



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

THIAGO EVALDO ROSA

FONTES LITERÁRIAS BRASILEIRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

CURITIBA

2023

THIAGO EVALDO ROSA

FONTES LITERÁRIAS BRASILEIRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maria F. Braga Garcia.

Coorientador: Prof. Dr. Edilson Aparecido Chaves

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Rosa, Thiago Evaldo.

Fontes literárias brasileiras em livros didáticos de história para o Ensino Fundamental e Médio / Thiago Evaldo Rosa – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Tânia Maria F. Braga Garcia

Coorientador: Prof. Edilson Aparecido Chaves

1. Educação – Estudo e ensino. 2. História – Estudo e ensino. 3. História – Livros didáticos. 4. Ensino fundamental – Livros didáticos. 5. Ensino médio – Livros didáticos. I. Garcia, Tânia Maria F. Braga. II. Chaves, Edilson Aparecido. III. Universidade Federal do Paraná. IV. Programa de Pós-Graduação em Educação. V. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **THIAGO EVALDO ROSA** intitulada: **FONTES LITERÁRIAS BRASILEIRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**, sob orientação da Profa. Dra. **TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Outubro de 2023.

Assinatura Eletrônica  
31/10/2023 16:06:43.0  
TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
31/10/2023 11:53:39.0  
ANNE CACIELLE FERREIRA DA SILVA  
Avaliador Externo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
CURITIBA)

Assinatura Eletrônica  
31/10/2023 11:28:04.0  
LEILAH SANTIAGO BUFREM  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
01/11/2023 11:04:06.0  
OSVALDO RODRIGUES JUNIOR  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)

“– A memória é o essencial, visto que a literatura é feita de sonhos e os sonhos fazem-se combinando recordações.”

Jorge Luís Borges

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

Rubem Alves

“Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes.”

Graciliano Ramos

## AGRADECIMENTOS

O ser humano é um ser social, nos desenvolvemos no contato com o próximo. Dessa forma, as pessoas que encontramos durante a vida são fundamentais para ajudar a formar quem somos. Nessa minha formação contínua enquanto estudante e professor, na qual o curso de Mestrado em Educação tem grande destaque, não posso deixar de agradecer a muitas pessoas e instituições que me ajudaram significativamente nesse processo.

De maneira inevitável, algumas pessoas importantes podem não constar nessas linhas, mas, de coração, agradeço profundamente o apoio, os ensinamentos e os exemplos que me proporcionaram.

Agradeço aos meus pais, Evaldo e Ivone, por sempre estarem ao meu lado; por buscarem continuamente serem os mais amorosos quanto possível; por transmitirem ensinamentos éticos e tentar dar condições concretas aos meus sonhos e objetivos de vida.

Agradeço ao meu irmão Wagner por me apresentar concepções de mundo conscientes, nos sentidos cultural, político e social. E por sempre me cobrar, de maneira crítica e amorosa, uma postura de esforço e determinação nos assuntos que se referiam ao estudo formal.

Agradeço aos meus amigos. Em especial, Kayro e Denis, dois sujeitos que conheci na Escola, em momentos e contextos diferentes, mas que sempre foram um exemplo em relação aos estudos e me mostraram o que significa a amizade.

Agradeço a minha namorada, Jenifer, que sempre me apoia nos estudos, mesmo quando isso significa passar finais de semana distantes. Menina que tem um brilho no olhar e tantos sonhos que me encanta completamente.

Agradeço a minha orientadora e professora Tânia, por me incentivar, acreditar e me ajudar, em muito, na realização dessa dissertação. Ao professor Edilson, agradeço o apoio como coorientador.

Também agradeço aos professores que participaram das bancas de avaliação da pesquisa: Dra. Leilah Santiago Bufrem, Dra. Anne Cacielle da Silva Vicente, Dr. Osvaldo Rodrigues Júnior.

Agradeço ao Colégio Passionista Nossa Senhora do Rosário, ao Colégio Estadual Santa Cândida, à Escola Municipal Cristóvão Colombo, pelas contribuições e ajudas.

Um grande agradecimento à Universidade Federal do Paraná, que me proporcionou uma formação de excelência na graduação e na pós-graduação. Acredito e defendo a Universidade Pública, gratuita e de qualidade e na sua contribuição humana para a promoção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Um último agradecimento aos professores que encontrei pela vida, alguns enquanto eu era aluno, outros como colega de profissão. Muitos deles me marcaram e seus ensinamentos foram valiosos para mim.

## RESUMO

Apresenta resultados de pesquisa realizada para elaboração de dissertação de Mestrado em Educação, da linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação. Tem como tema as fontes literárias brasileiras em livros didáticos de História. Investiga a presença de fontes literárias brasileiras no livro didático de História; analisa funções que essas fontes cumprem na organização do ensino proposta pelos livros selecionados; discute as diferentes formas de apresentação das fontes literárias nos livros de diferentes etapas da Educação Básica, em especial no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. A problemática é construída em torno de eixos: o ensino de História e a recomendação de uso de fontes; os livros didáticos como recurso avaliado e disponibilizado na educação brasileira, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em suas edições anteriores à definição da Base Nacional Comum Curricular; e, finalmente, a Literatura como conhecimento relevante para entender a sociedade em suas diversas temporalidades e a recomendação dos especialistas para o uso de fontes literárias no ensino de História. Utiliza procedimentos de análise do conteúdo para analisar os livros didáticos selecionados na forma de amostra intencional. Analisa um volume do 9º ano do Ensino Fundamental e volumes de coleção do Ensino Médio, nas versões para o Estudante e para o Professor, em recortes temáticos específicos. Examina os textos expositivos dos livros didáticos e também outros espaços didáticos como atividades, exercícios, sugestões de pesquisa, recomendações de leitura e recomendações ao professor. Conclui que poucas fontes literárias brasileiras estão presentes nos temas selecionados em comparação a outras fontes; que predominam fontes referidas ou citadas e apenas alguns textos completos ou fragmentos foram apresentados; e, finalmente, que as propostas de atividades não atendem as recomendações para o trabalho com fontes, na perspectiva da produção do conhecimento histórico pelos alunos, e não explicitam uma progressão de conhecimentos entre o Ensino Fundamental e Médio.

**Palavras-chave:** Livro didático de História; PNLD; literatura; fontes literárias brasileiras.

## ABSTRACT

The report presents results of research carried out for a Master's dissertation in Education, in the line of research Culture, School and Formative Processes in Education. The theme is Brazilian literary sources in History textbooks. The research aims to investigate the presence of Brazilian literary sources in history textbooks; to analyse the roles these sources play in the organisation of teaching proposed by the selected textbooks; and to discuss the different ways in which literary sources are presented in textbooks from different stages of basic education, especially in primary school and secondary school. The research problem is built around axes: the teaching of History and the recommendation to use sources; textbooks as a resource evaluated and made available in Brazilian education, through the Brazilian National Textbook Program (PNLD) in its editions before the definition of the Common National Curriculum Base; and, finally, Literature as relevant knowledge to understand society in its various temporalities and the recommendation of specialists for the use of literary sources in the History teaching. The research uses content analysis procedures to analyse the textbooks selected as a purposive sample. We analysed a 9th grade primary school textbook and a high school textbook, in the Student and Teacher versions, in specific thematic sections. The textbooks' expository texts were examined as well as other didactic structures such as activities, exercises, research suggestions, reading recommendations and teacher recommendations. We conclude that few Brazilian literary sources are present in the selected themes when compared with other sources; that the sources referred to or quoted predominate and only a few complete texts or fragments were presented; and, finally, that the proposals for activities do not meet the recommendations for working with sources, from the perspective of the production of historical knowledge by students, and do not explain a progression of knowledge between primary and secondary education.

**Keywords:** History textbooks; PNLD; literature; Brazilian literary sources.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CAPA DO LIVRO DO 9º ANO ANALISADO (BOULOS, 2018).....	93
FIGURA 2 – SUMÁRIO DO LIVRO DO 9º ANO (PRIMEIRA PÁGINA). ....	94
FIGURA 3 – SUMÁRIO DO LIVRO DO 9º ANO (SEGUNDA PÁGINA).....	95
FIGURA 4 – CAPA DO LIVRO DA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO.....	97
FIGURA 5 – SUMÁRIO DO LIVRO DE 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (PRIMEIRA PÁGINA).....	98
FIGURA 6 – SUMÁRIO DO LIVRO DA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (SEGUNDA PÁGINA) .....	99
FIGURA 7 – SUMÁRIO DO LIVRO DA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (TERCEIRA PÁGINA).....	100
FIGURA 8 – SUMÁRIO DO LIVRO DA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (QUARTA PÁGINA) .....	101
FIGURA 9 – CAPA DO LIVRO DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO .....	102
FIGURA 10 – SUMÁRIO DO LIVRO DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (PRIMEIRA PÁGINA).....	103
FIGURA 11 – SUMÁRIO DO LIVRO DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (SEGUNDA PÁGINA) .....	104
FIGURA 12 – SUMÁRIO DO LIVRO DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (TERCEIRA PÁGINA).....	105
FIGURA 13 – SUMÁRIO DO LIVRO DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (QUARTA PÁGINA).....	106

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS .....	86
QUADRO 2 – SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS REFERENTES AO LIVRO DE 9º ANO .....	107
QUADRO 3 – SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS REFERENTES AOS VOLUMES DA COLEÇÃO DE ENSINO MÉDIO .....	108

## LISTA DE SIGLAS

ANPUH	– Associação Nacional de História
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEINCE	– Centro Internacional para o Estudo das Culturas Escolares
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IARTEM	– International Association for Research on Textbooks And Educational Media
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
PCNS	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
UFPR	– Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1 RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....	20
1.2 LEVANTAMENTOS INICIAIS PARA A PROPOSIÇÃO DA PESQUISA .....	22
1.3 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	24
1.4 ESTRUTURA DO TEXTO .....	24
<b>2. CONSTRUINDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA: RELAÇÕES ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, USO DE FONTES E OS MANUAIS ESCOLARES NO BRASIL .....</b>	<b>27</b>
2.1 ELEMENTOS DA CONSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA, NO BRASIL .....	28
2.2 ESCOLARIZAÇÃO E SELEÇÃO DE CONTEÚDOS ESCOLARES: ELEMENTOS PARA DISCUTIR FUNÇÕES E SIGNIFICADOS DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	34
2.3. LIVRO DIDÁTICO: CONCEITUAÇÕES E FUNÇÕES.....	40
<b>3 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO PNLD E AS FONTES LITERÁRIAS BRASILEIRAS NO ENSINO: PROPOSIÇÕES E DESAFIOS.....</b>	<b>46</b>
3.1 AS CONTRIBUIÇÕES QUE SE ESPERA DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	47
3.2 O USO DE FONTES NAS PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E NO PNLD .....	56
3.2.1 As normatizações curriculares .....	56
3.2.2 Os Guias de livros didáticos no PNLD.....	62
3.3 FONTES LITERÁRIAS BRASILEIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: SIGNIFICADOS PARA O ENSINO.....	72
<b>4 FONTES LITERÁRIAS BRASILEIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: PRESENÇAS, AUSÊNCIAS, POSSIBILIDADES E LACUNAS.....</b>	<b>83</b>
4.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO .....	83
4.1.1 Procedimentos metodológicos no estudo exploratório .....	84
4.1.2 Resultados do estudo exploratório .....	86
4.2 ESTUDO EMPÍRICO PRINCIPAL.....	89

4.2.1 Características gerais da Coleção destinada ao Ensino Fundamental II .....	91
4.2.2 Características gerais da Coleção destinada ao Ensino Médio.....	96
4.3 AS FONTES LITERÁRIAS BRASILEIRAS LOCALIZADAS NOS LIVROS ANALISADOS .....	107
4.3.1 Evidenciando as fontes identificadas .....	107
4.3.2 Evidenciando formas de inclusão e trabalho com as fontes literárias brasileiras .....	109
4.3.2.1 Fontes literárias brasileiras no livro do 9º ano .....	109
4.3.2.2 Fontes literárias brasileiras nos volumes da coleção de Ensino Médio .....	110
4.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS .....	117
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>

## APRESENTAÇÃO

Quando tinha 11 anos e comecei a frequentar a antiga sexta série, fui apresentado às aulas de História. O ensino dessa disciplina já era presente nos meus anos iniciais de escolarização, mas sinceramente não me recordo muito bem desse tempo. Já no Ensino Fundamental II, com as aulas específicas em História, fui apresentado a um conteúdo que por algum motivo me prendia muito a atenção. Gostava muito de assistir à professora contando a respeito de outros povos e outras sociedades ao longo do tempo. Esse interesse se repetiu durante os outros anos escolares, tanto que na sétima série eu já pensava em me tornar professor de História.

Em casa, além do grande amor que nossos pais nos dedicavam, meus irmãos e eu tínhamos como estímulo para estudar as fortes exigências da minha mãe, que tem pouco estudo formal, mas sempre teve muita consciência da importância do estudo e sempre dedicou tempo integral para os filhos. Havia, também, o esforço diário do meu pai para trabalhar bastante na sua profissão de padeiro (a qual exerce há mais de 50 anos) e atender, dessa forma, todas as necessidades financeiras da família.

Recebi desde cedo o ensinamento de que o esforço no estudo e no trabalho é fundamental para o desenvolvimento pessoal. Porém, na infância, eu não era um leitor assíduo, inclusive lia com dificuldade em voz alta – talvez por ser, na época, muito tímido. Quando algum professor pedia para a sala inteira ler em voz alta, cada um, um parágrafo do livro didático, eu contava a sequência de alunos para prever meu parágrafo de leitura e ficar treinando algumas vezes até chegar a minha vez, o que não necessariamente me impedia de gaguejar bastante.

Por querer ter maior desenvoltura em sala e também por exigência da minha mãe, que conhecia bem minha dificuldade, comecei a treinar em casa lendo livros em voz alta. Como gostava muito de História, eram os livros didáticos dessa disciplina que eu escolhia para esse treino. E por um longo tempo foram os livros didáticos os únicos livros que lia. Esse treino era agradável, muitas vezes lia as páginas destinadas às aulas futuras, o que só aumentava meu interesse por essa disciplina. Considero interessante o fato de

não conseguir ter o mesmo fascínio por outros tipos de livros antes do Ensino Médio.

Um dos primeiros livros de literatura que li por inteiro foi **Vidas Secas**, de Graciliano Ramos. A professora de português trabalhou o conteúdo desse livro ao longo de um bimestre no primeiro ano do Ensino Médio. Como me interessei muito pela temática e por fazer o trabalho escolar com dois amigos reconhecidos como muito inteligentes, esforcei-me bastante para ler a obra o mais profundamente possível. Com certeza, essa professora teve importante papel em me estimular a abrir os olhos a respeito da admirável literatura brasileira – interesse que me acompanha até hoje.

Quando terminei o Ensino Médio, resolvi seguir o meu interesse de infância e tentar cursar História na Universidade. Tinha um pouco de medo de ser professor, não porque não gostasse da ideia, mas sim pelo fato de ser tímido e por ter dificuldade em falar em público. Mas, de alguma forma essa dificuldade era estímulo para me esforçar e tentar superá-la. Até hoje tenho certo medo de falar em público, mas consigo fazer isso diariamente com boa desenvoltura. Minha entrada na Universidade Pública não foi nada fácil, porque tinha profundas dificuldades em algumas disciplinas que compõem o vestibular. Mas, com os estímulos dos meus pais, que me davam os recursos para estudar, o exemplo do meu irmão mais velho, que sempre foi muitíssimo estudioso, e a política de cotas de escola pública, consegui entrar na Universidade Federal do Paraná, na segunda tentativa.

Cursei Licenciatura e Bacharelado em História, curso no qual pude aprender mais sobre essa minha área de interesse. Nas aulas, a investigação histórica foi muito estimulada e como exercício final de pesquisa do curso fiz minha monografia a respeito das representações de duas obras de Machado de Assis sobre a transição da Monarquia para a República. Durante o período do curso participei, através de uma bolsa de extensão, do projeto Recriando Histórias, do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná. Com as vivências, as conversas, as reuniões, os colóquios entre outras atividades, pude perceber o valor não somente da História, mas também do Ensino de História e a importância dos manuais didáticos no contexto da cultura escolar.

Com a conclusão do curso de História em 2013, comecei a trabalhar como professor temporário no Estado do Paraná, atuando não somente na disciplina de minha formação inicial, mas também na disciplina de Sociologia. No processo de aprender para ensinar, a Sociologia também se tornou uma importante área de interesse, e dessa forma cursei Licenciatura em Sociologia pela Universidade Paulista. Desde então, ministrei aulas em Colégios Estaduais do município de Colombo e alguns anos atrás comecei a exercer a função de auxiliar pedagógico e posteriormente de professor em um colégio privado do mesmo município. Em todo esse tempo, o desejo de cursar o mestrado na UFPR não saiu dos meus pensamentos, desejo que nutria desde a época do Projeto Recriando, no qual convivi com colegas que estavam na pós-graduação. Tentei em outros programas, por duas vezes, ser aceito como discente de mestrado, o que acabou não se concretizando naquele momento. E acabei, em razão do trabalho, adiando por alguns anos a tentativa de me tornar um mestrando. Nesse longo período fui amadurecendo minhas ideias e cheguei à conclusão, por ter cada vez mais interesse e experiência no ambiente escolar, que queria realizar um Mestrado em Educação.

O ano de 2020 foi crucial para minha entrada na Pós-Graduação *stricto sensu*. A pandemia atingiu toda a sociedade profundamente e o mesmo aconteceu comigo. Minha família passou por dificuldades geradas pelo impacto financeiro da pandemia. Felizmente, o colégio particular no qual trabalho buscou preservar os empregos dos funcionários. Com o emprego preservado e o profundo isolamento social, busquei rever algumas questões pendentes e novamente me propus concorrer a uma vaga de mestrando. Li várias teses e dissertações, consultei muitas referências bibliográficas, repensei minhas pesquisas acadêmicas realizadas até então e decidi que queria estudar a presença de fontes literárias brasileiras em livros didáticos de História. Nesse período de pandemia também cursei Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional, o que me possibilitou ingressar como professor estatutário no município de Colombo no ano de 2023.

Fui aceito no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e a partir dos diálogos com minha orientadora e com as aulas na pós-graduação, estabeleci a intenção de investigar a presença de fontes literárias brasileiras em livros didáticos de

História. Este é o tema da pesquisa que resultou na dissertação agora apresentada.

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada para a elaboração da dissertação tem como objetivo geral investigar como aparecem fontes literárias brasileiras em livros didáticos de História destinados ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Além do interesse pessoal pelo tema, a proposta se sustenta na grande importância que fontes literárias têm para a História, de forma geral, como apontado por especialistas em História e no Ensino de História.

No caso brasileiro, a literatura se debruçou inúmeras vezes sobre questões centrais da nação e, portanto, foi influenciada por questões políticas e sociais, bem como também tem influenciado, a partir de suas páginas, os diferentes momentos históricos nacionais. Aqui se entende sua função tanto nos momentos contemporâneos à produção da obra como também na construção do conhecimento histórico sobre momentos passados, sem os mesmos métodos rigorosos e científicos da História como campo de pesquisa acadêmica, porém com grande força de persuasão e de convencimento, intencional ou não.

Em muitos momentos, até meados do século XIX e início do século XX, a História era escrita a partir de fontes consideradas oficiais, documentos de Estado, por exemplo. Porém, a partir da década de 1920 novas fontes históricas foram ganhando espaço, configurando uma nova forma de se perceber e estudar a História. A Literatura ganhou importância como fonte histórica por tratar de diferentes segmentos da sociedade, tanto das classes altas e dominantes quanto das classes pobres e marginalizadas.

Além da História econômica e política, a História das mentalidades foi se tornando um campo de florescentes estudos que se propunham a analisar temas antes negligenciados, como o inconsciente, o cotidiano, a língua, a literatura, o mito, a infância, a juventude, assuntos que passavam despercebidos dos documentos escritos oficiais. A literatura de forma geral tratava de todos esses temas e se tornou umas das fontes introduzidas e privilegiadas para a produção do conhecimento histórico nesse novo momento da disciplina acadêmica. Há vários autores – historiadores e didaticistas – que abordam o uso, a relação e as questões que relacionam Literatura e História.

Além disso, documentos norteadores da educação nacional atestam a importância de se utilizar a literatura para a escrita da História, bem como para o processo de ensino e aprendizagem de História na educação básica.

A partir desse entendimento, busquei verificar a presença de fontes literárias brasileiras em livros didáticos de História; analisar funções que essas fontes cumprem na organização do ensino proposta pelos livros selecionados; e discutir as diferentes formas de apresentação das fontes literárias nos livros de diferentes etapas da Educação Básica, em especial no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. As fontes literárias têm grande potencial para a produção do conhecimento histórico e também para seu ensino no espaço escolar.

Entre as coleções aprovadas e incluídas no Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático - História 2020, último guia do Ensino Fundamental II, foi selecionada a coleção didática “História Sociedade e Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior (Editora FTD). Ela foi escolhida para utilização no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º Ano) em todas as escolas públicas do Paraná, estado da região sul do Brasil.

Em particular, foi analisado o volume do 9º Ano, que apresenta assuntos relacionados a diferentes períodos históricos brasileiros, considerando-se a potencialidade de apresentarem fontes literárias de cada um dos períodos abordados. Foram analisadas as duas edições do volume: a versão para alunos e a versão para os professores, bem como os materiais digitais que acompanham os livros. Buscou-se analisar como os autores utilizam as fontes literárias brasileiras, se existem indicações de uso em aulas e outras orientações para o desenvolvimento do processo didático.

Após realizar a leitura completa do volume selecionado, cinco seções foram escolhidas para análise, pois abordam elementos históricos que possibilitam estabelecer relações entre diferentes períodos históricos e diferentes fases da literatura brasileira: “A Proclamação da República e seus desdobramentos”; “Primeira República. Dominação e Resistência”; “A Era Vargas”; “Movimentos Sociais. Negros, indígenas e mulheres” e “Brasil contemporâneo”.

Em relação aos livros destinados ao Ensino Médio, foi analisada uma coleção do mesmo autor, Alfredo Boulos Júnior (Editora FTD), nomeada

“História Sociedade e Cidadania” (2016), aprovada e incluída no Guia do Livro Didático do PNLD de 2018 – último edital como livro de História para o Ensino Médio antes das mudanças provocadas pela reforma do Novo Ensino Médio. Nela, foram analisadas as versões para alunos e para os professores. Foram selecionados capítulos que tratam de períodos próximos ou semelhantes àqueles analisados no livro de Ensino Fundamental: “Abolição e República”, que faz parte do livro da 2ª Série do Ensino Médio; “Primeira República: dominação e resistência”; “Era Vargas”; “O Brasil na nova ordem mundial”, que fazem parte do livro da 3ª Série.

### 1.1 RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A importância de estudar a presença de fontes literárias nos manuais escolares se justifica por vários motivos. Os manuais são parte da cultura escolar e estão presentes de diferentes formas no cotidiano da maior parte dos professores e alunos da educação pública, nos níveis Fundamental e Médio.

A questão ganha contornos especiais quando se leva em consideração o fato de que no Brasil existe um programa federal, desde 1985, então denominado de Programa Nacional do Livro Didático, com o intuito de comprar os manuais escolares escolhidos pelos professores para serem distribuídos de maneira gratuita aos estudantes de escola pública. O Programa é responsável direto por cifras astronômicas, que fazem essas produções corresponderem a mais da metade das vendas das editoras no país (MUNAKATA, 2012, p. 62). O enorme investimento do Estado na compra desses manuais é um forte motivo para serem estudados.

Por outro lado, deve-se considerar que desde a década de 1990 os livros passaram a ser avaliados, de forma a responder as intensas críticas aos conteúdos ultrapassados, às inadequações metodológicas e a outros problemas apontados; essas críticas gradativamente provocaram a elaboração de editais com critérios públicos de avaliação, tanto gerais como específicos, para cada uma das disciplinas escolares. Pode-se supor, então, que os livros tenham sofrido transformações e tenham sido aperfeiçoados ao longo das últimas décadas.

A avaliação tem focalizado questões de transposição de conteúdo, envolvendo os conteúdos científicos e a sua adaptação para conteúdos escolares (FORQUIN, 1992, p. 33), que tem importância pedagógica, já que as disciplinas devem estar adequadas tanto à cientificidade acadêmica quanto à capacidade de compreensão dos alunos, o que não é uma tarefa simples. Para o caso da História isto está relacionado, entre outros elementos, à necessidade de usar fontes para o ensino, indicação que deve ser atendida também pelos livros do PNLD para aprovação nos editais.

Além dos livros destinados aos alunos, é relevante também o estudo dos manuais destinados aos professores. Há disponibilidade, inclusive em programas financiados pelo governo federal, de um conjunto de obras especialmente dirigidas aos professores; e os livros do PNLD também são complementados por orientações aos professores como uma das exigências dos editais. O livro didático precisa dialogar com o professor, como aliados que pretendem construir um objetivo comum (LAJOLO, 1996, p. 5).

Como referido, a relação entre História e Literatura é de grande importância e seu estudo é vital pelo fato de que, por meio da análise das fontes literárias, é possível analisar representações que, segundo Chartier, são categorias que ajudam a compreender o passado (CHARTIER, 1994, p. 17-20). Mas, para além de verificar a inclusão de fontes, é essencial observar como as fontes literárias presentes em livros didáticos de História estão organizadas e são trabalhadas para estimular e favorecer o aprendizado dos conhecimentos históricos pelos alunos.

Neste caso em estudo, é valiosa a contribuição de trabalhos como o de Caimi e Oliveira (2014, p. 521); destaca-se a questão analisada pelas pesquisadoras sobre a necessária progressão de conteúdos no ensino da História: “Ao considerar que na tarefa de ensinar há que reconhecer tanto a aquisição de conteúdos quanto as capacidades de pensar/aprender, o esforço para garantir a progressão racional do ensino com vistas à complexificação da aprendizagem ganha especial relevância”.

A partir desses elementos, discute-se como se dá a progressão do ensino de conteúdos nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental e Médio nas situações em que aparecem as fontes literárias. Também se analisa

se há diferenças significativas de presença dessas fontes, se são trabalhadas de maneiras diferentes nas diferentes etapas, se aparecem de maneira contextualizada e se contribuem para o desenvolvimento do conhecimento histórico por parte dos alunos.

Com esses argumentos, sustento a relevância desta pesquisa, que poderá contribuir para a busca de melhores condições na Educação e particularmente nos processos de ensino e aprendizagem da História, e para o avanço do conhecimento no campo educacional e no Ensino de História ao lançar um novo olhar sobre os livros didáticos, analisando fontes específicas consideradas relevantes para a compreensão da sociedade.

## 1.2 LEVANTAMENTOS INICIAIS PARA A PROPOSIÇÃO DA PESQUISA

Para identificar pesquisas que abordam a relação entre Livro didático de História e Literatura, utilizei o Catálogo de Teses e Dissertações da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES<sup>1</sup> – para fazer uma pesquisa do tipo Estado da Arte. Essa pesquisa permite estabelecer relação com pesquisas anteriores, identificando as principais temáticas, apresentando novas perspectivas e desenvolvendo orientações práticas para a definição de parâmetros profissionais da área. Ela evidencia os principais temas, métodos e novas ideias que têm recebido ênfase na literatura selecionada (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170-171).

Realizei quatro buscas, pretendendo ter um panorama geral sobre o tema em foco na dissertação, Literatura e Livros Didáticos de História. Na primeira busca usei os descritores “Livro didático de História” AND “Literatura” e obtive 14 resultados: 12 pesquisas de mestrado e duas de doutorado. Fiz a leitura dos títulos e dos resumos, embora em quatro delas não tenham sido encontrados resumos. Em relação aos conteúdos, 13 delas tratavam sobre o livro didático de História e uma focalizava o uso de História nas aulas de Língua Portuguesa. Nenhuma das pesquisas encontradas tinha como temática central a literatura. Entre as temáticas encontradas posso citar: a escolha do livro didático por professores de História; como se dá a recepção dos/as alunos/as diante da composição imagética do livro didático de história que

---

<sup>1</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

utilizam, envolvendo questões raciais; trabalho com leitura de textos de História nas aulas de Língua Portuguesa.

A segunda busca foi realizada com os descritores “Livro didático” AND “Literatura”. Como o resultado apresentou 1.757 indicações, fiz um ajuste para selecionar somente as pesquisas de uma opção denominada “Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas” e dentro dessa opção selecionei outra denominada “Área do Conhecimento: História”. Como resultado, obtive nove pesquisas, oito de mestrado e uma de doutorado, todas elas com o tema central “História”. Somente uma delas colocou foco na Literatura: uma pesquisa de mestrado profissional que abordava o uso de literatura de cordel no ensino de História, mas não tinha como foco de interesse o livro didático de História. Ainda destaco outra pesquisa que utilizou a expressão “Literatura didática”, mas para se referir aos livros didáticos. Entre os temas da pesquisa desse grupo de trabalhos posso citar: aspectos da trajetória da História enquanto disciplina na educação básica e da inclusão da literatura didática em tal percurso; a circulação de representações imagéticas e textuais sobre o Oriente, os árabes e os muçulmanos na cultura escolar.

Mais duas buscas foram realizadas no banco de teses e dissertações da CAPES, uma com os descritores “Livro didático” AND “Literatura brasileira”, com a seleção da opção “Área do conhecimento: Educação”. Dois resultados foram obtidos: duas pesquisas de mestrado, uma sobre a representação do índio na literatura brasileira e no livro didático, e outra sobre as práticas metodológicas aplicadas no ensino de Literatura e sua relação com o desinteresse dos alunos. A quarta busca feita no banco de dados usou os descritores “Livro didático de História” AND “Literatura brasileira” e nenhum resultado foi obtido.

Esses resultados permitiram apontar a existência de uma lacuna quando se quer estudar a presença da literatura brasileira nos livros didáticos de História. Com base nesse levantamento, confirmei a decisão de focalizar esse tema na dissertação.

### 1.3 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando os elementos que configuram a problemática, estabeleci o objetivo geral da pesquisa: investigar a presença de fontes literárias brasileiras em livros didáticos de História do PNLD para o Ensino Fundamental e Médio. E elaborei as seguintes questões: as fontes literárias brasileiras estão presentes nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio? Se sim, quais são e de que forma se apresentam ao trabalho proposto aos alunos e professores?

Para responder a essas perguntas, os objetivos específicos foram delimitados da seguinte forma: a) verificar a presença de fontes literárias brasileiras no livro didático de História; b) analisar funções que essas fontes cumprem na organização do ensino proposta pelos livros selecionados; c) discutir as diferentes formas de apresentação das fontes literárias nos livros de diferentes etapas da Educação Básica, em especial no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

A pesquisa é de natureza documental e a estratégia central para a produção de dados foi a análise do conteúdo dos livros, tomando como referência algumas das técnicas propostas por Franco (2003). Houve uma seleção prévia de livros que estão incluídos nos Guias do PNLD História, a partir dos objetivos traçados, como se detalhará na seção que relata o trabalho empírico e seus resultados.

