



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA  
ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE ITAIPULÂNDIA (PR)  
(2010–2020)**

JANETE LIANE BOEHM LUTKE

CASCADEL - PR  
2021

JANETE LIANE BOEHM LUTKE

**O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA  
ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE ITAIPULÂNDIA (PR)  
(2010–2020)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação — Nível de Mestrado. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos da Silva

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

LUTKE, Janete Liane Boehm

O processo de elaboração do Livro Didático de História na escola pública: uma análise no município de Itaipulândia (PR) (2010?2020) / Janete Liane Boehm LUTKE; orientador João Carlos da Silva. -- Cascavel, 2021.

156 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Ensino de História. 2. Livro Didático. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Itaipulândia. I. da Silva, João Carlos, orient. II. Título.

**JANETE LIANE BOEHM LUTKE**

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE ITAIPULÂNDIA (PR) (2010–2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADA pela seguinte banca examinadora:



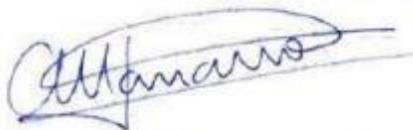
Orientador - João Carlos da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Jose Luis Derisso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Cascavel, 9 de julho de 2021

Dedico este trabalho aos profissionais da educação da rede municipal de Itaipulândia, que, em diferentes períodos, espaços e funções, lutam, no interior da escola pública, com o objetivo de socializar os conhecimentos e a cultura historicamente produzidos pela humanidade, na direção da melhoria da qualidade social da escolaridade.

## **AGRADECIMENTOS**

Expresso minha gratidão a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Carlos da Silva, pelo respeito às minhas dificuldades e limitações, pela paciência e compreensão que teve durante todo este período de oscilações na caminhada, além, é claro, pela incisiva e competente orientação que tornou possível a concretização desta dissertação.

Aos membros da banca avaliadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Campos Mariano Ruckstadter e Prof. Dr. José Luís Derisso, pela valorosa contribuição.

Aos professores e demais profissionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Unioeste, pelas contribuições durante o cumprimento dos créditos. Da mesma forma, aos colegas, com quem partilhei momentos de aprendizado, amizade, angústia e felicidade. Especialmente, à Fabíola, à Emanuelle, à Daniele e à Dhayane, com as quais estabelecemos um vínculo de amizade e companheirismo que pretendemos dar continuidade.

À Secretaria Municipal de Educação de Itaipulândia, pela liberação do trabalho, necessária à realização desta pesquisa, com destaque à Marli, à Marlene, à Ângela e ao diretor Cláudio. Obrigada!

Ao coletivo de professores/autores, aqui representados por Eliane Viana, coordenadora do processo de produção do livro didático de História. São anos de dedicação às pesquisas em prol de um ensino de História contextualizado e significativo. Obrigada pela inspiração.

Aos colegas e amigos da escola Carlos Gomes, que, em muitos momentos, me acalmaram e acreditaram em mim, mais do que eu mesma. Obrigada!

À minha família, agradeço imensamente. À minha mãe, Nilsa, por ter me ensinado, ao longo da vida, a lidar com os problemas e com a realidade, por incentivar

minhas escolhas e minha caminhada. Ao meu pai, Harry (em memória), pelo exemplo de acolhimento, persistência e luta. Aos meus irmãos, Leila, Juleica e Jaime, por estarem torcendo por mim. Ao meu esposo, Diego, pelo companheirismo, por compreender minha ausência, por me acalantar e cuidar de mim com tanto amor. Ao meu filho, Junior, pelo carinho, amor e auxílio dispensado durante a realização deste trabalho e em todos os momentos. À minha nora, Luana, pela gentileza, carinho e apoio na caminhada.

Agradeço, por fim, aos meus alunos, a quem ensino, mas também aprendo, pelos desafios e pelo carinho. Estou convicta do caminho a seguir. Com orgulho: sou professora!

Muito obrigada!

LUTKE, Janete Liane Boehm. **O processo de elaboração do Livro Didático de História na escola pública**: uma análise no município de Itaipulândia (PR) (2010–2020). 2021. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Cascavel, 2021.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos da Silva

Defesa: 09/07/2021

## RESUMO

Esta dissertação tem por objeto de estudo o Livro Didático (LD) de História dos anos iniciais da Educação Básica. Partiu-se da seguinte problemática: *qual é a especificidade do Livro Didático para o ensino de História utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do município de Itaipulândia (PR)?* A pesquisa fundamenta-se em análise documental e bibliográfica, e tem como objetivo analisar o processo histórico de elaboração e uso do LD para o ensino de História no referido município, em sua especificidade, no recorte temporal de 2010 a 2020. De natureza qualitativa, este estudo revisita o processo histórico do caminho percorrido pelo LD, a sua gênese, verifica as dimensões sociais, econômicas e políticas, no Brasil, observando-se os caminhos da História como disciplina escolar e, por fim, analisa o processo de produção e uso do Livro Didático de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia (PR). Constata-se que o ato de produzir o Livro Didático advém do esforço coletivo e do compromisso dos educadores da rede pública de ensino em implantar uma perspectiva teórica como subsídio ao trabalho docente, a saber, Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O ensino de História apreende uma importância social e humana, sendo organizado de forma sistemática e cuidadosa no livro elaborado no referido município. Sua especificidade está na perspectiva de atender minimamente ao pressuposto de um Livro Didático como portador do conhecimento científico como patrimônio da humanidade, com vistas à instrumentalização do estudante para que possa conhecer a realidade social de modo a transformá-la. Concluímos que, como educadores, quanto mais nos apropriamos dos conhecimentos e da cultura historicamente produzidos pela humanidade, mais aptos estamos a forjar uma escola para a emancipação humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola pública; Ensino de História; Livro Didático; Pedagogia Histórico-Crítica; Itaipulândia.

LUTKE, Janete Liane Boehm. **The process of writing the history textbook in public school:** an analysis in the municipality of Itaipulândia (PR) (2010-2020). 2021. 156f. Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Cascavel, 2021.

