação das responsabilidades do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), passando o PNLD a ser o programa incumbido de avaliar e disponibilizar não só livros didáticos como qualquer outro material de apoio à educação, de modo que

O que se pode vislumbrar com essa expressão tão genérica (outros materiais) é a inclusão de softwares, jogos educacionais, dicionários, materiais de apoio e correção de fluxo (defasagem série-idade), ações já contempladas no decreto anterior, bem como a abertura da possibilidade de o Estado brasileiro adquirir e distribuir os chamados sistemas estruturados de ensino (ou sistemas apostilados, como usualmente se diz), numa associação estreita

com os grandes grupos privados, conhecidos pelas práticas de mercantilização da educação (CAIMI, 2018, p. 27).

Ademais, a produção de livros passa a ser vinculados especificamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

5 A AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E AS ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO E VENDA

Considerando o papel do PNLD na regulamentação e distribuição do livro didático de História no Brasil contemporâneo, é de suma importância nos debruçarmos sobre a maneira como o programa e a legislação competente organizam as avaliações anuais, e as consequências dessas avaliações no mercado editorial do país.

5.1 A instituição de métodos avaliativos no PNLD

Conforme Mantovani (2009) nos elucida, críticas das mais diversas quanto à qualidade dos livros didáticos brasileiros existem há décadas. Citando a pesquisa conduzida por Nosella (1981), problemas gerais do livro didático apontados anteriormente à criação de métodos avaliativos dos materiais didáticos, podemos ver:

- A família é apresentada de forma extremamente estereotipada: estática, completa, fechada, autossuficiente, como um mundo existente à parte, em si e para si. Nessa perspectiva, famílias com formações distintas, como avô, avó e netos; pai e filha; filhos e sobrinhos; não eram contempladas, deixando à margem alunos nessas condições.
- A escola é apresentada como um segundo lar, fechado e imutável, onde os problemas e as desigualdades sociais são ignorados ou abordados de forma a serem minimizados. Essa escola sem problemas não existe; além disso, o modelo apresentado é autoritário e repressivo, com a comunicação unidirecional. [...]
- A pátria apresentada nos textos é como uma “entidade”, sempre grandiosa, que existe independente do povo.
- O ambiente é apresentado de forma irreal, sem considerar os graves problemas ecológicos criados pela forma com que a sociedade capitalista se relaciona com a natureza. O meio rural e o urbano são descritos poeticamente: o agricultor é um feliz proprietário com colheitas sempre abundantes, não são comentadas as comuns questões agrárias existentes no país; também não são mencionados os problemas urbanos e as desigualdades sociais comuns em grandes centros. A relação entre o ser humano e o ambiente é vertical: a natureza é considerada a doadora e o ser humano tem o papel de receptor.
- Os mecanismos econômicos e sociais que regem o mundo do trabalho não são analisados. Todas as profissões citadas são igualadas e as relações de trabalho são idealizadas.
- Ao tratar o tema “ricos e pobres”, a relação entre eles é apresentada sem conflitos. Segundo Nosella (op. cit., p.179), “ninguém se revolta, porque afinal os ricos não são felizes, por serem ricos; e a pobreza, se suportada com dignidade, torna-se fonte de felicidade”. Nessa temática, a relação também é vertical: os ricos têm de ser bons ricos, ou seja, doar parte de seus bens para os pobres, que devem ser agradecidos, para serem bons pobres.

- Ser obediente e conformado são virtudes necessárias para se manter a ordem constituída. Uma ordem que é interessante à classe que tem a hegemonia econômica e social.
- Não são dadas explicações científicas para as causas reais dos fenômenos naturais. Com isso, as crianças não desenvolvem consciência crítica e ou científica.
- O índio é descrito como um personagem idealizado, muito distante da realidade do índio brasileiro. A relação com a cultura não índia é estereotipada e vertical, como se os não índios fossem uma civilização superior e doadores da verdadeira cultura, enquanto os índios fazem o papel de receptores “ignorantes” e “selvagens” (MANTOVANI, 2009, p. 36-38).