Realizei inicialmente um estudo exploratório para verificar a adequação de objetivos e procedimentos, apresentando os resultados para discussão em evento internacional da *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* – IARTEM, realizado de forma virtual em Florence, Itália, no ano de 2022. A partir desse estudo, foram ajustadas as orientações para a realização do estudo empírico final.

### 1.4 ESTRUTURA DO TEXTO

Seguindo a Apresentação e a Introdução, na 2ª seção apresento considerações sobre transformações no campo do Ensino de História que levaram ao uso da Literatura como fonte histórica e como recurso para

estimular a aprendizagem dos/as alunos/as. Também são apresentados elementos conceituais sobre o livro didático para compreender de forma ampla as especificidades desse recurso didático, suas relações com os documentos oficiais norteadores do currículo no Brasil e elementos centrais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Ainda, destaco elementos que esclarecem a importância de se abordar o tema das fontes literárias brasileiras, relacionando-as à ideia de identidade nacional. Esses pontos sustentam a construção da problemática de pesquisa.

Na 3ª seção aprofundo elementos relacionados aos livros didáticos de História em suas particularidades e as relações entre História e Literatura, tanto nos aspectos de colaboração para a construção do conhecimento acadêmico quanto para a reelaboração dos conhecimentos históricos pelos/as alunos/as da Educação Básica. A relação é analisada em sua presença nos documentos oficiais norteadores dos currículos brasileiros a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da década de 1990 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada mais recentemente; e também as relações estabelecidas entre História e Literatura nas definições legais do PNLD.

Na 4ª seção apresento os elementos teórico-metodológicos da pesquisa empírica, incluindo procedimentos e resultados do trabalho empírico realizado em duas etapas. Na primeira foi realizado um estudo exploratório que incluiu a análise do livro *História Sociedade e Cidadania*, para uso de alunos do 9º ano do Ensino fundamental, de autoria de Alfredo Boulos Júnior (Editora FTD), publicado na edição de 2018 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A obra é utilizada no Estado do Paraná, em todas as escolas públicas estaduais.

Também são apresentados os elementos teórico-metodológicos do trabalho empírico realizado na segunda etapa, finalizando a produção de dados para a dissertação. Para este estudo foram utilizadas as contribuições derivadas do estudo exploratório, que confirmaram a potencialidade da proposta de pesquisa e indicaram alterações necessárias na seleção das obras para análise e dos procedimentos para localização das fontes, bem como para a definição de categorias. Foram então analisados: a) o livro *História Sociedade e Cidadania*, para o 9º ano do Ensino Fundamental, de autoria de

Alfredo Boulos Júnior (Editora FTD); b) a coleção para o Ensino Médio “História Sociedade e Cidadania”, do mesmo autor, edição de 2016.

Apresentados e analisados os resultados do trabalho empírico – que permitiu analisar como aparecem fontes literárias brasileiras em livros didáticos de História de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, seguem as considerações finais e as referências que sustentaram a produção da dissertação.

## **2. CONSTRUINDO A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA: RELAÇÕES ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, USO DE FONTES E OS MANUAIS ESCOLARES NO BRASIL**

De acordo com Chervel (1990), até o final do século XIX o termo disciplina significava a vigilância dos estabelecimentos e a cobrança das regras de comportamento no espaço escolar. Somente no século XX o termo foi utilizado como sinônimo de “matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual”. Para o autor, as disciplinas foram se tornando entidades próprias da escola, com suas regras e seus recortes, em certa medida independentes dos conhecimentos exteriores a ela, não somente fazendo transposições de conteúdo, mas também criando conhecimentos próprios, que não existiam anteriormente (CHERVEL, 1990, p. 180-185).

No caso brasileiro, embora houvesse uma tradição do uso da expressão, recentemente a Base Nacional Comum Curricular substituiu o termo disciplina por componente curricular.

Por serem criações espontâneas do sistema escolar, as disciplinas merecem atenção, pois dizem muito dessa instituição (CHERVEL, 1990, p. 184). Elas são fruto de interesses e disputas ideológicas. Seus recortes são criações e não conhecimentos naturais. Com essas conceituações iniciais, esta seção focaliza elementos que dizem respeito aos processos que deram existência a uma disciplina escolar específica na escola brasileira – a História, destaca elementos do seu desenvolvimento ao longo do último século e anuncia questões sobre o livro didático – um artefato da cultura escolar.

A permanência da História nos currículos escolares, no período recente, esteve garantida desde 1985, quando foram elaboradas várias propostas curriculares por secretarias de educação de estados e municípios brasileiros em contraposição aos Estudos Sociais. Posteriormente, também o Ministério da Educação foi responsável pela reformulação da legislação e pela elaboração de documentos orientadores da educação brasileira na década de 1990, entre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais.

As propostas curriculares que visavam assegurar a presença da História nos currículos foram reflexos de debates em torno do retorno e/ou fortalecimento da disciplina que havia sido enfraquecida durante a ditadura

militar, mantida como disciplina em poucos casos isolados (BITTENCOURT, 2002, p. 12). Os textos oficiais, os currículos, as propostas e os parâmetros são produzidos pelos órgãos oficiais e de maneira geral excluem de sua elaboração os professores que atuam na sala de aula, os quais, na maioria das vezes, somente têm acesso a esses documentos depois deles já concluídos (BITTENCOURT, 2002, p. 35).

O processo de reformulação referido, iniciado nos anos de 1980, estendeu-se por décadas e, apesar dos embates e discordâncias existentes no campo do ensino de História quanto aos conteúdos e procedimentos propostos, as novas orientações foram incorporadas em currículos estaduais e municipais e também pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>2</sup>. Os livros didáticos de História passaram a ser avaliados por especialistas acadêmicos e, dessa forma, obrigatoriamente incorporaram algumas mudanças que circulavam na produção científica brasileira. Entre as proposições, destaca-se a necessidade do uso de fontes para ensinar História e a necessidade do uso das diversas linguagens, o que incluía as imagens, as obras literárias e o cinema, entre outras.

A seção não tem intenção de refazer o percurso da história da disciplina, mas apenas situar elementos que se constituíram em pontos de apoio para a construção do problema de pesquisa. A historicidade será considerada para traçar um caminho até as novas definições curriculares brasileiras, após 2017, e para indicar elementos da produção dos livros didáticos nesse período mais recente.

## 2.1 ELEMENTOS DA CONSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA, NO BRASIL

Pensando historicamente, a permanência de uma disciplina na escola se deve a sua intrínseca relação com os grandes objetivos traçados para a sociedade em cada momento. A existência da História como disciplina escolar desde o século XIX tem relação direta com a construção da identidade nacional brasileira, uma identidade nacional “compreendida pela articulação entre o

---

<sup>2</sup> Denominação do Programa até 2017, quando passou a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático, mantendo a mesma sigla – PNLD, como se explicará adiante.

econômico, o social e o cultural mais do que pelo político edificado pela ação do Estado-Nação” (BITTENCOURT, 2002, p. 19).

A trajetória da História como disciplina escolar teve muitos percalços em relação à elaboração de seus programas e sua inclusão na grade curricular. Foi somente em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, que a História se efetivou como uma disciplina escolar. Segundo Bittencourt, os programas de ensino de História de 1931 e de 1942 tinham como foco contribuir para a formação da identidade nacional, privilegiando o civismo e os direitos e deveres com a pátria (BITTENCOURT, 2002, p. 29-35).

Desde sua inclusão nos programas escolares, no século XIX, o ensino de História no Brasil manteve relações com a tradição europeia. Nesse modelo, o Ensino de História seguia um esquema quadripartite para a organização dos conteúdos: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. A História do Brasil ficava em segundo plano, discutida junto à História Universal. Somente no Estado Novo, em 1940, a História do Brasil ganhou protagonismo como uma disciplina autônoma, sem com isso desvalorizar a organização da História quadripartite (FONSECA, 1995, p. 49).

Os programas posteriores à Era Vargas continuaram com a concepção de formar o cidadão para atender os interesses do Estado. Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), houve um processo de secundarização das humanidades, “produto de uma americanização do currículo”, promulgada num contexto histórico de “tecnicização da formação escolar” (BITTENCOURT, 2002, p. 39).

Esse processo de desvalorização da disciplina está associado com as mudanças políticas que implantaram a Ditadura Militar no país, que se materializam na Reforma de Ensino de 1º e 2º graus proposta pela Lei nº 5.692/1971. O foco da reforma foi a profissionalização e a valorização da formação de mão de obra, enfatizando a capacitação para o trabalho e deixando em segundo plano a formação geral. Essa nova perspectiva de profissionalização técnica “praticamente eliminou dos currículos de 2º grau a parte de formação geral, especialmente a da área de Ciências Humanas” (FONSECA, 1995, p. 22).

Essas medidas não foram aceitas sem resistências por alguns setores, que consideravam as proposições como uma tentativa de restringir o acesso e a importância da formação em nível superior, formando tecnicamente os alunos da educação básica de maneira superficial e rápida para o mercado de trabalho. Instituições privadas de ensino de nível médio (2º Grau, na legislação do período) atuaram junto ao Conselho Nacional de Educação, por meio de normas complementares, para minimizar os efeitos da legislação e garantir espaços de formação dos seus alunos para o acesso ao ensino superior.

A História, como disciplina escolar, foi alvo de atenção das políticas reformadoras nesse período, com destaque para dois momentos marcantes. O primeiro levou a mudanças que simbolizavam o interesse dos representantes do Estado, na direção da redução do espaço e do significado para a formação nas humanidades. E o segundo movimento está relacionado ao fortalecimento de movimentos sociais que buscavam intervir no ensino e na produção de História, acreditando em um processo de redemocratização (FONSECA, 1995, p. 25).

As políticas educacionais dos anos de 1960 não são compatíveis com o princípio de autonomia do professor. Em prol de um projeto de segurança nacional e desenvolvimento econômico, o Estado investia em um processo que acabou por desqualificar os profissionais da educação. Isso se revela pela política de controle do ensino, pela subordinação de professores aos supervisores e orientadores pedagógicos e pela massificação e imposição do livro didático (FONSECA, 1995, p. 26), reduzindo o espaço para o diálogo e a escolha do material pelo docente.

Durante a Ditadura Militar registrou-se um distanciamento entre as pesquisas historiográficas realizadas nas universidades e a prática escolar, especialmente pela atuação de um grande número de professores formados por cursos que não incorporavam os avanços das Ciências Humanas (BITTENCOURT, 2002, p. 13). Em 1969, o processo de desqualificação docente se mostrava na autorização para a organização e o funcionamento de cursos profissionalizantes no ensino superior, em uma concepção que acredita ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas.

Foram criadas, então, as licenciaturas curtas, que fazem parte do processo de precarização do trabalho e da perda de autonomia dos profissionais da educação, já que tal modelo de formação não garantia a preparação adequada para o exercício da docência. As mudanças curriculares estabeleceram a substituição de Geografia e História por Estudos Sociais no antigo 1º grau. Para que o projeto ganhasse força, as determinações legais exigiam que somente professores formados em Estudos Sociais poderiam ministrar as aulas dessa nova disciplina, excluindo os profissionais formados em História e Geografia da atuação no 1º grau e, segundo Fonseca (1995, p. 28), restando apenas poucas aulas dessas disciplinas no 2º grau.

Como o profissional formado em Estudos Sociais não possuía uma formação acadêmica em profundidade, o projeto do governo se fortalecia. Os conteúdos que formam o conjunto denominado Estudos Sociais são generalizantes. A especificidade do objeto do conhecimento histórico não aparece em sua totalidade. A preocupação do ensino de Estudos Sociais não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas “localizar e interpretar fatos” (FONSECA, 1995, p. 40-42).

Segundo a autora, profissionais que tinham uma bagagem acadêmica mais profunda e reflexiva foram substituídos por outros formados em Estudos Sociais, curso genérico e superficial.

A desqualificação dos professores, sobretudo de História, no bojo do processo de reformas, era estratégica para o poder político autoritário [...] formar um professor de acordo com as concepções do regime significava conseguir hegemonia e legitimidade a médio e longo prazos [...] Desqualificar o professor de História [...] significava, sem dúvida, fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas (FONSECA, 1995, p. 29).

Outras disciplinas também foram criadas com a Lei 5.692/71, tirando o espaço anteriormente ocupado pelas humanidades. Ainda nos anos 1960, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira se tornaram disciplinas regulares, contribuindo com o interesse do Estado em manter uma política centralizadora e antidemocrática (FONSECA, 1995, p. 38). Como essas disciplinas também podiam ser ministradas por antigos professores de História e Geografia, era frequente que eles usassem esse espaço para crítica ao governo, ao invés de cumprirem suas funções de legitimar o Estado vigente.

Nos anos 1970 registraram-se reações contrárias às medidas determinadas pelo Estado; alguns professores usavam as aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira para ensinar História e Geografia (FONSECA, 1995, p. 38).

As pressões contra o regime ditatorial e as reformas educacionais propostas contribuíram para que os conteúdos acadêmicos e os conteúdos escolares tivessem uma reaproximação, ainda que de forma não tranquila. As disciplinas de História e Geografia, que tinham anteriormente sido substituídas pelas aulas de Estudos Sociais, conquistaram um novo destaque:

No processo da chamada “abertura democrática” do final dos anos 70, professores de ensino médio e das universidades iniciaram uma fase de reaproximação entre os dois níveis de ensino e os debates encaminhavam-se para a volta de História e Geografia como disciplinas autônomas no 1º grau (BITTENCOURT, 2002, p. 13).

Os professores não estavam dispostos a receber programas educacionais distantes das suas realidades na sala de aula, por mais bem-intencionados que fossem. O momento era propício a uma tentativa de ressignificar o trabalho do professor no ambiente escolar e se recolocava a necessidade de relacionar o ensino de História às questões centrais da contemporaneidade (BITTENCOURT, 2002, p. 15). De forma geral, a maioria das propostas curriculares apresenta o ensino de História como uma ferramenta para a formação de um cidadão crítico, para que os alunos tenham um olhar reflexivo para a sociedade em que vivem (BITTENCOURT, 2002, p. 19).

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, houve um fortalecimento de críticas e contestações a respeito da desvalorização do Ensino de História, que ocorreram em conjunto com lutas por melhores condições de trabalho, pelo respeito do processo educacional e pela redemocratização do país. Com esse novo contexto, multiplicam-se discussões a respeito do conhecimento histórico. A História Social é ampliada e diferentes temáticas vão ganhando espaço, como a família, o lazer, a sexualidade, a loucura, entre outras: “Uma diversidade de interpretações que nos possibilita apreender múltiplas leituras do social” (FONSECA, 1995, p. 86).

O repensar do ensino de História ganhou espaços com uma maior atuação da ANPUH, Associação Nacional de História, criada em 1961, e também com a ação de sindicatos, a realização de congressos, seminários e debates envolvendo os três graus de ensino. A pauta girava em torno da “produção de conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus”; entre os temas situam-se: o livro didático, os usos, discussões e significados dessa ferramenta educacional; o ensino temático e experiências utilizando diferentes recursos no ensino, como músicas, literatura (FONSECA, 1995, p. 86).

Atualmente, considerar que a Literatura pode ser usada como uma fonte histórica para estudar o passado é algo amplamente aceito. Mas nem sempre foi assim. A Literatura ganhou destaque por ser capaz de proporcionar múltiplas leituras, com uma grande riqueza de significados na perspectiva cultural, dos valores sociais e da subjetividade do ser humano (FERREIRA, 2009, p. 61).

Fonte, para a História, principalmente desde a metade do século XIX até começos do século XX, era sinônimo de documento e expressão de autoridade e verdade, no contexto da História como disciplina acadêmica. Como essa área do conhecimento também queria ser considerada científica e havia o pressuposto de reconstrução objetiva e autêntica do passado, alguns tipos de fontes foram mais privilegiados que outros. A Literatura, por exemplo, não era validada como uma fonte fidedigna e os historiadores privilegiavam fontes oficiais do Estado, por serem supostamente verdadeiras e por tratar de questões supostamente fundamentais do passado (FERREIRA, 2009, p. 63).

Uma mudança significativa na abordagem sobre as fontes históricas ocorreu no século XX, inicialmente na França e depois em outros lugares do mundo, pelo trabalho de historiadores que colaboravam com a revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada em 1929 por Lucien Febvre e March Bloch. Diferentemente da perspectiva da História político-factual, metódica, os historiadores davam ênfase à compreensão da complexidade e da totalidade da experiência humana. Além de aspectos políticos, econômicos e científicos, fortaleceu-se o interesse na História das mentalidades, que abriu espaço para o uso de fontes literárias. Lucien Febvre afirmava que não só os textos

convencionais, mas também um quadro, um drama, um poema eram testemunhas de uma História viva e humana (FERREIRA, 2009, p. 63-64).

Na década de 1970, a questão foi aprofundada por uma nova corrente de pensamento francês, a Nova História, liderada por Jacques Le Goff e Pierre Nora. Esses estudiosos propuseram uma “dilatação do território temático do historiador”. O inconsciente, o cotidiano, a língua, a literatura, o mito, a infância, a juventude etc, ganharam interesse na produção do conhecimento histórico. Junto a isso, novos tipos de documentos alcançaram importância como fontes históricas. O documento deixou de ser entendido como expressão de verdade absoluta e transparência e passou a ser “analisado como monumento”, que deve ser compreendido em seu contexto, percebendo seu propósito consciente e inconsciente e relacionando-o a outras produções contemporâneas a ele, para localizar seus modos de transmissão, seu destino e suas sucessivas interpretações (FERREIRA, 2009, p. 64).

No Brasil, a importância dos estudos sobre Literatura nas Ciências Humanas já era debatida desde meados de 1950, em trabalhos de pesquisadores como Antônio Candido. Mas ela somente ganhou um espaço efetivo depois de 1980, pela influência da abordagem da História Social e Cultural originada na Europa e nos Estados Unidos (FERREIRA, 2009, p. 65).

Como a pesquisa aqui relatada voltou seus objetivos para o estudo da presença das fontes literárias em livros didáticos de História, é importante analisar a historicidade e a presença desse artefato no espaço escolar, um recurso didático, mas também um objeto de investigação que permite compreender elementos das culturas escolares.

## 2.2 ESCOLARIZAÇÃO E SELEÇÃO DE CONTEÚDOS ESCOLARES: ELEMENTOS PARA DISCUTIR FUNÇÕES E SIGNIFICADOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Para se compreender o livro didático é fundamental buscar sua historicidade. E essa tarefa revela a intrínseca aproximação entre o livro didático e a história da escolarização. A análise feita por Vincent, Lahire e Thin (2001) é reveladora dessa relação por apresentar uma abordagem sócio-histórica não só dos processos de constituição da instituição escolar, mas

também dos processos que possibilitaram o surgimento da escola moderna e, com ela, de uma nova forma escolar. Os autores apontam que a forma escolar se desenvolveu no âmbito de transformações sociais que devem ser situadas em relação aos acontecimentos em um processo histórico, para se compreender todas as esferas dessa instituição (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 46).

Para eles, a forma escolar teria surgido na França entre os séculos XVII e XVIII, em meio às ideias iluministas e ao advento da Revolução Francesa. Constituiu-se uma nova relação social entre “mestre e aluno”, que deixava para traz a estabelecida relação de “ver-fazer” de artesão e aprendiz. Com essa nova forma de relação social, produziu-se a relação pedagógica (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13). Foram criadas escolas para todas as crianças, inclusive as do povo. Para as crianças de famílias abastadas, lugares que ensinassem saberes escolares. Para as pobres, outro tipo de ensino, pois eram destinados a aprender os ofícios que a sociedade esperava que eles exercessem (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13).

Esse grande investimento em uma educação de larga escala apoiou-se no interesse em desenvolver nesses alunos a capacidade de “ler por meio das civilidades”. O ensino era marcado pela obediência às regras e às autoridades e, de certa forma, se pretendia ensinar como as crianças e jovens deviam viver em sociedade, respeitando os interesses das elites (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14).

Essa compreensão da forma escolar como um processo de relações sociais possibilita desnaturalizar categorias onipresentes relacionadas à escola (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 17) e permite entender que a instituição escolar é fruto de um processo de transformações e de relações de poder e interesses. Essa instituição é ligada a uma forma escritural de relação social, diferente de outros momentos da história da sociedade em que havia outras formas de relação social. A escrita contribui com a escola por ser fundamental no processo de acumulação da cultura. A partir da escrita, formam-se saberes formalizados que são delimitados e codificados tanto em relação ao conteúdo quanto às práticas de professores e alunos.

Para se criar uma escola que fosse semelhante em diferentes lugares, foi necessário estipular regras escritas, que tentassem atingir os professores de maneira universal (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28-31). Tratados e manuais tinham essa função de apresentar regras e procedimentos detalhados (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 34). Os manuais escolares então surgem como uma tentativa de auxiliar os professores, bem como uma forma de centralizar as escolhas de ensino.

A escola se desenvolveu na ênfase de uma forma escritural, valorizando uma determinada forma cultural e desvalorizando outras formas. Em certa perspectiva, criou uma cultura predominante que ditava o que seria ensinado, para quem seria ensinado e como seria ensinado. Os manuais escolares foram responsáveis por divulgar essas ideias e até hoje continuam, de alguma forma, cumprindo essa função.

Dessa forma, por expressarem elementos constitutivos da escolarização, os manuais escolares são objetos que podem contribuir para um maior entendimento sobre o universo escolar que, apesar de sofrer pressões homogeneizantes, acaba produzindo resistências e práticas diferentes em distintos lugares. Sobre a heterogeneidade das práticas, é interessante destacar a contribuição das análises produzidas por Rockwell (1997).

Em “La dinámica cultural en la escuela”, a autora aponta que com a universalização de uma educação básica, de direito de todos e comum a uma sociedade, acentuou-se a ideia de que existe uma cultura escolar única, identificada com a cultura dominante, que só aceita quem se adapta às suas diretrizes, e que assim se produz a exclusão de culturas diferentes (ROCKWELL, 1997, p. 21).

Importante apontar que, para Rockwell, a ideia de uma única cultura escolar vai perdendo força com a observação da heterogeneidade das práticas e significados que se apresentam nas diferentes escolas (ROCKWELL, 1997, p. 31). Apesar das imposições macroestruturantes, a escola é também profundamente influenciada por uma perspectiva microestrutural. Os costumes locais, os professores, os alunos e os aspectos peculiares de cada local fazem com que a escola não seja única, tendo suas singularidades em diferentes locais. Os manuais didáticos podem ser considerados imposições que vêm de

fora da escola. Mas, dentro de seus muros, os professores e os alunos usam os manuais a seu modo e dão significados próprios a esse objeto.

Assim, deve-se levar em conta que os conhecimentos que circulam no espaço escolar são o resultado de um processo de seleção complexo e que se tornou objeto dos estudos no campo da educação, especialmente com abordagens sociológicas, antropológicas, históricas e didáticas. Forquin (1992, p. 30) afirma que a questão da escolha dos conteúdos do ensino foi negligenciada nas pesquisas da Sociologia da Educação por muito tempo e destaca que essas escolhas representam relações de poder e interações sociais.

A memória escolar funciona a partir de esquecimentos, pois o que é ensinado na escola é somente uma ínfima parte das experiências humanas. Os defensores da tradição humanista clássica acreditam que é papel da escola identificar, consagrar e transmitir, a partir de um processo de decantação, o que é essencial, abandonando o que for considerado medíocre. Todavia, os sociólogos da cultura afirmam que esse processo de escolha não é somente feito a partir de exigências de excelência. Ele sofre interferência de questões políticas, sociais e ideológicas, portanto, é arbitrário (FORQUIN, 1992, p. 30). Esta questão interessa de forma evidente aos objetivos da pesquisa realizada para verificar se as fontes literárias brasileiras são incluídas – ou esquecidas – nos conteúdos transmitidos aos alunos brasileiros.

Devido às configurações do tempo escolar, seleções de conteúdos são essenciais, mas, nesse ponto, surge a questão de como proceder para fazer essas escolhas, o que conduz à discussão sobre a importância dos conceitos de currículo formal e de currículo real. O currículo formal é produzido por instâncias superiores à escola, que determinam os conteúdos a serem trabalhados. Ao chegar à escola, o currículo formal se torna currículo real, com as escolhas e práticas de outras instâncias de decisão e do professor, que trabalhará inevitavelmente os conteúdos de forma diferente daquela que foi prevista na origem das proposições. Trata-se de um processo de contínuas mudanças e transformações (FORQUIN, 1992, p. 31-32).

Entretanto, a educação escolar não somente faz a seleção de conteúdo, ela também age em um processo de transformações do conteúdo, fazendo

adaptações necessárias para que os alunos sejam capazes de compreender as temáticas selecionadas. Com apoio no conceito de transposição didática – alvo de críticas por acadêmicos no caso do Ensino de História –, Forquin entende que a cultura escolar seria responsável pela transposição e pela mediação de conteúdos teóricos para que se tornem inteligíveis pelos alunos, processo influenciado e delimitado pelas rotinas escolares (FORQUIN, 1992, p. 33).

Citando Bernstein, o mesmo autor afirma que o modo pelo qual uma sociedade organiza, seleciona, distribui, classifica e faz a avaliação dos saberes culturais destinados ao ensino demonstra as formas de controle dos comportamentos e a distribuição de poder social (FORQUIN, 1992, p. 39). Até que o ensino seja realmente concretizado, muitos agentes atuaram no processo e o que é ensinado representa fragmentos de uma cultura mais ampla, que passa por seleções que não são neutras. Apesar de afirmar que existem muitos condicionantes e recortes de conteúdos que serão ensinados, o autor acredita que existam aspectos culturais fundamentais que devam ser ensinados enquanto parte de uma tradição humana que deve ser preservada (FORQUIN, 1993, p. 307).

Uma contribuição para o debate sobre a questão da tradição seletiva que atua sobre o conhecimento escolar foi dada por Dominique Julia (2001, p. 10), que define cultura escolar como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Portanto, não é somente a seleção de conteúdo que determina o que deve ser ensinado; para compreensão da cultura escolar, é preciso estar atento às formas como o conhecimento é transmitido por meio das práticas escolares. As finalidades, os valores, os significados representam interesses de grupos sociais, como, por exemplo, o interesse em forjar uma consciência cívica através do ensino de uma cultura nacional (JULIA, 2001, p. 23).

Interessa ainda destacar a contribuição para o entendimento da cultura escolar feita por Escolano. Para o autor, a escola se desenvolve com as negociações, o relacionamento e as tensões de três culturas, sendo elas: a

empírico-prática, própria das escolas, como a interação entre professores e alunos; a acadêmica, própria dos especialistas na educação superior, na produção do conhecimento científico da área; e a político-institucional, que está ligada à burocracia da organização formal, às definições estabelecidas pelo sistema educacional, pelas políticas produzidas em diferentes instâncias (ESCOLANO, 2005, p. 43-44).

Essas contribuições aqui sintetizadas permitem entender que os livros didáticos, os conteúdos que eles apresentam e as formas pelas quais propõem o ensino e a aprendizagem das disciplinas escolares decorrem de um complexo processo de produção e circulação que define os conhecimentos escolares. No caso do tema da dissertação – as fontes literárias brasileiras em livros didáticos de História –, esses referenciais teóricos indicam que a análise das fontes selecionadas pelos autores para o livro de História pode contribuir para se compreender esses processos de transformação do conhecimento histórico e da ciência para o seu ensino no universo escolar.

Do ponto de vista da pesquisa, assume-se que não é possível ter um entendimento de determinada instituição escolar partindo de uma análise macroestrutural, sem atentar para a realidade local. O que acontece além dos regimentos, fora da sala de aula, do olhar do supervisor, são muitas vezes assuntos invisibilizados no cotidiano escolar, mas são igualmente válidos e necessários para um real entendimento dos processos que ali ocorrem. A vida cotidiana escolar também é um ponto de partida para exames fecundos sobre a escola (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 140).

Para realizar uma pesquisa no campo da educação se faz necessário observar todos os sujeitos que atuam na produção do ensino, mas também observar e analisar outras dimensões que constituem a experiência escolar, entre as quais os aspectos políticos, históricos, econômicos, culturais e sociais. É preciso levar em consideração as relações com o campo acadêmico das universidades, que produzem teorias e preparam os professores, bem como também as práticas próprias do espaço escolar.

A disciplina/componente curricular História, focalizada na pesquisa do ponto de vista dos seus livros didáticos, está inserida nesse campo de produção teórica sobre a escolarização, na perspectiva das culturas escolares.

Estudar o livro didático de História pode contribuir para compreender o desenvolvimento da escola e de suas disciplinas, como expresso por Viñao Frago: a história de uma disciplina não pode ser contada apenas pelos seus manuais, mas são eles imprescindíveis para uma real compreensão de qualquer disciplina escolar (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 192).

### 2.3. LIVRO DIDÁTICO: CONCEITUAÇÕES E FUNÇÕES

O livro didático tem sido objeto de controvérsia. Enquanto alguns professores acusam o livro de ser um dos motivos da precarização da educação, outros consideram que ele é um importante recurso para se organizar e desenvolver os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula (BITTENCOURT, 2002, p. 71). Pode ser um instrumento de reprodução de ideologias e de difusão do conhecimento oficial determinado por alguns setores do Estado ou grupos de poder econômico, religioso, étnico, entre outros. Também é o produto de trabalho de variados sujeitos, entre os quais o autor tem apenas uma parte de responsabilidade, seja na concepção ou na finalização do livro – editores, ilustradores e agentes da comercialização também interferem nesses processos. Por outro lado, professores e alunos, em sala de aula, podem transformar esse recurso com suas escolhas, ao utilizá-lo em um ensino menos rígido e relativamente afastado das influências macroestruturantes (BITTENCOURT, 2002, p. 73).

À primeira vista, os livros didáticos poderiam não gerar muitas problemáticas a respeito de sua definição. Porém, compreender os livros em sua complexidade não é tarefa simples; dessa forma, apresentam-se elementos de referencial teórico, selecionados para dar sustentação à problemática de pesquisa e esclarecer teoricamente conceituações e funções que contribuem para a construção do objeto.

Segundo Choppin, em “Passado y Presente de los Manuales Escolares”, muitas vezes as opiniões sobre os manuais didáticos são negativas. Além disso, é um objeto de difícil definição pela sua complexidade e pelos variados usos possíveis que oferece (CHOPPIN, 2000, p. 107-108). Ele é denominado de inúmeras maneiras e nem sempre é possível encontrar características comuns entre essas definições (CHOPPIN, 2004, p. 549). A multiplicidade de

formas de conceituá-lo (CHOPPIN, 2009, p. 18) já indica que os manuais são planetários, adotados pela maior parte dos sistemas educacionais (CHOPPIN, 2009, p. 25).

