

## **O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A QUESTÃO DA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA AO LONGO PERÍODO REPUBLICANO: A FRONTEIRA ENTRE RUPTURAS E CONTINUIDADES**

### **THE HISTORY TEXTBOOK AND ISSUE OF BRAZILIAN NATIONAL IDENTITY THROUGHOUT THE REPUBLICAN PERIOD: THE BORDER BETWEEN BREAKS AND CONTINUITIES**

Gilmar Yoshihara Franco<sup>1</sup>

Carlos Alexandre Barros Trubiliano<sup>2</sup>

**RESUMO:** O livro didático é uma dos muitos materiais que possibilitam a didatização do saber histórico. Embora seja considerado como mais uma das ferramentas de ensino, que viabilizam a prática docente no universo da cultura escolar, os manuais são tomados por muitos educadores, como principal condutor da ação pedagógica; por esta razão, tem merecido destaque nos debates sobre o ensino, e, particularmente, no que diz respeito ao ensino na disciplina de História. Deste modo, o artigo tece considerações sobre as concepções da identidade nacional presente nos livros didáticos, sobretudo a partir do período republicano, e investiga como esta ferramenta pedagógica pode ser observada como espaço de disputas por representação entre os diversos grupos que compõem a sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Ensino; Política; Livro Didático

**ABSTRACT:** The textbook is one of the many materials to enable historical knowledge didacticism. Although it is considered an educational tool used in teaching practices within the school environment, the textbook is taken by many educators as the main guide for pedagogical action. Thus, it has been in the mainstream of discussions on education, especially with regard to History teaching. Therefore, the current study reasons the concept of national identity found in these textbooks, mainly from the Republican period on, and investigates how such pedagogical tool can be seen as representativeness dispute area by different groups in the Brazilian society.

**Key-words:** Education; Politics; Textbook

---

<sup>1</sup> Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) / Campus de Franca. Docente da Universidade Federal de Rondônia (Unir);

<sup>2</sup> Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp)/ Campus de Franca. Docente da Universidade Federal de Rondônia (Unir);

## INTRODUÇÃO

Os livros didáticos fazem parte do cotidiano escolar. Atualmente são produzidos em escala de milhões de exemplares, em países como o Brasil, França e Estados Unidos, ou, até mesmo, atingindo a cifra de bilhões de impressos, como no caso chinês. Os manuais escolares, como os de História, também são mercadorias perecíveis, uma vez que tendem a ser constantemente atualizados em virtude de mudanças políticas, metodológica ou, ainda, quando fatos atuais impõem-lhes revisões, como ocorreu após o ataque ao *World Trade Center* em 2001 ou, como possivelmente acontecerá, na maioria dos países do ocidente, por ocasião do ataque ao *Charlie Hebdo*, em 2014 e ao *Bataclan*, em novembro de 2015, e das interpretações/sentidos desses acontecimentos com a relação que a França e os países do ocidente tem estabelecido com as nações árabes.

Embora sejam constantemente revisados, para estudiosos como Alain Choppin, os manuais didáticos são instrumentos pedagógicos inscritos “em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas dos métodos e das condições do ensino de seu tempo” (CHOPPIN apud BITTENCOURT, 2008, p. 14). Por este motivo, analisar aspectos ligados aos livros didáticos<sup>3</sup> utilizados nas escolas brasileiras é, sem dúvida, um exercício de reflexão bastante complexo. A consciência dessa complexidade, por sua vez, nos faz reconhecer que existe um enorme debate sobre os usos e as concepções do livro didático envolvendo nomes de peso para atacar e defender as concepções e usos que caracterizam essa ferramenta pedagógica.

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

Para Circe Bittencourt (2004, p. 300), “os livros didáticos são invariavelmente um tema polêmico. Diversas pesquisas têm revelado que são um instrumento a serviço de ideologias e da perpetuação de um ensino tradicional”. Embora a afirmação encontre eco na

---

<sup>3</sup> Por livro didático, referimo-nos não apenas ao livro propriamente dito, mas também a outros tipos de materiais, como apostilas elaboradas pelos próprios professores excertos de textos didáticos reproduzidos, enfim, textos que empregam uma linguagem voltada para a ação pedagógica.

concepção de muitos autores, e, de fato, ainda se observe esta postura em alguns livros didáticos, a autora pontua que o livro precisa ser compreendido como um instrumento portador de valores e concepções culturais. É necessário, também, compreender os limites e a complexidade que o material possui, e, nesse sentido, entender que não existe um livro didático ideal. Porém, mesmo reconhecendo que o livro didático é apenas mais um dos instrumentos didáticos de que o professor dispõe para implementar sua atividade diária, a importância a ele atribuída no processo ensino-aprendizagem pede uma discussão permanente sobre esta ferramenta pedagógica.