Além disso, especificamente quanto ao livro didático de História, reitera-se críticas já expostas por Bitencourt neste trabalho: “o livro didático de História tem cumprido a função de veicular a ideologia das classes dominantes e possibilitar a reprodução da ordem burguesa” (DAVIES, 2005, p. 1 *apud* MANTOVANI, 2009, p. 40).

Tendo em mente o estado do material didático no Brasil, a criação do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993 estabelece uma avaliação-piloto visando a “melhoria da qualidade física e pedagógica dos livros” (MANTOVANI, 2009, p. 41). Tal avaliação-piloto teve resultados terríveis a respeito da qualidade dos livros didáticos. É a partir disso que as avaliações e requisitos mínimos para a aprovação de um livro didático no Brasil passam a tomar forma.

Soma-se a isso a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, em consonância com a legislação constitucional vigente quanto a educação. A Lei de Diretrizes e Bases, no nono inciso do artigo 4º prevê que serão fornecidos:

[...] padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (BRASIL, 1996).

Em conjunto com o preceito legal estabelecido pela Constituição, no terceiro parágrafo do artigo 212, de que:

[...] A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (BRASIL, 1988).

Desse modo, a necessidade de elaborar métodos que viabilizem a formulação de livros didáticos com qualidade se mostrou não só uma necessidade prática, tendo em mente as críticas já expostas, como uma responsabilidade do Estado.

A partir do ano de 1997 são instituídas avaliações acerca do material didático a ser disponibilizado e comprado através do PNLD, tanto para as séries que compunham o Fundamental I quanto o Fundamental II. Enquanto os livros destinados aos anos iniciais já foram analisados naquele ano, apenas os critérios avaliativos para os anos finais foram ponderados, afim de realizar a avaliação dos mesmos no PNLD 1999 (MANTOVANI, 2009).

De qualquer maneira, no programa desenvolvido para 1997 foi formulado o Guia dos Livros Didáticos, demonstrando os livros excluídos do processo seletivo e os recomendados para a compra, a partir das categorizações dos livros didáticos elaboradas pelo programa e expostas por Mantovani (2009):

Tabela 2 – Categorizações dos livros didáticos analisados pelo PNLD

Livro Excluído	Não atende aos critérios
Livro Não Recomendado	Livros com impropriedades
Livro Recomendado com Ressalvas	Atende parcialmente os critérios
Livro Recomendado	Atinge satisfatoriamente os critérios

Fonte: Inspirada em MANTOVANI, p. 44, 2009.

Os critérios adotados para esse primeiro processo avaliativo em 1997, e o do ano seguinte, giravam em torno de características relacionadas aos conteúdos e aspectos alusivos à forma do livro.

A avaliação quanto ao conteúdo presente nos livros preocupava-se com a possibilidade de discriminação de qualquer tipo, tendo em vista os problemas apontados em livros veiculados anteriormente, e, também, questões conceituais quanto à área de conhecimento abordado pelo livro. A não adequação a esses critérios eram a principal causa de eliminação do livro produzido do processo avaliativo (MANTOVANI, 2009).

Em adição a esses critérios eliminatórios, uma segunda leva de pontos analisados e referentes à organização visual do produto foram definidos e organizados em três eixos: a estrutura editorial, a formatação e os aspectos visuais em si.

A estrutura editorial refere-se à identificação clara do livro e informações fundamentais de sua produção, normatização de elementos pré e pós-textuais e de sua impressão (MANTOVANI, 2009).

A formatação preocupa-se com a qualidade física do material produzido, sua durabilidade e manuseio, sua encadernação e padrões técnicos de tamanho do livro (MANTOVANI, 2009).

A parte visual do livro concerne a apresentação dos conteúdos do livro de maneira palatável, por meio de letras legíveis e textos construídos de maneira a atender a capacidade de leitura do público-alvo do livro didático, com textos que não sejam cansativos ou desencorajadores. O principal ponto no tocante visual, em consonância com a observação de Choppin e já apresentada por nós por meio de Bittencourt (2008) sobre a crescente polifonia do livro didático, é a preocupação apresentada pelo edital com ilustrações, com essas

[...] devendo auxiliar a compreensão e enriquecer a leitura do texto. Principalmente, não deverão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos. Devem ser adequadas à finalidade para a quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, claras, precisas, de fácil compreensão; mas podem também intrigar, problematizar convidar a pensar, despertar a curiosidade... (MANTOVANI, 2009, p. 104)

Ademais, os critérios promulgados pelo programa para o livro do aluno, foram propostos parâmetros para o livro do professor, de maneira que o material do professor não possa

[...] se resumir a uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórica, informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia e sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. É importante que oriente o professor para a articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento, trazendo ainda propostas e discussões sobre a avaliação da aprendizagem. É desejável também que apresente sugestões de atividades e leituras complementares para os alunos (MANTOVANI, 2009, p. 106).