Choppin (2004) apresenta quatro funções essenciais do livro didático, identificadas a partir de seu olhar de historiador da educação, mas que também têm sido utilizadas para análises no campo da didática. São elas: função referencial, pela qual o livro é um fiel representante da programa curricular; função instrumental, uma vez que ele tem a função de propor práticas de aprendizagem, exercícios, problemas e atividades que visam à aprendizagem dos conteúdos; função ideológica e cultural, pois é utilizado como vetor de valores e elementos culturais que se pretenda transmitir; e a função documental, quando é utilizado de forma menos controlada pelo professor e permite ao alunos utilizar documentos, fontes e textos para estimular e desenvolver o espírito crítico, dando lhes mais autonomia.

É importante ter em vista as variadas funções que os livros didáticos tiveram em diferentes momentos para compreender assim seus usos, suas escolhas e sua complexidade. Choppin adverte que os livros didáticos são produzidos de forma geral por agentes externos ao mundo escolar e que critérios políticos, religiosos, econômicos, editoriais, linguísticos e pedagógicos podem ter influência direta na sua produção. Também alerta para o fato de que a imagem da sociedade que transmitem é uma seleção feita por esses agentes, que fazem escolhas, modificam ou deformam determinados aspectos sociais. Assim, a sociedade apresentada no livro é em geral aquela que os autores gostariam que ela fosse, portanto, distante de um retrato real. Finalmente, sugere que se deve analisar não somente o que o livro apresenta, mas também os conteúdos e os aspectos culturais silenciados (CHOPPIN, 2004, p. 557-561).

Em uma possível definição, os livros didáticos seriam ferramentas pedagógicas usadas para auxiliar a aprendizagem. Conteúdo e questões presentes nesse objeto seriam aqueles ideais que a sociedade consideraria importantes para serem transmitidos às gerações futuras, em uma perspectiva de perpetuação de valores (CHOPPIN, 2000, p. 108-109). Devido às várias influências, disputas e usos, os manuais se evidenciam como objetos

antagônicos e têm que ser compreendidos como instrumentos de poder (CHOPPIN, 2000, p. 111).

Há um elemento complicador para a definição desses manuais, pois esse recurso ou ferramenta poderia ser tanto produzido para ser utilizado na escola como também conter materiais produzidos com outro interesse, mas que acabam por ser utilizados nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Os autores recomendam que pesquisadores estejam atentos aos diferentes usos e superem possíveis preconceitos para conseguir analisar dados relevantes a respeito desse objeto.

Também se deve sublinhar que para sua produção, distribuição e comercialização os manuais didáticos sofrem uma profunda influência do contexto econômico, como mercadoria. Munakata ressalta que:

Para Marx, a mercadoria é a principal categoria para o entendimento do capitalismo. Mediadora das relações sociais, ela é, antes, uma coisa que serve para realizar as necessidades do ser humano. Num regime baseado na troca, o valor de uso da mercadoria, que se refere à sua utilidade para satisfazer essas necessidades, aparece também como suporte material do valor de troca, pelo qual as mercadorias são trocadas no mercado. Com o livro didático não é diferente. (MUNAKATA, 2012, p. 51).

Segundo o autor, como valor de uso o livro didático atende a critérios pedagógicos, mas, para satisfazer as necessidades básicas, subordina-se ao valor de troca e suas determinações.

Dessa forma, os manuais didáticos também são reflexo dos desdobramentos culturais contemporâneos e estão intrinsecamente ligados à lógica de mercadoria. Existe um amplo processo de atividades editoriais para a produção dos livros. Desde a origem da imprensa, com artesãos manipulando tipos móveis, essa atividade se apresenta como industrial e seu produto é uma mercadoria. Mercado e cultura não se excluem (MUNAKATA, 2012, p. 57).

Por pretender vender suas mercadorias, os grupos editoriais tendem a adequar seus livros a interesses de compradores. Em regiões conservadoras, determinados assuntos podem ser minimizados ou excluídos dos conteúdos em diferentes disciplinas (MUNAKATA, 2012, p. 61). E, no caso brasileiro, a conceituação de livro didático como mercadoria ganha características específicas, uma vez que o Governo Federal mantém um programa de compra

para distribuição gratuita às escolas públicas de todo o país – o PNLD –, constituindo um mercado garantido para obras que atendam os critérios estabelecidos e sejam escolhidas pelas escolas.

Uma definição do livro didático é apresentada por Munakata: “é qualquer livro, em qualquer suporte – impresso ou digital, gravado em mídia eletrônica etc. –, produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos”. Ele afirma também que esse objeto tem uma grande fluidez na sua definição (MUNAKATA, 2016, p. 121). Eles são portadores de saberes escolares e estabelecem o caminho entre o que é ensinado e o que deveria ser ensinado, em diferentes momentos da história da escolarização (MUNAKATA, 2016, p. 123).

Para estudar os manuais escolares, além de considerar seus conteúdos e valores, é importante ter em mente que ele também é um objeto material, feito por papel e tinta, ou mesmo por *bites* nas versões digitais. Assim sendo, a forma como ele se apresenta também é de grande importância para sua análise. Sua formatação, sua diagramação, suas escolhas estéticas, dizem muito das intenções e dos diálogos que pretendem estabelecer com professores e alunos (MUNAKATA, 2016, p. 133).

Contudo, apesar da complexidade do objeto evidenciada pelas contribuições de autores relevantes nesse campo acadêmico, os manuais escolares são muitas vezes considerados livros de menor importância, que teriam usuários ao invés de leitores (BATISTA, 1999, p. 530). Esse desprestígio se relaciona com a falta de interesse em se pesquisar o tema que perdurou por muito tempo no campo educacional brasileiro e também em outros países. É relevante lembrar que os livros didáticos são a principal fonte de leitura e estudo da população brasileira, incluindo os professores e alunos das escolas de Educação Básica (BATISTA, 1999, p. 531).

Por outro lado, como ressalta o mesmo autor, ao longo do tempo boa parte da produção e da comercialização das editoras no Brasil acabou por ser proveniente de manuais escolares, mais expressivas do que as dos livros de literatura infantil ou livros religiosos, que também ocupam um espaço considerável nesse segmento (BATISTA, 1999, p. 533).

A consolidação da presença dos livros didáticos na escolarização criou um distanciamento entre aqueles que realizam o ensino em sala de aula e os que concebem e produzem esses manuais. Para alguns, tal fato poderia sugerir que esses livros seriam facilitadores do trabalho docente e que provocariam uma redução nas exigências de formação e preparo dos professores (BATISTA, 1999, p. 538). Contrariando essa posição, aqui se entende que o uso do livro didático não é o responsável por um processo de desqualificação dos professores. Eles podem ser uma ferramenta de auxílio ao professor e aos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Uma questão interessante é que as editoras, ao longo do processo de desenvolvimento dos livros didáticos, tiveram como público-alvo professores e alunos, alternadamente (BATISTA, 1999, p. 550). Apesar de serem os alunos os maiores consumidores desses livros, os professores têm também poder de escolha desses objetos nas escolas. Dessa forma, as editoras não podem só pensar o melhor livro para o aprendizado do aluno e, devido a interesses econômicos, têm que agradar também os sujeitos que têm influência na escolha dos livros. O livro didático, como já indicado, pode ser compreendido também como uma mercadoria (BATISTA, 1999, p. 554) e, dessa forma, sua produção procura dar respostas às diferentes demandas dos consumidores.

Nessa direção, as pesquisas mostram que a conceituação de manuais escolares ou de livros didáticos exige atenção, pois sob essas denominações encontra-se uma diversidade de obras que se relacionam com o ensino e a aprendizagem escolar, como apontado por Batista, com apoio em Choppin: a categoria de manuais e seus satélites, que são os livros e os documentos (caderno de atividades, guias do professor etc.) criados para serem usados na sala de aula e trabalhar determinado conteúdo e série; a categoria das edições clássicas, que são livros antigos e importantes da língua materna ou provenientes da cultura grega, latina etc, que são anotadas e comentadas para o uso de sala de aula e cujo uso depende do gosto de professores, alunos e da importância que as obras têm naquela sociedade; a categoria das obras de referência, obras híbridas como os dicionários, atlas, compêndios resumidos etc, as quais não são claramente produzidas para o uso exclusivo em sala de aula, mas acabam tendo uma importância vital para

os processos de ensino-aprendizagem; e, por último, a categoria das obras paradidáticas, obras diferentes que têm como função resumir e aprofundar determinados conteúdos transmitidos pela escola, por exemplo, obras de revisão, antologias de textos, cadernos de férias etc. (BATISTA, 1999, p. 546).

Em síntese, finalizando esta seção, que abordou elementos relacionados aos livros didáticos, destaca-se que a problemática que orientou a construção da pesquisa está estruturada em torno de três eixos, apresentados neste capítulo inicial da dissertação: a) as transformações no ensino de História como disciplina escolar na escola brasileira e a valorização do uso de fontes no seu ensino, especialmente no período de redemocratização após a Ditadura Militar; b) a configuração do conhecimento escolar como um complexo processo de seleção e exclusão influenciado tanto por macrodeterminações como por ações dos sujeitos escolares; c) os manuais escolares como instrumento que materializa as disciplinas escolares, revela o conhecimento valorizado em dado momento e as formas como deve ser transmitido às novas gerações.

Na articulação desses três eixos de problematização, a questão orientadora foi elaborada: as fontes literárias brasileiras estão presentes nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio? Se sim, quais são e de que forma se apresentam ao trabalho proposto aos alunos e professores?

No capítulo a seguir são tratadas as questões específicas sobre os livros didáticos de História e a presença das fontes literárias brasileiras nos livros didáticos destinados ao trabalho no Ensino Fundamental e Médio, avaliados e distribuídos às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

### **3 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO PNLD E AS FONTES LITERÁRIAS BRASILEIRAS NO ENSINO: PROPOSIÇÕES E DESAFIOS**

O campo de estudos sobre os manuais escolares é denominado por Escolano (2016) de *Manualística*. Para o autor, o aumento de interesse dos pesquisadores pelo tema e o crescimento do número de pesquisas e de grupos dedicados ao tema são uma evidência de que já se trata de um novo campo acadêmico específico. Na Espanha, mas também em outros países europeus e americanos, as últimas décadas registraram o desenvolvimento apontado pelo autor, pesquisador que dirige um centro internacional para o estudo das culturas escolares (CEINCE), onde se encontra um acervo de manuais escolares e são realizadas atividades de investigação e de formação ligadas ao tema.

No caso brasileiro, há uma particularidade que, segundo Garcia (2013), justifica a expansão desse campo para além do que ocorreu em outros países: a existência desde 1985 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático desde 2017, com o objetivo de distribuir gratuitamente os livros didáticos para escolas públicas.

Gradativamente o programa se organizou em torno da ideia de que os professores deveriam escolher os livros a serem usados em suas aulas e também gradativamente foram instituídos processos de avaliação para eliminar falhas, como erros conceituais, problemas metodológicos, problemas gráficos e estereótipos e preconceitos. Esses processos e seus resultados ocuparam e ocupam a atenção dos pesquisadores ao longo das últimas quatro décadas; assim, pode-se afirmar que a estruturação do programa foi um fator relevante na constituição do campo específico de estudos sobre os manuais escolares, em todas as disciplinas escolares e níveis de ensino. O crescimento do número de pesquisas pode ser constatado ao fazer levantamentos e revisões bibliográficas, com recortes amplos ou específicos.

Deve-se ressaltar também que os processos de avaliação envolveram especialistas que contribuíram para estabelecer os critérios de aprovação das obras e para realizar as avaliações. Essa aproximação configurou uma relação de cooperação entre o Estado e a produção acadêmica das

áreas/disciplinas específicas, processo este que exerceu influência nas tendências e perspectivas teóricas e metodológicas que circularam por meio dos livros aprovados.

Nesta próxima seção, aprofundam-se questões específicas dos livros didáticos de História nesse contexto. A primeira parte apresenta considerações sobre o PNLD e os livros de História, especialmente para evidenciar elementos do processo avaliativo do Programa que afetam a elaboração e a circulação das obras didáticas; a segunda parte se dedica a apontar o valor das relações entre História e Literatura, para justificar a relevância do uso de fontes literárias brasileiras no ensino e nos livros para o Ensino Fundamental e Médio, enfatizando o recorte temático escolhido para a dissertação.

### 3.1 AS CONTRIBUIÇÕES QUE SE ESPERA DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Como já apontado, a presença dos livros didáticos na escola provoca tensões: alguns entendem que ele é desnecessário, outros que ele é essencial e outros ainda afirmam que é apenas um recurso a ser usado ou não, dependendo do assunto, do professor, da turma ou de outros elementos. Eles cumprem funções diversas em cada sociedade e momento histórico, como tem sido apontado por autores que constituem o referencial teórico desta dissertação. Assim, é relevante perguntar sobre a função do livro didático de História, uma vez que, a cada ano, recursos financeiros públicos são investidos nos processos de avaliação e distribuição dos livros para todas as escolas públicas brasileiras que se inscrevem no PNLD.

Medeiros (2006) apresenta um objetivo prioritário que deve ser atendido pelos livros didáticos: a competência narrativa, que consiste em apresentar o passado de maneira clara, que a “atualidade se converta em algo compreensível e que a própria experiência vital adquira perspectivas de futuro sólidas” (RÜSEN, 1997, *apud* MEDEIROS, 2006, p. 85).

Essa competência narrativa pode se apresentar com três finalidades: competência perceptiva, que permite distinguir as diferenças e o distanciamento entre passado e presente; competência interpretativa, que

busca conexões de significado e sentido entre o passado e a realidade presente; e a competência orientativa, que interpreta a História em relação ao momento presente como capaz de orientar as ações no futuro (MEDEIROS, 2006, p. 85).

Além de estimular o aprendizado dessas competências, o livro didático deve conter um formato claro e estruturado, para facilitar a “receptividade”; ter uma estrutura didática clara, para que os alunos possam reconhecer os fundamentos estruturais, as intenções didáticas, os conceitos mais importantes e a metodologia de ensino; possibilitar uma relação eficaz com o aluno, levando em conta as condições de aprendizagem e sua capacidade de compreensão (MEDEIROS, 2006, p. 85-86).

Outro aspecto vital para o livro de História é a condição de possibilitar o aprendizado dos alunos em relação às diferenças históricas e à mudança nas “qualidades da vida humana através do tempo”. Os documentos históricos não devem servir apenas como ilustração, como um elemento secundarizado do texto didático, mas devem servir como referências para que os alunos possam formular suas interpretações a partir de sua análise, o que não impede que sejam atrativos e estimulantes. Nesse sentido, os livros didáticos teriam a função de evidenciar caminhos para explorar de forma adequada os documentos apresentados (MEDEIROS, 2006, p. 86).

Os livros devem apresentar, sincronicamente, os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais da experiência histórica. Devem também estimular múltiplas perspectivas, permitindo que os alunos compreendam os eventos em várias abordagens de análise, possibilitando discutir, argumentar e se posicionar em relação a essas várias abordagens (MEDEIROS, 2006, p. 87).

Portanto, espera-se que o livro didático crie condições para que os alunos formulem suas interpretações apoiados em documentação, utilizando métodos de análise e “estimulando-os a argumentar com as diversas possibilidades, eliminando assim a linearidade e a falsa objetividade que muitas vezes revestem os fatos históricos”, percebendo que a História tem métodos e práticas específicas que a afastam de uma relatividade irrestrita na produção das interpretações. Os livros devem ser de fácil compreensão, mas não podem

contradizer os princípios fundamentais amplamente aceitos pelos especialistas do campo acadêmico específico (MEDEIROS, 2006, p. 87-88).

Essas características e funções atribuídas ao livro didático de História são decorrentes do desenvolvimento, no Brasil, do campo acadêmico do Ensino de História. Especialistas e formadores de professores têm contribuído, ao longo das décadas, para a discussão teórica e metodológica com base nos avanços historiográficos. Para se compreender a produção e a circulação do livro didático no país é fundamental referir o Programa Nacional do Livro Didático, que teve profunda influência na trajetória do livro didático a partir de 1985.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático/PNLD (como é chamado após 2017) tem entre seus objetivos assegurar que os livros didáticos que chegam às escolas públicas tenham a qualidade necessária para contribuir nos processos de ensino e aprendizagem. O programa foi criado em 1985, dando início a avaliações periódicas dos livros didáticos com base em critérios que foram aperfeiçoados ao longo do tempo e estabelecem parâmetros rigorosos para a aprovação das obras que poderão ser escolhidas pelas escolas (CAIMI, 2014, p. 4). Se no início do Programa a avaliação buscava dar resposta para as inúmeras críticas dirigidas aos livros, especialmente pelos especialistas e acadêmicos, definindo sua inclusão ou exclusão das listas de opção para a escolha, a partir da década de 1990 os processos foram se transformando.

A reforma educativa promovida pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, gerou um conjunto de documentos curriculares que foram utilizados não apenas para a elaboração de propostas estaduais e municipais, mas também para estabelecer diretrizes de avaliação dos livros didáticos. Trata-se de um sistema de ações desencadeadas pelos acordos firmados por países participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990<sup>3</sup>, que determinaram a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE):

---

<sup>3</sup> Ver plano e referências em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

[...] a Lei nº 9.394, de 1996, que “estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 2000a, p. 6).

Assim, como efeito desses acordos, o Brasil estabeleceu planos educacionais e promoveu ações no sentido da reformulação dos currículos. No caso brasileiro, o que se deve destacar é que as ações afetaram de forma direta a produção editorial didática, pois as normas curriculares se constituíram também em referenciais para a elaboração dos editais do PNLD, traçando caminhos teóricos e metodológicos para a avaliação das obras inscritas pelas editoras comerciais no Programa.

No desenvolvimento do processo, entre a década de 1990 e o ano de 2017, nas avaliações das obras de cada componente curricular as equipes selecionadas foram formadas com especialistas da área. Buscava-se atender a diversidade regional, de gênero, de idade e de tempo profissional, além de também incluírem profissionais atuantes tanto no ensino como na pesquisa, com formação na área de atuação no PNLD, com mestrado ou doutorado e que tivessem conhecimentos sobre o ensino básico e a educação pública, entre outros indicadores (CAIMI, 2014, p. 7).

É interessante observar as formas pelas quais se buscou traçar e divulgar critérios para analisar os livros didáticos. Já que esses livros para o ensino básico público são comprados pelo Estado, nada mais justo que estabelecer parâmetros de qualidade adequados, embora reconhecendo as dificuldades de definir critérios que atendam os interesses diversificados que caracterizam as culturas escolares, mesmo em uma mesma sociedade. No caso específico da História, os debates foram intensos desde a definição dos parâmetros curriculares e permaneceram presentes na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seja na definição dos conhecimentos a serem ensinados, seja na proposição de caminhos metodológicos<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Alguns textos tratam desses embates. Ver, por exemplo: CAIMI, Flávia Heloísa. **Base Nacional Comum Curricular**. Parecer sobre o documento de História. 2015. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Flavia\\_Eloisa\\_Caimi.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf). Acesso em: 11

Segundo Caimi, a BNCC é uma política educativa e, como tal, ela contempla um projeto nacional:

Filio-me à corrente de profissionais da educação que acreditam na necessidade e na possibilidade de estabelecer uma política educativa que contemple um projeto de nação; de erigir uma base curricular que indique um conjunto de objetivos de aprendizagem a ser perseguido por estudantes e professores que compõem a linha de frente da educação nacional; de definir as chamadas competências básicas para o século XXI, saberes e habilidades a que todos os cidadãos têm direito para viver e participar ativamente na/da sociedade da informação e do conhecimento (CAIMI, 2015, p. 1)

Caimi defende que é importante pensar em uma “política educativa que contemple um projeto de nação”. E destaque-se que, no caso da História, uma base curricular comum implica discutir o que do passado é válido e importante trazer no ensino escolar. Ela, ainda, aponta que o documento é uma “versão tímida” e percebe a ausência de discussões nos aspectos políticos, epistemológicos e pedagógicos que contribuam para evidenciar a educação que se quer para a nação. E que falta um diálogo estabelecido com outros “documentos de referência que subsidiam os diferentes níveis da educação básica” (CAIMI, 2015, p. 1-3). Ela defende a necessidade de uma política norteadora da educação, porém, apresenta de maneira crítica aspectos em que a BNCC precisa ser melhor trabalhada.

É essencial compreender o PNLD e analisar o Guia do livro didático que o programa produz para entender os livros didáticos de História, que são o material empírico de análise nesta dissertação. Não há como analisar as funções dos manuais dentro da escola sem levar em consideração o contexto e os agentes de produção desses materiais.

Os livros didáticos expressam as tensões entre as determinações derivadas de acordos e pressões internacionais, as políticas curriculares nacionais e as respostas locais (estaduais, municipais e escolares) a estas determinações. Parte das proposições é aceita e passa por processos de incorporação, parte é rejeitada e gera processos de resistência e, como resultado do embate, outras proposições podem ser gestadas. Nessa

perspectiva, a escola não é apenas um local de reprodução, mas também de produção.

A compreensão do conceito de democracia, seus limites e as questões que envolvem a sua existência social são essenciais quando se pensa a escola e as políticas educacionais que se desenvolvem na relação com ela. Norberto Bobbio, em sua obra *Liberalismo e Democracia*, apresenta dois entendimentos diferentes em relação à democracia. O primeiro afirmaria que a democracia ocorre quando se verifica uma maior igualdade de condições sociais de uma população; e o segundo afirma que democrático seria um governo que assegurasse uma maior distribuição de poder político entre os cidadãos. (BOBBIO, 2020, p. 38).

Esse último caso tem relações com o Liberalismo, que defende uma igualdade que prevê a equalização dos pontos de partida, mas não dos pontos de chegada. Nesse ponto encontra-se uma diferença clara entre Liberalismo e Democracia: a Democracia pretende equilibrar partida e chegada. Um entendimento contemporâneo sobre o conceito democrático se inspira em ideias de igualdade e liberdade (BOBBIO, 2020, p 57). Apesar de serem conceitos antagônicos em certa perspectiva, podem ser articulados se houver discernimento no trato das tensões naturais no desenvolvimento democrático. Essas tensões também aparecem no cenário escolar.

Os autores do texto “Gestão democrática da Escola: análise da Meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)” afirmam que a instituição escolar funciona por meio de leis, decretos, documentos e normas, mas também pelo exercício de ajustar e interpretar essas forças externas ao contexto local em que são aplicadas em cada escola (GASPARELO; GANZELI; MACHADO, 2018, p. 68). Destaca-se a Meta 19 do Plano Nacional de Educação, que tem como linhas gerais contribuir para uma real democratização escolar com uma maior participação da comunidade escolar nas discussões de políticas educacionais (GASPARELO; GANZELI; MACHADO, 2018, p. 69).

Esse princípio democratizante esbarra em uma política gerencialista, técnica de gestão empresarial, com inspirações neoliberais e difunde:

a noção de fornecimento eficiente e competente de serviços e mercadorias, metas e planos. Isso significa dizer, de acordo com Ball

(2005), que as formas de emprego, estruturas organizacionais, culturas, valores, sistemas de financiamento e relações sociais articulam-se com os modos de regulação e controle predominantes no setor privado (GASPARELO; GANZELI; MACHADO, 2018, p. 77).

Essas políticas dificultam a aplicação de estratégias que deem voz às comunidades locais ou promovam ações que estimulam políticas aparentemente democráticas, mas que efetivamente só permitem que a comunidade escolar atue na implementação de um projeto concebido e definido externamente (GASPARELO; GANZELI; MACHADO, 2018, p. 77). Este tem sido um ponto de crítica aos processos de elaboração das normas curriculares desde a década de 1990. Até mesmo a convocação para debates nacionais ou para participação em consultas públicas mostra-se insuficiente para o envolvimento amplo desejado.

Apesar das discussões e da aparente valorização de processos democratizantes, a realidade escolar encontra muitas barreiras para que haja uma real e plena participação local nas tomadas de decisões. O Brasil é um país federalista e o federalismo compreende que haja um estado soberano, com unidades federadas subnacionais que tenham autonomia de decisões dentro dos limites jurisdicionais gerais (OLIVEIRA; FERNANDES; SCAFF, 2021, p. 209). Esta disposição permite um poder político descentralizado, no qual mais sujeitos terão participação nas discussões e tomadas de decisões (OLIVEIRA; FERNANDES; SCAFF, 2021, p. 210). A presença de um poder político descentralizado não exclui a importância de uma coordenação nacional, mas há tensões nessa dinâmica; em alguns momentos, poder local e poder central se complementam, outras vezes se opõem (OLIVEIRA; FERNANDES; SCAFF, 2021, p. 210-212).

Mas esse jogo político é importante porque permite que haja um direcionamento nacional, no qual as situações e as peculiaridades locais são respeitadas e discutidas. Na democracia sempre existe tensão, a dúvida é se essas questões podem ser negociadas ou se tornam entraves. Para a pesquisa, que tem como foco o livro didático, essas relações de poder devem ser consideradas porque a produção, a escolha de conteúdos e o uso dos livros são processos que sofrem influência de muitas instâncias de poder.

Por mais que na prática existam pressões homogeneizantes e políticas gerencialistas que dificultem um processo democrático de participação dos

sujeitos escolares, o poder local e os professores continuarão atuando e poderão tomar decisões a respeito do desenvolvimento da escola. Porém, para que a democracia funcione plenamente é importante compreender as relações de poder que acontecem em volta da escola. E que os sujeitos da comunidade escolar de cada localidade tenham uma real participação na tomada de decisões e na implementação de projetos e planos educacionais.

O livro didático é um objeto da cultura escolar, que materializa o que a sociedade ou parte dela considera valioso para ser transmitido às gerações mais novas, transmissão que se refere não apenas aos conteúdos, mas também a um conjunto de práticas de transmissão dos conteúdos (GARCIA, 2013, p. 72-73). Para estudar os manuais, é essencial considerar as definições desse material, as dificuldades em defini-los, suas diferentes origens e funções. Além disso, também compreender as relações que ele estabelece com a vida social, as culturas e o conjunto de elementos que influenciam sua produção, sua distribuição e seu uso na instituição escolar.

Entre os elementos a destacar ao finalizar esta seção, relembra-se que os livros são produzidos, em geral, por editoras privadas, comerciais, mas o governo convoca equipes para avaliar a adequação dos livros aos critérios estabelecidos pelos editais, em conformidade com as normatizações curriculares e de cidadania que o PNLD incorpora a cada nova edição. No decorrer dos anos 2000 e até 2017, as equipes de avaliação eram formadas a partir de Edital público, ao qual concorriam universidades públicas que assumiam a coordenação do processo em cada componente curricular.

Assim, as equipes eram formadas por professores universitários, com experiência na educação pública, na formação de professores e nos estudos sobre os livros didáticos; professores da Educação básica também compunham essas equipes para aprovação dos livros que cumpriam os critérios previamente estabelecidos; e as equipes produziam um Guia do livro didático, para contribuir com os professores da Educação Básica no momento de escolher o livro didático mais adequado às necessidades locais (MORAES, 2018, p. 58).

A partir de 2017, com a reformulação ocorrida no PNLD, novas regras foram estabelecidas e as universidades deixaram de participar como

coordenadoras do processo de avaliação. Por outro lado, o Decreto Nº 9.099 (BRASIL, 2017a), assinado pelo Presidente Michel Temer, reforçou a opção de escolha de livros por rede, com menor ênfase à escolha por escola e, assim, diminuindo a participação de professores, enfatizada desde seu início pelo próprio programa. A definição de um livro único para toda uma rede de ensino ganhou espaço como opção, efeito que se observa no Estado do Paraná: o mesmo livro de História está em uso em todas as escolas públicas estaduais, desde 2021 para o Ensino Fundamental II e desde 2022 para o Ensino Médio, neste caso livros afetados pela nova estrutura (Novo Ensino Médio, definido nacionalmente), na qual a História está incluída na área de Ciências Humanas.

Observa-se, então, que a escolha do livro didático percorre um caminho que passa por diferentes sujeitos, desde as determinações centrais e influências institucionais até as influências locais da administração dos sistemas de ensino, da escola e do professor que utilizará o recurso em sala de aula. Uma instituição escolar democrática só é realmente efetiva se conseguir dialogar com diferentes instâncias de poder e se, além da influência das políticas nacionais, também os sujeitos da comunidade escolar tiverem participação ativa na tomada de decisões e na implementação de seus projetos.

No caso do PNLD, as tensões, as possibilidades e os limites se estabeleceram quando se abriu espaço para a escolha das redes, das escolas, dos professores do ensino básico e isso não exclui a possibilidade de um projeto curricular nacional que se concretiza, em parte, por meio dos livros didáticos, como foi estabelecido na segunda metade da década de 1990 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História para o Ensino Fundamental, pelo PCN para o Ensino Médio e mais recentemente pela Base Nacional Comum Curricular (em 2017 para o ensino Fundamental e em 2018 para o Novo Ensino Médio). A descentralização de decisões fortalece os princípios democráticos, mas demanda, neste momento da história do PNLD, atenção dos pesquisadores e educadores para as reformas efetuadas e seus efeitos.

Alguns elementos esclarecem as concepções teóricas e metodológicas que orientaram a produção dos livros didáticos de História no PNLD e que

interessam de modo particular ao tema da dissertação. Eles serão tratados na seção seguinte.

### 3.2 O USO DE FONTES NAS PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E NO PNLD

Para situar a questão central da pesquisa, deve-se considerar o fato de que a educação brasileira foi objeto de transformações nas últimas décadas, estabelecidas por uma Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996 (Lei Nº 9.394). A partir dela, um conjunto numeroso de documentos de orientação curricular foi produzido, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais permaneceram em vigor, com algumas mudanças e complementações, até as novas definições trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Também se deve registrar a mudança no Programa Nacional do Livro Didático por meio do Decreto Nº 9.099, em 2017 (BRASIL, 2017a).

Segundo Caimi, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Área de História – e no Programa Nacional do Livro Didático – Área de História, há uma nova abordagem metodológica para o tratamento de fontes na disciplina de História na Educação Básica. Esses documentos pretendem superar o caráter ilustrativo e comprobatório que as fontes assumiram nos manuais didáticos em épocas passadas, definindo um novo modo de ensinar que relaciona o estudo de fontes históricas à construção do conhecimento (CAIMI, 2008, p. 140).