Advisor: Prof. Dr. João Carlos da Silva  
Defense: 09/07/2021

### **ABSTRACT**

The object of this dissertation is the History Textbook (DL) for the first years of basic education. It was based on the following problem: what is the specificity of the Textbook for History teaching used in the initial years of the Elementary School in the public school system of the city of Itaipulândia (PR)? The research is based on documentary and bibliographic analysis, and its objective is to analyze the historical process of elaboration and use of the textbook for history teaching in the municipality, in its specificity, in the time frame from 2010 to 2020. Of qualitative nature, this study revisits the historical process of the path taken by the Textbook, its genesis, verifies the social, economic and political dimensions in Brazil, observing the paths of History as a school subject and, finally, analyzes the process of production and use of the Textbook of History for the initial series of Elementary School in Itaipulândia (PR). It is verified that the act of producing the textbook comes from the collective effort and the commitment of the educators of the public teaching network in implementing a theoretical perspective as a subsidy to the teaching work, namely, Critical-Historical Pedagogy (PHC). The teaching of History has a social and human importance, being organized in a systematic and careful way in the book prepared in the aforementioned municipality. Its specificity is in the perspective of minimally meeting the assumption of a textbook as the carrier of scientific knowledge as a patrimony of humanity, aiming at the instrumentalization of the student so that he can know the social reality in order to transform it. We conclude that, as educators, the more we appropriate the knowledge and culture historically produced by humanity, the better able we are to forge a school for human emancipation.

**KEYWORDS:** Public School; History Teaching; Textbook; Critical-Historical Pedagogy; Itaipulândia.

## LISTA DE SIGLAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Didático
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
FNE	Fundação Nacional do estudante
HISTEDOPR	Grupo de pesquisa em "História, Sociedade e Educação no Brasil" GT da Região Oeste do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico do Brasil
INL	Instituto Nacional do livro
LD	Livro Didático
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação, Cultura e Esportes
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Sistema do Programa do Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLDEF	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLDEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
SMED	Secretaria Municipal de Educação
USAID	Agência norte-americana para o desenvolvimento internacional

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da Cartilha Sodré (1951) .....	40
Figura 2 – Capa da Cartilha Caminho Suave (1962).....	41
Figura 3 – Capa da Cartilha Upa, Cavalinho (1970).....	41
Figura 4 – Capa do livro “Resumo da História do Brasil até 1828”, traduzido por H.L. de Niemeyer Bellegarde, Rio de Janeiro, 1831 .....	77
Figura 5 – Capa do livro de História usado pelo Colégio Pedro II (RJ-1945) .....	78
Figura 6 – Contracapa do Livro Lições de História do Brasil de Joaquim Manoel de Macedo .....	79
Figura 7 – Capa do Livro Didático de História para o 1º ano do Ensino Fundamental .....	128
Figura 8 – Páginas 57 e 58 do livro didático de História para o 1º ano do Ensino Fundamental .....	129
Figura 9 – Páginas 60 e 61 do livro didático de História para o 1º ano .....	130
Figura 10 – Capa do Livro Didático de História para o 2º ano do Ensino Fundamental .....	131
Figura 11 – Páginas 5 e 9 do Livro Didático do 2º ano do Ensino Fundamental... ..	132
Figura 12 – Páginas 10, 12 e 13 do material do 2º ano .....	133
Figura 13 – Páginas 17 e 18 do Livro Didático de História do 2º ano .....	134

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA</b> .....	<b>17</b>
1.1 A ORIGEM DO LIVRO DIDÁTICO.....	17
1.2 UM BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL .....	22
1.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) .....	31
1.4 O MERCADO EDITORIAL DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	38
1.5 A FETICHIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO .....	46
<b>2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA</b> .....	<b>53</b>
2.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA .....	53
2.1.1 Dissertações .....	54
2.1.2 Coletâneas.....	58
2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL .....	60
2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA .....	75
2.4 O PAPEL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	86
<b>3 A PRODUÇÃO E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ITAIPULÂNDIA/PR: LIMITES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS</b> .....	<b>93</b>
3.1 O LIVRO DIDÁTICO DE ITAIPULÂNDIA E SUA RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	93
3.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DE ITAIPULÂNDIA (PR) .....	98
3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA EM ITAIPULÂNDIA (PR) .....	102
3.4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE ITAIPULÂNDIA (PR) .....	108
3.5 O PROCESSO DE PRODUÇÃO E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE ITAIPULÂNDIA (PR) .....	120
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>146</b>

## INTRODUÇÃO

O campo da História da Educação vem se expandindo nos últimos anos, sendo caracterizado pela diversificação de fontes e objetos que se concentram em aspectos específicos. Nessa conjuntura, encontra-se o Livro Didático (LD), instrumento de ensino que perpassa todas as etapas da educação escolarizada.

A partir dos anos 1980, o LD passou a sofrer duras críticas, ao ser acusado de limitar a criatividade do aluno, disseminar preconceitos e ideologias hegemônicas, o que fez com que fosse observado pelos profissionais da educação com certa desconfiança, em razão de certos estereótipos construídos por esse material. No caso específico do ensino de História, o LD se apresenta em múltiplas dimensões, o que se constitui num grande desafio de análise para os professores e pesquisadores da área.

Nesse contexto, recortamos como foco de interesse a disciplina de História, a sua conexão com o LD e a sua importância social e humana nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pública. Entendemos que a função do LD vai além das questões didático-pedagógicas, pois expressa uma complexidade diante das possibilidades de análise.

O interesse pela temática está relacionado ao meu exercício como docente<sup>1</sup> na Educação Básica, visto que, desde os primeiros passos, deparei-me com o uso constante desse instrumento de ensino. Ao perceber a presença do LD e uma dependência, tanto dos alunos quanto dos professores, em sua utilização em sala, também desejei um material didático que pudesse nortear e encaminhar o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva que atendesse à proposição de conteúdos e de assuntos conexos com a prática social.