Mantovani (2009) escreve que pequenas mudanças para o programa de 1999 ocorreram, com a adição de mais um critério eliminatório, referente à coerência metodológica dos conteúdos do livro, além de uma reorganização dos critérios já existentes em três eixos visando uma produção de maior qualidade: contribuição para

a construção da cidadania, correções conceituais e informativas e adequações metodológicas.

Com base nas três edições do PNLD sucedidas até o ano 2000, uma avaliação geral do processo de avaliação foi coordenada pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), objetivando analisar:

- critérios de avaliação;
- contexto educacional brasileiro;
- concepção de livro didático;
- descompasso constatado entre as expectativas do PNLD e as dos professores da rede de ensino;
- relações de dependência do setor editorial para com o PNLD;
- operacionalização e otimização do processo de avaliação e de escolha do livro didático pelos professores (MANTOVANI, 2009, p. 49).

Essa avaliação levada a cabo pela SEF em 2000 teve seus resultados publicados em 2001 através do MEC, com o documento produzido, *Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos*, apresentando recomendações a serem adotadas por futuros editais do PNLD, visando transformar a noção de livro didático que permeia a consciência pública, expandindo a concepção de livro didático e, conseqüentemente, melhorando a educação brasileira (MANTOVANI, 2009).

5.2 As avaliações na conjuntura atual

As avaliações do PNLD continuaram anualmente, e na atual conjuntura, as avaliações ocorrem mediante as especificações propostas pelo já mencionado Decreto 9.099/2017. O primeiro ponto acerca da avaliação do livro didático que o decreto de 2017 modifica é o ciclo avaliatório. Enquanto legislações anteriores, como o Decreto 7.084/2010 previam um ciclo de avaliação e escolha de 3 em 3 anos para os livros adotados pela educação básica, com uma alternância entre os anos iniciais do fundamental, anos finais do fundamental e o ensino médio. Com a legislação mais recente, está previsto um ciclo de 4 a 6 anos, a depender do edital. Conforme Caimi (2018, p. 28) escreve:

Não é difícil supor que, com o aumento do prazo do ciclo de vigência daquele processo avaliativo, os estudantes terão livros mais defasados e desatualizados ao final dos 4 anos do ciclo. Ou seja, ainda que sejam repostos anualmente, uma vez que são consumíveis, a escolha de novos livros pelos professores só poderá ser feita após o fim do ciclo de

atendimento. Na lógica mercantil, que parece reger muitas dessas mudanças, um ano a mais no ciclo representa, ao final de três ciclos, uma economia financeira considerável.

A composição dos avaliadores dos livros submetidos ao PNLD, de acordo com o Decreto 7.084/2010, era de responsabilidade das universidades públicas, que convocariam professores de sua instituição, outras universidades e da rede pública, agindo sob diretrizes determinadas pelo MEC. As alterações legislativas estabelecidas em 2017 deixam o papel da avaliação pedagógica como responsabilidade de professores do ensino superior e da rede pública, entretanto, a convocação de tais professores não ocorre mais por intermédio das universidades públicas, mas por editais do MEC para a nomeação de Comissões Técnicas para as áreas de conhecimento delimitadas pela BNCC (CAIMI, 2018).

A escolha dos membros dessas Comissões Técnicas ocorre por meio de indicações

[...] de um conjunto de Instituições e Entidades, a saber: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; Conselho Nacional de Educação; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CAIMI, 2018, p. 28).