#### 3.2.1 As normatizações curriculares

Os PCN enfatizam a necessidade de desenvolver atividades com diferentes fontes de informação, confrontar dados, utilizar abordagens diversas, ensinar procedimentos de pesquisa, entre outras recomendações, preconizando um papel ativo do aluno nos procedimentos de compreensão e interpretação (CAIMI, 2008, p. 140). Com o propósito de aprofundar a questão do uso de fontes no ensino de História, serão apresentados alguns dos textos normativos sobre essa temática específica.

### **a) PCN para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**

Segundo os PCN de Ensino Fundamental II, as mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados podem ser chamadas de documentos históricos, entre os quais se encontram os textos literários (BRASIL, 1998a, p. 83). Segundo os autores do documento:

Utilizar documentos históricos na sala de aula requer do professor conhecer e distinguir algumas abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da História. Requer dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino e aprendizagem. [...] Os documentos são fundamentais no trabalho de produção do conhecimento histórico.

Constata-se que o uso de fontes no ensino de história está recomendado no documento. Também se ressalta que o professor deve conhecer as formas de tratamento de diferentes fontes históricas para ajudar os alunos no processo de pesquisa.

No documento chama-se a atenção para o fato de que, na trajetória da pesquisa histórica acadêmica, definiu-se que os registros históricos somente se transformam em fontes históricas com o trabalho do historiador, dando-lhes significações, interrogando-os a partir de temas de estudo e inserindo os documentos em novos contextos. Algumas dessas perspectivas podem ser transferidas para os momentos de ensino e aprendizagem na sala de aula, como estratégia de ensino. Porém, é importante evidenciar que o trabalho com os alunos não tem a perspectiva de criar pequenos historiadores, mas estimular reflexões sobre a relação presente-passado e desenvolver a capacidade de dominar procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas (BRASIL, 1998a, p. 83).

Segundo os PCN (BRASIL, 1998a, p. 86), os historiadores propõem algumas questões que podem orientar atividades com documentos na sala de aula:

- . documento não fala por si mesmo, isto é, ele precisa ser interrogado a partir do problema estudado, construído na relação presente-passado;
- . para interrogar o documento é preciso fazer a escolha de um método, isto é, escolher procedimentos que orientem na observação, na identificação de ideias, temas e contextos, na descrição do que foi identificado, na distinção de relações de oposição, associação e

identidade entre as informações levantadas e na interpretação dos dados, considerando a relação presente-passado;  
. os métodos mais adequados são aqueles que possibilitam extrair dos documentos informações de suas formas (materiais, gráficas e discursivas) e de seus conteúdos (mensagens, sentidos e significados) e que permitam compreendê-los no contexto de sua produção.

O trabalho com fontes em sala de aula precisa vir acompanhado de métodos de pesquisa adequados, para que os alunos possam conseguir interrogar as fontes. Para tanto, é indispensável a mediação do professor e, no caso do livro didático, é necessário que a apresentação da fonte possibilite e estimule o processo de investigação a partir dela.

Portanto, definir critérios para a escolha de documentos como material didático é essencial. A seleção deve priorizar a adequação à faixa etária e o potencial de motivar os estudantes a se envolverem com o conteúdo. Com o intuito de estimular o aprendizado, o professor pode pedir aos alunos suas primeiras impressões sobre o documento, incentivá-los a questionar, confrontar diferentes informações, realçar detalhes relevantes, promover a socialização das observações feitas e criar um momento para que possam comparar suas ideias iniciais com as novas interpretações adquiridas ao longo da análise do material (BRASIL, 1998a, p. 86).

Segundo os PCN de Ensino Fundamental, o uso de fontes em sala de aula é muito importante, pois os métodos e procedimentos dos historiadores podem colaborar no processo de ensino e aprendizagem, para que os alunos possam compreender como se dá a atividade de produção e compreensão da história.

#### **b) PCN para o Ensino Médio**

Segundo os PCN de Ensino Médio (BRASIL, 2000b, p. 28), entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de História destaca-se “Crítico, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção”.

O documento afirma que, na transposição do conhecimento histórico para o ensino de nível médio, é de essencial importância o desenvolvimento de

competências ligadas à análise, à interpretação e à contextualização das fontes e testemunhos das épocas passadas. E realça a importância de um trabalho interdisciplinar que envolva outras áreas do conhecimento, entre as quais a Literatura (BRASIL, 2000b, p. 22).

O uso de métodos da pesquisa historiográfica em situações didáticas possibilita interpretar documentos e estabelecer relações entre problemáticas do passado com as do tempo presente. O trabalho com temas variados de diferentes épocas, comparando-os a partir de diferentes fontes e linguagens, pode contribuir para que os alunos desenvolvam competências e habilidades para que percebam semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no processo histórico (BRASIL, 2000b, p. 26).

Há nos PCN um destaque em relação à importância do uso de fontes no ensino de História, em uma perspectiva que pretende estimular a construção do conhecimento pelos alunos. Nessa proposta, diferentes tipos de fontes podem ser trabalhados, questões podem ser construídas, interpretações podem ser reafirmadas ou questionadas.

Em relação às proposições dos PCN para os dois níveis de ensino, é possível perceber que no ensino fundamental há o intuito de preparar os alunos para o trabalho com as fontes históricas, que eles sejam capazes de perceber que esse recurso é essencial para a construção do conhecimento histórico. No PCN para ensino médio, há uma ênfase maior em criticar, analisar e interpretar as possíveis fontes históricas e estimular ainda um trabalho conjunto com outras áreas do conhecimento.

Esses documentos permanecerem em vigência durante mais de duas décadas. Recentemente, as normatizações apontaram na direção de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que propôs mudanças nas orientações curriculares. Nesse documento, também se destacam alguns elementos relacionados ao uso de fontes.

### **c) BNCC – Competências específicas de História para o Ensino Fundamental**

A BNCC indica como uma das competências específicas de História para o Ensino Fundamental:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (BRASIL, 2018, p. 402).

Segundo o documento normativo, para realizar o ensino de História é essencial utilizar diferentes fontes e tipos de documento: escritos, iconográficos, materiais, imateriais. Essa diversidade de fontes é essencial para ampliar a compreensão das relações entre tempo e espaço e das relações sociais que as desenvolveram (BRASIL, 2018, p. 398).

Professores e alunos poderão assumir uma “atitude historiadora” (BRASIL, 2018, p. 398) diante dos conteúdos propostos, no contexto apropriado ao Ensino Fundamental, a partir da utilização de objetos materiais que possam estimular os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo. Os autores do documento propõem que o aluno possa compreender como se produz o conhecimento histórico de forma compatível com seu nível escolar e que desenvolva uma postura crítica em relação à compreensão dos conteúdos.

#### **d) BNCC – História no Ensino Fundamental – Anos Finais**

O processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais está pautado:

Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens (BRASIL, 2018, p. 416).

Esse procedimento se refere à escolha de fontes e documentos. A tarefa de transformar um objeto em documento é realizada pelo observador, que o analisa e investiga para compreender a sociedade que o originou. Para o historiador, o documento representa o campo essencial na construção do conhecimento histórico, tornando-se, portanto, a atividade mais significativa a ser compartilhada com os alunos (BRASIL, 2018, p. 418).

Os procedimentos básicos para trabalhar com a documentação envolvem: identificar as características físicas do objeto, compreender os

significados atribuídos pela sociedade e suas utilizações, bem como acompanhar as transformações de significado ao longo do tempo. Segundo o documento, “esse exercício permite que os estudantes desenvolvam capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro” (BRASIL, 2018, p. 418).

Há ainda algumas habilidades entre os anos escolares dos anos finais que estão relacionadas ao uso de fontes, como se observa a seguir:

(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas; [...]

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. [...]

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas (BRASIL, 2018, p. 421-427).

Observa-se, portanto, que o documento expressa o entendimento de que é necessário superar posturas antigas que não privilegiavam o uso de fontes no ensino de História, para que os alunos compreendam o processo de construção do conhecimento Histórico.

### **e) BNCC Ensino Médio – Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

A BNCC traz indicações sobre o uso de fontes na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao estabelecer a competência que segue:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BRASIL, 2018, p. 570).

Junto a essa competência, o documento propõe a seguinte habilidade:

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

Quando se refere à etapa do Ensino Médio, a BNCC não detalha a necessidade do uso de fontes no ensino de História, uma vez que a disciplina não é apresentada em sua especificidade, pois está incluída na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de acordo com a opção de reorganização do Novo Ensino Médio, alvo de polêmicas e contestações. Entretanto, o uso de fontes históricas no ensino é citado como um caminho para a análise e a elaboração de hipóteses sobre processos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais. Os históricos não são explicitamente referidos.

Portanto, com relação à questão do uso de fontes na BNCC, percebe-se que não há progressão do conhecimento histórico entre as duas etapas, pois o conhecimento histórico, que é estimulado na parte do ensino fundamental e pretende-se que os alunos conheçam e saibam trabalhar de maneira crítica com as fontes na busca do conhecimento, está ausente na parte do ensino médio, que cita documentos históricos sem enfatizar o conhecimento histórico, utilizando-o somente como auxílio para compreender os processos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais existentes.

### 3.2.2 Os Guias de livros didáticos no PNLD

Em pesquisa no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foram selecionados os Guias do Livro Didático de História de Ensino Fundamental II e Médio. Foram examinados desde o Guia de 2020 até o Guia de 2011, considerando-se que o primeiro guia específico para o Ensino Médio é de 2012. Tomou-se a decisão de verificar nos Guias do livro didático de História as referências feitas ao termo “literatura”, considerando-se o interesse em compreender as relações entre a História e a Literatura que poderiam justificar a proposta de uso das fontes literárias.

Nos guias estão expressos os resultados da avaliação dos livros pelos especialistas, bem como orientações gerais sobre o Ensino de História. Assim, podem ser tomados como documentos que expressam os conhecimentos valorizados pelo PNLD, na relação com as orientações curriculares oficiais do Estado brasileiro.

## a) Guias referentes ao Ensino Fundamental

### a.1. Guia do livro didático *História de 2020*

No Guia do livro didático de 2020 foram localizadas dez referências à Literatura ou expressões associadas. A primeira citação ao termo literatura aparece quando são apresentados indicadores que delinearão os processos de avaliação e de seleção das coleções de História inscritas no PNLD 2020. A primeira encontra-se no item “Análise de um mesmo conteúdo por meio de diferentes linguagens (escrita, imagética, musical, literária, entre outras)” (BRASIL, 2020, p. 4). A segunda ocorrência acontece quando o guia apresenta a ideia de que os livros didáticos podem representar pontos de vistas variados e que possibilita análises diferentes entre professores e alunos, “com concordâncias ou discordâncias de natureza histórica, literária ou artística” (BRASIL, 2020, p. 5). A terceira ocorrência acontece quando o guia afirma que a aprovação dos livros didáticos indica que a obra não infringiu as determinações legais e os princípios de qualidade estabelecidos para a avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (BRASIL, 2020, p. 22). O programa avalia também outros conjuntos de obras que podem servir como material didático.

A quarta e quinta citações ocorrem quando o guia indica que poucas coleções de livros didáticos trabalham as “ambiguidades humanas”, representadas por variação de comportamento e conduto de um mesmo personagem histórico. Afirma que alguns livros conseguem desenvolver um diálogo entre História e Literatura, dando o exemplo dos textos de Machado de Assis, nos quais a ambiguidade é frequente (BRASIL, 2020, p. 25).

A sexta ocorrência acontece quando o guia apresenta e discute a coleção de livros didáticos de História “Estudar História: das origens do homem à Era digital”, de Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto; o guia afirma que a coleção contribui para que os alunos possam compreender como ocorre a construção do conhecimento histórico, ao propor a interpretação de diferentes fontes, entre as quais os textos literários (BRASIL, 2020, p. 95).

A sétima citação ocorre na análise do livro *Inspire História*, de Reinaldo Seriacopi e Gislaíne Azevedo; o guia afirma que essa coleção se destaca por propor o trabalho e a interpretação de diferentes fontes, entre as quais os

textos literários (BRASIL, 2020, p. 131). A oitava e nona citações referem-se à mesma coleção, com destaque à presença da mulher e dos afrodescendentes na História por meio de diferentes fontes, entre elas a literária. A décima citação ocorre na apresentação da coleção “Vontade de Saber História”, de Marco Pellegrini, Keila Grinberg e Adriana Machado Dias; o guia afirma que a obra discute História de várias formas, inclusive com a presença de textos literários (BRASIL, 2020, p. 145).

Em vários momentos a Literatura é valorizada como uma área de conhecimento que pode trabalhar de maneira interdisciplinar com a História e que obras literárias podem ser usadas como fonte histórica. No texto de avaliação da Coleção “História Sociedade e Cidadania” não foram localizadas referências ao termo Literatura ou a expressões derivadas.

#### *a.2. Guia do livro didático de História de 2017*

No Guia do livro didático de História de 2017 são cinco ocorrências da palavra Literatura. A primeira se refere ao livro *Vontade de Saber*, de Adriana Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrin, afirmando que o livro do professor tem orientações para o uso dos recursos didáticos e informações adicionais para um trabalho com variados recursos, inclusive a Literatura (BRASIL, 2017b, p. 53). A segunda, ainda a respeito do mesmo livro, destaca que a obra apresenta variadas situações de aprendizagem, oferecendo possibilidades de interdisciplinaridade e transversalidade, incluindo a Literatura (BRASIL, 2017b, p. 53).

A terceira referência foi encontrada na apresentação do livro *História para o nosso tempo*, de Flávio Berutti; refere-se ao fato de que as unidades do livro do aluno se encerram com uma entre as seguintes opções: História & Imagem; História & Literatura; História & Cinema; História & Patrimônio Histórico. Segundo o guia, nessas seções é apresentada uma questão-problema que estimula o raciocínio histórico e a construção de argumentos (BRASIL, 2017b, p. 65).

A quarta referência identificada está na avaliação do livro *Integralis – História*, de Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago. No manual do professor há uma seção intitulada “Para a sala de aula”, que apresenta indicações de leitura e um roteiro de atividade de um projeto

complementar sobre múltiplas linguagens, que seria uma linguagem diferente para cada ano: cinema; literatura; imagens; música e memória. O guia ressalta que não são aprofundadas as questões relativas a aspectos teórico-metodológicos da proposta histórica e pedagógica (BRASIL, 2017b, p. 119). A quinta referência diz respeito ao mesmo livro, descrevendo que no volume do 9º ano há uma seção intitulada “Conecte-se ao almanaque”, na qual são exploradas questões diversas, entre as quais a literatura (BRASIL, 2017b, p. 120).

### a.3. Guia do livro didático de História de 2014

No Guia do livro didático de História de 2014 do PNLD há 15 ocorrências do termo Literatura ou derivados. A primeira ocorrência refere-se à “literatura sobre o Ensino de História” (BRASIL, 2014, p. 10). A segunda ocorrência aparece na análise do livro *História e vida integrada*, de Nelson Piletti, Claudino Piletti e Thiago Tremonte de Lemos; em alguns momentos na obra são desenvolvidas atividades com diferentes excertos, entre os quais da Literatura, que podem ajudar no desenvolvimento do pensamento histórico por comparar vertentes historiográficas e propiciar a elaboração de narrativas dos alunos (BRASIL, 2014, p. 43).

A terceira e a quarta ocorrências acontecem na análise do livro *História em documento imagem e texto*, de autoria de Joelza Esther Domingues. O guia afirma que a presença de extratos de fontes literárias no livro didático de História favorece o interesse do aluno, como acontece no livro analisado. Além de noções diretamente ligadas à História, há a afirmação de que o livro estimula a noção do que é ficção e também de que a autora procura se aproximar do universo dos alunos utilizando autores de grande expressão da literatura nacional e internacional (BRASIL, 2014, p. 47).

A quinta menção à Literatura ocorreu na análise do livro *História nos dias de hoje*, de Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff, destacando que o livro utiliza variadas fontes para acessar o conhecimento histórico, entre as quais a Literatura (BRASIL, 2014, p. 53). A sexta menção se relaciona ao livro *Nova história, conceitos e procedimentos*, de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo; o guia afirma que o livro em questão apresenta um trabalho

interdisciplinar com diferentes áreas, inclusive a Literatura, para relacionar os conteúdos com o cotidiano dos alunos (BRASIL, 2014, p. 77).

A sétima citação ocorre na forma “material literário”, quando se analisa o livro *Para viver juntos História*, de Muryatan Santana Barbosa, Débora Yumi Motooka, Anderson Roberti dos Reis e Ana Lúcia Lana Nemi; o guia afirma que o livro trabalha diferentes recursos, entre os quais o material literário, para ajudar os alunos a construir o conhecimento histórico e perceberem diferentes visões dos sujeitos sociais (BRASIL, 2014, p. 91). A oitava citação ocorre na análise do livro *Por dentro da História*, de Maria Aparecida Pontes, Célia Cerqueira e Pedro Santiago, descrevendo que o livro utiliza variadas manifestações da cultura histórica na vida cotidiana, entre as quais a Literatura, com excertos de poemas, romances e letras de música (BRASIL, 2014, p. 100).

A nona citação ocorre na análise do livro *Projeto Radix – História*, de Cláudio Vicentino, referindo-se ao fato de que a obra dedica espaço significativo para a pluralidade de fontes, como textos científicos, jornalísticos e literários (BRASIL, 2014, p. 108). A décima, décima primeira e décima segunda citações aparecem na análise do livro *Projeto Teláris – História*, de Reinaldo Seriacopi e Gislane Campos A. Seriacopi; o guia afirma que o livro utiliza a literatura como fonte histórica, dando principal atenção a obras literárias infantojuvenis, na busca de uma autonomia dos alunos na análise de documentos, recursos estimulantes para variados usos em sala de aula (BRASIL, 2014, p. 117-119).

A décima terceira e a décima quarta menções ocorrem na análise do livro *Saber e Fazer História*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues; o guia afirma que o livro enfatiza a interdisciplinaridade, com o uso de vários recursos, entre os quais a Literatura; acrescenta que a questão de preconceito racial é discutida, dando destaque à contribuição de expoentes autores negros para a Literatura (BRASIL, 2014, p. 127-129). A décima quinta referência ocorre quando é analisado o livro *Vontade de saber História*, de Adriana Dias, Marco Pellegrini e Keila Grinberg, que busca a pluralidade de fontes com o uso, por exemplo, da Literatura (BRASIL, 2014, p. 134).

#### a.4. *Guia do livro didático de 2011*

No guia do livro didático de 2011 há seis ocorrências do termo Literatura ou derivados. As três primeiras ocorrem quando se analisa o livro *História em documento imagem e texto*, de Joelza Ester Domingues; o guia afirma que um dos principais pontos do livro é a utilização da Literatura, que representa tanto um estímulo à imaginação como um recurso interdisciplinar; que através do uso do texto literário favorece o processo de ensino-aprendizagem da História. Dessa forma poemas e extratos de obras literárias fazem parte da obra (BRASIL, 2012, p. 44-46). A quarta menção acontece quando é analisado o livro *História Sociedade & Cidadania – Nova Edição*, de Alfredo Boulos Júnior; o guia descreve que o livro usa variadas fontes para o estudo da História, entre os quais os textos literários (BRASIL, 2012, p. 57). A quinta ocorre com o livro *Navegando Pela História – Nova Edição*, de Silvia Panazzo e Maria Luísa Vaz, que, segundo o guia, utiliza coleções literárias em alguns dos seus textos complementares (BRASIL, 2012, p. 67). A sexta ocorre na análise do livro *Projeto Radix – História*, de Cláudio Roberto Vicentino. O guia cita que na metodologia de ensino é enfatizada a importância da leitura, tendo inclusive uma seção chamada “Lendo Textos”, que pode incluir textos literários (BRASIL, 2012, p. 92).

### **b) Guias Referentes ao Ensino Médio**

#### b.1. *Guia do Livro Didático de História 2018*

Neste Guia há nove referências ao termo literatura. A primeira citação acontece quando o Guia tece considerações sobre as equipes de avaliação pedagógica de obras didáticas, literárias, outros materiais de leitura e conteúdo de recursos educacionais digitais (BRASIL, 2017c, p. 12). Obras literárias também podem e são avaliadas por essas equipes. A segunda e a terceira citações ocorrem na análise da coleção “História”, de Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria; o guia afirma que a coleção usa diferentes documentos históricos, inclusive os literários (BRASIL, 2017c, p. 42).

A quarta citação ocorre na apresentação da coleção “Caminhos do Homem”, de Adhemar Marques e Flávio Berutti, ao referir-se ao Manual do Professor e destacar que há trabalho com a Literatura (BRASIL, 2017c, p. 53). A quinta referência está na análise da coleção “Por dentro da História”, de Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago; o guia afirma que o Manual do Professor orienta para o trabalho com fontes literárias (BRASIL, 2017c, p. 62). A sexta ocorrência está na análise da coleção “Oficina de História”, de Flavio de Campos, Júlio Pimentel Pinto e Regina Claro, quando o Guia afirma que há citações ao longo dos livros de obras historiográficas, literárias e letras de música (BRASIL, 2017c, p. 81).

A sétima, oitava e nona citações ocorrem na apresentação do livro *História – das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, ao afirmar que a coleção usa diferentes atividades e recursos durante o livro, inclusive a Literatura, como complemento ou fonte histórica (BRASIL, 2017c, p. 87-92). Não há qualquer referência ao uso de elementos literários na análise da coleção “História Sociedade e Cidadania”.

#### *b.2. Guia do livro didático de História de 2015*

No Guia do livro didático de 2015, correspondente ao Ensino Médio, há 17 menções ao termo literatura ou termos derivados. A primeira ocorre na análise do livro *Conexão História*, de Roberto Catelli Junior; afirma-se que a obra tem grande potencial por usar textos diversificados, entre os quais os literários (BRASIL, 2015, p. 33). A segunda referência ocorre na análise do livro *História*, de José Geraldo Vinci de Moraes, no qual há seções que tratam da interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, uma delas a Literatura (BRASIL, 2015, p. 37).

A terceira referência ocorre na análise de *História em Movimento*, de Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi; segundo o guia, a obra enfatiza a necessidade de trabalhar com a produção de saberes culturais variados, citando a Literatura (BRASIL, 2015, p. 59). A quarta referência está na análise do livro *História Geral e do Brasil*, de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo; o guia usa o termo literatura para se referir à “literatura atual sobre a

História”, portanto, em sentido diverso do que interessa a esta dissertação (BRASIL, 2015, p. 64).

A quinta e sexta referências aparecem na análise do livro *História Global – Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim; o guia afirma que o manual do professor apresenta orientações específicas e detalhadas sobre o uso da Literatura e outros tipos de recursos, que podem ser valiosos para desenvolver competências e habilidades importantes para a compreensão histórica (BRASIL, 2015, p. 68-72). A sétima, oitava e nona referências ocorrem quando é analisado o livro *História para o Ensino Médio*, de Marcos Napolitano e Mariana Villaça; o guia destaca que a obra apresenta diferentes recursos que podem ser usados em suas possibilidades de significação histórica, apresentando também a Literatura – há inclusive no livro uma seção chamada “Diálogo com a Literatura”, em abordagem interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 74-77).

A décima e a décima primeira menção ocorrem na avaliação do livro *Nova História Integrada*, de João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, ao tratar da História e sua relação com outras disciplinas, incluindo a Literatura; e ao tratar da História Cultural presente no livro, referindo-se à ampla literatura em língua portuguesa sobre o tema – e portanto, neste último caso, com um entendimento diferente do que se busca aqui como literatura (BRASIL, 2015, p. 89 e 93).

A décima segunda e décima terceira menções ocorrem na avaliação do livro *Novo Olhar História*, de Marco César Pelegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg, ao citar que o livro utiliza a literatura, além de outros recursos, tanto no texto complementar como no texto principal, para um processo de interdisciplinaridade e inclusive com indicação de leitura de obras literárias (BRASIL, 2015, p. 98).

A décima quarta menção ocorre quando o guia se refere ao livro *Oficina da História*, de Flávio de Campos e Regina Claro, destacando que utiliza Literatura e outros recursos para compreender diferentes dimensões sociais importantes para a História (BRASIL, 2015, p. 103). A décima quinta, a décima sexta e a décima sétima ocorrem na análise do livro *Por dentro da História*, de Pedro Santiago, Maria Aparecida Pontes e Célia Cerqueira, destacando que no

Manual do Professor há orientações para trabalhar com fontes diversas, incluindo a Literatura (BRASIL, 2015, p. 106-109).

### *b.3. Guia do livro didático de História de 2012*

No Guia de 2012 que analisa as obras para o Ensino Médio há nove menções ao termo Literatura ou derivados. As quatro primeiras aparecem quando se avalia o livro *Estudos de História*, de Helena Guimarães Campos, Mônica Liz Miranda e Ricardo de Moura Faria; o guia indica que o livro dá destaque a diferentes fontes históricas em seus volumes, entre as quais obras literárias, e que há no começo de cada livro uma seção denominada “Orientação de estudo”, na qual aparecem informações e considerações sobre Literatura ou outras diferentes linguagens; indica que há também uma seção denominada “Documento Literário”, com o objetivo de evidenciar diferentes interpretações sobre um determinado tema e afirma que o livro trata da questão da História da África e da cultura afro-brasileira e indígena, utilizando diferentes recursos, entre os quais a Literatura (BRASIL, 2012, p. 46-49).

A quinta menção ocorre quando se trata do livro *História em Movimento*, de Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi, que utiliza diferentes fontes em seus textos e atividades e obras literárias estão presentes (BRASIL, 2012, p. 73). A sexta menção aparece quando se avalia o livro *História sempre presente*, de Antônio Pedro e Lizânias de Souza Lima; ao final de cada capítulo há uma seção que relaciona História com diferentes áreas do conhecimento, entre elas a Literatura (BRASIL, 2012, p. 93). A sétima menção ocorre na avaliação do livro *História texto e contexto*, de Roberto Catelli Junior, mas se trata do uso do termo em outro sentido – o processo pedagógico em História e a literatura especializada (BRASIL, 2012, p. 99).

A oitava menção ocorre quando o Guia avalia o livro *Novo olhar – História*, de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini, referindo-se que na coleção há o uso de Literatura e outros recursos como fontes históricas, com predomínio das fontes escritas (BRASIL, 2012, p. 109). A última menção, na análise do livro *Por dentro da História*, de Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago, registra a presença de boxes “História e Cultura” e “Debatendo a História”, que contêm elementos de

renovação historiográfica com diferentes usos de fontes históricas, inclusive de obras literárias (BRASIL, 2012, p. 114).

Sintetizando os resultados das análises realizadas nos Guias entre 2011 e 2020, pode-se constatar que há uma valorização nestes documentos do PNLD para as obras que trabalham fontes literárias no livro didático de História, pontuando algumas vezes que o uso desse recurso pode contribuir para que os alunos construam o aprendizado histórico. Destaca-se, para posterior análise, a ênfase na perspectiva da interdisciplinaridade e uma possível lacuna na valorização de formas de trabalho adequadas com fontes literárias.

Como se procurou mostrar nesta seção, desde a década de 1990 a legislação de orientação para a produção dos currículos no Brasil enfatizou a importância de desenvolver o ensino de História a partir do trabalho com uso de diversos tipos de documentos e sugerindo caminhos metodológicos para tratar os documentos como fontes históricas. Essas recomendações foram incorporadas, pelo menos em parte, pelo PNLD, que as incluiu nos critérios de avaliação dos livros didáticos e, apesar de discordâncias e embates, construiu-se consenso entre os especialistas quanto a essa questão específica.

Entretanto, pesquisas como a de Silva (2013) chamam a atenção para os limites encontrados em livros didáticos aprovados pelo PNLD quanto à presença de determinados tipos de fontes e para as formas limitadas e inadequadas de trabalho didático e metodológico com as fontes apresentadas. A autora examinou particularmente as fontes legais incluídas em duas obras aprovadas e de grande aceitação entre as escolas brasileiras e suas conclusões mostram uma pequena presença dessas fontes, que muitas vezes apenas ilustram o texto didático, mas não são utilizadas para a produção do conhecimento histórico pelos alunos.

A partir desses elementos, buscou-se localizar dissertações e teses que fizessem referência às fontes literárias, por meio de uma revisão bibliográfica focalizada, cujos resultados são apresentados a seguir.

### 3.3 FONTES LITERÁRIAS BRASILEIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: SIGNIFICADOS PARA O ENSINO

Reconhecendo que os Guias do livro didático do PNLD apontam positivamente a relação entre História e Literatura para o ensino, e em especial destacam o uso de fontes literárias nos livros analisados, a pesquisa dirigiu-se ao campo acadêmico para verificar a existência de pesquisas realizadas sobre esse tema.

Foi utilizada a plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para realizar uma pesquisa do tipo Estado da Arte. Essa estratégia permite estabelecer relação com pesquisas anteriores, identificando as principais temáticas, apresentando novas perspectivas e desenvolvendo orientações práticas para a definição de parâmetros profissionais da área. Evidencia os principais temas, métodos e novas ideias que têm recebido ênfase na literatura selecionada (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170-171).

Foram realizadas quatro buscas para ter um panorama geral sobre os resultados. Como os temas principais da dissertação são Literatura e Livros Didáticos de História, a primeira pesquisa foi realizada com os descritores “Livro didático de História” AND “Literatura”, obtendo-se 14 resultados. Feita a leitura dos títulos e dos resumos, constatou-se que quatro das pesquisas não apresentavam resumos, 12 pesquisas eram de mestrado e duas de doutorado. Em relação aos conteúdos, 13 delas tratavam sobre o livro didático de História e uma tratava sobre o uso de História nas aulas de Língua Portuguesa. Nenhuma das pesquisas encontradas tinha como temática central a literatura e estavam relacionadas: à escolha do livro didático por professores de História; a como se dá a recepção dos/as alunos/as diante da composição imagética do livro didático de História que utilizam, envolvendo questões raciais; ao trabalho com leitura de textos de História nas aulas de Língua Portuguesa.

A segunda busca foi realizada com os descritores “Livro didático” AND “Literatura”. Como o resultado apresentou 1.757 resultados, foi feito um ajuste para selecionar somente as pesquisas de uma opção denominada “Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas” e dentro dessa opção outra denominada “Área de Conhecimento: História”. Como resultado, foram

identificadas nove pesquisas, oito de mestrado e uma de doutorado, todas com o tema central “História” e somente uma relacionada à Literatura – uma pesquisa de mestrado profissional sobre o uso de literatura de cordel no Ensino de História, mas que não estabelecia relações com o livro didático de História. Uma outra pesquisa encontrada usava o termo “Literatura didática”, mas para se referir aos livros didáticos. Entre os temas das pesquisas, destacam-se: aspectos da trajetória da História enquanto disciplina na educação básica e da inclusão da literatura didática em tal percurso; a circulação de representações imagéticas e textuais sobre o Oriente, os árabes e os muçulmanos na cultura escolar.