Compreendemos, então, que toda cultura é impregnada de materialidade. A noção de “*cultura material*” é relativamente difundida nas ciências humanas. Os historiadores, em geral, a utilizam dentro de suas temáticas sem fazerem profundas acepções conceituais, ao contrário do que se observa, por exemplo, na utilização de outros instrumentos analíticos como a “*cultura imaterial*” ou a “*cultura oral*”. Embora o significado global de “*cultura material*” apresente-se como evidente, sua conceituação é heterogênea e rica em matizes. Uma noção mais complexa de “*cultura material*” é fornecida por Fernand Braudel, que adota as dimensões do social, do tempo e do espaço para compreender as transformações da “*vida material*” em uma temporalidade de longa duração (BRAUDEL, 1989).

Braudel propõe um ensino de História mais pluralista e menos etnocêntrico. Em vez de idades cronológicas, o uso conceitual de “*cultura material*” permitiria pensar nas continuidades e transformações das “*civilizações*”, possibilitando compreender, por exemplo, as permanências de práticas sociais de núcleos étnicos africanos nas Américas, ao passo que essas africanidades não sobreviveram na Ásia ou em terras do Islã. Deste modo, a “*cultura material*” permitiria ao historiador ampliar a visibilidade de uma dada sociedade em seus diferentes tempos.

Para Selva Fonseca (2003, p.49), o uso recorrente dessa ferramenta pedagógica pode ser sintetizado na expressão popular: “*ruim com ele, pior sem ele*”. Deste modo, algumas questões são pertinentes para refletir sobre a principal ferramenta pedagógica utilizada nas escolas do país.

Mesmo sendo um objeto cultural contraditório, marcado por polêmicas e críticas de muitos setores, o livro didático não perde seu valor enquanto instrumento no processo de escolarização, comunicação, produção e transmissão de conhecimentos, integrado à “tradição escolar” há, pelo menos, dois séculos.

Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, é pesquisado enquanto produto cultural, dentro da lógica capitalista, como uma mercadoria ligada ao mercado editorial; didaticamente, como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino; e, politicamente, como um veículo de valores, ideologias e comportamentos.

Segundo Thais Nívia de L. e Fonseca (2006), a construção dos manuais didáticos brasileiros reservou, ao longo do tempo, uma história que mais valorizava a exaltação da pátria do que a formação do cidadão. Nesse sentido, um dos elementos centrais presentes nas narrativas contidas nos manuais didáticos é a construção de uma identidade nacional. Assim, pensar como esta identidade foi dada a ler, sobretudo após a Proclamação da República, em 1889, é o objetivo deste artigo.

### **A REPÚBLICA, O LIVRO DIDÁTICO E A QUESTÃO DA IDENTIDADE NACIONAL**

De acordo com François Furet (1991), foi a partir do século XIX que as discussões que almejavam o *status* de ciência para a História foram legitimadas, pelo estabelecimento de procedimentos de pesquisa e pela profissionalização do ofício de historiador, a História tornou-se, então, uma disciplina tecnicamente didática para todos os níveis do aprendizado escolar. Simultaneamente, em vários países europeus, a educação instituiu-se como competência do Estado.

A respeito dos livros didáticos de História no Brasil, é necessário contextualizar, historicamente, a produção deste material para que se possa compreender, posteriormente, as principais polêmicas em torno de sua utilização, como a noção e os elementos constitutivos da(s) identidade(s) nacional(is), foram forjados ao longo do tempo. Deste modo, dadas as dimensões do presente artigo, adotaremos o período republicano como *locus* privilegiado de análise.