Em minha trajetória profissional, desde 2000, notava que a maioria dos livros didáticos não exigia que o professor tivesse domínio dos conteúdos, técnicas ou metodologia para desenvolver as aulas, bastava realizar a leitura dos textos e atividades para que o aluno completasse as tarefas e memorizasse o conteúdo disposto em cada parte do livro.

---

<sup>1</sup> Ao referir-me a aspectos específicos de minha formação e atuação profissional, optei por utilizar primeira pessoa do singular; no restante do trabalho, utiliza-se a primeira pessoa do plural.

Outro questionamento se refere à forma simplificada e fragmentada dos conteúdos propostos, que, além desses aspectos, não se harmonizavam com grande parte dos conteúdos propostos no plano de ensino e/ou no currículo.

A procura constante por materiais que contemplassem conteúdos curriculares sendo problematizados, elaborados cientificamente e com finalidades claras, levou-me a perceber que ensinar não é tarefa simples. Tal desafio consiste em propiciar, aos estudantes, um desenvolvimento humano, científico e cultural, de modo que adquiram condições para compreender a realidade na qual estão inseridos, em uma perspectiva de transformação social.

Cotidianamente, na atividade docente, observamos a insatisfação de professores, especialmente, com as condições materiais para o exercício da docência, com a falta de colaboração e apoio das famílias dos discentes e com os resultados obtidos por meio do seu ensino. A resistência, por parte desses docentes, em participar, ao processo de escolha do LD, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), é outro fator constatado, sendo que, muitas vezes, flagramos profissionais utilizando os LDs não só apenas como portadores dos saberes escolares, mas como o próprio organizador das aulas.

Tais observações suscitaram a constatação de que o LD tem seus limites, vantagens e desvantagens, o que implica uma análise em todas as suas dimensões. Sobre a História, verificamos que, como ciência e matéria escolar, merece um debate sistemático dada a importância que a disciplina carrega. Assim sendo, verificamos a necessidade de analisar o LD utilizado para o ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, frente às exigências do mundo contemporâneo.

Com efeito, o LD, originado com o objetivo de propiciar a aquisição do saber elaborado, só existe em função da escola. Nesse sentido, podemos apreender a História, na condição de disciplina escolar, como ciência, e afirmar o uso dos LDs como principal instrumento de disseminação do saber.

Diante desse panorama, o objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo histórico de produção do LD para o ensino de História, utilizado nos anos iniciais da rede pública de ensino de Itaipulândia (PR), no recorte temporal de 2010 a 2020.

Com base em análise documental e bibliográfica, partimos da seguinte questão: *qual é a especificidade do LD para o ensino de História utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de ensino de Itaipulândia (PR)?* Em

direção de responder à pergunta, pretende-se demonstrar os limites e as possibilidades de se produzir um LD de apoio com base em uma teoria pedagógica que vise a um ensino para o desenvolvimento humano pleno, qual seja, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

O LD de apoio pedagógico para as séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Itaipulândia (PR) completa, em 2020, 10 anos de elaboração, de tentativas de implementação que, historicamente, foram sendo produzidas e mostram os avanços e retrocessos, os limites e as perspectivas, bem como as condições em que ocorrem, em meio a inúmeras contradições. Esse processo só foi possível a partir da organização dos professores e pela luta na reformulação do Plano de Carreira do Magistério, com base na perspectiva teórica institucionalizada na rede de ensino, a PHC.

Os estudantes do município contam, atualmente, com o LD produzido pela equipe de ensino juntamente com o coletivo de professores, para as áreas de Geografia, de Ciências, de História, de Matemática e de Língua Portuguesa de todos os segmentos de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para as áreas de Arte, Educação Física, Ensino Religioso bem como para a Educação Infantil e Educação Especial, o processo foi iniciado com a elaboração de material para o professor.

Temos como fonte o próprio LD para o ensino de História elaborado no município de Itaipulândia (PR), LDs de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC), o Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) municipal, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas da rede pública municipal de ensino, Regimentos Escolares, Planos de Ensino e outros documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SMED), além de Decretos, Leis e Instruções constituintes das esferas estadual e federal.

Apesar de encontrarmos um número considerável de estudos, ainda há uma escassez de trabalhos principalmente no que se refere à elaboração de material didático por docentes da Educação Básica brasileira. Dentre as múltiplas formas de abordagem da História escolarizada, existem ainda muitas lacunas, por isso, focalizaremos na importância social e humana que a disciplina de História apresenta.

Como fundamentação teórica, pautamo-nos em obras de críticos da sociedade vigente e defensores da possibilidade de outra sociedade, que se diferencie da atual,

uma sociedade que possa ser compreendida e modificada, por meio de análise da totalidade. Os principais teóricos utilizados são: Saviani (1996, 2009, 2012, 2013), Alves (2005, 2006, 2015), Marx e Engels (2008), Mézaros (2008), Munakata (2012) e Bittencourt (2018).

Em *A ideologia Alemã* (2008), Marx e Engels revelam que

A primeira condição de toda história da humanidade é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza. Não podemos naturalmente, fazer aqui um estudo mais profundo da própria constituição física do homem, nem das condições naturais, que os homens encontraram já prontas, condições geológicas, orográficas, hidrográficas, climáticas e outras. Toda a historiografia deve partir dessas bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história. (MARX; ENGELS, 2008, p.10).

Nesse sentido, a luta de classes é a chave para a compreensão da sociedade, pois, sem o conhecimento da realidade em suas múltiplas determinações, não seria possível se pensar em uma transformação social.

Outras fontes de apoio, propiciadas pela historiografia, que se articulam ao nosso objeto de investigação e que contribuíram para as análises propostas são: Monteiro (2012), Fonseca e Silva (2010), Paniago (2013), Orso (2008), Silva (2018, 2020), Sapelli (2005), Horn e Germinary (2013), Moretto (2017), Cassiano (2013), Schmitt (2012) e Caimi (2016, 2018), dentre outros.