Mais duas buscas foram realizadas no banco de teses e dissertações da CAPES, uma delas com os descritores “Livro didático” AND “Literatura brasileira”, com a opção “Área do conhecimento: Educação”. Dois resultados foram obtidos, duas pesquisas no nível de mestrado, uma tratando sobre a representação do índio na literatura brasileira e no livro didático e outra sobre práticas metodológicas aplicadas no ensino de Literatura e sua relação com o desinteresse dos alunos. A última busca feita no banco de dados foi com os descritores “Livro didático de História” AND “Literatura brasileira” e nenhum resultado foi obtido.

Apesar de não ter sido localizada na pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, há uma dissertação produzida na mesma linha de pesquisa da qual essa pesquisa faz parte. O título do trabalho é *Narrativa literária e aprendizagem histórica nos anos iniciais: um estudo a partir de manuais didáticos de História* (2013), de autoria de Solange Maria do Nascimento. A partir de critérios de seleção para análise, a pesquisadora problematizou os manuais em sua forma de trabalho com as narrativas, classificando-os em: manuais que usam textos literários, mas não o exploram como fonte; manuais que usam textos literários sem fazer indicação metodológica para o professor; e manuais que utilizam os textos literários como fonte, orientando metodologicamente o professor. A pesquisadora concluiu que a Literatura tem presença marcada em manuais didáticos de História para os Anos Iniciais. Porém, os usos da literatura nesses manuais apresentam

dificuldades, não havendo um diálogo sustentado em conceitos e concepção, tanto da História como da Literatura (NASCIMENTO, 2013, p. 149).

Assim, foi possível afirmar, a partir das buscas realizadas, que existe uma lacuna quando se trata de estudos acadêmicos em cursos de Mestrado e Doutorado sobre a presença da literatura brasileira nos livros didáticos de História, em especial de Ensino Fundamental II e Médio. Esse foi o foco definido para a dissertação e apresentam-se a seguir alguns argumentos que justificam e sustentam a escolha desse tema.

A Literatura pode ser conceituada como um produto dos processos históricos ocorridos ou influenciados pela Europa ocidental. Entre os possíveis significados que já definiram essa manifestação artística, em diferentes momentos, estão: o ensino das primeiras letras; artes das belas letras; e arte literária. A partir do século XIX, a literatura começou a ser compreendida como uma atividade que incluía tanto textos poéticos como todas as formas de escrita, mesmo as científicas e filosóficas (FERREIRA, 2009, p. 65).

Aristóteles, pensador que estudou a literatura na Antiguidade e que foi retomado durante o Renascimento Italiano, defendia a ideia de que a obra literária pode ser compreendida pelo conceito de mimese, que significa representação ou imitação do mundo. Os românticos do século XIX acrescentaram a isso a ideia de que os escritores literários tanto representavam como também criavam universos novos, utópicos e imaginários. Já no século XX, com uma arte mais engajada politicamente, foi defendida a ideia de que a representação literária deveria ter uma posição crítica e ideológica em relação à realidade vivida pelo escritor, ou seja, “representam a realidade, à semelhança de todo signo, mas representam-na deformadamente” (FERREIRA, 2009, p. 66).

Trata-se de um campo temático de muitas discussões. Existem obras clássicas que são valorizadas há muitos anos, às vezes séculos, por ter uma qualidade ímpar e por serem um marco histórico do período no qual foram produzidas. Por outro lado, obras são valorizadas ou desvalorizadas por questões particulares e subjetivas da época na qual foram produzidas. Obras aclamadas em determinado período podem ser facilmente esquecidas em períodos subsequentes e mesmo produções desvalorizadas em uma época,

por inúmeras possibilidades, podem ganhar destaque como obras importantes e serem elevadas muito tempo depois ao *status* de clássicos (FERREIRA, 2009, p. 70-72).

As duas interpretações têm sua dose de verdade. Tanto há obras que marcaram um período por terem tido influência política e social e por representarem com clareza questões essenciais do período, como também é verdade que a escolha do que seria clássico ou não é marcada pela subjetividade. O pesquisador deve trabalhar com ambas as ideias, uma vez que elas não são necessariamente antagônicas. Obras que podem ser desvalorizadas, rotuladas como pouco importantes, podem muitas vezes ser consideradas relevantes por uma grande parte das pessoas e serem úteis ao pesquisador por propiciar representações significativas da sociedade na qual foram produzidas.

Outro elemento a destacar é que tanto a História como a Literatura têm importância na construção da identidade, entendida como um processo pessoal e coletivo, no qual cada sujeito se define como pertencente a uma coletividade que se diferencia de outras (PESAVENTO, 2000, p. 9). Atuam de formas diferentes, mas complementares. Ambas apresentam representações do mundo social, porém com métodos e fins diferentes.

A compreensão da História como ciência que revela a verdade sobre o passado tem sido substituída por uma perspectiva que vê nas fontes históricas indícios sobre o passado, com as quais o historiador constrói sua versão sobre os acontecimentos estudados. A História se aproxima, de certa forma, da Literatura, pela função da criação, ao selecionar documentos, compor um enredo, desvendar uma intriga. Isso não significa que a pesquisa histórica de alguma maneira tenha abandonado seus métodos e critérios de veracidade: “O historiador continua tendo compromissos com as evidências na sua tarefa de reconstruir o real, e seu trabalho sofre o crivo da testagem e da comprovação, mas a leitura que faz de uma época é um olhar entre os possíveis de serem realizados” (PESAVENTO, 2000, p. 10).

A “verossimilhança” também está presente na Literatura, pois o discurso literário com o uso da imaginação não é o oposto do real, mas sim outra forma de captá-lo, em que os limites de criação e imaginação são mais amplos que

os da História. Apesar de não precisar comprovar nada ou se submeter à testagem de cientificidade, a Literatura guarda preocupações com uma reconfiguração temporal. O discurso literário se aproxima da História pelo uso da narrativa, apresentando fatos em um encadeamento que deixa a sensação de que aqueles eventos realmente poderiam ter acontecido (PESAVENTO, 2000, p. 11).

História e Literatura construíram no século XIX uma identidade para o país, que defende a superioridade dos luso-brasileiros em uma romantização da dominação ou de uma natural superioridade dos brancos em relação aos índios e aos negros. Tal visão manteve força, apesar de exceções a essa perspectiva, como as apresentadas nos escritos literários de Machado de Assis e Lima Barreto (PESAVENTO, 2000, p. 19).

No século XX, o modernismo foi responsável por uma redescoberta do Brasil, apresentando-o como um mundo urbano caótico, que se revela em meio à mestiçagem racial e cultural. Na década de 1930, escritores como Graciliano Ramos e Érico Veríssimo apresentam o Brasil na sua condição de complexidade e conflito, como, por exemplo, as distorções entre os sertões e o ambiente urbano (PESAVENTO, 2000, p. 22).

A literatura ajuda a revelar ideias sobre o Brasil, apresentando-o de uma maneira plural. Se em momentos do século XIX os escritos tinham profunda influência europeia, com o passar do tempo as influências foram se renovando e o Brasil passa a ser apresentado em toda sua complexidade e contradições. A literatura tem um papel fundamental na construção de uma identidade nacional, em alguns momentos tomando como referência modelos estrangeiros, em outros olhando para as culturas internas de modo romantizado e/ou encarando as culturas próprias como inferiores; em outros contextos, consegue representar a complexidade de culturas e conflitos que formam a identidade nacional de uma maneira plural e sem preconceitos.

Considera-se necessário ampliar a justificativa para legitimar seu uso no ensino, pois algumas questões merecem ser colocadas: qual a influência do mundo social sobre a obra literária? E qual a influência exercida por esta na vida social? Durante os séculos XIX e XX alguns estudos se interessaram em compreender em que medida determinada obra correspondia à realidade.

Outros buscaram analisar os conteúdos sociais das obras, tendo como motivações aspectos morais ou políticos (CÂNDIDO, 2010, p. 30).

Uma concepção sociológica contemporânea a respeito das duas tendências anteriores é a de afirmar que elas serviram para demonstrar que uma obra artística é social nos dois sentidos. Por um lado, ela depende de fatores do meio social e, por outro, tem um efeito prático sobre o leitor, modificando sua visão de mundo ou reforçando seus valores sociais. A produção de uma obra artística é realizada em diferentes momentos, que incluem desde a intenção do artista em sua vontade pessoal, orientando-se pelos padrões de sua época, como também o tema, as escolhas realizadas pelo autor, o uso de certas formas e, por último, o efeito sobre o meio, como explica Cândido:

[...] a primeira tarefa é investigar as influências concretas exercidas pelos fatores socioculturais. É difícil discriminá-los, na sua quantidade e variedade, mas pode-se dizer que os mais decisivos se ligam à estrutura social, aos valores e ideologias, às técnicas de comunicação. O grau e a maneira por que influem estes três grupos de fatores variam conforme o aspecto considerado no processo artístico. Assim, os primeiros se manifestam mais visivelmente na definição da posição social do artista, ou na configuração de grupos receptores; os segundos, na forma e conteúdo da obra; os terceiros, na sua fatura e transmissão. Eles marcam, em todo o caso, os quatro momentos da produção, pois: a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio (CÂNDIDO, 2010, p. 30).

Todos esses momentos da produção devem receber atenção para um real entendimento da obra, para que sua análise não seja superficial. Para Pereira e Chalhoub a História pode usar a literatura para analisar a forma como ela constrói ou representa a sua relação com a realidade social (CHALHOUB; PEREIRA, 1998, p. 7). É importante entender que a literatura é influenciada pela sociedade, mesmo que o autor tente se ausentar de seu presente. Entretanto, ele faz parte desse momento e, assim, sua criação sofre essa influência. Todavia, também a obra influencia o mundo social, mesmo que ela não tenha esse objetivo; dessa forma, legítima ou contrária valores sociais presentes em sua contemporaneidade.

Segundo Blanch, em “As fontes literárias no Ensino de História”, a História e a Literatura seguem caminhos próximos, e a literatura faz parte da

História. Dessa forma “qualquer parte da realidade, qualquer período histórico, qualquer cultura pode ser objeto de estudo por meio das fontes literárias” (BLANCH, 2013, p. 34).

Segundo o autor, existe no ensino de História, por parte de alguns professores, uma preocupação em usar fontes literárias no processo de ensino-aprendizagem. A literatura é considerada fonte primária quando o autor é contemporâneo dos fatos estudados e fonte secundária quando os autores não viveram no mesmo período que foi objeto de sua obra. A literatura, apesar de não ter sido concebida como um recurso para compreender a História, tem grande valor na compreensão desta última, pois fornece muitas informações, desde as ideias dominantes em dado período até dados dos excluídos socialmente.

A biografia pode ser usada para estudar a História Geral a partir da história específica de determinadas pessoas e a Literatura, em geral, reflete de maneira singular os costumes, o caráter e o espírito do tempo de determinada época (BLANCH, 2013, p. 35). O romance histórico é um segmento da literatura fortemente consolidado. Existe uma grande demanda pela produção e pelo consumo desse tipo de criação, o que evidencia que a História é um campo de interesse para muitas pessoas na sociedade, mesmo que essa História esteja demarcada pela ficção.

As fontes literárias, como poemas, novelas, contos e romances, têm a capacidade de aproximar alunos de eventos ocorridos no passado. A literatura ajuda a compreender percepções pessoais ou descrever o imaginário coletivo do seu tempo, visto que possibilita estabelecer relações com a realidade a partir de representações subjetivas e qualitativas (BLANCH, 2013, p. 36). Ainda, tais fontes permitem que os alunos tenham uma sensação de realismo, em uma perspectiva a partir “de dentro”, capaz de facilitar o processo de se situar em um diferente período histórico. Elas têm uma relação direta com a micro-história, a História da vida material e das mentalidades. Assim, podem apresentar os seguintes aspectos, como cita Blanch (2013, p. 37):

Falam da família, dos conflitos humanos, do lazer, da casa, da vida e da morte, do amor, dos homens e mulheres, das meninas e meninos, dos jovens, de seus sofrimentos e prazeres, de suas angústias e ilusões, de suas lutas e dos seus trabalhos, do seu pensamento e do seu comportamento.

O uso da literatura tem um potencial enorme para dar subsídios para os alunos no processo de ensino e aprendizagem, para que tenham os instrumentos necessários à compreensão de aspectos relevantes da época histórica que estão estudando e fazer uma ligação mais clara com a contemporaneidade.

Como recurso em sala de aula, o uso de fontes literárias pode ser vantajoso por alguns motivos, entre eles por apresentar um enredo diferenciado daquele que compõe os livros acadêmicos ao retratar situações cotidianas, o que pode facilitar a assimilação de alguns conteúdos científicos da História escolar pelos alunos; pode-se contrapor essa fonte a outras fontes históricas, ampliando a compreensão dos alunos sobre o tema em estudo.

Por não serem recursos produzidos para se ensinar História, é fundamental uma adaptação didática ao usar tais fontes, para não correr o risco de fazer um uso inadequado: cuidar com o tamanho da fonte literária, que pode ser demasiadamente grande para se trabalhar em sala; e evidenciar as diferenças entre narrativas históricas e literárias, para que os alunos possam distinguir se são ficcionais ou não os eventos, as personagens e as situações apresentadas em cada uma delas (BLANCH, 2013, p. 38).

O uso de fontes literárias em pesquisas históricas está ligado a um fortalecimento da História Cultural, que trouxe em suas premissas novas formas de enxergar o passado, diferentes fontes de pesquisa e as críticas aos modelos históricos estruturalistas e positivistas (ANDRADE, 1996, p, 12).

Chartier apresenta o conceito de representação: “A representação é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é” (CHARTIER, 1994, p 20). Destaca que a produção de uma representação é feita a partir de interesses de grupos e assim não são discursos neutros, têm sempre o objetivo de legitimar atitudes ou ideias de determinado grupo (CHARTIER, 1994, p. 17-20).

O conceito de representação pode ser importante quando se aproximam História e Literatura, pois a literatura cumpre sua função como fonte, uma vez que ela disponibiliza aspectos que podem ajudar na reconstrução da História. Seu conteúdo não pode ser encarado com verdade pura e simples, porém, a

obra literária é produzida a partir de forças que criam, conscientemente ou não, versões da sociedade no momento histórico de sua produção.

O escritor, assim como o historiador, é um homem de seu tempo e, portanto, sujeito às limitações de sua época e de sua cultura. Uma aproximação entre História e Literatura acontece quando, de maneira consciente ou não, o escritor se utiliza da História e de aspectos reais da cultura na qual está inserido como fonte de inspiração de suas obras, aproximando os dois campos pelo uso que ambas fazem da narrativa (ANDRADE, 1996, p. 10).

O romance contemporâneo está entranhado de História, porque faz parte dos modos de produção, circulação e consumo de cultura de determinada época e também por ter o tempo como elemento central de sua narrativa (já que o romance tem como objetivo contar uma história). Outro fator interessante é que a História e os acontecimentos da humanidade têm sido tema de muitos enredos literários. Ferreira, citando Chartier, afirma que algumas dessas obras moldaram mais que os historiadores as representações do passado (FERREIRA, 2009, p. 75).

Há também uma proximidade entre História e Literatura ao se afirmar que a História usa de recursos narrativos que se aproximam da “ficção”, porque somente com esses recursos narrativos é possível conhecer a História (FERREIRA, 2009, p. 76). Concorde-se que existe uma proximidade na perspectiva narrativa da História com a da Literatura, porém, a primeira tem métodos e rigor científico que legitimam e confirmam seus conhecimentos, como a construção e o tratamento de dados, a produção de hipóteses, a crítica e a verificação dos resultados (FERREIRA, 2009, p. 77).

Quando um historiador trabalha com a Literatura, deve ter em mente que, apesar dos personagens e do narrador poderem ajudar na investigação da complexidade do imaginário histórico, tais representações continuam no universo ficcional:

É certo que o caráter polifônico destes pelo diálogo que estabelecem entre as diferentes vozes das personagens, além da voz do narrador, possibilita a investigação da complexidade do imaginário histórico, da diversidade das ideologias e dos modos como os diferentes indivíduos ou grupos sociais se inserem dentro dele em determinadas épocas. Contudo, tais representações constituem sempre um universo ficcional, por mais verossímil que seja. O papel do

historiador é confrontá-las com outras fontes, ou seja, outros registros que permitam a contextualização da obra para assim se aproximar dos múltiplos significados da realidade histórica (FERREIRA, 2009, p. 77).

O autor sugere algumas perguntas que podem ser feitas a respeito dos autores de obras literárias em uma pesquisa acadêmica:

[...] quem eram os escritores selecionados para a pesquisa, como se relacionavam com os letrados e com outros segmentos sociais da sua época? Que papéis a literatura e as artes então desempenhavam? Em que realidade social, econômica, política e cultural eles viviam, como e por que se lançaram à criação ficcional? Dentre as disponíveis em seu tempo, a que formas de construção narrativa recorreram e por quê? Que significados atribuíram à literatura e que significados históricos podem ser lidos em suas obras? Que representações do mundo social eles criaram? Que desejos, angústias, utopias ou frustrações expressaram e o que isso tinha a ver com a vida coletiva da época? Que funções seus livros desempenharam na sociedade, como circularam, foram lidos ou apropriados? (FERREIRA, 2009, p. 80).

A historiografia demorou para aceitar a Literatura como uma fonte fecunda para a História. Foi necessário reconhecer que a História comporta dimensões subjetivas, imaginárias e ficcionais tão importantes como as temáticas políticas, sociais e econômicas. E é justamente a literatura que melhor representa esse universo um tanto quanto sutil e muitas vezes escondido na sua múltipla significação:

É verdade que o apelo aos textos literários ocorreu, inicialmente, em face da carência de outros documentos escritos que possibilitassem reconstruir a história das sociedades mais antigas. Contudo, logo os historiadores perceberam que eles também poderiam ser de grande valor para o estudo das culturas mais bem documentadas, justamente pelo fato de iluminarem terrenos obscurecidos nas demais fontes (FERREIRA, 2009, p. 84).

Assim, a importância de estudar a presença de fontes literárias nos manuais didáticos se apoia em vários motivos. Manuais escolares são parte da cultura escolar e estão presentes no cotidiano da maior parte dos professores e alunos da educação pública nos níveis Fundamental e Médio.

Além disso, aponta-se a questão de transposição de conteúdo, envolvendo os conteúdos científicos e sua adaptação para conteúdos escolares (FORQUIN, 1992, p. 33), processo de grande importância já que as disciplinas escolares devem estar adequadas tanto à cientificidade acadêmica

do campo disciplinar quanto à capacidade de compreensão dos alunos, o que não é uma tarefa simples.

A relação entre História e Literatura é de grande importância e seu estudo é altamente recomendado pelo fato de que, por meio da análise das fontes literárias, é possível analisar representações que ajudem a compreender o passado. Mas, para que isso seja viável e se efetive nos processos de ensino e aprendizagem, é necessário observar como as fontes literárias presentes nos livros didáticos de História estão apresentadas, analisando se podem de fato contribuir para a construção de conhecimentos históricos pelos alunos.

A dissertação almeja contribuir para as pesquisas no campo educacional, ao acrescentar ao conhecimento existente um novo olhar sobre os manuais escolares, em especial o livro didático, analisando a presença de fontes relevantes para a compreensão da sociedade. Compreender o processo de criação dessas representações ajudará a entender as fontes literárias, o uso que a História pode fazer da literatura e como os livros didáticos de História usam a literatura para estimular o aprendizado.

#### **4 FONTES LITERÁRIAS BRASILEIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: PRESENCAS, AUSÊNCIAS, POSSIBILIDADES E LACUNAS**

Nesta seção apresentam-se os resultados da pesquisa empírica que buscou responder as questões de pesquisa sobre a presença das fontes literárias em livros didáticos de História. Nas seções anteriores, foram apresentados os argumentos teóricos que justificam o interesse pelo tema e sua relevância, construindo a problemática de pesquisa em torno de eixos específicos.

A partir deles foi desenvolvido o trabalho empírico por meio de pesquisa de natureza documental, realizada em duas fases descritas a seguir, identificadas como estudo exploratório e estudo principal. Embora as duas fases estejam descritas separadamente, o conjunto de procedimentos e de resultados das duas fases foi articulado no processo de pesquisa. E a análise do conteúdo de livros selecionados resultou na produção dos dados a partir dos quais foi possível trazer respostas para as perguntas formuladas.

##### **4.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO**

A problemática da pesquisa encontra sua justificativa na importância dos manuais escolares na educação brasileira, uma vez que há um programa nacional que avalia e distribui gratuitamente livros didáticos para as escolas públicas, em todas as disciplinas escolares que compõem a escola básica (BRASIL, 2017a). Os manuais escolares afetam a produção dos currículos e das aulas e por esse motivo seus conteúdos merecem a atenção dos pesquisadores; eles expressam conhecimentos considerados necessários às novas gerações, mas também expressam diferentes interesses e valores de uma sociedade.

Por outro lado, a problemática também está sustentada na pressuposição de que a Literatura exerce papel relevante nas sociedades. Ela possibilita a compreensão da sociedade em suas diversas temporalidades, incluindo-se a atualidade e, portanto, sua presença nos livros didáticos é um indicativo dessa influência e relevância, especialmente quando se trata do ensino de História.

As relações entre História e Literatura constituem assim a temática deste estudo de natureza exploratória, que estabelece como recorte a Literatura Brasileira em livros didáticos destinados aos alunos do Ensino Fundamental. O objetivo foi compreender a presença de fontes literárias brasileiras nos livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, no Edital de História do Ensino Fundamental do ano de 2020. O objetivo foi testar conceitos e procedimentos para o desenvolvimento do estudo principal, para elaboração de dissertação de Mestrado em Educação,

#### 4.1.1 Procedimentos metodológicos no estudo exploratório

O PNLD foi criado em 1985 e nas últimas décadas transformou-se em uma política pública de aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para alunos de escolas públicas e assim estabelece relações entre diferentes instâncias de poder. Os livros didáticos são produzidos por editoras comerciais, mas o governo convoca equipes de especialistas para avaliar a qualidade desses livros.

Até 2017, as equipes eram formadas a partir de chamada por Edital público; com a coordenação de uma universidade, professores universitários com experiência na educação pública e nos estudos sobre os livros didáticos trabalhavam com professores da Educação Básica para analisar e aprovar os livros com base em critérios previamente estabelecidos. O resultado era divulgado em um Guia do livro didático, para contribuir com os professores da educação básica no processo de escolha do livro para uso em cada escola (MORAES, 2018, p. 58).

A partir de 2017, por meio do Decreto N° 9.099, assinado pelo Presidente da República Michel Temer, novas regras foram estabelecidas e as universidades deixaram de participar como coordenadoras do processo de avaliação. Embora mantendo a possibilidade de escolha pela escola, o decreto valorizou a escolha de livros por rede de escolas, diminuindo na prática a participação de professores enfatizada há décadas pelo próprio programa. O Governo do Estado do Panamá optou por adotar um livro único para toda a rede de escolas públicas: o mesmo livro de História está em uso em todas as

escolas públicas estaduais – *História Sociedade e Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior (Editora FTD).

Considerando-se a problemática das relações entre História e Literatura, encaminhou-se a seguinte questão de pesquisa: as fontes literárias brasileiras estão presentes nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental? Que funções elas cumprem? A partir delas, como objetivo buscou-se verificar a presença de fontes literárias brasileiras no livro didático de História em uso em todas as escolas públicas estaduais do Estado do Paraná, analisando as funções que essas fontes cumprem na organização do ensino proposta pelo livro selecionado.

Entre as coleções aprovadas e incluídas no Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático – História 2020, foi selecionada a coleção didática “História Sociedade e Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior (Editora FTD), por ter sido escolhida para utilização no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º Ano) em todas as escolas públicas do Paraná, estado da região sul do Brasil.

Em particular, foi analisado o volume do 9º Ano, que apresenta assuntos relacionados a diferentes períodos históricos brasileiros, considerando-se a potencialidade de apresentarem fontes literárias de cada um dos períodos abordados. Foram analisadas as duas edições do volume: a versão para alunos e a versão para os professores, bem como os materiais digitais que acompanham os livros.

Para o estudo empírico de natureza exploratória, o procedimento escolhido foi a análise documental, focalizando as fontes literárias que aparecem de forma relacionada não apenas nos textos didáticos expositivos dos livros, mas também em outros espaços, tais como as atividades, os exercícios, em sugestões de pesquisa e indicações de leitura. Buscou-se verificar como os autores utilizam as fontes literárias brasileiras, se existem indicações de uso em aulas e outras orientações para o desenvolvimento do processo didático.

#### 4.1.2 Resultados do estudo exploratório

Após realizar a leitura completa do volume selecionado, cinco capítulos foram escolhidos para análise, pois abordam elementos históricos que possibilitam estabelecer relações entre diferentes períodos históricos e diferentes fases da literatura brasileira: “A Proclamação da República e seus desdobramentos”; “Primeira República. Dominação e resistência; “A Era Vargas”; “Movimentos sociais. Negros, indígenas e mulheres” e “Brasil contemporâneo”. Cada página dos capítulos foi analisada, observando-se o conteúdo dos textos para os alunos, dos textos de orientação aos professores, das imagens e das atividades. Buscou-se localizar a presença de fontes literárias brasileiras, seja como texto apresentado de forma integral ou apenas em fragmentos. Observou-se se as fontes eram objeto de trabalho didático, se eram apenas citadas, se eram indicadas para leitura ou se eram sugeridas para trabalho complementar. Os resultados da análise foram sistematizados no quadro a seguir (Quadro 1).

QUADRO 1 – SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Capítulos analisados	Quantidade de fontes	Quantidade de obras literárias brasileiras encontradas	Como as fontes foram apresentadas	Identificação da fonte localizada
A Proclamação da República e seus desdobramentos	46 fontes	Uma fonte (p.11)	Fonte literária apenas mencionada (pequeno trecho reproduzido)	Romance: <i>Memorial de Aires</i> , de Machado de Assis
Primeira República: dominação e resistência	96 fontes	Uma fonte (p. 38)	Apresentação do texto literário completo	Poema: Erro de Português, de Mario de Andrade
A Era Vargas	70 fontes	Duas fontes (p. 48 e 57)	Fontes literárias apenas mencionadas	a) Romance: <i>Vidas Secas</i> , de Graciliano Ramos b) Literatura de Cordel
Movimentos sociais: negros, indígenas e mulheres	59 fontes	Duas fontes (p. 61 e 68)	1. Literatura mencionada apenas no guia do professor  2. Literatura sugerida aos alunos	Literatura engajada e cultura afro-brasileira na escrita de Lima Barreto  Romance: <i>Direitos das mulheres e injustiça dos homens</i> , de Nísia Floresta Brasileira Augusta
Brasil contemporâneo	78 fontes	Uma fonte (p. 248)	Literatura sugerida no Guia do Professor	Vozes ancestrais: dez contos indígenas de Daniel Munduruku.

FONTE: Elaboração do autor (2021).

Como síntese dos resultados, o primeiro ponto a ressaltar é quanto ao tipo de fontes históricas encontradas. Constatou-se que charges, fotografias, imagens e textos de obras historiográficas são as principais fontes presentes nos capítulos analisados.

O segundo ponto refere-se à presença de fontes literárias brasileiras, foco de interesse do estudo realizado. Nos capítulos analisados, poucas referências foram feitas a obras literárias ou sobre literatura, evidenciando assim a baixa valorização dessas fontes no ensino de História proposto pelo autor. Ainda menos frequente foi a apresentação de fragmentos de obra literária.

Destaca-se que foi localizado apenas um texto literário completo, no capítulo “Primeira República: dominação e resistência” – um poema de Mario de Andrade. Esse período histórico corresponde ao período que se inicia com a Proclamação da República em 1889 e se encerra em 1930, quando ocorre a Revolução de 1930, um golpe de estado que inicia a Era Vargas. Candidato derrotado nas eleições, uma articulação política nacional depôs o presidente Washington Luís e levou Getúlio Vargas ao poder.

Do ponto de vista da literatura, esse período histórico foi marcado pelo movimento modernista, destacando-se a realização da “Semana de 22” – a Semana de Arte Moderna. O movimento é marcado pela irreverência diante das tradições do ocidente e pela valorização da vida e da cultura brasileiras, e ainda pela compreensão da arte como instrumento de revolução política e social.

Um dos seus organizadores foi o poeta Mario de Andrade, autor do poema incluído no livro didático como fonte literária a ser analisada, que pode contribuir para a construção do conhecimento sobre aquele período histórico. Trata-se do poema intitulado “Erro de português” (ANDRADE, 1991). que explora a relação entre as populações originárias e o colonizador português. O título explora a ambiguidade da expressão – erro de português –, que pode se referir a falhas no uso da língua, mas que no poema remete o leitor aos equívocos e erros do colonizador em relação às culturas originárias.

Diferentemente das edições anteriores ao PNLD de 2020, a última escolha do livro didático de História foi feita de forma centralizada pela

administração do sistema, estabelecendo um livro único para todas as escolas do Estado. Apesar de sua importância para o ensino da História, as fontes literárias não ocupam lugar de destaque nos capítulos analisados da coleção didática utilizada em todas as escolas estaduais do Paraná.

A afirmação está sustentada nos resultados do estudo empírico realizado, em especial na constatação de que apenas um poema é incluído na unidade em que o autor apresenta os artistas brasileiros ligados à Semana de Arte Moderna (1922), momento em que as fontes literárias poderiam ser incluídas como elementos valiosos para que os alunos analisassem as representações sobre o período histórico estudado, ampliando a compreensão histórica. Afirma-se também que essas fontes não foram privilegiadas, apesar das possibilidades abertas pelos temas selecionados, em especial os movimentos sociais. Há uma produção significativa em temas ligados aos movimentos sociais, com destaque às populações negra e indígena e às mulheres, intensamente abordadas na literatura brasileira de diferentes períodos e movimentos.

Do ponto de vista da função atribuída às obras literárias incluídas, ressalta-se que as citações foram feitas apenas com a finalidade de ilustrar conteúdos apresentados ou para dar breves indicações de leitura, evidenciando um afastamento em relação aos objetivos e procedimentos recomendados para o uso de fontes literárias no ensino de História.

Finalmente, tratando-se de um estudo de natureza exploratória, para testar estratégias e procedimentos a serem usados na continuidade da pesquisa, pode-se afirmar que os métodos foram adequados aos objetivos propostos. Contudo, constatou-se a necessidade de refazer a busca por fontes para assegurar que de fato são pouco utilizadas, além de examinar se as formas de apresentação e o trabalho com tais fontes indicam atenção dos autores à progressão do ensino desses conhecimentos no nível seguinte de escolarização.

Com esses resultados, foi organizada a segunda fase da pesquisa empírica, relatada a seguir.