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

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

Como afirma Arlete Gasparello, a partir de manuais didáticos como *Lições de História do Brasil*, produzido pelo professor Luís de Queirós Mattoso Maia, pode se verificar existência do que a autora denomina “pedagogia da nação”. Embora tais obras não representem uma visão homogênea do processo e do papel dos sujeitos históricos, percebe-se, como síntese da construção de uma identidade nacional, a ideia de que o “brasileiro é fundamentalmente produto dos colonos audazes e destemidos, orgulhosos na defesa dos seus interesses. Seus construtores são os descendentes da raça colonizadora e como tais ligados aos europeus brancos e civilizados” (GASPARELLO, s/a, p. 7).

Dos estudos de Gasparello e Fonseca pode-se depreender que um dos papéis desempenhados pelo IHGB foi o de construir, por meio de trabalhos que buscavam dar forma a identidade nacional, a tessitura de nexos históricos que tornavam uma só a história das três “raças” que, dispersas nas várias províncias do Império, davam forma ao Brasil.

A partir da Proclamação da República, em 1889, a questão da identidade nacional novamente é colocada em discussão. Desta vez, a História passou a buscar, no passado, momentos que vinculassem a História da “Nação” com um novo presente, agora emoldurado pelos louros da conquista dos republicanos. Outra questão em evidência, naquele momento, era a de unificar os conteúdos ministrados nas mais diversas regiões do Brasil sob uma única orientação institucional<sup>4</sup>, uma vez que não havia nenhum órgão do governo central com esta incumbência.

Naquele contexto – que envolvia a redefinição da identidade nacional, a formação de um panteão de heróis e o “afastamento” ou a negação da herança portuguesa da memória histórica nacional –, o ensino de História teve papel fundamental. Autores de manuais

---

<sup>4</sup> Embora a discussão sobre a necessidade de unificação curricular tenha sido suscitada nos primeiros anos do período republicano, tal reestruturação só ocorreu, de fato, durante o governo de Getúlio Vargas.

didáticos, como os influentes Jonathas Serrano e Rocha Pombo<sup>5</sup>, “apostaram na eficácia do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente” (FONSECA, 2006, p. 50).

A disciplina de História passou, então, a desempenhar o papel de reproduzir, sob um arcabouço político-positivista, a História geral e nacional, dando azo a um tipo de abordagem que consolidou o ensino da matéria, baseado no chamado quadripartismo – ou seja, a divisão cronológica da História, consagrada pelos franceses: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Essa sequência linear, por sua vez, colocou em primeiro plano uma abordagem eurocêntrica e político-administrativa no ensino de História, e foi responsável pela caracterização da História do Brasil e da América como uma continuação da História do velho continente (CHEXNEAUX, 1995).

A forma como os livros eram editados e as aulas ministradas, em sua grande maioria, davam à História um caráter de verdade absoluta, cabendo ao aluno decorar, ou reter o conteúdo, ao invés de questionar e apreender aquilo que se estava discutindo. Essa concepção de ensino de História buscava, sobretudo por meio da exaltação dos chamados heróis nacionais, moldar o cidadão brasileiro ideal: ordeiro, obediente às leis e, acima de tudo, patriota (FONSECA, 2006).

Uma maior difusão do livro didático, entretanto, só ocorreu a partir do governo de Getúlio Vargas, com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938. A partir de então, o Estado institucionalizava o controle sobre o processo de adoção de livros em todos os estabelecimentos de ensino no Brasil. Contudo, são as reformas no ensino brasileiro, das últimas décadas do século XX, que marcam a massificação do livro didático.

No período Estadonovista (1937-1945), sob o prisma do “novo-homem” – trabalhador ordeiro, forte e saudável, ou seja, o “cidadão-trabalhador”, símbolo do progresso da nação –, consolidou-se políticas públicas que culminaram na criação do Ministério da Educação e Saúde (MES). Com as reformas promovidas por Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), houve o estabelecimento de uma política pública para a educação que incluía, entre outros objetivos, a unificação do currículo escolar. Por meio das medidas adotadas, os componentes curriculares passaram a ter uma base comum para todo o território nacional. Naquele contexto, “o ensino de História do Brasil tornou-se objeto de particular preocupação dos intelectuais vinculados ao poder, na medida em que a disciplina cumpria

---

<sup>5</sup> Rocha Pombo faleceu em 1933; porém, é importante ressaltar que seu legado como escritor ultrapassou os limites de sua existência.

papel estratégico no processo de construção da identidade nacional e da memória histórica” (SPOSITO, 2006, p.30).