Essa mudança, que em um primeiro olhar parece pequena, mas tem como sequência a perda da importância da universidade como espaço de formação de professores e limita a capacidade de avaliar o estado do mercado editorial ao focar e fragmentar a avaliação em campos específicos. A centralização de todo o processo no MEC pode ter como efeito adverso também a incapacidade de lidar com a pressão mercadológica decorrente da disputa de recursos destinados ao PNLD (CAIMI, 2018).

Um terceiro ponto a ser pensado quando se lida com a avaliação do livro didático é a sua aquisição pela escola, e as mudanças que ocorreram nesse processo por meio da modificação na lei.

A partir do Decreto 7.084/2010, os livros didáticos chegavam à escola por meio da escolha e da opção dos docentes que compõe seu quadro de professores, de acordo com as necessidades específicas da escola e seus planos pedagógicos (BRASIL, 2010). Por outro lado, com o Decreto 9.099/2017, há uma mudança:

“Durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única: I – para cada escola; II – para cada grupo de escolas; ou III – para todas as escolas da rede” (BRASIL, 2017). A responsabilidade pela escolha do livro didático deixa de ser do corpo docente da escola, com base em seu projeto político-pedagógico, para uma escolha que deve ser feita pelas secretarias municipais ou estaduais, de maneira que “[...] as escolhas sejam permeadas por outras razões que não as necessidades das escolas, seus projetos pedagógicos específicos e as propostas curriculares e metodológicas dos professores de determinada escola” (CAIMI, 2018, p. 30).

Essa subordinação da escolha do material pedagógico aos gestores das redes de ensino acaba, por consequência, engendrando as figuras políticas ao seu entorno e que atendem às expectativas econômico-sociais pode ser apontada como uma explicação para a crescente presença de sistemas de ensino nas escolas e no PNLD, como apontado pela série histórica do mercado editorial brasileiro encomendada pela CBL (2022).

As apostilas desses sistemas de ensino, com conteúdos estruturados direcionados para discentes tanto de escolas privadas quanto redes públicas, mas além disso, voltados para a capacitação de professores em conjunto com cursos oferecidos pelas empresas que controlam esses sistemas, como a Positivo. Se escorando no discurso da incapacidade e despreparo do professor, os materiais apostilados teriam êxito devido:

[...] 1) há maior exposição dos alunos aos conteúdos, na medida em que o professor não “pula” o conteúdo e ainda aprende o conteúdo que não dominava; 2) ocorre melhor aproveitamento do tempo na sala de aula, uma vez que se fazem menos cópias do quadro ao se usar o livro do aluno e a aula está mais bem estruturada e planejada no livro do professor; 3) os sistemas estruturados permitem maior controle do trabalho do professor pela direção e equipe, pelos pais e alunos; 4) por fim, há um forçoso alinhamento entre o material didático do aluno, as orientações ao professor e a capacitação docente (CAIMI, 2018, p. 32).

Essas soluções fáceis para problemas complexos na educação seriam atrativas para os gestores responsáveis pela escolha do material didático e também pela avaliação a longo prazo e em larga escala dos resultados na educação, uma vez que a organização desses sistemas de ensino se presta bem a essas avaliações,

considerando a padronização presente nos mesmos, seja de conteúdos, metodologias ou tempo utilizado para ensinar (CAIMI, 2018).

Apesar da ascensão do material apostilado dos sistemas de ensino, a produção de livros didáticos segue considerável, como apontado por nossa pesquisa previamente, e apesar de críticas que podem ser feitas ao PNLD, o mesmo segue procurando manter um controle de qualidade sobre as produções didáticas do país, e no caso do edital mais recente, de 2021, sobre os livros destinados ao ensino médio.

Tendo em vista as recentes alterações no funcionamento do PNLD e a reforma do ensino médio, a aquisição de material didático foi dividida em obras destinadas à temática de Projeto de Vida; Obras Didáticas destinadas às áreas de conhecimento específico; Obras Didáticas Específicas dedicadas à Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática; Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio, focadas tanto nas áreas do conhecimento quanto na gestão escolar em si mesma; Recursos Digitais e Obras Literárias como manuais de professores e alunos ou histórias que remetam a conteúdos contemplados pela BNCC (MEC; SEB; FNDE, 2021).

Os parâmetros outrora definidos e descritos em nossa pesquisa se mantêm, de maneira geral, no processo de inscrição e avaliação dos materiais didáticos no edital em questão.