## 4.2 ESTUDO EMPÍRICO PRINCIPAL

Após realizar o estudo exploratório e verificar a adequação e o potencial de continuidade da pesquisa, foi estruturado o estudo principal, com os seguintes objetivos: verificar a presença de fontes literárias brasileiras em livros didáticos de História; analisar as funções que essas fontes cumprem na organização do ensino proposta pelos livros selecionados; discutir as diferentes formas de apresentação das fontes literárias nos livros de diferentes etapas da Educação Básica, em especial no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Como referido anteriormente, até 2017 equipes de professores universitários e da Educação Básica, coordenadas por universidades, escolhiam livros didáticos com base em critérios estabelecidos. Um Guia do Livro Didático era divulgado para ajudar professores na escolha. Após o Decreto Nº 9.099, de 2017, foi valorizada a escolha em redes de escolas, diminuindo a participação dos professores nesses processos. No Paraná, uma única coleção de livros de História foi adotada para todas as escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental.

A coleção já havia sido analisada no estudo exploratório e foi mantida no estudo principal, refazendo-se o estudo na direção de confirmar resultados obtidos. Assim, manteve-se a coleção didática “História Sociedade e Cidadania”, de autoria de Alfredo Boulos Júnior (Editora FTD), utilizada no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º Ano) em todas as escolas públicas do Paraná, estado da região sul do Brasil, coleção aprovada e incluída no Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático – História 2020. Em particular, foi analisado o volume do 9º Ano, que apresenta assuntos relacionados a diferentes períodos históricos brasileiros, considerando-se a potencialidade de apresentarem fontes literárias de cada um dos períodos abordados. Foram analisadas as duas edições do volume: a versão para os alunos e a versão para os professores, bem como os materiais digitais que acompanham os livros.

Após realizar a leitura completa do volume selecionado, cinco seções foram escolhidas para análise, pois abordam elementos históricos que possibilitam estabelecer relações entre diferentes períodos históricos e

diferentes fases da literatura brasileira: “A Proclamação da República e seus desdobramentos”; “Primeira República. Dominação e resistência”; “A Era Vargas”; “Movimentos sociais. Negros, indígenas e mulheres” e “Brasil contemporâneo”.

Considerando-se a decisão de verificar a presença de fontes literárias também em livros do Ensino Médio, optou-se por uma coleção do mesmo autor, Alfredo Boulos Júnior<sup>5</sup> (Editora FTD), nomeada “História Sociedade e Cidadania” (2016), aprovada e incluída no Guia do Livro Didático do PNLD de 2018, que foi o último edital com livros específicos de História para o Ensino Médio. Foram analisadas as versões para os alunos e para os professores. Para efeitos de comparação e análise da existência ou não de progressão no trabalho com as fontes, foram selecionadas seções que tratam de períodos próximos ou semelhantes àqueles analisados no livro de Ensino Fundamental: “Abolição e República”, no livro da 2ª série; “Primeira República: dominação e resistência”; “Era Vargas”; “O Brasil na nova ordem mundial”, no livro da 3ª série.

A escolha do livro didático para ser usado na escola percorre um caminho que passa por diferentes sujeitos, desde sua produção e sua avaliação até sua presença nas aulas. No caso particular da História, um dos critérios metodológicos de avaliação no PNLD é o uso de fontes documentais para o ensino, sugestão apresentada pelas orientações curriculares e pela produção acadêmica sobre o tema desde a década de 1990 (BITTENCOURT, 2002).

É neste recorte temático que foi inserida a pesquisa realizada. Sua problemática, como já referido em seções anteriores, está articulada em dois eixos. O primeiro refere-se à influência que a Literatura exerce na sociedade e sua importância para se compreender a sociedade em suas diversas temporalidades, inclusive em seu estágio atual (CHARTIER, 1994; CHALHOUB; PEREIRA, 1998). O segundo eixo refere-se à produção dos livros

---

<sup>5</sup> Doutor em Educação (área de concentração: História da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo. Lecionou na rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares. É autor de coleções paradidáticas. Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História das Disciplinas Escolares e do Livro Didático. Informações disponíveis em: [https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?jsessionid=B1CC16FE66AF5D1716E0E35F0DE4523D.buscatextual\\_0#](https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?jsessionid=B1CC16FE66AF5D1716E0E35F0DE4523D.buscatextual_0#).

didáticos, em particular os livros didáticos de História, e sua circulação nas escolas brasileiras, consideradas as funções desse recurso nas culturas escolares em suas múltiplas dimensões (CHOPPIN, 2000; ESCOLANO, 2005) e nas suas relações com os diferentes agentes escolares (FORQUIN, 1992).

Foram verificadas lacunas nas pesquisas sobre os livros didáticos com relação às fontes literárias brasileiras e sua presença nos livros de História, tema que orientou o estudo aqui relatado. A literatura apresenta representações sobre a realidade do momento em que foi produzida. Assim, estudar as fontes literárias permite analisar representações que, segundo Chartier (1994), ajudam a compreender o passado. O conceito de representação é essencial quando se faz a aproximação entre História e Literatura. Embora o conteúdo das fontes literárias não possa ser encarado como verdade, ele apresenta versões da vida social que foram criadas no momento histórico em que a obra literária foi produzida.

Nesse tema específico, Cândido (1995, p. 174) afirma que literatura se refere a todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que se chama folclore, ou lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Para o estudo empírico principal, manteve-se a perspectiva da análise documental, focalizando as fontes literárias que aparecem de forma relacionada aos textos didáticos expositivos dos livros, mas também em outros espaços do Livro do Estudante e também do Manual do Professor, como as atividades, os exercícios, as sugestões de pesquisa e as indicações de leitura. A estratégia central para a produção de dados foi a análise do conteúdo dos livros, tomando como referência as proposições feitas por Franco (2003).

#### 4.2.1 Características gerais da Coleção destinada ao Ensino Fundamental II

Segundo o Guia do livro didático de 2020, a Coleção de Ensino Fundamental II “História, Sociedade e Cidadania” apresenta o conteúdo de forma cronológica linear, integrando a História da Europa, do Brasil, da América, da África e da Ásia. Valoriza o protagonismo da mulher na História,

possibilita reflexões sobre intolerância e violência em várias dimensões sociais (BRASIL, 2020, p. 117).

O Guia também traz a informação de que a coletânea apresenta diferentes fontes (fotografias, pinturas e desenhos). O Livro do Estudante é dividido em quatro unidades, cada uma com algumas seções. Todas as seções têm uma estrutura fixa: abertura com atividade, textos divididos em glossário, imagens com legendas, boxes e subseções complementares. Todas as seções finalizam com propostas de atividades. Algumas atividades são interdisciplinares, podendo conter tabelas, gráficos, mapas e sínteses (BRASIL, 2020, p. 117-118).

O Manual do Professor oferece orientações para desenvolver projetos interdisciplinares. Faz a síntese dos principais conceitos-chave da História e os objetivos de ensino segundo a BNCC. O Manual traz duas partes distintas. A primeira parte, comum a todos os volumes, trata de Metodologia da História, BNCC, detalhes sobre as seções do livro e Referências Bibliográficas. A segunda parte apresenta uma versão em tamanho reduzido do livro do Estudante, fornecendo orientações para o professor, nas margens das páginas, sobre como trabalhar os conteúdos e atividades apresentados (BRASIL, 2020, p. 118).

FIGURA 1 – CAPA DO LIVRO DO 9º ANO ANALISADO (BOULOS, 2018).



FIGURA 2 – SUMÁRIO DO LIVRO DO 9º ANO (PRIMEIRA PÁGINA).

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>UNIDADE I</b>	
<b>CAPÍTULO 1 A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E SEUS DESDOBRAMENTOS ..... 6</b>	
O processo que conduziu à República.....	7
A Questão religiosa.....	8
A Questão militar.....	9
A Proclamação da República.....	11
Governo Deodoro da Fonseca.....	12
Governo Floriano Peixoto.....	14
<b>ATIVIDADES</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 2 PRIMEIRA REPÚBLICA: DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA ..... 19</b>	
Oligarquias no poder.....	20
O coronelismo.....	20
A política dos governadores.....	21
Café com leite ou café com política?.....	22
Indústria e operários na Primeira República.....	23
Modernização e urbanização.....	24
Imigrantes no Brasil.....	26
Contestações e dinâmicas da vida cultural na Primeira República.....	27
A Guerra de Canudos.....	27
A Guerra do Contestado.....	29
A modernização do Rio na Belle Époque.....	31
O movimento operário.....	34
O modernismo.....	37
<b>ATIVIDADES</b> .....	39
<b>CAPÍTULO 3 A ERA VARGAS ..... 42</b>	
O tenentismo antes de 1930.....	43
O primeiro 5 de Julho.....	43
O segundo 5 de Julho.....	44
A Coluna Prestes.....	44
1930: um marco na história do Brasil.....	45
O primeiro governo Vargas.....	46
Governo provisório.....	46
A oposição paulista.....	46
A Constituição de 1934.....	47
O governo constitucional de Vargas.....	48
O Estado Novo.....	49
O trabalhismo.....	50
O DIP e a propaganda varguista.....	52
Economia: indústria e agricultura.....	53
O fim do Estado Novo e o querenismo.....	54
<b>ATIVIDADES</b> .....	55
<b>CAPÍTULO 4 MOVIMENTOS SOCIAIS: NEGROS, INDÍGENAS E MULHERES ..... 58</b>	
Os negros no pós-Abolição.....	59
O mundo do trabalho.....	59
A imprensa negra.....	60
A cultura afro-brasileira no pós-Abolição.....	61
Frente Negra Brasileira.....	62
Teatro Experimental do Negro (1944-1968).....	63
Os indígenas na República.....	64
Estado brasileiro, povos indígenas e o Marechal Rondon.....	65
Os indígenas na Era Vargas.....	66
Movimento de mulheres.....	67
Bertha Lutz na luta pelo voto feminino.....	69
Anos 1960: pílula, minissaiia e calça saint-tropez.....	71
<b>ATIVIDADES</b> .....	72
<b>UNIDADE II</b>	
<b>CAPÍTULO 5 A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL ..... 76</b>	
Rivalidades Imperialistas.....	77
A luta dos sérvios pela "Grande Sérvia".....	78
A gota-d'água.....	79
As fases da guerra.....	79
A entrada dos EUA e a saída da Rússia.....	81
O saldo trágico da Primeira Guerra.....	82
A paz dos vencedores.....	83
A Questão Palestina.....	85
O plano de partilha da ONU e o Estado de Israel.....	86
Para quando a paz?.....	88
<b>ATIVIDADES</b> .....	90
<b>CAPÍTULO 6 A REVOLUÇÃO RUSSA ..... 93</b>	
A Rússia czarista.....	94
A modernização e a indústria.....	95
O socialismo.....	95
O socialismo na Rússia.....	96
O processo revolucionário.....	99
O governo provisório.....	99
O governo de Lênin e a guerra civil.....	100
A formação da URSS.....	101
A ditadura stalinista.....	102
Desdobramentos da Revolução Russa.....	103
<b>ATIVIDADES</b> .....	104
<b>CAPÍTULO 7 A GRANDE DEPRESSÃO, O FASCISMO E O NAZISMO ..... 106</b>	
A Grande Depressão.....	107
A quebra da Bolsa de Valores.....	107
Razões da Grande Depressão.....	108
Desdobramentos da Grande Depressão.....	109
A ascensão dos fascismos.....	110
O fascismo italiano.....	110
O nazismo na Alemanha.....	113
A ascensão dos nazistas.....	114
Ditadura hitlerista.....	115
<b>ATIVIDADES</b> .....	117
<b>CAPÍTULO 8 A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL ..... 120</b>	
Céu de nuvens carregadas.....	121
O imperialismo japonês.....	121
O expansionismo italiano.....	121
O nazismo alemão mostra suas garras.....	122
A ofensiva nazista na Europa.....	123
A resistência soviética ao nazismo.....	125
A guerra no Oriente.....	125
A ofensiva dos Aliados.....	128
O Dia D na França e a derrota da Alemanha.....	129
Bombas sobre o Japão.....	129
O Holocausto.....	130
<b>ATIVIDADES</b> .....	131

FIGURA 3 – SUMÁRIO DO LIVRO DO 9º ANO (SEGUNDA PÁGINA)

<b>UNIDADE III</b>		
<b>CAPÍTULO 9 A GUERRA FRIA</b>	<b>135</b>	
Encontros entre os vencedores	136	
A Organização das Nações Unidas	137	
Um mundo bipolarizado	140	
O Plano Marshall e o Bloqueio de Berlim	141	
A Guerra da Coreia	143	
Perseguições e crimes contra a humanidade	144	
A corrida armamentista e a espacial	145	
<b>ATIVIDADES</b>	147	
<b>CAPÍTULO 10 REVOLUÇÕES SOCIALISTAS: CHINA E CUBA</b>	<b>150</b>	
Dominância e resistência	151	
O fim do Império e a proclamação da República na China	152	
Ideias marxistas na China	153	
A guerra contra o Japão	155	
O governo de Mao Tsé-Tung	156	
A Revolução Cubana	158	
A oposição à ditadura de Batista	158	
Fidel chega ao poder	159	
A crise dos mísseis	159	
<b>ATIVIDADES</b>	161	
<b>CAPÍTULO 11 NACIONALISMOS AFRICANO E ASIÁTICO</b>	<b>164</b>	
Independências	165	
Razões da independência	165	
Ásia	167	
Índia	167	
África	169	
Congo	169	
Angola, Moçambique e Guiné-Bissau	170	
A Revolução dos Cravos	171	
A luta contra o apartheid na África do Sul	172	
<b>ATIVIDADES</b>	174	
<b>CAPÍTULO 12 BRASIL: UMA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA (1945 A 1964)</b>	<b>178</b>	
O Governo Dutra	179	
A Constituição de 1946	179	
As eleições de 1950	180	
O segundo governo Vargas	180	
Trabalhismo e radicalização política	181	
O suicídio de Vargas	182	
Lott garante a posse de JK	182	
Governo Juscelino: "50 anos em 5"	183	
Brasília: a meta-síntese	184	
Crescimento industrial e desigualdades regionais	185	
O governo de Jânio Quadros	186	
A política externa independente	186	
A renúncia de Jânio	186	
Governo João Goulart	187	
O golpe civil-militar de 1964	190	
<b>ATIVIDADES</b>	191	
<b>CAPÍTULO 13 DITADURAS NA AMÉRICA LATINA</b>	<b>195</b>	
O Regime Militar no Brasil	196	
O governo Castelo Branco	197	
A linha dura no poder	199	
Governo Médici (1969-1974)	201	
Governo Geisel: abertura lenta, gradual e segura	207	
O caso do Chile	209	
O governo de Allende (1970-1973)	209	
A ditadura do General Pinochet (1973-1990)	210	
A ditadura na Argentina (1976-1983)	212	
O peronismo no poder	212	
Estado de terror e resistência	213	
Comparação entre Brasil e Chile quanto à política econômica	214	
<b>ATIVIDADES</b>	216	
<b>UNIDADE IV</b>		
<b>CAPÍTULO 14 BRASIL CONTEMPORÂNEO</b>	<b>220</b>	
Governo João Figueiredo	221	
Governo José Sarney	223	
A Constituição Federal de 1988	225	
Eleições de 1989	226	
Governo Collor	227	
A luta pela ética na política	228	
Governo Itamar Franco	228	
O Plano Real	229	
Governo Fernando Henrique	230	
O segundo mandato de FHC	232	
Governo Lula	234	
Programa Bolsa Família	235	
O segundo governo Lula	237	
O Brasil amplia sua visibilidade externa	238	
Governo Dilma Rousseff	239	
As manifestações de 2013: a voz das ruas	240	
Operação Lava Jato e eleições presidenciais	241	
Reeleição de Dilma	241	
O impeachment de Dilma	242	
<b>ATIVIDADES</b>	243	
<b>CAPÍTULO 15 FIM DA GUERRA FRIA E GLOBALIZAÇÃO</b>	<b>249</b>	
Gorbachev: reconstrução e transparência	250	
Reformas de Gorbachev	251	
A extinção da URSS e a formação da CEI	252	
Democratização no Leste Europeu	252	
Globalização	254	
Globalização: características	255	
Efeitos da globalização sobre o emprego	258	
Protestos contra a globalização	260	
Um mundo multipolarizado	261	
Conflitos e tensões no mundo atual	261	
Levantes populares na África e no Oriente Médio	265	
Sets grandes desafios	266	
<b>ATIVIDADES</b>	267	
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	271	

#### 4.2.2 Características gerais da Coleção destinada ao Ensino Médio

Segundo o Guia do livro didático de História de 2018, em todos os seus volumes a coleção apresenta quatro unidades temáticas de forma cronológica, dando ênfase às dimensões política e econômica. Há uma valorização das competências de leitura e escrita por meio de diferentes textos e documentos. Há destaque para a figura das mulheres enquanto sujeitos da História, além de enfatizar a questão da diversidade étnico-racial e pluralidade cultural do Brasil (BRASIL, 2017c, p. 66).

O Livro do Estudante está dividido em unidades, formadas por seções organizadas com texto introdutório, imagens, questões e seções extras. As atividades inseridas ao final de cada seção são selecionadas a partir dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio. As seções extras são formadas por textos e documentos que pretendem fazer os estudantes refletirem a respeito de questões históricas e sociais (BRASIL, 2017c, p. 67).

O Manual do Professor está dividido em seis seções na parte comum: Metodologia da História; Metodologia de Ensino e Aprendizagem; Cidadania, Etnia e Gênero; Orientações sobre as concepções, os conteúdos e as finalidades das seções da coleção. Há também a parte diversificada, na qual estão presentes a seção Planejamento, textos e atividades complementares e a seção Sugestões de respostas e comentários das atividades propostas no Livro do Estudante, além de um conjunto de Referências bibliográficas (BRASIL, 2017c, p. 67).

FIGURA 4 – CAPA DO LIVRO DA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

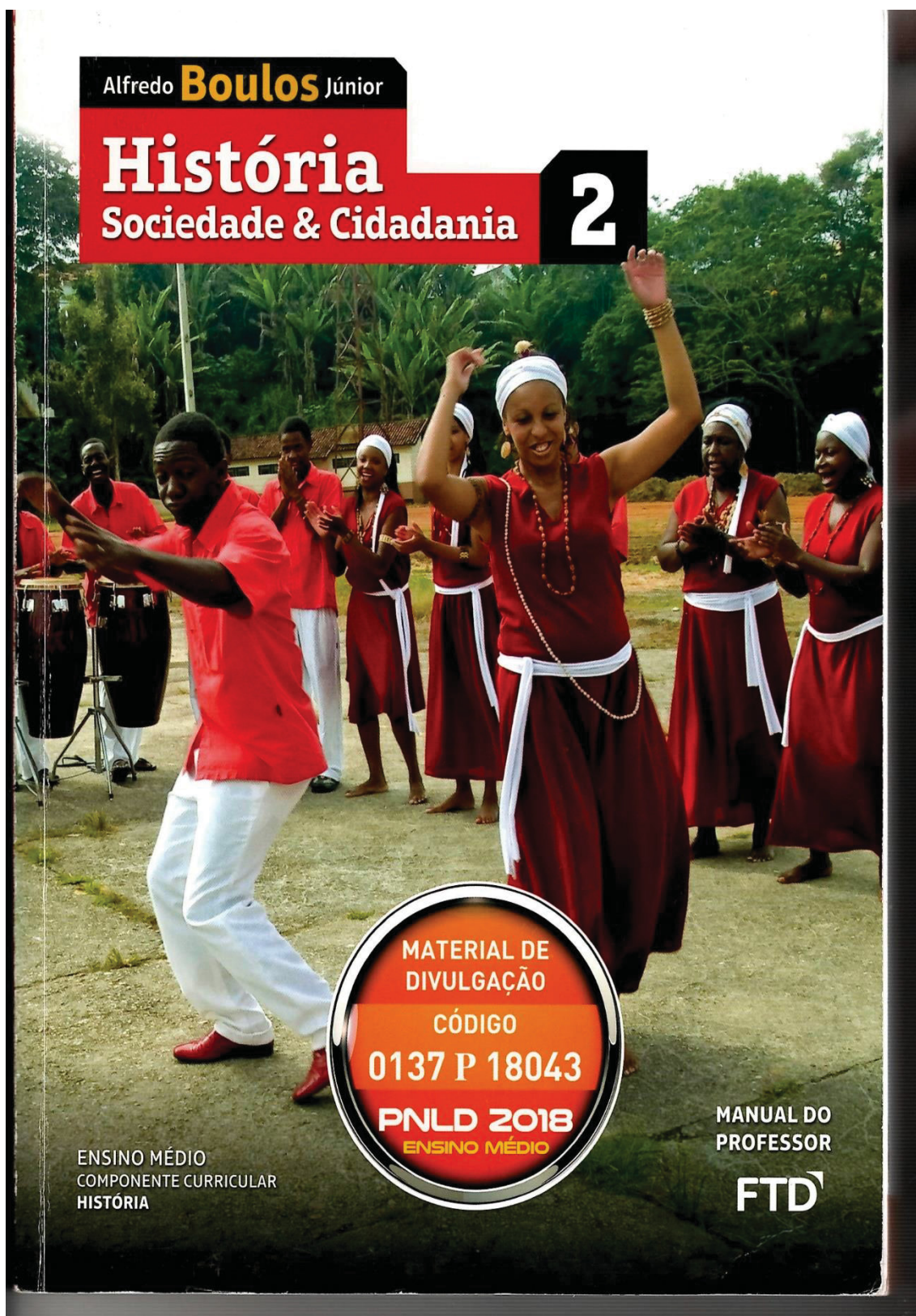


FIGURA 5 – SUMÁRIO DO LIVRO DE 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (PRIMEIRA PÁGINA)

 <b>SUMÁRIO</b>	
<b>UNIDADE 1 NÓS E OS OUTROS: A QUESTÃO DO ETNOCENTRISMO 10</b>	
<b>Capítulo 1 – América indígena 12</b>	
Povos americanos.....	13
Os astecas.....	13
A sociedade asteca.....	14
Os maias.....	15
As cidades-Estado maias.....	16
Sociedade, economia e arte.....	17
Os incas.....	18
Economia inca.....	19
O <i>ayllu</i> e a <i>mita</i> .....	20
A sociedade incaica.....	20
Índigenas nas terras onde hoje é o Brasil.....	22
Diferenças entre os indígenas.....	22
As línguas indígenas.....	23
As artes indígenas.....	24
Semelhanças entre os indígenas.....	24
Encontro e desencontro: os portugueses e os tupiniquins.....	25
Demografia e terra.....	26
Problemas dos indígenas hoje.....	27
As lutas dos povos indígenas.....	27
<b>Atividades</b> .....	29
I. Retomando.....	29
II. Leitura e escrita em História.....	31
<b>Capítulo 2 – Colonizações: espanhóis e ingleses na América 32</b>	
A Conquista.....	33
A conquista das terras astecas.....	33
A conquista das terras incas.....	34
As razões da conquista: um novo olhar.....	36
A economia colonial.....	38
O trabalho forçado dos ameríndios.....	38
A mineração.....	39
A agropecuária.....	40
Manufatura, artesanato e mercado interno.....	41
O controle sobre o comércio colonial.....	41
A administração colonial.....	42
A sociedade colonial.....	43
A ocupação da América inglesa.....	43
Os primeiros colonos.....	44
As Treze Colônias.....	46
As colônias do Centro-Norte.....	47
As colônias do Sul.....	48
A organização política das Treze Colônias.....	48
<b>Atividades</b> .....	49
I. Retomando.....	49
II. Leitura e escrita em História.....	51
<b>Capítulo 3 – A América portuguesa e a presença holandesa 52</b>	
Do escambo à colonização.....	53
Administração colonial.....	54
As capitânicas hereditárias.....	54
O Governo-Geral.....	55
Câmaras Municipais.....	58
A economia colonial.....	59
O produto.....	59
O capital.....	59
A mão de obra.....	60
Diversificação agrícola: fumo, aguardente, pecuária, algodão e cacau.....	61
Sociedades coloniais.....	63
A sociedade colonial açucareira.....	63
Os trabalhadores assalariados.....	65
Holandeses no Nordeste.....	66
Os holandeses conquistam a independência.....	66
A guerra pelo açúcar e pelo tráfico atlântico.....	67
Invasão da Bahia.....	67
Invasão de Pernambuco.....	68
O governo de Nassau.....	68
A Restauração em Portugal.....	70
A luta contra os holandeses.....	70
Os holandeses nas Antilhas.....	71
A Guerra dos Mascates.....	71
<b>Atividades</b> .....	72
I. Retomando.....	72
II. Leitura e escrita em História.....	74
III. Você cidadão!.....	75



FIGURA 6 – SUMÁRIO DO LIVRO DA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (SEGUNDA PÁGINA)

<b>UNIDADE 2</b>		<b>DIVERSIDADE E PLURALISMO CULTURAL</b>	<b>76</b>
<b>Capítulo 4 – Africanos no Brasil: dominação e resistência</b>			<b>78</b>
O início da roedura	80	A resistência	85
Guerra e escravidão	80	Os quilombos	86
A travessia	82	<b>Atividades</b>	<b>90</b>
A dança dos números	82	I. Retomando	90
O trabalho escravo	84	II. Leitura e escrita em História	92
A violência	85	III. Integrando com Língua Portuguesa	93
<b>Capítulo 5 – Expansão e ouro na América portuguesa</b>			<b>94</b>
Os soldados	95	A sociedade do ouro	108
Os jesuítas	96	Os potentados	108
A Revolta de Beckman	97	As camadas médias	108
Os bandeirantes	98	Os escravizados	109
São Paulo, capital bandeirante	98	Os homens livres pobres	109
As bandeiras	99	A pecuária colonial	110
A caça ao indígena	99	O gado no Sul	111
O sertanismo de contrato	101	As novas fronteiras	112
A busca de ouro e de diamantes	101	<b>Atividades</b>	<b>114</b>
Diamantes: descoberta e controle	104	I. Retomando	114
Os caminhos do ouro e dos diamantes	106	II. Leitura e escrita em História	116
Mudanças no território colonial	107		
<b>Capítulo 6 – A Revolução Inglesa e a Industrial</b>			<b>117</b>
O processo revolucionário inglês	118	A vida dos trabalhadores fora das fábricas	129
Mudanças na sociedade inglesa	118	Os trabalhadores vão à luta	129
O absolutismo dos Stuart	119	<b>Atividades</b>	<b>131</b>
Revolução Puritana	120	I. Retomando	131
A República de Cromwell	122	II. Leitura e escrita em História	133
A restauração da monarquia	123	III. Integrando com Biologia	134
A Revolução Gloriosa	123	IV. Você cidadão!	135
A Revolução Industrial	125		
Por que a Inglaterra foi a primeira a se industrializar?	125		
Máquinas industriais e sistema fabril	125		
A vida dos trabalhadores no interior das fábricas	128		

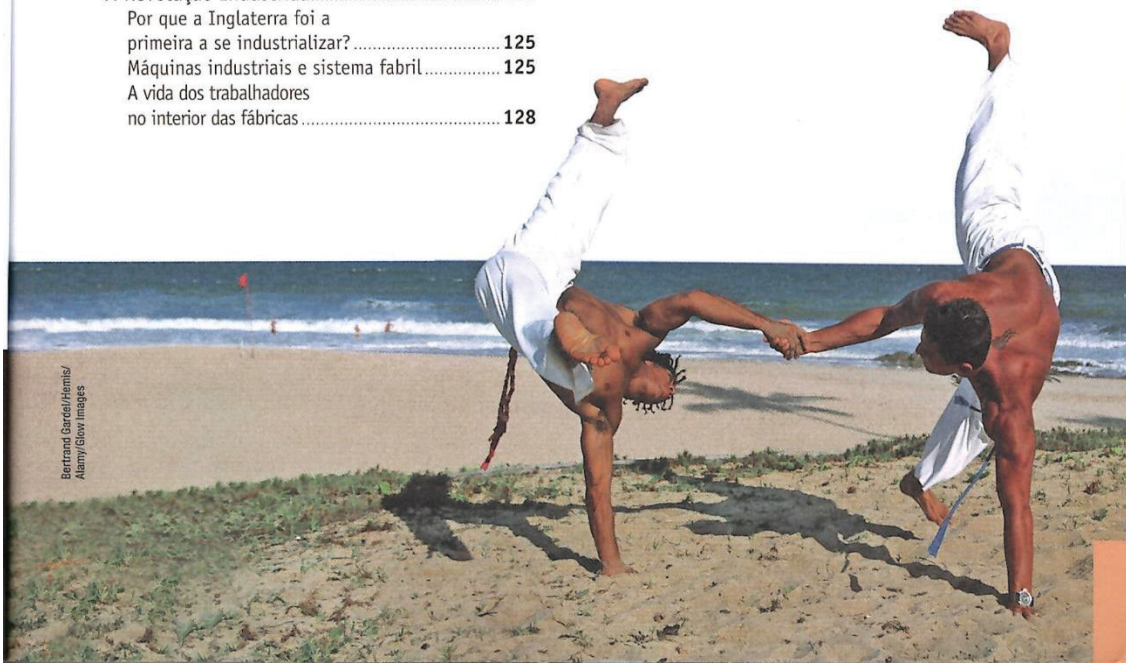



FIGURA 7 – SUMÁRIO DO LIVRO DA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (TERCEIRA PÁGINA)



UNIDADE 3 CIDADANIA: PASSADO E PRESENTE 136

**Capítulo 7 – O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos ..... 138**

A Ilustração ..... 139

Progresso, otimismo e ciência ..... 139

Pensadores iluministas ..... 140

    Voltaire e a liberdade de pensamento ..... 140

    Montesquieu e a teoria dos três poderes ..... 141

    Rousseau e a vontade geral ..... 141

A *Enciclopédia* ..... 142

Iluminismo e economia ..... 143

Adam Smith e o liberalismo econômico ..... 144

O despotismo esclarecido ..... 144

As relações entre a Inglaterra e as  
Treze Colônias da América do Norte ..... 146