Percebe-se, desta maneira, que a História ensinada objetivava reforçar e estimular a exaltação à nacionalidade. Sobretudo a partir da gestão do ministro Gustavo Capanema “a formação humanística e a formação patriótica [constituíam-se em] instrumentos perfeitos para a tarefa difícil de organizar o Estado e suas instituições (...) tratava-se de transferir as “fidelidades” familiares, locais ou regionais para a nação e para a pátria” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 208).

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

Através dos livros didáticos buscava-se, assim, promover um ensino de História objetivando construir uma “genealogia da nação”. Nesse sentido, o novo bandeirantismo, vislumbrado nas obras de Cassiano Ricardo (1940) e Alfredo Ellis Jr (1938), inspirou uma releitura do passado, promovendo uma espécie de novo amálgama nacional, por meio do “encontro” entre o litoral e os sertões do Brasil. Conforme observa Katia M. Abud (1998, s/p) “o tratamento dispensado pelos programas e pelos livros didáticos a temas que enfatizam a formação do sentimento nacional e aos heróis que construíram a nação é sintomático da importância do assunto”.

Por outro lado, a crise dos anos 1930, que culminou com a queda da chamada Primeira República e a ascensão de Getúlio Vargas, inspirou novos olhares para Brasil. Deste período, os trabalhos de intelectuais como Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior propunham, através de seus consagrados ensaios, *Raízes do Brasil*, *Casa Grande & Senzala* e *Formação do Brasil Contemporâneo*, respectivamente, interpretar a História do Brasil segundo pressupostos acadêmicos modernos. Estes estudos, embora representassem um novo paradigma para interpretação acerca do passado nacional, custaram a chegar aos livros

escolares, que se mantiveram apegados aos símbolos e heróis da nação idealizada pelo grupo que dava suporte ao governo Vargas.

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

(...) só fez aprofundar algumas das características já presentes no ensino de História no Brasil, isso significou que as diretrizes norteadoras ainda enfatizavam os fatos políticos e as biografias dos “brasileiros célebres”, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime (FONSECA, 2006, p. 56).

A política de Estado adotada para o ensino durante o regime militar previa uma expansão no número de pessoas escolarizadas. Para tanto, era preciso criar instrumentos de difusão das novas diretrizes ideológico-curriculares estabelecidas pela constituição de 1967. Logo, a incipiente indústria editorial brasileira passava a receber incentivos governamentais para ampliar a produção e assumir a forma do currículo e do saber escolar. Essa política estatal marcou, decisivamente, o uso do livro didático no processo de ensino-aprendizagem das escolas brasileiras (FONSECA, 1993).

O livro didático apresentava-se como uma passarela, por onde desfilava, cronologicamente, uma sucessão de heróis do velho e do novo mundo. Desse modo, como resultado do meio social e do contexto histórico em que era produzido, a saber, um regime onde a criticidade era vigiada pelos diversos mecanismos de controle social do Estado, os manuais didáticos ofereciam uma margem estreita à reflexão e à formação crítica do cidadão. Caso não houvesse uma intervenção reflexiva do docente no sentido de problematizar a maneira como os conteúdos eram apresentados, o livro, por si só, apresentava o passado como forma a glorificar e “exaltar a pátria”.

Embora o período que compreende os anos de 1964 e 1985 tenha sido marcado por uma atividade política e intelectual bastante intensa, tanto no cenário externo quanto no interno<sup>6</sup>, no que diz respeito ao ensino de História, o quadro tendeu a piorar. Isso porque houve, à época, uma política de descaracterização dos cursos de História e a criação de cursos

---

<sup>6</sup> A década de 1960 marca o fim de um período de governos democráticos e o início dos difíceis anos da ditadura militar no Brasil. Ao fim da década, essa situação foi agravada com a decretação do Ato Institucional nº 05. Naquele momento de endurecimento do regime, nos chamados Anos de Chumbo, houve um cerceamento dos direitos civis no país, e todo um conjunto de ações políticas acabou se refletindo, diretamente, em todos aqueles que manifestavam opiniões e posições políticas distintas das oficiais, particularmente no que diz respeito ao ensino de História nos níveis fundamental e médio. No cenário externo, esse período é marcado por uma série de acontecimentos, como a Guerra Fria, a Guerra do Vietnã e, mais ao final da década, os movimentos de contracultura e pelos direitos das minorias, que mobilizaram grande parte do juventude naquele período.

de licenciatura curta, que ofereciam uma formação muito aquém do necessário para habilitar profissionais aptos à prática docente. Além disso, houve uma “reestruturação do currículo escolar” e, conseqüentemente, a supressão das disciplinas de Filosofia e Sociologia da grade curricular básica do ensino médio, ao mesmo tempo em que Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) passaram a integrá-la. Todas essas medidas contribuíram, sobremaneira, para consolidar um ensino de História com cunho essencialmente político-positivista, factual e alienante.