A complexidade e o protagonismo dos LDs nas salas de aula têm despertado, nesse início de século, interesse de muitos pesquisadores, que investigam as múltiplas dimensões em diversos países. O livro de História, contudo, tem sido o mais visado em meio às referidas pesquisas, sendo abordado em uma perspectiva ideológica, com ênfase nos aspectos referentes aos conteúdos e aos grupos étnicos (BITTENCOURT, 2018).

Considerando que o LD deve ser estudado de forma sistemática, em um contexto intra e extraescolar, observamos que as análises têm buscado uma contribuição mais significativa para essa produção. As investigações atuais vão além das questões intrínsecas ao caráter ideológico do livro, à memória nacional e à identidade, ou ainda, como mero produto do mercado editorial para pronto consumo.

A relevância do tema para a área de História da Educação remete à preocupação com a conceitualização e com o desvelamento do problema, a fim de

contribuir científica e academicamente com a comunidade, a partir da elaboração de estudos, análises, projetos, os quais podem impactar tanto as políticas públicas como o trabalho docente.

Partindo do pressuposto de que a educação escolar se revela como instrumento fundamental no desenvolvimento pleno do ser humano e que a função social da escola pública é a transmissão do saber sistematizado como patrimônio da humanidade (SAVIANI, 2013), almejamos analisar o objeto de estudo em uma perspectiva de totalidade.

Diante da problemática proposta, e para apresentar os resultados da investigação, organizamos esta dissertação em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *O Livro Didático no contexto da escola pública*, aborda, em uma perspectiva histórica, a gênese do LD, desde Comenius, na modernidade, passando pela análise das mudanças das políticas públicas para o Livro Didático, ocorridas na sociedade brasileira a partir do século XIX. Ainda nesse capítulo, promovemos um debate teórico acerca do PNLD como uma política pública de estima nacional. Fechando as discussões desse capítulo, discorreremos sobre o mercado editorial, a fetichização do LD e o papel do professor na sua relação com o LD no contexto da escola pública. Levaremos em conta as mudanças e as permanências desse importante instrumento didático-pedagógico do meio escolar, presente nas instituições de ensino da atualidade.

No segundo capítulo, denominado *O Livro Didático de História*, realizamos, inicialmente, um levantamento das produções acadêmicas voltadas ao LD de História nas principais Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná desde os anos 2000. Na sequência, abordaremos aspectos acerca das concepções historiográficas que têm influenciado o ensino de História, ressaltando a significância social e humana que a disciplina carrega. O debate segue com um resgate histórico do LD de História no Brasil e seu uso no processo de escolarização. A discussão se encerra com o propósito de aclarar questões sobre o papel do professor de História na Educação Básica do século XXI.

No terceiro e último capítulo, *A produção e uso do Livro Didático para o ensino de História em Itaipulândia (PR): limites, desafios e perspectivas*, discutimos a presença e/ou ausência do LD de História nas salas de aula da rede municipal de ensino, com a finalidade de transformação social, a partir dos pressupostos da PHC. Abordamos, ainda, a experiência de um grupo de professores na idealização e

organização do Livro Didático no município de Itaipulândia (PR), no sentido de compreender sua importância para a melhoria da qualidade da educação.

Após os três capítulos, nas considerações finais, retomamos a pergunta de pesquisa, bem como os objetivos propostos, realizando os cotejamentos necessários.

## 1 O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo, discorreremos sobre a gênese do LD na modernidade, ressaltando-se as políticas públicas para a elaboração, para a produção e para a distribuição de LDs no Brasil a partir do século XIX, considerando o PNLD. Além disso, as reflexões também se direcionam ao mercado editorial, à fetichização do livro didático e ao papel do professor na sua relação com o LD no contexto da escola pública. Levaremos em conta as mudanças e as permanências desse importante instrumento, presente nas instituições de ensino da atualidade.

### 1.1 A ORIGEM DO LIVRO DIDÁTICO

Até a época medieval, não existiam livros escolares que pudessem atender exclusivamente à educação de crianças e jovens. Os livros e os textos clássicos usados no trabalho educativo estavam concentrados em escassas bibliotecas de monastérios, nas catedrais ou pertenciam a algum nobre, amante do conhecimento que, arcando com o seu elevado preço, os adquiria.

Os textos escolares surgiram com a escola moderna, a partir do século XVI, com o advento da imprensa, em um momento em que emergia a necessidade social de ler e escrever, expressando-se como demanda a ser atendida por um novo tipo de educação voltado aos negócios e à expansão comercial (ALVES, 2015).

Tais textos escolares especializados se disseminaram, principalmente, nas escolas das regiões hegemônicas pela Reforma Protestante, devido ao clamor de uma educação que atendesse a todos. Isso ocorreu a partir da ação dos reformadores, especialmente Lutero (1483-1546), que enfatizava a necessidade de os fiéis assumirem a responsabilidade individual da salvação da alma (ALVES, 2015).

Foi nesse contexto histórico que João Amós Comenius (1592-1670) se tornou o pensador que concebeu a moderna organização escolar, dando uma contribuição original à sua realização<sup>2</sup>. Para esse filósofo, a educação era o instrumento adequado para realizar as reformas sociais necessárias que aquele momento demandava.

---

<sup>2</sup> O conceito de educação de Comenius só pode ser compreendido tendo como pressuposto fundamental a inter-relação da teologia com a pedagogia. Para aprofundar as reflexões, consultar Lopes (2005).

Comenius, no século XVII, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho, ao buscar uma ciência da educação, formulou a *Didática Magna*, publicada em 1657. Na percepção da reflexão pedagógica integrada a uma concepção de mundo, e sob a pressão do movimento de expansão marítima da descoberta do novo mundo, instaura-se a hegemonia do manual didático, em um momento em que emergia o imperativo de difusão da educação para todos, dominando a atividade de ensino até os dias de hoje.