O movimento de independência ..... 148

A guerra pela independência ..... 150

Os primeiros anos dos Estados Unidos ..... 150

Repercussões da independência ..... 151

**Atividades ..... 153**

    I. Retomando ..... 153

    II. Leitura e escrita em História ..... 155

**Capítulo 8 – A Revolução Francesa e a Era Napoleônica ..... 156**

O Antigo Regime na França ..... 157

    A sociedade ..... 157

    A economia e a política ..... 158

A Revolução em marcha ..... 160

    A Assembleia Nacional Constituinte ..... 160

    A monarquia constitucional ..... 162

    A Convenção Nacional ..... 162

    O governo jacobino ..... 163

    O Diretório ..... 164

O significado da Revolução Francesa ..... 165

O governo de Napoleão ..... 165

    O expansionismo bonapartista ..... 167

    A resistência ao militarismo bonapartista ..... 169

O Congresso de Viena e o  
princípio da legitimidade ..... 171

**Atividades ..... 173**

    I. Retomando ..... 173

    II. Leitura e escrita em História ..... 175

**Capítulo 9 – Independências: Haiti e América espanhola ..... 176**

As sociedades hispano-americanas ..... 177

As lutas sociais na América ..... 178

    A Revolta de Túpac Amaru ..... 178

    A Revolta dos Comuneros ..... 179

    O caso do Haiti: América francesa ..... 180

A crise nos domínios espanhóis da América ..... 181

As tropas de Napoleão invadem a Espanha ..... 183

As guerras da independência na América ..... 184

    San Martín e Bolívar ..... 184

    O caso do México ..... 187

Independências e fragmentação ..... 188

**Atividades ..... 190**

    I. Retomando ..... 190

    II. Leitura e escrita em História ..... 192

**Capítulo 10 – Emancipação política do Brasil ..... 194**

A administração de Pombal ..... 195

Revoltas na Colônia ..... 196

    A Conjuração Mineira ..... 196

    A Conjuração Baiana ..... 198

A família real no Brasil e a  
interiorização da metrópole ..... 200

    A abertura dos portos brasileiros  
e seus desdobramentos ..... 201

    Administração joanina ..... 201

O Reino Unido de Brasil, Portugal e Algarve ..... 202

A Insurreição Pernambucana ..... 203

A Revolução do Porto e o Brasil ..... 204

A regência de Dom Pedro ..... 206

A ruptura com Portugal ..... 207

**Atividades ..... 208**

    I. Retomando ..... 208

    II. Leitura e escrita em História ..... 210

**Capítulo 11 – O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada ..... 211**

As lutas pela independência ..... 212

O reconhecimento da independência ..... 214

A formação do Estado brasileiro ..... 215

    A Constituição do Império ..... 216

    A Confederação do Equador ..... 218

Dom Pedro perde apoio e popularidade ..... 220

Oposição na Câmara e na imprensa ..... 221

**Atividades ..... 223**

    I. Retomando ..... 223

    II. Leitura e escrita em História ..... 224

    III. Você cidadão! ..... 225

FIGURA 8 – SUMÁRIO DO LIVRO DA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (QUARTA PÁGINA)

<b>UNIDADE 4 TERRA E LIBERDADE</b>		<b>226</b>	
<b>Capítulo 12 – Regências: a unidade ameaçada</b>		<b>228</b>	
O avanço liberal.....	229	A Sabinada.....	239
O Ato Adicional de 1834.....	230	A Balaiada.....	240
As rebeliões nas províncias.....	233	<b>Atividades</b> .....	242
A Cabanagem.....	233	I. Retomando.....	242
A Guerra dos Farrapos.....	234	II. Integrando com Língua Portuguesa.....	243
A Revolta dos Malês.....	238		
<b>Capítulo 13 – Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado</b>		<b>245</b>	
O golpe da maioria.....	246	A questão da mão de obra no Império.....	255
Eleições: violência e fraude.....	246	A Lei Eusébio de Queirós e a Lei de Terras.....	255
As revoltas liberais de 1842.....	247	O tráfico interno e o debate	
A Rebelião Praieira.....	247	sobre o trabalhador nacional.....	256
O poder do monarca no Império Brasileiro.....	248	Imigrantes no Brasil.....	257
Os partidos do Império:		O sistema de parceria idealizado	
diferenças e semelhanças.....	249	pelo Senador Vergueiro.....	258
Economia do Segundo Reinado.....	249	Colonos nas fazendas de café.....	259
O café assume a liderança.....	249	Alemães, italianos e poloneses no Sul.....	259
Açúcar, algodão e borracha.....	252	Um começo difícil.....	260
Modernização no Império.....	252	Guerras entre os sul-americanos.....	260
Café e ferrovias.....	253	<b>Atividades</b> .....	264
A Tarifa Alves Branco e		I. Retomando.....	264
a Lei Eusébio de Queirós.....	254	II. Leitura e escrita em História.....	266
<b>Capítulo 14 – Abolição e República</b>		<b>267</b>	
O processo de abolição.....	268	A proclamação da República.....	277
A resistência negra.....	268	O governo de Deodoro da Fonseca.....	279
O abolicionismo.....	269	Constituição e cidadania na jovem República.....	280
A vida dos recém-libertos.....	273	O governo de Floriano Peixoto.....	281
O processo que conduziu à República.....	274	A Revolução Federalista.....	281
O republicanismo.....	274	<b>Atividades</b> .....	282
A Questão Religiosa.....	275	I. Retomando.....	282
A Questão Militar.....	275	II. Leitura e escrita em História.....	283
		III. Você cidadão!.....	285
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>		<b>287</b>	



FIGURA 9 – CAPA DO LIVRO DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

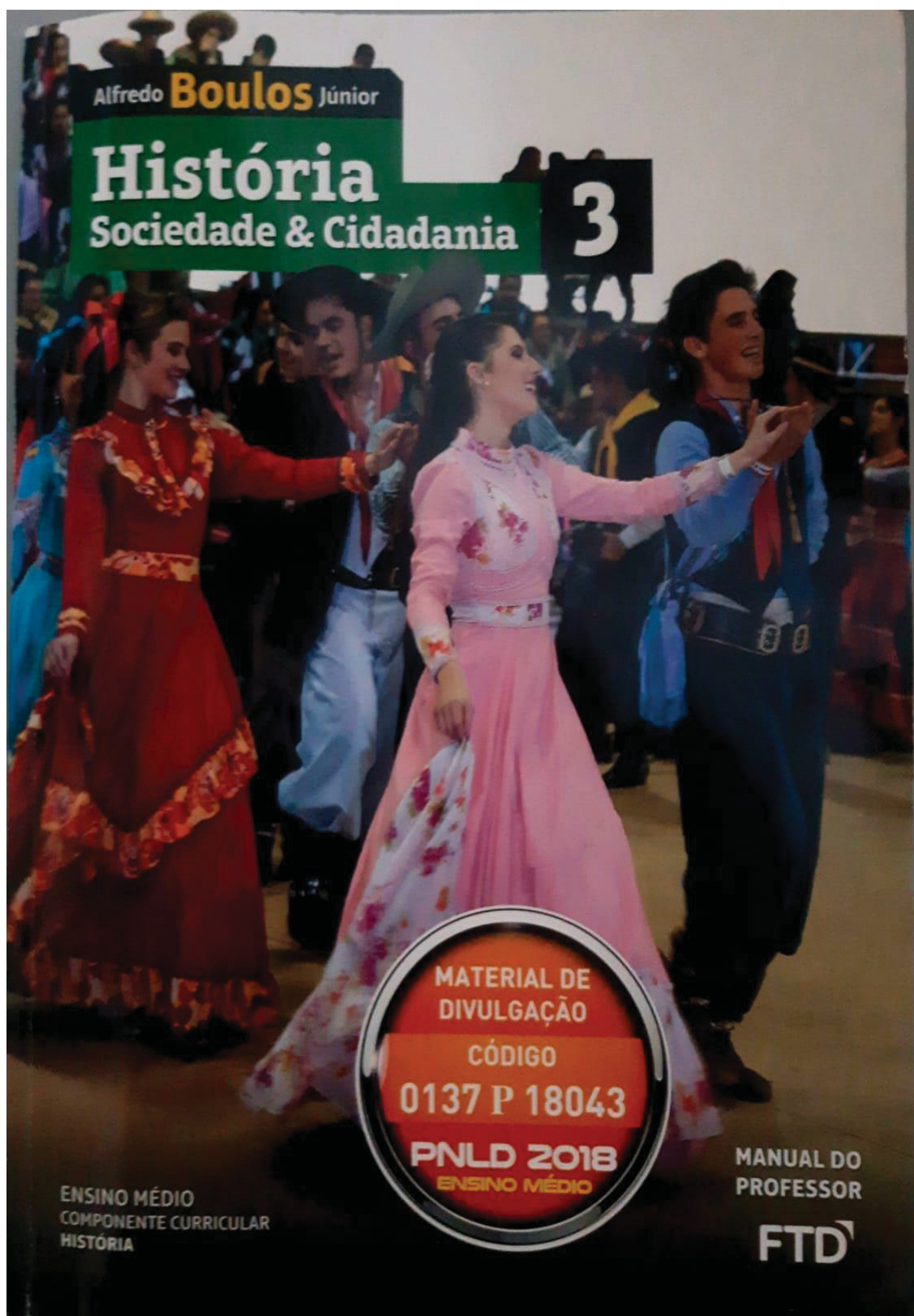


FIGURA 10 – SUMÁRIO DO LIVRO DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (PRIMEIRA PÁGINA)



## SUMÁRIO

### UNIDADE 1 RESISTÊNCIA À DOMINAÇÃO 10

#### Capítulo 1 – Industrialização e imperialismo 12

A Europa no século XIX.....	13	África: dominação e resistência.....	18
Aceleração industrial.....	14	A partilha da Ásia.....	22
Taylorismo, fordismo e produtividade.....	15	<b>Atividades</b> .....	25
A concentração de capitais.....	16	I. Retomando.....	25
O imperialismo.....	17	II. Leitura e escrita em História.....	27

#### Capítulo 2 – A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa 29

A Grande Guerra.....	30	O socialismo.....	39
A política de alianças.....	30	O socialismo utópico.....	39
A Grã-Bretanha.....	30	O socialismo científico.....	40
A França.....	30	O socialismo na Rússia.....	41
O expansionismo da Rússia.....	31	As rebeliões de 1905.....	41
A paz armada.....	32	A Revolução em marcha.....	42
O estopim da guerra.....	32	O Governo Provisório.....	43
As fases da guerra.....	33	O governo de Lênin.....	44
A entrada dos Estados Unidos		Os vermelhos contra os brancos.....	44
e a saída da Rússia.....	35	A disputa entre Trotsky e Stalin.....	45
Os tratados de paz.....	36	O governo de Josef Stalin.....	46
A Liga das Nações.....	37	<b>Atividades</b> .....	47
A Revolução Russa.....	38	I. Retomando.....	47
A Rússia dos czares.....	38	II. Leitura e escrita em História.....	49
Modernização, indústria e movimento operário.....	38	III. Integrando com Biologia.....	50

#### Capítulo 3 – Primeira República: dominação e resistência 51

O domínio das oligarquias.....	52	Resistência.....	62
A política dos governadores.....	52	A guerra de Canudos.....	62
Café com leite ou café com política?.....	53	A guerra do Contestado.....	63
A valorização do café.....	54	Cangaceiros e cangaço.....	65
A borracha da Amazônia.....	55	Modernização e revolta no Rio de Janeiro.....	66
Indústrias e urbanização		A revolta contra a chibata.....	67
na Primeira República.....	57	O movimento operário.....	68
Industrialização e urbanização.....	58	A greve de 1917.....	69
Urbanização e imigração.....	58	Comunistas e anarquistas.....	70
Os portugueses no Rio de Janeiro.....	59	<b>Atividades</b> .....	71
Os italianos em São Paulo e no Sul.....	60	I. Retomando.....	71
Os japoneses.....	60	II. Leitura e escrita em História.....	73
Árabes e judeus.....	60	III. Integrando com Língua Portuguesa.....	74
Política externa.....	61	IV. Você cidadão!.....	75



FIGURA 11 – SUMÁRIO DO LIVRO DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (SEGUNDA PÁGINA)



## UNIDADE 2 PROPAGANDA POLÍTICA, ESPORTE E CINEMA 76

<b>Capítulo 4 – A Grande Depressão e os fascismos.....</b>	<b>78</b>
Os anos felizes.....	79
A Grande Depressão.....	79
As razões da Grande Depressão.....	81
Repercussões da Grande Depressão.....	82
O governo de Roosevelt.....	82
O <i>New Deal</i> .....	83
O fascismo e suas modalidades.....	83
O fascismo italiano.....	84
O governo Mussolini.....	85
O nazismo na Alemanha.....	86
Reabilitação da Alemanha.....	87
A ditadura nazista do Terceiro <i>Reich</i> .....	89
A economia alemã sob o nazismo.....	90
<b>Atividades.....</b>	<b>91</b>
I. Retomando.....	91
II. Leitura e escrita em História.....	92
<b>Capítulo 5 – A Segunda Guerra Mundial.....</b>	<b>94</b>
O desafio à ordem mundial nos anos 1930.....	95
O avanço japonês na Ásia.....	95
O imperialismo italiano.....	95
A escalada nazista.....	96
O pacto germano-soviético.....	97
A ofensiva nazista na Europa.....	98
A Batalha da Inglaterra.....	99
A invasão da União Soviética.....	100
Estados Unidos, Brasil e Japão.....	101
A contraofensiva dos Aliados.....	101
Bombas sobre o Japão.....	103
Crimes contra a humanidade.....	104
<b>Atividades.....</b>	<b>105</b>
I. Retomando.....	105
II. Leitura e escrita em História.....	106
<b>Capítulo 6 – A Era Vargas.....</b>	<b>108</b>
O movimento tenentista.....	109
Os 18 do Forte.....	109
O segundo 5 de julho.....	110
A Coluna Prestes.....	110
O Movimento/Revolução de 1930.....	111
O primeiro governo Vargas.....	113
A oposição paulista.....	114
A Constituição de 1934.....	116
O governo constitucional.....	117
O Estado Novo.....	118
Economia: entre a indústria e a agricultura.....	119
O golpe integralista e o DIP.....	120
Política de massas e trabalhismo.....	121
O Brasil e a Segunda Guerra Mundial.....	123
O fim do Estado Novo e o “queremismo”.....	124
<b>Atividades.....</b>	<b>125</b>
I. Retomando.....	125
II. Leitura e escrita em História.....	126
<b>Capítulo 7 – A Guerra Fria.....</b>	<b>128</b>
Uma ordem mundial bipolarizada.....	129
Teerã, Yalta e Potsdam.....	129
A Organização das Nações Unidas.....	130
O gérmen da Guerra Fria.....	131
A Alemanha dividida.....	133
Otan <i>versus</i> Pacto de Varsóvia.....	134
A Guerra da Coreia.....	135
Repressão e perseguição durante a Guerra Fria.....	136
A corrida armamentista e espacial na era do medo.....	137
A política de “coexistência pacífica”.....	138
<b>Atividades.....</b>	<b>140</b>
I. Retomando.....	140
II. Leitura e escrita em História.....	142
III. Você cidadão!.....	143

FIGURA 12 – SUMÁRIO DO LIVRO DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (TERCEIRA PÁGINA)


	
<b>UNIDADE 3 MOVIMENTOS SOCIAIS</b>	
144	
<b>Capítulo 8 – Independências: África e Ásia</b>	<b>146</b>
Razões das independências na África e na Ásia	147
Processos de independência na África	149
Processos de independência na Ásia	156
<b>Atividades</b>	<b>158</b>
I. Retomando	158
II. Leitura e escrita em História	160
III. Integrando com Língua Portuguesa	161
<b>Capítulo 9 – O socialismo real</b>	<b>162</b>
O caso da China	163
A dominação estrangeira	163
Cai o Império, nasce a República	164
O marxismo na China	165
Nacionalistas versus comunistas	165
Nacionalistas e comunistas contra o Japão	166
A China de Mao Tsé-tung	167
A política do Grande Salto	168
A Revolução Cultural	169
O caso do Vietnã	170
A Guerra do Vietnã	171
O caso de Cuba	171
A desigualdade socioeconômica	172
A revolução cubana	172
Cuba hoje	174
O caso do Chile	176
<b>Atividades</b>	<b>177</b>
I. Retomando	177
II. Integrando com Ciências	178
<b>Capítulo 10 – De Dutra a Jango: uma experiência democrática</b>	<b>180</b>
As eleições de 1945	181
O governo Dutra	182
A Constituição de 1946	183
Política econômica	184
As eleições de 1950	184
O segundo governo Vargas	185
Trabalhismo, inflação e greve	185
A campanha contra Getúlio	186
O governo Café Filho	188
O governo Juscelino	189
O Plano de Metas	189
O desenvolvimentismo	190
A migração para o Centro-Sul	191
O governo Jânio Quadros	193
Economia	194
Política externa	194
A renúncia de Jânio	195
O governo de João Goulart	195
As Reformas de Base	197
O golpe civil-militar de 1964	198
<b>Atividades</b>	<b>200</b>
I. Retomando	200
II. Integrando com Língua Portuguesa	202
<b>Capítulo 11 – O Regime Militar</b>	<b>203</b>
Militares no poder	204
Os castelistas	205
A linha-dura	208
A resistência democrática: estudantes, operários e políticos	208
Os anos de chumbo	209
A luta armada	209
A propaganda de massa	210
Economia	210
O governo Geisel	212
Economia	213
Política	213
O Pacote de Abril	214
A batalha pela democracia	215
O novo sindicalismo	215
O governo Sarney	218
Economia	218
A Constituinte e a nova Constituição	220
<b>Atividades</b>	<b>222</b>
I. Retomando	222
II. Leitura e escrita em História	224
III. Integrando com Língua Portuguesa	225
IV. Você cidadão!	225

FIGURA 13 – SUMÁRIO DO LIVRO DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (QUARTA PÁGINA)

<b>UNIDADE 4</b>		<b>MEIO AMBIENTE E SAÚDE</b>	<b>226</b>
<b>Capítulo 12 – O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial</b>			<b>228</b>
União das Repúblicas Socialistas Soviéticas	229	Globalização e desemprego	247
A União Soviética de Krushev e Brejnev	230	Críticas à globalização	248
A crise soviética dos anos 1980	230	Conflitos e tensões do mundo atual	249
O governo de Gorbachev	231	Conflitos no Oriente Médio	249
Mudanças no Leste europeu	233	Guerras e mais guerras	253
O caso da Alemanha	233	O movimento palestino	254
Outros países do Leste europeu	235	O caso do Irã	255
O desmembramento da Iugoslávia	236	O Afeganistão	257
O processo de globalização	238	A invasão do Iraque	259
Características da globalização	239	As lutas populares na África	
Novos polos de poder	242	do Norte e no Oriente Médio	260
A decolagem do Japão	242	Quatro grandes desafios	261
A força da China	243	<b>Atividades</b>	262
Brics	245	I. Retomando	262
Os blocos econômicos	247	II. Leitura e escrita em História	263
<b>Capítulo 13 – O Brasil e a nova ordem mundial</b>			<b>265</b>
A campanha presidencial de 1989	266	O governo Lula	274
O governo Collor	267	Política econômica	275
A falta de ética na política	268	Corrupção no governo Lula	276
O impeachment	268	O segundo mandato de Lula	277
O governo Itamar Franco	269	O governo Dilma Rousseff	278
Corrupção no Parlamento brasileiro	269	Operação Lava Jato	279
Economia	270	Seis grandes desafios a serem vencidos	282
O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)	272	<b>Atividades</b>	284
A política de privatização	273	I. Retomando	284
O segundo governo FHC	273	II. Você cidadão!	286
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>			<b>287</b>



### 4.3 AS FONTES LITERÁRIAS BRASILEIRAS LOCALIZADAS NOS LIVROS ANALISADOS

Os resultados da análise do conteúdo dos livros selecionados foram organizados de duas formas:

- em quadros, para evidenciar quantitativamente as fontes encontradas, destacar as fontes literárias, situar em que tema e de que forma elas foram incluídas pelo autor, por meio das seguintes categorias: apenas mencionada, fragmento apresentado, texto completo apresentado, fonte sugerida para alunos, fonte sugerida para o professor;
- de forma descritiva, destacando as poucas fontes literárias identificadas e apresentando como elas foram incluídas nos livros didáticos e o trabalho proposto pelo autor.

#### 4.3.1 Evidenciando as fontes identificadas

Para apresentar os resultados da análise realizada no livro destinado ao 9º. Ano do Ensino Fundamental, foi organizado o Quadro 2.

QUADRO 2 – SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS REFERENTES AO LIVRO DE 9º ANO

Seções analisadas	Quantidade de fontes	Quantidade de obras literárias brasileiras encontradas	Como as fontes foram apresentadas	Identificação da fonte localizada
A Proclamação da República e seus desdobramentos	46 fontes	Uma fonte (p.11)	Fonte literária apenas mencionada(pequeno trecho reproduzido)	Romance: <i>Memorial de Aires</i> , de Machado de Assis
Primeira República: dominação e resistência	96 fontes	Uma fonte (p. 38)	Apresentação do texto literário completo	Poema: Erro de Português, de Mario de Andrade
A Era Vargas	70 fontes	Duas fontes (p. 48 e 57)	Fontes literárias apenas mencionadas	a) Romance: <i>Vidas Secas</i> , de Graciliano Ramos; b) Literatura de Cordel
Movimentos Sociais: negros, indígenas e mulheres	59 fontes	Duas fontes (p. 61 e 68)	1.Literatura mencionada apenas no guia do professor 2. Literatura sugerida aos alunos	Literatura engajada e cultura afro-brasileira na escrita de Lima Barreto  Romance: <i>Direitos das mulheres e injustiça dos homens</i> , de Nísia Floresta Brasileira Augusta
Brasil contemporâneo	78 fontes	Uma fonte (p. 248)	Literatura sugerida no Guia do Professor	Vozes ancestrais: dez contos indígenas de Daniel Munduruku.

FONTE: Elaboração do autor (2023).

Destaca-se a proporção mínima de fontes literárias brasileiras no conjunto amplo de fontes identificadas nas seções analisadas no livro destinado ao 9º Ano. E ressalta-se o fato de que as poucas fontes incluídas em sua maioria apenas são mencionadas, referidas ou sugeridas.

Para apresentar os resultados da análise realizada nos dois volumes da coleção para o Ensino Médio, foi organizado o Quadro 3.

QUADRO 3 – SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS REFERENTES AOS VOLUMES DA COLEÇÃO DE ENSINO MÉDIO

Seções analisadas	Quantidade de fontes	Quantidade de obras literárias brasileiras encontradas	Como as fontes foram apresentadas	Identificação da fonte localizada
Abolição e República	39 fontes	Uma fonte (p. 11)	Trecho de fonte literária reproduzido	Canção: A mão da limpeza, de Gilberto Gil
Primeira República: dominação e resistência	53 fontes	Três fontes (p. 38)	Dois trechos de obras literárias reproduzidas e uma obra literária citada.	Trecho do livro: <i>Os Sertões</i> , de Euclides da Cunha e Trecho do Poema: Ode ao burguês, de Mário de Andrade. Romance: <i>Os Bruzundangas</i> , de Lima Barreto.
A Era Vargas	33 fontes	Duas fontes (p. 48 e 57)	Trecho do texto literário.	Canção: O bonde de São Januário (Primeira e Segunda Versão), de Ataulfo Alves e Wilson Batista.
O Brasil na nova ordem mundial	26 fontes	Uma fonte (p. 284)	Trecho de texto literário	Crônica: A traição das elegantes, de Rubem Braga.

FONTE: Elaboração do autor (2023).

Mantém-se no caso do Ensino Médio a pequena presença de fontes literárias brasileiras em relação ao conjunto geral de fontes identificadas nas seções cujos temas correspondem, de alguma forma, aos temas escolhidos no caso do 9º Ano. Em ambos os níveis de ensino, é no tema “A Primeira República” que se registrou o maior número de fontes. E é nesse tema que o Ensino Médio também registrou, comparativamente ao Ensino Fundamental, o maior número de fontes literárias brasileiras.

Outro ponto a observar é que nos livros de Ensino Médio houve maior presença de fragmentos das obras literárias reproduzidos, enquanto no Ensino Fundamental prevaleceram as citações e indicações para leitura.

### 4.3.2 Evidenciando formas de inclusão e trabalho com as fontes literárias brasileiras

Foram selecionadas algumas situações em que as fontes literárias brasileiras foram incluídas, de forma evidenciar a forma como essa inclusão se deu e as propostas de trabalho a elas relacionadas.

#### 4.3.2.1 Fontes literárias brasileiras no livro do 9º ano

- Fonte incluída na Seção “A Proclamação da República e seus desdobramentos” e classificada na categoria “fonte apenas mencionada”.

Analisando a Proclamação da República, a historiadora Magali Gouvêia Engel observou:

[...] Segundo Aristides Lobo, numa frase que ficou famosa, o “povo” assistiu à Proclamação da República completamente “bestializado”. Mas, como bem observou José Murilo [de Carvalho], mais do que “bestializado” o povo foi “bilontra” (esperto), já que, de algum modo, percebeu o sentido histórico de um ato que mudava o regime, mas mantinha a exclusão e a desigualdade na sociedade [...]. Como intuía um dos maiores personagens machadianos no romance *Memorial de Aires*, com o advento da República, “nada se mudaria; o regime, sim, era possível, mas também se muda de roupa sem trocar de pele” [...]

ENGEL, Magali Gouvêia. Republicanismo. In: VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. P. 633.

a) Segundo a autora do texto, o povo assistiu à Proclamação da República bestializado ou foi bilontra? Justifique.

b) Qual é o significado de “também se muda de roupa sem trocar de pele”? (BOULOS, 2018, p. 11).

O autor do livro didático usou o texto da historiadora Magali Gouvêia Engel, que cita a obra de Machado de Assis – *Memorial de Aires* – e que faz uma pequena citação direta do texto literário. As questões propostas para o trabalho pretendem que os alunos sejam capazes de opinar se o povo assistiu à Proclamação da República bestializado (sem saber o que estava acontecendo) ou bilontra (esperto, por saber que a mudança de regime não mudaria a questão da desigualdade social). E pretende também que os alunos consigam explicar o significado da frase “também se muda de roupa sem trocar de pele”, um trecho da obra literária, talvez uma representação da mudança do regime sem mudar a vida social e seus problemas.

- Fonte incluída na seção “Primeira República: dominação e resistência” e classificada na categoria “texto completo apresentado”.

Erro de português

Quando o português chegou  
debaixo duma bruta chuva  
vestiu o índio  
que pena!  
fosse uma manhã de sol  
o índio tinha despido o português

(ANDRADE, 1991)

O autor do livro didático apresenta o poema “Erro de português” de forma integral, em meio a uma explicação do movimento modernista de 1922. O poema foi escrito por Mario de Andrade, autor representante do movimento modernista que explora a relação entre as populações nativas e o colonizador português. Junto com o poema são apresentados imagens, pinturas, textos e uma entrevista no Manual do Professor. Apesar de sua inclusão como texto integral, o poema não é tratado como fonte histórica, pois não há proposta didática para utilizá-lo como tal.

#### 4.3.2.2 Fontes literárias brasileiras nos volumes da coleção de Ensino Médio

- Fonte incluída na Seção “Abolição e República”, no volume da 2ª série da coleção, classificada na categoria “trecho de fonte reproduzido”.

**(Unimontes-MG – 2014)**

[...] Mesmo depois de abolida a escravidão // negra é a mão de quem faz a limpeza // lavando a roupa encardida, esfregando o chão // negra é a mão, é a mão da pureza // negra é a vida consumida ao pé do fogão // negra é a mão nos preparando a mesa // limpando as manchas do mundo com água e sabão. [...]

GIL, Gilberto. A mão da limpeza. *In*: [www.gilbertogil.com.br/sec-disco-info](http://www.gilbertogil.com.br/sec-disco-info). Acesso em: 3 abr. 2014. (BOULOS, 2016, p. 282).

As ações desempenhadas pelos negros, nos versos dessa canção, tornaram-se comuns no Brasil, entre outras coisas, porque

**a)** as atividades intelectuais, consideradas supérfluas em fins do século XIX, foram relegadas a um plano secundário pelo Estado e pela sociedade em todos os níveis, limitando, igualmente, a ascensão de negros, mestiços e brancos;

**b)** a Lei Áurea previa que, aos alforriados, seria garantido com exclusividade o exercício de profissões que demandassem habilidade manual, em face do desinteresse dos negros pela ciência;

c) a abolição da escravidão se fez sem uma preocupação política de garantir ao povo negro o acesso à cidadania plena e sem a garantia de condições para a conquista da igualdade intelectual.  
Resposta: c

d) estudos antropológicos de grandes universidades demonstraram que a habilidade manual era inerente ao povo negro, fosse esse de origem africana ou mesmo crioulo e mestiço, nascido no Brasil.

O autor escolhe uma questão usada em um vestibular para compor a seção de atividades. A questão relaciona uma letra de música de Gilberto Gil, “A mão da limpeza”, de 1984, à condição do povo negro marginalizado pela falta de políticas de acesso à cidadania. Destaca-se a forma de tratamento da fonte, que não responde às orientações teóricas e metodológicas para que ela seja trabalhada como tal.

- Fontes literárias incluídas na seção “Primeira República: dominação e resistência”, no volume da 3ª série, classificadas na categoria “trecho de fonte reproduzido”. Trata-se de questão extraída de provas de acesso ao Ensino Superior.

#### (ENEM/MEC – 2015)

##### Texto 1

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até o esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente 5 mil soldados  
CUNHA, E. *Os sertões*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

##### Texto 2

Na trincheira, no centro do reduto, permaneciam quatro fanáticos sobreviventes do extermínio. Era um velho, coxo por ferimento e usando uniforme da Guarda Católica, um rapaz de 16 a 18 anos, um preto alto e magro, e um caboclo. Ao serem intimados para deporem as armas, investiram com enorme fúria. Assim estava terminada e de maneira tão trágica a sanguinosa guerra, que o banditismo e o fanatismo traziam acesa por longos meses, naquele recanto do território nacional.  
SOARES, H. M. *A Guerra de Canudos*. Rio de Janeiro: Allina, 1902.

Os relatos do último ato da Guerra de Canudos fazem uso de representações que se perpetuariam na memória construída sobre o conflito. Nesse sentido, cada autor caracterizou a atitude dos sertanejos, respectivamente, como fruto da

- a) manipulação e incompetência;
- b) ignorância e solidariedade;

- c) hesitação e obstinação;
- d) esperança e valentia;
- e) bravura e loucura. Resposta: e (BOULOS, 2016, p. 72).

O autor usa uma questão aplicada no Enem de 2015 para ajudar a compor a seção de atividades. A questão apresenta um trecho do livro *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, obra que mistura aspectos de romance ficcional com o gênero reportagem, e outro trecho de *A Guerra de Canudos*, de Henrique Duque-Estrada de Macedo Soares, obra feita por um combatente que pretendeu apresentar e descrever o contexto da guerra e as características geográficas da região. Se espera na questão que os alunos sejam capazes de perceber diferenças das representações sobre a guerra entre as duas versões.

- Fontes incluídas na seção “Integrando com Língua Portuguesa”, uma delas classificada na categoria “texto completo apresentado”.