Na concepção da História ensinada naquele período, “os homens não aparecem como construtores da História; ela é conduzida pelos ‘grandes vultos’, cultuados e glorificados como únicos “sujeitos históricos” (FONSECA, 2006, p. 58).

Desse modo, podemos perceber que grande parte das críticas voltadas aos livros didáticos brasileiros, até fins da década de 1980 e início da década de 1990, são fruto da observação de inúmeros descompassos. O primeiro deles, entre a conjuntura política e os anseios de parte<sup>7</sup> da sociedade; depois, entre a postura ideológica de parte dos professores e aquilo que os manuais didáticos e as diretrizes educacionais apontavam como o “certo” a ensinar; e, finalmente, mas não menos importante, a discrepância abissal entre as novas concepções teóricas e as revisões historiográficas que vinham ocorrendo no cenário externo e no Brasil, de um lado, e, do outro, as políticas públicas que mantinham uma concepção arcaica e disforme do que era História e dos objetivos sociais que ela deveria cumprir – formar o cidadão pleno, crítico e atuante.

Pelo que se observa nos manuais que circulavam até então, pode-se afirmar que o comum dos brasileiros – o negro, o índio, o branco pobre, a mulher –, em muitos casos, ou eram negligenciados, ou não conseguiam se enxergar naquele passado apresentado nos livros didáticos; ou ainda, eram vistos a partir de representações estereotipadas, divergente da realidade por eles vivenciada.

Assim, a História presente nos livros didáticos ao longo do período republicano, manipulada com o objetivo de costurar uma identidade nacional determinada, foi sendo construída por meio de datas comemorativas e “festas cívicas”, entre outras manifestações de caráter oficial. Em vez de se priorizar, como regra, a adoção de uma postura que procurasse

---

<sup>7</sup> Quando nos referimos à “parte da sociedade”, temos em mente que, do todo extremamente complexo e heterogêneo que compõe a sociedade brasileira, uma parcela diminuta, mas importante, sempre esteve voltada a denunciar e criticar a precariedade das instituições políticas e do ensino público no Brasil, mesmo em tempos mais difíceis; essas vozes ecoaram, na tentativa de se fazerem ouvir.

mediar a compreensão, a contextualização, a crítica e a discussão, essa atitude, ao contrário, pode ser caracterizada como exceção nos livros didáticos.

Nesse sentido, os trabalhos de intelectuais como Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Caio Prado Júnior, anteriormente citados, e de outros pensadores como Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e Roberto da Matta, que buscaram compreender a cultura brasileira em suas múltiplas dimensões, que como característica mais marcante de nossa cultura a diversidade, permaneceram ausentes dos livros didáticos.

Darcy Ribeiro, ao estudar o *povo Brasileiro*, concluiu que, ao longo dos séculos XIX e XX, a consolidação do projeto autoritário e elitista de “identidade nacional” foi responsável pela cristalização da arbitrária noção de que o brasileiro é produto de três etnias que foram gradativamente se afastando das suas raízes e se fundindo. Logo o indígena ter-se-ia *desindianizado*, o negro se *desafricanizado* e o branco se *deseuropeizado* (RIBEIRO, 1995).

Nesse sentido, o que podemos observar é que o discurso da identidade brasileira presente nos livros didáticos – especialmente no período Republicano – foi alicerçado sobre a mística da homogeneidade, da “harmônica” miscigenação, de que o brasileiro é fruto de uma democracia racial. Essa narrativa, que anula as múltiplas identidades com vistas à apaziguação social, buscou definir uma identidade etno-orgânica – o “ser brasileiro” – que equacionasse as diferenças em nome da unidade nacional. Logo, esse discurso, notoriamente mobilizador, passou necessariamente pela negação do outro, transformando, por exemplo, índio em “caboclo” ou no “caipira”, portanto, perfeitamente integrado a nação, deste modo – nas palavras do médico sanitário Arthur Ramos – “não temos no Brasil, nem minorias de raça nem quaisquer outras espécies de minorias” (RAMOS, 1943, p. 142). A exemplo de Arthur Ramos (1943), outros intelectuais como Roger Bastide (1944) e Charles Wagley (1952) se ocuparam em comprovar “cientificamente” que o Brasil era uma “democracia racial”.