O manual concebido por Comenius ganhou centralidade na relação educativa, eliminando outros tipos de textos didáticos. Como ressalta Alves (2005):

Ao produzir a *Didática Magna*, Comenius concebeu a proposta mais desenvolvida e articulada de educação para todos, antes mesmo do enciclopedismo e da Revolução Francesa terem clamado pela formação do cidadão por meio da escola pública. (ALVES, 2005, p. 42).

Ao tratar da formação universal, Comenius afirma que a instrução deveria tornar o homem sábio, prudente, piedoso, e esse deveria aprender de tudo um pouco, evitando erros perniciosos. Tratava-se do ensino das coisas que diziam respeito ao homem e que se apresentassem imediatamente úteis<sup>3</sup>.

Segundo Gasparin (1997), “Comênus acreditava que a Sociedade das Ciências seria a base de uma instituição universal que daria sustentação a seus planos de reforma do saber humano e da educação” (GASPARIN, 1997, p. 35). Vale destacar a forma como Comenius soube ler seu momento histórico e traduzi-lo para a educação, analisando as concepções de homem, de Filosofia, de Educação e de Didática, sinalizando que essa última tenha como fundamento os princípios gerais da natureza<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> “Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores” (COMENIUS, 2001, p. 135).

<sup>4</sup> “A concepção comeniana de homem é uma expressão de determinações estruturais, de representações e valores, do avanço das ciências naturais e das filosofias presentes no século XVII. O princípio educacional básico de Comênus é o de que todas as coisas fluam naturalmente e propõe as leis da natureza como modelo do processo de ensinar. Para ele, tudo no homem, é inato” (GASPARIN, 1997, p. 62). O pensamento de Comenius se constituiu em um todo com a teologia, a educação e a didática, devendo ser entendido nessa relação. É sobre as bases da teologia e da filosofia da educação que se fundamenta a *Didática Magna*, estabelecendo-se o método de ensinar tudo a todos e de todos os pontos de vista. Comenius propôs uma instrução verdadeira e sólida, em que o homem fosse capaz de subtrair o conhecimento genuíno e de utilidade. Uma formação suave em menor tempo e com menor

Comenius almejava uma forma de escola semelhante ao relógio, estabelecida com exatidão e harmonia, construída segundo as regras da arte cujos fundamentos seriam encontrados na natureza. O pensador comparou a escola à tipografia, estabelecendo relações entre os materiais, os trabalhos e a arte da didática:

Na *Didacografia* (agrada-me usar esta palavra), as coisas passam-se precisamente da mesma maneira. O papel são os alunos em cujos espíritos devem ser impressos os caracteres das ciências. Os tipos são os livros didáticos e todos os outros instrumentos propositadamente preparados para que, com a sua ajuda, as coisas a aprender se imprimam nas mentes com pouca fadiga. A tinta é a viva voz do professor que transfere o significado das coisas, dos livros para as mentes dos alunos. O prelo é a disciplina escolar que a todos dispõe e impele para se embeberem dos ensinamentos. (COMENIUS, 2001, p. 521).

No desígnio de propor uma nova relação educativa em que o educador deveria se dirigir a um grupo numeroso de estudantes, o filósofo concebeu a escola baseada na manufatura, em expansão na sua época, que tinha como base técnica a divisão do trabalho, sendo que dividiu e simplificou o trabalho didático<sup>5</sup>. Sua obra harmoniza teoria e ação e sugere os livros em menor quantidade, desde que sejam breves, atraentes e que exponham todas as coisas de forma clara e sólida para o ensino<sup>6</sup>.

Esse instrumento desenvolvido por Comenius para mediar a relação professor e aluno também incorporou uma função excludente ao eliminar outros tipos de textos didáticos da sala de aula. Segundo Alves (2015), “ao reconhecer que ele bastava ao trabalho didático, fixou seu caráter especializado e tornou possível banir de dentro da sala de aula todas as outras modalidades de livros” (ALVES, 2015, p. 7).

---

esforço. Para o pensador, “A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método” (COMENIUS, 2001, p.181).

<sup>5</sup> “Fundando-se na organização técnica da manufatura, dividiu e simplificou o trabalho didático, decompondo-o em suas operações constitutivas, daí a seriação dos estudos, os níveis de ensino, a definição das áreas do conhecimento no plano de estudos. [...] E o professor passa a realizar-se como um trabalhador especializado. Ao educador, cabe unir o processo espontâneo da natureza a ação direta e intencional da educação” (ALVES, 2015, p. 7).

<sup>6</sup> Cabe ressaltar que, já no princípio da obra comeniana, fica clara a sua consciência quanto aos condicionamentos econômicos que poderiam comprometer a expansão da escola para todos. Como solução, sugeriu o barateamento dos serviços escolares, condição indispensável para a universalização da escola. Foi no manual didático, denominado por Comenius livro pan-metódico, que ele depositou toda sua convicção de assegurar a instrução, dispensando outras fontes de informação, impondo o poder do LD dentro da escola: “Uma só coisa é de extraordinária importância, pois, se ela falta, pode tornar-se inútil toda máquina, ou, se está presente, pode pô-la toda em movimento: uma provisão suficiente de livros pan-metódicos” (COMENIUS, 2001, p. 535).

Em Comenius encontramos a seguinte expressão, considerada quesito essencial na aprendizagem: “Não dar aos alunos nenhuns outros livros, além dos de sua classe” (COMENIUS, 2001, p. 231). Para o educador, outros livros causariam distração e confusão acerca de um mesmo assunto, instruindo o aluno com controvérsias, afastando-o do conhecimento necessário para a classe em que se encontrava.

Os livros propostos por Comenius deveriam ser os mesmos para todos no ensino, além das seguintes recomendações: que não fossem utilizados outros livros senão os que continham textos de sua classe; que houvesse uma abundância dos livros; que fossem primorosos e escritos com linguagem acessível; que fossem uma só edição. Além disso, instruía que os seus conteúdos fossem escritos e/ou pintados nas paredes das salas de aula, com vigorosa brevidade (COMENIUS, 2001).