Em um primeiro momento, são descritas as características necessárias para a produção dos livros impressos, especificando os elementos necessários para sua caracterização, como informações presentes na capa, folha de rosto e etc., dimensões do livro, tipo de papel a ser utilizado e seu acabamento.

Além dos aspectos formais do livro didático necessários para sua participação no processo avaliativo, o edital do

[...] PNLD 2021, na esteira do PNLD 2019 (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e do PNLD 2020 (Anos Finais do Ensino Fundamental), se propõe a promover o desenvolvimento das competências gerais, competências específicas e habilidades definidas pela BNCC, sempre estimulando a autonomia, o protagonismo e a responsabilidade dos estudantes, para que eles sejam capazes de fazer escolhas e tomar decisões em relação a seus projetos presentes e futuros (MEC; SEB; FNDE, 2021, p. 50).

Para isso, foram elaborados critérios eliminatórios comuns, aplicáveis a todas as obras inscritas no programa, e critérios eliminatórios específicos, voltados para cada tipo de obra inscrita no programa.

Compõem os critérios eliminatórios comuns:

- a. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação.
- b. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.
- c. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica.
- d. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.
- e. Adequação e pertinência das orientações prestadas ao professor.
- f. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita.
- g. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico.
- h. Qualidade do texto e adequação temática.
- i. Qualidade dos materiais digitais.
- j. Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) (MEC; SEB; FNDE, 2021, p. 50).

É possível notar a permanência de critérios de edições passadas do programa, conforme já discorrido com base nas considerações de Mantovani (2009), como a preocupação com a organização editorial; questões legislativas que impossibilitem produções preconceituosas e antagônicas à formação de um cidadão consciente e a qualidade da abordagem teórica-metodológica.

Somam-se a esses critérios os definidos para as áreas específicas, propostos com o objetivo de garantir o desenvolvimento das competências definidas pela BNCC. A respeito dos livros de História, ou mais propriamente dito, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, esperava-se livros que cultivem o raciocínio histórico não-linear, a análise de problemas da vida cotidiana do estudante, desenvolver o raciocínio computacional e etc. através de processos cognitivos como observação, visualização, compreensão, organização, análise, síntese, comunicação de ideias científicas aplicada a categorias das ciências humanas. Tudo isso deve ser feito a partir de metodologias variadas e, principalmente, ativas, colocando o discente como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, através de um livro que possua uma linguagem atrativa e polifônica, dotada de recursos visuais complementares (MEC; SEB; FNDE, 2021).

Tendo em vista a continuidade de aspectos a serem considerados pelos avaliadores, é possível apontar alguns métodos empregados pelas editoras participantes do processo empreendido pelo PNLD.

Uma série de aspectos podem ser considerados como estratégias adotadas para manter a competitividade no mercado editorial. A preocupação com os aspectos formais do livro e sua qualidade física, como objeto a ser manuseado, impõe condições que

[...] fazem parte desse aspecto mercadológico do livro. As primeiras páginas possibilitam uma visão do processo de sua fabricação, com a apresentação dos agentes que participaram de sua confecção: editor, gráficos, ilustradores ou pesquisadores de materiais iconográficos, revisores de texto ou copidesques, etc. Essa materialidade é importante para que se possa entender o conjunto de sujeitos que interferem na obra e como essa interferência influencia na leitura do texto, incluindo a forma pela qual a página apresenta informações – boxes, uso de itálicos e/ou negritos para termos e conceitos básicos – e as variadas ilustrações, coloridas ou não (BITTENCOURT, 2008, p. 312).