### **ENTRE RUPTURAS E PERMANÊNCIAS: A TENTATIVA DE SUPERAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS, OS NOVOS SUJEITOS HISTÓRICOS E A (RE)CONFIGURAÇÃO NA NAÇÃO NAS ABORDAGENS DO LIVRO DIDÁTICO APÓS DÉCADA DE 1980**

A partir da década de 1980, à medida que ocorria o processo de reabertura política, tomavam forma e consistência, em âmbito nacional, os debates que envolviam questões relativas à estrutura educacional vigente. No que diz respeito à História, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) deu início a uma série de

debates envolvendo o ensino de História no Brasil e a necessidade de revisar conceitos e conteúdos ensinados<sup>8</sup>.

Esse foi, sem dúvida, um momento de acaloradas discussões em torno dos critérios de seleção, orientação teórico-metodológica e abordagem dos conteúdos. Foi, sobretudo, um tempo de questionar a figura dos grandes heróis e a conotação eminentemente política que povoavam os manuais didáticos brasileiros. Na ocasião, muitos historiadores apontavam o dedo para as consequências sociais do tipo de ensino de História então vigente, e um dos grandes vilões desse emaranhado de questionamentos passou a ser o livro didático. Em decorrência de todo esse debate, ocorreu, em 1985, a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (SPOSITO, 2006, p.31).

Na década seguinte, ocorreram novos e significativos avanços que se refletiram na formulação dos livros didáticos. O primeiro deles foi a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96; o segundo, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997. Com relação aos mecanismos de controle e avaliação das publicações, iniciou-se, ainda em 1996, o processo de

(...) avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio. De um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação (MIRANDA; LUCA, 2004, p.127).

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

---

<sup>8</sup> No que se refere aos debates realizados à época, cabe destacar, a iniciativa de alguns estados, como Minas Gerais, em promover uma revisão profunda no currículo escolar, adotando os conceitos do materialismo dialético como norteadores dos conteúdos de História.

No caso do Brasil, essa reflexão se explica melhor se observarmos algumas rupturas e permanências que marcam o cenário de concepção, produção e utilização dos livros didáticos. No cenário das mudanças que apontam para um novo panorama de uso do livro didático, merece destaque a implementação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985. Isso porque, a partir de então, os livros tornaram-se, claramente, um artefato mercadológico – portanto, sujeitos à concorrência e às demais leis de mercado.

Na década seguinte passaram a ser definidos critérios técnicos e qualitativos para elaboração dos manuais escolares. Tais critérios, conforme aponta Sandra Regina R. do Amaral (s/a), vem sendo aprimorados ano após ano. Com esta medida, os editores, gradativamente, passaram incorporar com mais densidade e intensidade elementos teóricos e conceituais derivados da História das mentalidades, da História cultural e de outras vertentes contemporâneas de produção do saber histórico. Desse modo, as editoras viram-se compelidas a promover revisões em conceitos há muito arraigados e cristalizados nos “velhos” manuais.

Observa-se também nas publicações recentes a preocupação, cada vez maior, de associar texto e imagem e de adequar a linguagem dos livros às diversas faixas etárias às quais esse material se destina. Entretanto, nesse processo, repetem-se estereótipos há muito condenados nos manuais denominados tradicionais (FONSECA; SIMAN, 2001).

Na análise das coleções feitas à época do PNLD de 2005, por exemplo, ocasião em que 28 coleções de História foram submetidas à verificação, que 76% eram compostas por livros com uma abordagem tida como tradicional – linear, quadripartite, em que a História do Brasil e a da América aparecem integradas, melhor dizendo, como desdobramentos da História européia. Esse dado, por sua vez, reforça a ideia de uma pedagogia da recepção, em detrimento de uma pedagogia da descoberta; dos 24% restantes, 17% dos livros propunham uma abordagem temática; os outros 7% optaram por uma abordagem nacional (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 136-139).