No tocante aos gêneros dos livros didáticos, o educador recomendava: “verdadeiros livros de texto para os alunos, e livros roteiros para os professores, para que aprendam a servir-se bem daqueles” (COMENIUS, 2001, p. 524). Ele tratou do manual didático como a tecnologia fundamental na relação professor e aluno. Segundo ele, o professor necessitava de um manual com as instruções para ensinar, e o aluno, de posse do seu livro, deveria seguir as orientações do seu mestre. Segundo Alves (2015):

A plataforma pensada por Comenius exigiu, dele próprio, grande esforço para a produção de instrumentos de trabalho dessa natureza. Atirou-se à elaboração de seis livros que resumiriam os estudos prescritos para a escola de língua nacional, denominados, respectivamente, *Violarium*, *Rosarium*, *Viridarium*, *Sapientia e labyrinthus*, *Spiritual e balsamentum* e *Paradise animae* (idem, p. 436). (ALVES, 2015, p. 8).

Apesar de tratar o manual didático como a tecnologia fundamental de ensino, introduzindo os livros no mundo educacional, Comenius alertava que, mesmo que fossem lidos, entendidos e memorizados, eles não são suficientes para que se transformem em ações, ou seja, não são suficientes para a formação do homem, por isso, necessita-se do professor como um formador de todos os homens, na trilogia: instrução, moral e religião<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Para o ensino da língua, Comenius propôs quatro livros: *o Vestíbulo*, *a Porta*, *o Palácio* e *o Tesouro*. Ao discutir a escola latina, sugeriu que o ensino de História fosse distribuído em todas as classes, compilando “um livrinho especial” no qual “Tudo será exposto resumidamente, tratando apenas das

A obra desse educador lança luzes para o entendimento radical das práticas escolares do nosso tempo, práticas que continuam a ser utilizadas, em especial, o manual didático, que domina a atividade de ensino. De acordo com Alves (2015), fica evidente que os educadores, ao utilizarem o LD como objeto central do ensino, ignoram a história e as transformações sociais, o que é preocupante para a contemporaneidade.

De acordo com Gasparin (1997), “o método único e o ensino coletivo tem sua origem na nova forma de trabalho e na concepção de ciência do período em que Comênio escreveu seu trabalho sobre didática” (GASPARIN, 1997, p. 126). O pensamento de Comenius<sup>8</sup> é a expressão de um dado momento histórico e a sua didática deve ser pensada, na atualidade, de forma histórica e crítica. O método único de ensino a todos contemplava a singularidade da necessidade humana posta a partir da nova forma de trabalho das manufaturas.

Podemos conferir à singularidade e à presença do método comeniano na Educação da atualidade nos diferentes níveis e modelos de organização, na presença de um currículo formal que norteia o trabalho pedagógico, nas diferentes metodologias de ensino, no uso do instrumento pedagógico, no manual didático e na divisão do tempo e do espaço presentes nas diversas instituições de ensino. A solução para a

---

coisas necessárias” (COMENIUS, 2001, p. 505). Para a academia, apesar de não ser o tratado do método comeniano, ele sugere estudos universais com professores de todas as áreas e uma vasta bibliografia, métodos fáceis e seguros, um método universal, e, sobretudo, aconselha que as obras sejam resumidas para que seja possível o estudo com o maior número de autores. Logo, ao tratar da leitura das obras clássicas nas escolas, Comenius refere-se aos resumos adaptados por “pessoas doutas” (COMENIUS, 2001, p. 510) e lista quatro utilidades para esses livros: “Estes resumos dos autores teriam grande utilidade. Em primeiro lugar, para aqueles que não tem tempo para ler obras extensas, para que ao menos adquirissem um conhecimento geral desses autores. Em segundo lugar, para aqueles que desejassem familiarizar-se apenas com um autor pudessem escolher mais facilmente e mais judiciosamente quando [...] tivessem sentido que este ou aquele está mais em relação com os seus gostos. Em terceiro lugar, esses resumos prepararão muito bem para uma leitura mais frutuosa aqueles que deverão estudar as obras completas [...]. Finalmente, esses brevíários servirão a todos para fazer mais rapidamente as revisões necessárias dos autores e para deles extrair a substância que se fixa no espírito e se transforma em alimento vital” (COMENIUS, 2001, p. 511-512).

<sup>8</sup> Verificamos a presença comeniana na educação brasileira, observando-se que o pensador propôs uma definição de didática que expressa as necessidades de seu tempo histórico. Assim, a didática, em Comenius, é a decorrência e a expressão educacional de uma nova forma de vida. Há, pois, que se considerar o passado e suas formas de ensinar, as concepções filosóficas, científicas e as atitudes como expressões próprias de uma determinada época, bem como sua forma de organização material e intelectual da vida humana. Entendemos que o estudo do pensamento desse autor, juntamente com seu contexto histórico-social, nos possibilita compreender como encarava a Educação e a didática, permitindo-nos uma leitura adequada de suas ideias diante da realidade atual. Outrossim, consideramos possível relacionar a obra comeniana ao trabalho docente e aos novos significados no discurso da prática educacional cotidiana.

expansão escolar estava no barateamento da Educação, com economia de tempo e esforço, fazendo analogia ao relógio.

Nesse contexto, havia uma questão a ser respondida: como organizar o ensino ofertando o conteúdo de forma que se ensinassem as coisas úteis de uso imediato, considerando que o conhecimento estava disperso em antologias e obras clássicas? A resposta, dada pelo educador morávio, foi a instituição do novo instrumento escolar – o manual didático –, no qual estariam contidos apenas os conteúdos estritamente necessários à aula, dispensando-se aquele professor provido do conhecimento historicamente produzido.

Nesse sentido, buscamos evidenciar, de forma singular, que a função atribuída por Comenius ao livro didático, apresentou-se como realidade ao longo de, pelo menos, três séculos, que, ao cumprir sua função primeira, atendendo às necessidades de uma escola pública, laica e gratuita, contribui para o avanço e ampliação do capital, em que é reafirmada a utilização do manual didático como única fonte de conhecimento (PANIAGO, 2013).