Com a virada de chave na segunda metade do século XIX de que o livro didático era de uso não só do professor, mas também do aluno, iniciou-se uma escalada onde o objetivo principal é possuir uma linguagem mais clara e compreensível por parte do discente, com o uso de figuras e auxílios visuais dispostos ao longo do texto sendo fundamentais para isso, de modo que além de uma adequação necessária para a participação no PNLD, os aspectos formais tornam-se vias por onde se desenrola a competição editorial (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

No período em que a escolha do livro didático era responsabilidade exclusiva dos docentes, era comum a oferta de cursos e materiais adicionais para os professores pelas editoras, com o objetivo de apresentar suas respectivas obras como as mais modernas nos quesitos curriculares e pedagógicos, ou estampando orgulhosamente nas capas dos livros o quanto a obra está adequada aos parâmetros curriculares vigentes, conforme escreve Bittencourt (2008). Atualmente, a estratégia de seduzir os responsáveis pela escolha das obras didáticas passou a ser domínio dos sistemas de ensino e promessas de soluções rápidas para a educação, conforme já comentado em nossa pesquisa.

A preocupação com a atualização conceitual e metodológica se mostrou presente nas avaliações de livros didáticos desde seu início na década de 1990, e alcançar, ou pelo menos demonstrar ter alcançado essa atualização se mostra como ponto diferencial na avaliação e aquisição de livros, conforme elaborado em nossa pesquisa. Entretanto, retomando as considerações de Miranda e Luca (2004), persiste

no mercado editorial brasileiro uma produção didática que apresenta o processo histórico de maneira mais linear, compondo mais da metade dos livros disponíveis no momento da pesquisa das autoras.

A persistência de uma Historiografia que pende ao tradicionalismo nos livros didáticos pode ser pensada a partir das considerações de Pagani (2019) sobre as condições de trabalho docente na rede estadual. Entrevistando docentes que compõem os quadros da rede pública, Pagani (2019) apresenta uma investigação conduzida por meio de entrevistas sobre as causas que levam a exoneração de professores da rede estadual.

Diante do baixo salário dos docentes e da decorrente necessidade de trabalhar em mais de uma escola, situação que diminui a possibilidade de produzir um planejamento robusto e adequado às necessidades dos educandos, ideal educacional defendido por Aranha (1990). Diante das pressões econômicas sobre a educação que subjugam o trabalho docente, tanto os sistemas de ensino com conteúdos rigidamente organizados quanto livros didáticos que portem uma historiografia familiar acabam encontrando um nicho mercadológico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa procuramos reunir os diferentes aspectos que podem ser abordados quando se trata do livro didático. Compreendemos que a produção do livro didático e sua chegada nas escolas não é apenas uma iniciativa de cunho social, sob a égide do Estado, a fim de cumprir as obrigações do mesmo para com a educação, mas é além disso, uma via para obtenção de lucro. Mediante as quantias movimentadas pelo Estado brasileiro, a produção do livro didático se mostra como um campo complexo que une o Estado, a Educação e o Mercado.

Dessa maneira, objetivamos compreender e caracterizar o livro didático de História mobilizando uma gama de pontos de vista sobre a relação do livro didático com a sociedade, sobre a construção dos conteúdos portados por eles e sobre o objeto em si mesmo, de modo que acreditamos que a reunião dessa bibliografia em uma única pesquisa possa colaborar com pesquisas futuras nessa área.

Com a produção dessa pesquisa, podemos constatar que ao mesmo tempo que o interesse monetário se faz presente quando se trata da produção do livro didático, considerando os números demonstrados com base nas análises de mercado produzidas pela CBL, as avaliações encabeçadas pelo PNLD tiveram uma influência clara no mercado editorial brasileiro, uma vez que as adequações exigidas pelo processo seletivo dos editais contribuíram para elevação do nível do livro didático de História. Ainda assim, é possível observar que o processo avaliativo não surtiu um efeito por completo na produção do material didático, tendo em vista a presença de linhas historiográficas de viés tradicional.

Considerando a crescente importância dos sistemas de ensino no mercado editorial brasileiro, possibilidades que devem ser aprofundadas em futuras pesquisas são os desdobramentos dessa ascensão e os impactos desses sistemas na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. **A Cidade de Deus**: (contra os pagãos) parte I. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ALMEIDA FILHO, O. J. Historiografia, história da educação e pesquisas sobre o livro didático no Brasil. **Revista Saberes Interdisciplinares**, São João del-Rei, v. 1, n.1, p. 17-45, 2007. Disponível em: <https://uniptan.emnuvens.com.br/SaberesInterdisciplinares/article/view/147>. Acesso em: 04 nov. 2022.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e Pedagogia**: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2012.