Na esteira das permanências verificadas no livro didático, um exemplo bastante significativo está na preservação, nos livros didáticos, do culto a heróis que simbolizam uma determinada construção da identidade nacional. O trecho abaixo é bastante representativo de concepções há muito arraigadas no imaginário sócio-histórico brasileiro e, mesmo num contexto de revisão e quebra de paradigmas, revela que a força da tradição cristalizada nos períodos anteriores se mantém nos manuais didáticos:

Só Tiradentes, o único que não era rico nem fazia parte da elite, foi enforcado. No dia 21 de abril de 1792 foi enforcado e seu corpo cortado em

pedaços: a cabeça ficou em Vila Rica e os membros foram colocados em postes, na estrada que liga Minas Gerais ao Rio de Janeiro. A casa em que morava foi destruída e sobre a terra jogou-se sal, para que nem plantas ali crescessem. Apesar de todas as atrocidades, a chama da liberdade que Tiradentes acendeu não se apagou. Haveria ainda outras lutas, até que o sonho de independência dos inconfidentes se tornasse realidade (PILETTI apud FONSECA; SIMAN, 2001, p.110).

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

Embora tais permanências sejam significativas da manutenção de uma certa mentalidade que ainda pauta tanto algumas concepções arraigadas de história nacional, como a abordagem linear e cronológica que caracterizam a história quadripartite, observam-se mudanças significativas no que tange a forma como a identidade nacional tem sido dada a ler nos livros didáticos.

Uma das modificações que mais têm impactado as narrativas presentes nos livros didáticos é resultado de movimento e demandas sociais que se tornaram mais consistentes no final dos anos 1970. A partir de então, novos atores sociais destacam-se na cena política nacional, os movimentos populares reclamavam uma maior participação e reconhecimento de suas identidades e direitos de cidadania. Os discursos reivindicatórios protagonizados pelos movimentos *indigenista* e de *consciência negra* proclamavam um papel mais equitativo no que tange ao legado cultural dos diversos povos que formaram o Brasil e pela valorização do aspectos étnico-cultural desse grupos na formação da identidade nacional.

Um exemplo do papel desempenhado por esses novos atores sociais está na atuação do Grupo Palmares, de Porto Alegre, que esteve na vanguarda do movimento negro moderno no Brasil. Num manifesto lançado em 1974, reivindicando a afirmação da identidade cultural do negro, o Grupo afirmava que:

a estrutura dominante nega o acesso da população negra ao seu passado, ignorando sua cultura por força da alienação. Para a superação desse processo, o grupo buscaria alertar, com ações diretas nas comunidades, 'no

*sentido de reavivar as verdadeiras raízes culturais do negro brasileiro'* (CAMPOS, 2006, p. 120 - grifo no original).

Os questionamentos que, paulatinamente, ganhavam força no seio da sociedade civil brasileira pautaram, no final dos anos 1990, as discussões que culminaram com a elaboração da LDB, Lei 9.394 de 1996, e, sobretudo, com a Lei 10.639 de 2003 e acrescida pela Lei 11.645 de 2008, em que se estabeleceu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”.

Nesse sentido, em que pese permanências em algumas concepções teóricas, como as acima mencionadas, as coleções de livros didáticos “tem avançando, por exemplo, na seleção dos conteúdos acontecimentais da abordagem da história e da cultura da África, dos africanos, dos afrodescendentes e dos povos indígenas, na progressão didática e na formulação dos exercícios” (FNDE, 2014, p. 10), e, portanto, na construção de um outro discurso de identidade nacional.

A implementação de marcos legais, como Lei 10.639 de 2003, tem ajudado corrigir o fato de que não se atribuía, até recentemente, na construção das narrativas, que moldavam a identidade nacional nos livros didáticos, a devida importância que diversos sujeitos históricos, sobretudo negros e índios, tiveram na construção da identidade nacional.

Na medida em que os movimentos sociais de forte composição étnica ou classista passaram a questionar interpretações hegemônicas houve o inevitável o questionamento sobre o desgastado projeto de identidade nacional – construído no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX – presentes nos manuais didáticos.