Não obstante, os compêndios, principais instrumentos de apoio ao trabalho docente, estavam muito aquém do exercício da função que Comenius conferiu ao manual didático, ao qual foi conferida a garantia da transmissão do conhecimento. Esse fato se explica pelo limitado grau atingido pela expansão escolar, situação que foi sendo superada ao longo do século XX, como discutido a seguir.

## 1.2 UM BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

No plano teórico, o manual didático originou o texto escolar no sentido estrito, representando um novo instrumento de trabalho para o professor. Até a primeira metade do século XX, os manuais didáticos eram escassos no Brasil, especialmente no ensino secundário. Herdados da época colonial, predominavam os compêndios<sup>9</sup>, os dicionários e gramáticas, as antologias de textos clássicos e as apostilas produzidas pelos mestres das universidades. Nesse momento histórico, a modalidade de texto escolar que predominava na condição de instrumento de trabalho didático era

---

<sup>9</sup> “Ora, assim como o manual didático é uma categoria de texto escolar, da mesma forma pode-se considerar o compêndio, o texto escolar que antecedeu os manuais didáticos na escola brasileira, no período histórico em questão, (século XX) visto que [...] O manual didático fora definido de forma precisa, a partir da contribuição de Comenius, considerando a sua função na relação educativa, era preciso, com base na mesma perspectiva teórico-metodológica, trazer à baila a caracterização do compêndio” (ALVES, 2015, p. 123).

o compêndio. De acordo com o Decreto Lei 1.006 de 30 dezembro de 1938, Art. 2º, §1º, os “compêndios são livros que exponham, total ou parcialmente, as matérias das disciplinas constantes dos programas escolares.” (BRASIL, 1938).

A história do livro no Brasil tem um marco significativo com a chegada da Corte portuguesa, em 1808, que trouxe muitos livros e a primeira máquina de impressão tipográfica, o que permitiu que se instalasse no país a Imprensa Régia<sup>10</sup>. O primeiro livro publicado pela Imprensa Régia foi *Marília de Dirceu* (1792), de Tomás de Aquino Gonzaga. A partir desse período, o Brasil passou a contar com os primeiros livros para a escola pública, mas ainda não eram obras didáticas.

Dentre os manuais impressos, a maioria era de tradução francesa, produzidos para cursos criados na Real Academia Militar, cuja finalidade daquele momento era a formação de especialistas e técnicos para compor o corpo burocrático do Estado.

Até 1821, a imprensa funcionava sob censura; eram publicados apenas textos que não ofendessem o Estado, a religião e os costumes cristãos. Com o fim do monopólio de impressão Régia, em 1822, seguido do descompromisso estatal com publicações e compêndios escolares, a época foi marcada pela transferência da produção didática para as editoras privadas, que começavam a surgir no Brasil, além das que produziam material em Portugal e na França (ALVES, 2015).

Antes mesmo de tratarmos dos aspectos históricos do LD no Brasil, faremos algumas considerações para a compreensão do tema abordado. Assim, para compreender o processo histórico do LD no Brasil, desde a escola comeniana até a escola que se efetivou no Brasil até a segunda metade do século XX, retomaremos o significado de *compêndio*, de *texto escolar* e de *manual didático*.

Segundo Alves (2015), a categoria *texto escolar* se refere às diferentes formas em que são apresentados os conteúdos escolares surgidos em um determinado contexto histórico, tornando-se hegemônicos. O manual didático, por sua vez, caracteriza-se como uma modalidade específica de texto escolar, como o definido por Comenius em sua obra. E o compêndio seria o antecessor do manual didático<sup>11</sup>.

Nesta pesquisa de forma sinonímica à expressão manual didático, utilizaremos o termo livro didático (LD), considerando a sua utilização no contexto atual, além de

---

<sup>10</sup> A Imprensa Régia foi parte da estrutura burocrática do Império, destinada a imprimir documentos, decretos e livros, entre outros materiais.

<sup>11</sup> A discussão acerca do que são os compêndios e como se diferenciam dos manuais didáticos é especialmente tratada na obra de Alves (2015), no item “A produção de textos escolares no Brasil e a contribuição de Delgado de Carvalho: apontamentos preliminares”.

ter sido conceituado e oficializado pelo Decreto nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, conforme mencionado anteriormente.

Com a escola moderna, o manual didático comeniano ganhou centralidade na relação educativa. Operando uma ruptura com o ensino artesanal, centrado na obra clássica utilizada pelo preceptor feudal, Comenius concebeu um modelo de escola mais adequado ao seu tempo. Na realidade histórica brasileira, o câmbio para os manuais didáticos teve longa duração, concretizando-se somente na segunda metade do século XX.

Uma das questões que nos instigou a analisar a origem do LD no Brasil foi a busca por explicações sobre tal instrumento de trabalho, concebido no século XVII e que continua, ainda no início do século XXI, sendo utilizado no ensino público do nosso país como o portador hegemônico do conteúdo veiculado na escola, em um momento em que já estão dadas as condições materiais para a efetivação de mudanças mais significativas quanto à sua função no trabalho didático. Segundo Souza (2010):

As origens do manual didático moderno remontam aos tempos das manufaturas. De lá pra cá, esse material não sofreu nenhum tipo de mudança substantiva [...] sendo permanentemente atualizado conforme as demandas exigidas pela divisão e especialização do conhecimento, próprias da sociedade dita moderna. (SOUZA, 2010, p. 127).

Embora observemos, principalmente na última década do século XXI, algumas mudanças nos recursos didáticos utilizados no ensino escolar, como os livros paradidáticos, apostilas de sistemas de ensino e pesquisas em *blogs* e sites, bem como o uso de planos de aulas prontos retirados da internet, o LD ainda é o instrumento mais acessível a professores e alunos da escola pública brasileira na atualidade.