BARROS, J. D. Os Annales e a história-problema – considerações sobre a importância da noção de “história-problema” para a identidade da Escola dos Annales. **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 305-325, jul./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5335/hdtv.12n.2.3073>. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/3073>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BARROS, J. D. **Teoria da História**. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 1.

BARROS, J. D. **Teoria da História**. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 2.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: Fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 383 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Universidade de São Paulo, 1993. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/pt-br.php>. Acesso em: 04 nov. 2022.

BONINI, A. *et al.* **História**: Ensino Médio. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/historia.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves: 1992.

BRAICK, P. R. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=579494&id=16434803&idBinario=16434817>. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação nº 03/2019**. CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021. 07 abr. 2021. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dados estatísticos**. 2020. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 18 out 2022.

BRASIL. Presidência da República. **LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm. Acesso em: 04 nov 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 04 nov 2022.

BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma História Social da Mídia: de Gutenberg a Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

CÂMARA BRASILEIRA DE LIVROS. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro em 2017**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro / SNEL / FIPE, 2018. Disponível em: https://cbl.org.br/pesquisas_de_mercado_categoria/1-producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/. Acesso em: 02 nov 2022.

CÂMARA BRASILEIRA DE LIVROS. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro em 2018**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro / SNEL / FIPE, 2019. Disponível em: https://cbl.org.br/pesquisas_de_mercado_categoria/1-producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/. Acesso em 02 nov 2022.

CÂMARA BRASILEIRA DE LIVROS. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro em 2019**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro / SNEL / FIPE, 2020. Disponível em: https://cbl.org.br/pesquisas_de_mercado_categoria/1-producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/. Acesso em 02 nov 2022.

CÂMARA BRASILEIRA DE LIVROS. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro em 2020**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro / SNEL / FIPE, 2021. Disponível em: https://cbl.org.br/pesquisas_de_mercado_categoria/1-producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/. Acesso em 02 nov 2022.

CÂMARA BRASILEIRA DE LIVROS. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro em 2021**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro / SNEL / FIPE, 2022.

Disponível em: https://cbl.org.br/pesquisas_de_mercado_categoria/1-producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/. Acesso em 02 nov 2022.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAIMI, F. E. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.465>. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/465>. Acesso em: 04 nov 2022.

COELHO NETTO, J. T. **O que é Indústria Cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COGGIOLA, O. Ciências Humanas: O que são, para que servem. **Revista Intelligere**, São Paulo, n. 9, p. 14-38, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2020.173539>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/173539>. Acesso em: 23 set 2022.

DARNTON, R. **O iluminismo como negócio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES M. H. O Livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5965/1808312903052008300>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378>. Acesso em: 20 fev 2022.

FUNARI, P. P.; SILVA, G. J. **Teoria da História**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

GALZERANI, M. C. B. Livros didáticos: cenários de pesquisa e práticas de ensino no Brasil. In: GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JÚNIOR, A. (org.) **Paisagens contemporâneas sobre o livro didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

MACEDO Jr, R. P. (org.). **Curso de Filosofia Política: do Nascimento da Filosofia à Kant**. São Paulo: Atlas, 2008.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24112009-152212/publico/KATIA_PAULILO_MANTOVANI.pdf. Acesso em: 04 nov 2022.

MIRANDA S. R; LUCA T. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/6559>. Acesso em 27 out 2022.

MUNAKATA, K. O livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/62437>. Acesso em: 04 nov 2022.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828>. Acesso em: 04 nov 2022.

PAGANI, Gabriela. **Quando os professores desistem**: um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo. 2019. 112f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182342/pagani_g_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 18 mar 2022.

PROST, A. **Doze Lições Sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAVANO, P. T.; ALMEIDA, M. I. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.34639>. Acesso em: 12 out 2022.

TEIXEIRA, F. C. Uma construção de fatos e palavras: Cícero e a concepção retórica da história. **Varia História**, Belo Horizonte. v. 24. n. 40, p. 551-568, jul./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-87752008000200014>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-87752008000200014&lng=pt&nrm=iso&tIng=pt. Acesso em 12 out 2022.

VICO, G. **A Ciência Nova**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.