Destarte, o livro didático, assim como o ensino de História, não resistiram às contingências do tempo e passaram por profundas revisões. Na avaliação do FNDE de 2014, a título de exemplo, a coleção das autoras Carla Maria J Anastasia e Vanise Maria Ribeiro, intitulada “Encontros com a História” e ganhou destaque do Governo Federal por apresentar através do seu conteúdo “possibilidades para a implantação do ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e da história e cultura dos povos indígenas”, bem como a promoção das culturas afro-brasileiras e indígenas, “dando visibilidade aos seus valores, conquistas e tradições, sem deixar de considerar seus direitos e participação no processo de construção da história nacional” (FNDE, 2014, p. 26).

Ante a pressão vinda “das ruas”, tornou-se impossível desprezar a História e a contribuição dos diversos grupos sociais, incluindo indígenas e africanos (nas duas margens do Atlântico), para a construção da identidade nacional. A cada dia rompe-se com a prática de

distanciamento e desumanização, expressa em tratamentos genéricos como os “africanos” e os “índios”. É imperativo estudar, de maneira mais apurada, como indivíduos e povos concretos, historicamente subjulgados, como os povos indígenas, bem como os milhões que foram acorrentados e trazidos, do continente africano para as Américas, na condição de escravos.

As discussões que a questão identitária tem suscitado trouxe a tona o reconhecimento público das peculiaridades dos povos indígenas e das africanidades dos que aqui aportaram. Ainda que de maneira incipiente, essa mudança de mentalidade permitirá, possivelmente, que estejam nos livros didáticos os resultados da construção de uma identidade nacional com o estudo da devida contribuição que a cultura Afro-americana e indígena deu ao passado e dá ao presente do Brasil, descolada das interpretações etnofóbicas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente texto, a rigor, não termina com uma conclusão. Ao contrário, suscita o debate. Pensar o livro didático como artefato cultural, vinculado a um determinado contexto histórico, é dimensioná-lo como herdeiro de toda uma tradição da historiografia nacional que objetivou, sobretudo, moldar e preservar uma determinada identidade nacional.

As concepções e a produção desse material, sabemos, não se furtam às tensões teóricas e políticas. Contemporaneamente, o livro didático deixa entrever as rupturas entre o “tradicional” e a “renovação” na própria concepção da História e na forma como esta problematiza o papel e participação dos mais diversos sujeitos na constituição da história nacional.

Refletir sobre o livro didático e sobre a própria dinâmica da História nos faz pensar no compromisso constante em questionar visões, valores e conteúdos presente nesta ferramenta didática – o livro – a fim de propor novos olhares tanto acerca das concepções teórico-interpretativas como do fazer em sala de aula, no sentido de estreitar o diálogo entre a História e a percepção que os sujeitos, como atores sociais, têm de suas próprias experiências.

### **REFERÊNCIAS**

ABUD, Katia M. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 18, n. 36, São Paulo, p. 103-114, 1998.

AMARAL, Sandra Regina R. *Políticas públicas para o livro didático a partir de 1990. O PNLD e a regulamentação das escolhas do professor*. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/politicaseducacionais/politicapublicaparaolivrodidatico.pdf>. Acesso em 18 de fev. de 2015.

BASTIDE, Roger. Itinerário da democracia I – Encontro com Bernanos, *Diário de São Paulo*, sexta-feira, 17 de agosto de 1944.

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

\_\_\_\_\_. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRAUDEL, Fernand. *Gramática das Civilizações*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

CAMPOS, Deivison M. C. de. *O grupo Palmares (1971-1978): um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico*. 2006. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre, 2006.

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

FNDE. *Guia de livros didáticos PNLD 2014: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Mec. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 18 de fev. de 2015.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. “Ver para compreender”: arte, livro didático e a História da nação. In: \_\_\_\_\_. SIMAN, Lana Mara de Castro (Org.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 91-121.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. *Didática e Prática de Ensino de História*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

FURET, François. *A Oficina da História*. Lisboa: Gradiva, v. I. 1991.

IANNI, Octavio. A questão nacional na América Latina. *Revista Estud. Av.* São Paulo, v. 2, n. 1, p. 5-40, mar. 1988.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 122-144, 2004.

RAMOS, Arthur. *Guerra e Relações de Raça*. Rio de Janeiro: Departamento Editorial da União Nacional dos Estudantes, 1943.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido de Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

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

WAGLEY, Charles (Org.). *Race and Class in Rural Brazil*. New York: Columbia University Press. 1952.

**RECEBIDO EM: 18/08/2015**  
**APROVADO EM: 11/12/2015**