#### Fonte 1

Em 1922, em sintonia com as mudanças que vinham ocorrendo no Brasil e na Europa, um grupo de intelectuais e artistas brasileiros lançou um movimento cultural conhecido como modernismo. O movimento modernista teve início na Semana de Arte Moderna, realizada no Teatro Municipal de São Paulo entre 13 e 17 de 1922. Nela ocorreram exposições, apresentações musicais, palestras e declamações. Participaram, entre outros, Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Oswald de Andrade e Mário de Andrade.

Buscar respostas para as perguntas “quem somos nós?” e “o que é ser brasileiro?”, reelaborar as culturas vindas do exterior e valorizar a cultura popular eram algumas das principais propostas do modernismo. O movimento pode ser dividido em dois momentos. No primeiro, o importante era o processo de atualização e de modernização da cultura e o combate a quaisquer formas de culto ao passado. A partir de 1924, o essencial passou a ser a produção de uma arte inteiramente própria, ou seja, “brasileirar o Brasil”, na feliz expressão de Mário de Andrade (BOULOS, 2016, p. 74).

#### Fonte 2

##### **Ode ao burguês**

Eu insulto o burguês!  
 O burguês-níquel,  
 o burguês-burguês!  
 A digestão bem-feita de São Paulo!  
 O homem-curva! O homem-nádegas!  
 O homem que sendo francês, brasileiro, italiano,  
 é sempre um cauteloso pouco-a-pouco!  
 [...]  
 Morte à gordura!  
 Morte às adiposidades cerebrais!  
 Morte ao burguês-mensal! [...]  
 Morte à gordura!

Morte às adiposidades cerebrais!  
Morte ao burguês-mensal! [...]

ANDRADE, Mário de. *São Paulo!* Comoção de minha vida. São Paulo: Unesp, 2012. p. 22.

- a) Uma das propostas dos modernistas era responder à pergunta “o que é ser brasileiro”. Pense sobre o assunto e use a imaginação para responder, em prosa ou verso.
- b) Qual é a figura de linguagem contida no título do poema (fonte 2)? Justifique.
- c) O que o autor da fonte 2 terá pretendido dizer com “Morte às adiposidades cerebrais”?
- d) **Em dupla.** Será que a proposta do modernista Mário de Andrade de “brasileirar o Brasil” ainda faz sentido nos dias atuais?

Há, ao final do manual do professor, uma seção chamada “Sugestões de respostas e comentários das atividades propostas no livro do aluno”. Ali estão presentes sugestões para as questões discursivas, já que para as de múltipla escolha as respostas já são dadas junto às próprias questões, mas sem explicações detalhadas. Contudo, neste caso, seguem as respostas da seção “Integrando com Língua Portuguesa”.

- a) Resposta pessoal. **Professor:** a ideia aqui é incentivar a competência escritora e o uso de diferentes linguagens.
- b) a figura é a ironia, Justificativa: a palavra “ode” significa poema feito para ser cantado no qual se demonstra amor a uma pessoa, à Pátria ou a algo que se preza. No poema, o autor insulta o burguês, chamando-o de “burguês-níquel”, “homem-nádegas”, o que nos permite concluir que o título contém ironia.
- c) O autor critica a falta de interesse pelo conhecimento, a lerdeza intelectual.
- d) Resposta pessoal. **Professor:** a questão oportuniza o debate sobre o “nacional” em um mundo globalizado. Mário de Andrade estava preocupado com a construção da nossa identidade cultural, a fim de que ocupássemos um lugar próprio no “concerto das nações”. Para Mário de Andrade, a conquista de uma identidade cultural só seria possível se nós, brasileiros, tomássemos consciência de nossas tradições.

Identifica-se uma tentativa de propor interdisciplinaridade entre História e Língua Portuguesa na seção “Integrando com Língua portuguesa”, da seção “Primeira República: dominação e resistência”. O autor apresenta, em suas palavras, duas fontes; a primeira, produzida por ele, relata um breve panorama sobre a semana modernista de 1922 e a segunda apresenta o poema “Ode ao burguês”, de Mário de Andrade.

As questões propostas pedem aos alunos para explicar o que é ser brasileiro em prosa ou em verso (é mencionado que essa questão era discutida pelo movimento modernista); espera-se que eles sejam capazes de perceber que a figura de linguagem do título é uma ironia, de perceber características do modernismo no poema a partir da leitura de outros textos explicativos; ainda, espera-se que compreendam que o termo “Morte às adiposidades cerebrais” é uma crítica à lerdeza intelectual e, ao final, incentiva-se uma discussão sobre a questão nacional nos dias de hoje.

Consideradas as intenções do autor de “integrar” a História com Língua Portuguesa, as questões parecem cumprir de alguma forma a finalidade. Contudo, olhando pelo ponto de vista da História e da relevância do trabalho com fontes literárias, pode-se constatar que as questões propostas pelo autor têm o objetivo de estimular a interpretação sobre os textos, não se encontrando evidências de que o texto foi usado como uma fonte, na direção de levar o aluno à compreensão da História.

- Fontes incluídas na seção intitulada “Você cidadão!”, classificada na categoria de “fonte citada”

Trata-se de texto de um historiador, que faz referência ao cronista Lima Barreto.

O texto a seguir é de um historiador. Leia-o com atenção e responda às questões em seu caderno.

Fiel cronista da cidade, Lima Barreto observa em *Os Bruzundangas* que, às vésperas de eleição, ela parecia pronta para uma batalha. Conhecidos assassinos desfilavam em carros pelas ruas ao lado de candidatos. Em *Numa e a Ninfa*, referindo-se certamente a fato verídico, menciona determinado coronel da Guarda Nacional que incluía entre os preparativos para as eleições a contratação de um médico para atendimento aos possíveis feridos, que seriam, sem dúvida, vítimas de seus próprios capangas. As eleições eram decididas por bandos que atuavam em determinados pontos da cidade e alugavam seus próprios serviços aos políticos.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 87-88.

- a) Quem eram os “capangas” a que o texto se refere?
- b) No contexto do período, a quem eles serviam?
- c) Como era conhecido o fenômeno político da Primeira República do qual o texto trata?
- d) **Em grupo.** Com base em pesquisa, elaborem um texto ilustrado sobre a obra de Lima Barreto, destacando sua contribuição

para a construção da cidadania no Brasil. Postem o trabalho de vocês no blog da turma.

**Sugestões de resposta.**

a) Eram homens pagos pelos candidatos para elegê-los, mas também para intimidar e usar de violência contra adversários; no texto são chamados de “assassinos” e “bandos”.

b) Serviam aos “coronéis” (líderes políticos locais com força econômica e de coação).

c) Era conhecido como “coronelismo”.

d) Resposta pessoal. **Professor:** a contribuição de Lima Barreto foi decisiva, seja tratando em suas obras das grandes injustiças sociais de seu tempo, seja criticando o regime político da Primeira República ou ainda criticando a manipulação popular pelas elites, consubstanciada na frase “O Brasil não tem povo, tem público”.

O autor apresenta um relato sobre o escritor literário Lima Barreto e seu romance *Os Bruzundangas*, feito pelo historiador José Murilo de Carvalho, que trata sobre a Primeira República e suas violentas e fraudadas eleições. Espera-se que os alunos sejam capazes de compreender quem eram os capangas que praticavam a intimidação e a violência sob mando dos coronéis membros da elite. Esse fenômeno político era conhecido como coronelismo. O autor do livro didático propõe uma pesquisa sobre o escritor Lima Barreto, sem apresentar informações sobre a obra desse autor. As questões formuladas destinam-se a compreender as informações trazidas pelo texto do historiador.

- Fontes incluídas na seção intitulada “Era Vargas”, classificada na categoria de “trecho de fonte reproduzido”. São duas versões do mesmo samba, como explicado pelo autor do livro didático.

Leia com atenção as versões de um samba dos compositores Ataulfo Alves e Wilson Batista, antes e depois de serem examinadas pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão do governo de Getúlio Vargas encarregado de censurar programas de rádio, filmes, jornais, revistas, músicas.

**O Bonde de São Januário**

Quem trabalha não tem razão  
Eu digo e não tenho medo de errar  
O bonde de São Januário  
Leva mais um sócio otário  
Sou eu que não vou trabalhar

**O Bonde de São Januário (Segunda versão)**

Quem trabalha tem razão  
Eu digo e não tenho medo de errar  
O bonde de São Januário  
Leva mais um operário  
Sou eu que vou trabalhar

BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. *Nos tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Atual, 1990. p.

43. (História em Documentos). O bonde de São Januário (Ataulfo Alves/Wilson Batista)

- O que diferencia uma versão da outra?
- É possível saber o “conselho” dado aos sambistas na segunda versão?
- Interprete. Com que intenção o DIP alterou a letra da música?

As fontes apresentadas são versões de um samba antes e depois de passarem pela censura do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), durante o Governo Getúlio Vargas. As duas versões abrem a seção “A Era Vargas” e são propostas pelo autor do livro didático questões que esperam que os alunos sejam capazes de perceber a diferença entre as versões; destaca-se a focalização da atenção no “conselho” que o DIP deu aos sambistas, para que os alunos indiquem qual foi a intenção do Departamento ao aconselhar os autores do samba.

- Fonte incluída na seção “O Brasil na nova ordem mundial”, classificada na categoria “trecho de fonte literária” apresentado.

O autor do livro didático selecionou uma questão de Exame Vestibular, para acesso à universidade.

**(Vunesp-SP)**

“O principal defeito do elefante é, como eu ia dizendo, o de certos políticos brasileiros: é um bicho interessante, mas come demais [...] Tem um apetite latifundiário...”

(Rubem Braga, A traição das elegantes)

Esse fragmento de uma crônica de Rubem Braga refere-se:

- a) ao gigantismo do Estado brasileiro;
- b) ao aspecto ingênuo da política e da sociedade brasileiras;
- c) a temas permanentes da vida geral dos povos;
- d) à corrupção política e à desigualdade de riqueza no Brasil;

Resposta: d.

- e) a uma situação política e social ultrapassada na história brasileira.

O autor utiliza uma questão usada anteriormente no vestibular da Vunesp-SP para compor a seção de atividades. A questão utiliza um trecho da crônica literária “A traição das elegantes”, de Rubem Braga. O trecho selecionado relaciona o apetite dos elefantes por comida ao “apetite” de certos políticos brasileiros por riqueza e poder. As alternativas foram propostas para que os alunos escolham a opção que corresponde ao texto do cronista, referindo-se à corrupção e à desigualdade de riquezas no Brasil.

#### 4.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS

A partir do conjunto de dados produzidos pela análise do conteúdo de temas apresentados em obras do mesmo autor para o 9º Ano do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, alguns pontos devem ser destacados. O primeiro ponto a ressaltar é quanto ao tipo de fontes históricas encontradas. Constatou-se que charges, fotografias e textos de obras historiográficas são as principais fontes presentes nas seções analisadas, tanto no Ensino Fundamental II como no Ensino Médio.

O segundo ponto refere-se à pequena presença de fontes literárias brasileiras, foco de interesse do estudo realizado. Nas seções analisadas, que foram escolhidas pela potencialidade que possuem para colocar em diálogo a História e a Literatura Brasileira, poucas referências foram feitas a obras literárias ou sobre literatura, evidenciando assim a baixa valorização dessas fontes no ensino de História proposto pelo autor. Ainda menos frequente foi a apresentação de fragmentos de obra literária.

Destaca-se que foi localizado apenas um texto literário completo, na seção “Primeira República: dominação e resistência” – um poema de Mario de Andrade, no livro do 9º ano. Esse período histórico corresponde ao período que se inicia com a Proclamação da República em 1889 e se encerra quando ocorre a Revolução de 1930, um golpe de Estado que inicia a Era Vargas. Candidato derrotado nas eleições, uma articulação política nacional depôs o presidente Washington Luís e levou Getúlio Vargas ao poder.

Do ponto de vista da literatura, esse período histórico foi marcado pelo movimento modernista, destacando-se a realização da “Semana de 22” – a Semana de Arte Moderna. O movimento é marcado pela irreverência diante das tradições do ocidente e pela valorização da vida e da cultura brasileiras e ainda pela compreensão da arte como instrumento de revolução política e social.

Um dos seus organizadores foi o poeta Mario de Andrade, autor do poema incluído no livro didático como fonte literária a ser analisada – que certamente pode contribuir para a construção do conhecimento histórico sobre aquele período histórico. Trata-se do poema Intitulado “Erro de português” (ANDRADE, 1991), que explora a relação entre as populações originárias e o

colonizador português. O título explora a ambiguidade da expressão – erro de português – que pode se referir a falhas no uso da língua, mas que no poema remete o leitor aos equívocos e erros do colonizador em relação às culturas originárias. Apesar das potencialidades para a produção de interpretações e narrativas históricas pelos alunos, confrontando esta fonte com outras, não foram registradas sugestões nessa direção nessa seção. De toda forma, na primeira parte do livro, em uma seção que trata da metodologia da História, é afirmado que deve haver “um cruzamento de fontes variadas e de tipos diferentes de documentos” (BOULOS, 2018, p. VIII). Outro poema de Andrade foi incluído em volume do Ensino Médio, na seção correspondente à “Primeira República”, sugerindo talvez o processo de “canonização” do autor e de sua produção, na perspectiva apontada por Saliba (2011).

Na coleção de Ensino Médio está presente trecho da canção de Gilberto Gil “A mão da limpeza”, de 1984, que poderia ajudar os alunos a compreender o contexto de racismo e a falta de políticas de ação afirmativa na década de 1980, a partir das representações feitas por Gil; mas não há uma proposta didática nessa direção. Há também a menção ao romance *Os Bruzundangas*, de Lima Barreto, que aparece no texto do historiador José Murilo de Carvalho. O autor Lima Barreto é valorizado no livro didático, as ideias presentes em seu romance são discutidas, mas não aparece nenhuma citação direta à obra, que certamente poderia estimular e contribuir com os alunos na produção do conhecimento histórico sobre a Primeira República no Brasil, pelo diálogo com fontes históricas literárias.

Outro caso de destaque refere-se à seção “A Era Vargas”, na qual o autor do livro didático incluiu a letra das duas versões da canção “O bonde de São Januário”, de 1940. Se as atividades didáticas encaminhassem as questões para que a letra fosse proposta como fonte histórica, poderia contribuir para os alunos compreenderem os processos de censura durante a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas, bem como em outros períodos da História, assim como analisar os processos de resistência e de enfrentamento que autores produzem para fazer sua arte circular.

A literatura, apesar de não ter sido concebida como um recurso para compreender a História, tem grande valor na compreensão dessa disciplina acadêmica e escolar, pois fornece muitas informações, desde as ideias

dominantes em circulação em determinada sociedade e tempo até dados dos excluídos socialmente, que muitas vezes ficam de fora das estatísticas e informações oficiais (BLANCH, 2013, p. 35).

As fontes literárias, como poemas, novelas, contos e romances, entre outras, têm grande potencialidade para aproximar alunos de eventos ocorridos no passado. A literatura ajuda a compreender percepções pessoais ou descrever o imaginário coletivo de determinado tempo ao qual diz respeito, visto que a literatura tem a capacidade de estabelecer relações com a realidade a partir de representações subjetivas e qualitativas (BLANCH, 2013, p. 36).

O uso da literatura tem potencial para fornecer subsídios aos alunos no processo de ensino e aprendizagem, na forma de instrumentos que se associam a outras fontes para compreender aspectos relevantes da época histórica que estão estudando e estabelecer nexos com a contemporaneidade. De forma geral, as análises mostraram que nos livros analisados as fontes literárias brasileiras não são usadas de forma a contribuir para que os alunos possam fazer suas interpretações sobre elas, a partir da comparação com textos historiográficos e com outras fontes históricas diversas. Elas aparecem como ilustrações, citações, como textos geradores que dão origem a algumas questões de interpretação, porém, não como forma de produção do conhecimento histórico.

Quanto à progressão de conteúdo entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, tomou-se como referência o trabalho de Caimi e Oliveira (2014). As autoras, em sua análise, apontam que em geral não fica evidente um processo explícito de progressão entre as diferentes etapas. A análise aqui realizada chegou a uma conclusão semelhante, pois em ambas as etapas de ensino as formas de trabalho com as fontes são pouco adequadas.

Foram apresentadas mais fontes literárias nas seções da Coleção de Ensino Médio e também foram incluídos alguns trechos de narrativas, ausentes no volume analisado do Ensino Fundamental. Contudo, do ponto de vista didático e metodológico, não se verificou a presença de uma linha de progressão entre os dois níveis de ensino que levasse em consideração o avanço dos alunos na produção do conhecimento histórico.

Em relação a outros tipos de fontes, o livro de Ensino Fundamental II apresenta mais fontes, no livro do estudante e no manual do professor, com mais sugestões e direcionamentos feitos pelo autor. Um caso a destacar, em ambas as etapas, é o escritor Lima Barreto, apresentado como uma referência na literatura e capaz de contribuir para a compreensão do Brasil no início do século XX, porém, não são apresentadas fontes literárias dele para análise em nenhum caso, reafirmando, no caso particular, a ausência de progressão de conteúdo.

Desde a produção dos PCN, a relevância do trabalho com fontes foi estimulada também para o Ensino Fundamental, com o intuito de preparar os alunos para o trabalho com as fontes históricas e levá-los a perceber que esse recurso é essencial para a construção do conhecimento histórico. Nos PCN para Ensino Médio há uma ênfase maior em criticar, analisar e interpretar as possíveis fontes históricas, estimulando ainda um trabalho conjunto com outras áreas do conhecimento.

As análises dos livros selecionados – incluindo aquele que está em uso em todas as escolas públicas do Estado do Paraná – mostraram que este continua sendo um desafio a ser enfrentado pelos autores. Os livros poderão contribuir com o trabalho dos professores que, certamente, poderão realizar de forma autônoma um trabalho de uso das fontes literárias e outras também. Entretanto, como objeto de uma política pública, os livros didáticos poderão ser aperfeiçoados e oferecer recursos para diversificar as oportunidades de trabalho com as fontes literárias.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de sua importância para o ensino da História, as fontes literárias não ocupam lugar de destaque nas seções analisadas das coleções didáticas das etapas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Tanto a História como a Literatura têm importância na construção da identidade, entendida como um processo pessoal e coletivo, no qual cada sujeito se define pertencente a uma coletividade que se diferencia de outras. As duas disciplinas atuam de formas diferentes, mas complementares. Ambas apresentam representações do mundo social, porém com métodos e finalidades diferentes. Dessa forma, um trabalho com fontes literárias na História se apresenta como de grande potencial para a formação dos alunos.

Outro ponto se refere ao fato de que a Literatura Brasileira pode contribuir para revelar ideias sobre o Brasil, apresentando-o de uma maneira plural. A Literatura contribui para construir uma identidade nacional, em alguns momentos tomando como referência modelos estrangeiros e em outros olhando para as culturas internas de modo romantizado e/ou encarando as culturas próprias como inferiores; em outros contextos, consegue representar a complexidade de culturas e conflitos que formam a identidade nacional de uma maneira plural e sem preconceitos.

É importante entender que a obra literária é influenciada pela sociedade, mesmo que o autor tente se ausentar de seu presente. Ele faz parte desse momento e por isso sua criação sofre essa influência. Todavia, também a obra influencia o mundo social mesmo que ela não tenha esse objetivo; dessa forma, legitima ou contraria valores sociais presentes em sua contemporaneidade.

A Literatura ainda contribui para compreender percepções pessoais ou descrever o imaginário coletivo do seu tempo, visto que ela tem a capacidade de estabelecer relações com a realidade a partir de representações subjetivas e qualitativas. No ensino, as fontes literárias permitem que os alunos tenham uma sensação de realismo, em uma perspectiva a partir “de dentro”, capaz de facilitar o processo de se situar em um diferente período histórico.

Apesar da presença de orientações quanto ao significado e ao uso de fontes literárias presentes de diferentes formas na historiografia, nos PCN, na

BNCC e inclusive nos Guias do Livro do PNLD que atestam e estimulam o uso de literatura no ensino de História, o estudo empírico realizado demonstrou que as fontes literárias não têm papel de destaque nos livros didáticos consultados.

A afirmação está sustentada nos resultados de dois estudos empíricos realizados. No livro de 9º ano do Ensino Fundamental as fontes literárias têm o objetivo de ilustrar os conteúdos apresentados ou para gerar atividade de leitura, evidenciando distanciamento dos objetivos e procedimentos recomendados para a utilização de fontes literárias no Ensino de História. Há somente uma obra literária incluída de forma completa, um poema em que o autor apresenta artistas brasileiros ligados à Semana de Arte Moderna (1922).

Com relação aos livros do Ensino Médio, algumas fontes são citadas com o objetivo de ilustrar ou sugerir leituras, outras fontes são reproduzidas e há propostas que podem mostrar aos alunos que elas contribuem para compreender a História, porém, isso não é explicitado pelo autor. No livro didático de Ensino Médio não havia uma seção sobre “Movimentos sociais: negros, indígenas e mulheres”, o que impediu uma análise comparativa com o livro do ensino fundamental.

Em ambas as etapas, as fontes literárias não foram privilegiadas, apesar das possibilidades abertas pelos temas selecionados para análise, sempre ligados ao Brasil, em especial aos movimentos sociais. Há uma produção significativa em temas ligados aos movimentos sociais, com destaque às populações negra e indígena e às mulheres, intensamente abordados na literatura brasileira de diferentes períodos e movimentos.

Em ambos os livros examinados, do ponto de vista da função atribuída às obras literárias incluídas, ressalta-se que predominaram casos em que as citações foram feitas apenas ilustrando ou exemplificando conteúdos apresentados ou ainda para breves indicações de leitura, evidenciando um afastamento em relação às recomendações para o uso de fontes literárias no ensino de História. Portanto, a pesquisa sugere transformações necessárias nas formas teóricas e metodológicas pelas quais os livros apresentam o conhecimento histórico.

Uma questão que se apresenta ao analisar os resultados encontrados é o fato de as fontes literárias não terem destaque nos livros analisados; são pouco apresentadas e quando aparecem não recebem tratamento didático

adequado ao uso de fontes históricas no Ensino de História, atendendo às recomendações de historiadores, didaticistas e documentos norteadores, como os PCN, a BNCC e os guias do PNLD.

Podem-se levantar hipóteses para explicar essa questão. Talvez haja relação com uma tradição acadêmica dos cursos de História que, por muito tempo, não deram destaque ao uso de fontes literárias, por considerar que a literatura esteja somente no campo ficcional, o que a distancia completamente da realidade e, portanto, da História. Não é a posição defendida nesta dissertação.

Ao discutir a presença de fontes legais nos livros didáticos de História, Silva (2013) constata que existem diferentes pesos e frequências para diferentes tipos de fontes históricas. Nesse caso, as fontes legais estavam praticamente ausentes, destacando-se que o recorte temático da autora havia sido a Abolição – propício para o uso desse tipo de fonte. Ao analisar as fontes literárias, acredito que a baixa valorização seja semelhante ao que ocorre com outras fontes.

Outro fator que poderia explicar os resultados seria a existência do edital do PNLD, que impõe condições para os livros serem aceitos e bem avaliados – neste caso, com destaque à importância da presença e do uso de fontes históricas, no geral, e de fontes literárias, especificamente. Porém, não há referências explícitas sobre como se deve dar o uso desses tipos de fontes, o que faz com que os autores dos livros didáticos incluam as fontes para cumprir as exigências, mas não necessariamente encaminhem adequadamente o trabalho didático com tais fontes.

Há também uma tradição na construção de livros didáticos, com a utilização das fontes de determinadas formas, o que impacta sobre a forma como aparecem as fontes literárias brasileiras. Uma proposta adequada ao trabalho com fontes necessariamente exigiria mudança profunda na estrutura de organização dos livros. Além da tradição, questões de técnicas, de tempo, de natureza econômica, entre outras, dificultam que isso possa acontecer nos livros didáticos de História.

A História como disciplina, ou mais recentemente como componente curricular, não teve uma estabilidade em sua presença nos currículos. Ela ganhou espaço no ambiente escolar brasileiro somente no século XIX e

durante o século XX foi desprestigiada por políticas educativas, especialmente na Ditadura Militar, quando praticamente deixou de compor o currículo como disciplina. As recentes reformas do Novo Ensino Médio desestabilizam mais uma vez essa disciplina em sua existência na escola, afetando o conhecimento a ser ensinado nas aulas, sua presença nos livros didáticos e, ainda, a identidade e o trabalho do professor.

A valorização da História é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e que defenda a pluralidade e os princípios democráticos. E essa valorização está relacionada ao entendimento da História como um conhecimento que deve ser construído a partir de um método específico e com o apoio do uso de fontes históricas. Os alunos devem ser estimulados a ter essa compreensão durante as aulas na educação básica.

A presença e o uso das fontes literárias nos livros didáticos de História podem ter um papel formativo relevante ao possibilitar um tipo de compreensão da vida social em diferentes temporalidades, por um caminho que outras fontes não possibilitam devido às subjetividades e particularidades próprias das narrativas da Literatura. Estimulam os alunos a pensar, a participar e a compreender a construção do conhecimento histórico.

Os resultados desta pesquisa poderão ser ampliados para outros livros didáticos e temas, mas a finalidade desta dissertação foi colocar o foco em um título específico que, aprovado pelo PNLD, foi escolhido pelo Estado do Paraná e, portanto, está em circulação em todas as escolas estaduais. Discutir as formas de trabalho que esta coleção propõe foi o objetivo da pesquisa, entendida como uma contribuição para os debates no campo do Ensino de História e para as práticas docentes nessa disciplina.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. A alegria de ensinar. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000. 93 p.
- ANDRADE, Oswald de. O santeiro do mangue e outros poemas. São Paulo: Globo/Secretaria do Estado da Cultura, 1991.
- ANDRADE, C. M. P. de. A literatura no ensino da história da Bahia: a obra de Jorge Amado. **Revista Sitientibus**, Feira de Santana: UEFS, p. 9 -21, 1996.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos. *In*: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: Fapesp, 1999.
- BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- BLANCH, J. P. As fontes literárias no Ensino de História. **OPSIS**, v. 13, n. 1, p. 33-42, 2013.
- BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. 6. ed. Brasília: Brasiliense, 2020.
- BORGES, J. L. **Frases de Jorge Luis Borges**. Disponível em: <https://recantodopoeta.com/frases-de-jorge-luis-borges/>. Acesso em: 07 out. 2023.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade & Cidadania: 9º ano: Ensino Fundamental: Anos Finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: História. Brasília: MEC-SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998b.
- BRASIL. **Lei n. 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2000a.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: História: Ensino Médio. Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2014: História: Ensino Fundamental: Anos Finais. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História: Ensino Médio. Brasília, 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, Brasília, DF, julho 2017a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2017: História: Ensino Fundamental: Anos Finais. Brasília, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2017: História: Ensino Médio. Brasília, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020**: história – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2020.

CAIMI, F. H. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção do conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v.15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

CAIMI, F. H. O livro didático no contexto do PNLD: desafios comuns entre as disciplinas escolares. *In*: ANPED SUL, X., Florianópolis, outubro de 2014. **Anais...** Disponível em [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/646-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/646-0.pdf). Acesso em: 11 mar. 2021

CAIMI, F. H. **Base Nacional Comum Curricular**. Parecer sobre o documento de História. 2015. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Flavia\\_Eloisa\\_Caimi.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf). Acesso em: 11 mar. 2021.

CAIMI, F. H. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 3, n. 4, 2016.

CAIMI, F. H.; OLIVEIRA, S. R. A progressão do conhecimento histórico na educação básica: dilemas da transição entre os níveis fundamental e médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, 521-553, maio/ago. 2014.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CÂNDIDO, A. **Vários Escritos**, São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÂNDIDO, A. **Literatura e Sociedade**: estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2010.

CHALHOUB, S.; PEREIRA, L. A. de M. **Apresentação**. A História Contada. Capítulos de História Social da Literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro, 1994.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p.177-229, 1990.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. *In*: RUIZ BERRIO, J. (Ed.). La cultura escolar de Europa: tendencias historicas emergentes. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000. p. 107-165.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549- 566, set./dez. 2004. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf). Acesso em: 05 ago. 2020.

CHOPPIN, A. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. **História da Educação/ASPHE**, Pelotas: FAE/UFPel., n. 27, p. 9-76, jan./abr. 2009.

ESCOLANO BENITO, A. Las culturas de la escuela em España. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 41-64, 2005.

ESCOLANO BENITO, A. El manual como texto. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 33-50, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642827>. Acesso em: 03 out. 2023.

FERREIRA, A. C. **A fonte fecunda**. O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009. p. 61-92.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papirus, 1995.

FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, v. 5, p. 28-49, 1992.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 1. ed. Brasília: Plano Editora, 2003.

GARCIA, T. M. F. B. Os livros didáticos na sala de aula. *In*: GARCIA, T. M. F. B.; SCHMIDT, M. A.; VALLS, R. **Didática, História e manuais escolares**: contextos ibero-americanos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 69-102.

GASPARELO, R. R. S.; GANZELI, P.; MACHADO, C. Gestão democrática da escola: análise da Meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, n. 4, p. 67-86, out./dez. 2018.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, p. 9-44, 2001.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

MACHADO, V. *et al.* **Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT** [recurso eletrônico] Curitiba: Ed. UFPR, 2022. 411 p.: il.

MEDEIROS, D. H de. Manuais didáticos e formação da consciência histórica. **Educar em Revista**, Número Especial, 2006.

MORAES, M. A. B. **O papel do guia do livro didático de história/PNLD no processo de escolha dos livros pelos professores dos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 23, n. 3(69), p. 51-66, set./dez. 2012.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 117-136, set./dez. 2016.

NASCIMENTO, S. M. do. **Narrativa literária e aprendizagem histórica nos anos iniciais: um estudo a partir de manuais didáticos de história**. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, M. S.; FERNANDES, M. D. E; SCAFF, E. A. S. Município, poder local e planos municipais de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, p. 207-225, 2021.

PESAVENTO, S. J. Literatura, história e identidade nacional. **Vidya**, Santa Maria, v. 19, n. 33, p. 9-27, jan.-jun. 2000.

PRZEWORSKI, A. **Crises da Democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020

RAMOS, G. **Vidas Secas**. São Paulo, Martins, 1973.

ROCKWELL, E. La dinámica cultural en la escuela. *In*: ALVAREZ, M. (Ed.). **Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación**. Madrid, ES: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, 2007.

SALIBA, E. T. Imagens canônicas e a História. *In*: CAPELATO, M. H. *et al.* (Org.). **História e cinema**: dimensões históricas do audiovisual. 2. ed. São Paulo: Alameda Editorial, 2011. p. 85-96.

SILVA, A. C. F. **Manuais de história para o ensino fundamental**: a presença de fontes legais relacionadas à escravidão no Brasil. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. Tradução de Marina Fernandes Braga. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 474, p. 165-189, 2014. doi: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08