Não é por acaso que, na escola atual, o manual didático continue sendo o instrumento medular do ensino escolar, em que os conteúdos se dissipam em fragmentos de textos, exercícios, imagens, entre outros, dependendo da matéria a ser ensinada<sup>12</sup>. Para Souza (2010), essa ferramenta “apresenta informações

---

<sup>12</sup> Matéria aqui é entendida como a disciplina escolar, área do conhecimento. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento parametrizador de ensino, a matéria/disciplina é denominada de Componente Curricular.

fragmentadas, conteúdo rarefeito e sua organização padece da total irracionalidade que rege a sociedade contemporânea” (SOUZA, 2010, p. 129). Constituído no contexto da expansão capitalista, o manual didático contemporâneo se racionaliza objetivando ao lucro, em uma troca mercadológica, como discutido mais adiante neste texto. Feitas as considerações, retornemos ao propósito central de discussão neste tópico, no que concerne aos aspectos históricos do livro didático no Brasil.

Até o início do século XX, no Brasil, perduraram como apoio ao trabalho docente as apostilas, os dicionários, as gramáticas e as antologias<sup>13</sup> de textos clássicos e, principalmente, os compêndios. Com o movimento da expansão escolar, sobretudo, a partir de 1930, com exceção dos compêndios (que tiveram seu predomínio como texto escolar por mais algumas décadas), tais modalidades de textos foram sendo excluídas do trabalho docente, dando lugar ao manual didático.

De acordo com Sapelli (2005):

As atividades editoriais, até o fim do século XIX, giravam em torno das faculdades e das necessidades da elite, com edição de livros literários e clássicos. [...] os livros existentes, a maioria importado da França, eram apenas para atender os cursos universitários, cujo acesso era privilégio dos nobres e os proprietários de terras [...], algumas experiências localizadas, destinadas a produzir material para o ensino primário, aconteciam, fora do contexto oficial. Exemplo disso, são os manuais escolares produzidos pelas comunidades alemãs do Rio grande do Sul, já no final do século XIX. Estas comunidades produziram em torno de 140 manuais, até a década de 30. Em consequência da segunda Guerra mundial, em 1939, tal iniciativa foi abortada e a publicação dos manuais, proibida. Muitos dos já publicados foram proibidos. (SAPELLI, 2005, p. 48-49).

Podemos afirmar que a história do LD no Brasil se resume a uma sucessão de leis, de decretos e de medidas governamentais que somente fazem sentido com as mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira desde o Estado Novo (1937-1945) até a Nova República (1985-1992)<sup>14</sup>. Focalizaremos na discussão dos aspectos históricos e políticos tratados conjuntamente a partir de 1930,

---

<sup>13</sup> No dicionário (On-Line), “Antologia” é uma “Coleção de textos escritos, em prosa ou verso, normalmente por autores variados, sendo organizada tendo em conta determinada época, autoria, tema etc.; coletânea.” Encontramos o uso do termo com o mesmo sentido em Souza: “Antologia: tratado acerca da flores. Coleção de trechos em prosa e/ou em verso; analecto, cretomatia, florilégio, espicilégio, seleta, parnaso. Coleção de trechos selecionados de filmes, ou de obras musicais, etc” (FERREIRA, 1986 *apud* SOUZA, 2010, p. 124).

<sup>14</sup> Sugerimos a leitura de dois capítulos - *O histórico do livro didático no Brasil e A política do livro didático no Brasil* - da obra *O livro didático em questão* (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

haja vista que foi a partir desse período que o Brasil desenvolveu uma política educacional consciente, com pretensões democráticas, aspirando a um embasamento científico (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

A partir de 1930, o Brasil, no que concerne ao LD, diante da expansão da industrialização, adota um modelo de centralização parecido com o francês, a partir da criação do Instituto Nacional do Livro (INL), defendendo a ideia de um LD nacional, embora não tenha adotado um título único. Esse instrumento pedagógico chegou às escolas brasileiras no final da década de 1920, mas as mudanças significativas aconteceram a partir de 1937, com a criação do INL, órgão específico para legislar sobre políticas do LD. Segundo Freitas e Rodrigues (2008):

A trajetória para que os livros didáticos, dicionários, obras literárias e livros em Braille chegassem até as escolas brasileiras teve início em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Seu objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção. O primeiro passo havia sido dado, mas demorou algum tempo para seguir adiante, pois apenas em 1934, no governo do presidente Getúlio Vargas, o INL recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas. (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 301).

Em 1938, por meio do Decreto nº 1.006 de 30 de dezembro, foi definido o que deve ser entendido por LD:

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.  
 Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938, s.p.).

Desde a publicação desse decreto, ações voltadas a produção do LD foram se solidificando, especialmente com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cuja função era de julgar e examinar os LDs, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas categorias de LDs ainda não existentes no país.

Conforme destacam Freitag, Motta e Costa (1989), a CNLD tinha uma função mais de controle político-ideológico do que propriamente didática<sup>15</sup>. Nessa época, têm-se a proposta de participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino primário e secundário.

Após muitos questionamentos acerca da legitimidade da criação da CNLD, em 1945, o Estado consolidou mais uma legislação sobre as condições de produção, de importação e de utilização do LD, garantindo a participação do professor na escolha das obras a serem utilizadas pelos estudantes. O artigo 5º do Decreto Lei nº 8460, de 26 de dezembro de 1945, declarava:

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado. (BRASIL, 1945, s.p.)

Embora questionado, esse poder se manteve e os impasses em torno do LD, no que concerne à centralização do poder, do risco à censura, das acusações de especulação comercial e da manipulação política, se perpetuaram por mais uma década e meia. A escolha do livro pelo professor ocorria em poucos lugares, e a escassez de materiais didáticos nas escolas ainda era acentuada (SAPELLI, 2005).

O manual escolar iniciou sua transformação em LD justamente a partir da década de 1960, quando as características do livro foram se adaptando à nova realidade escolar, com a expansão na oferta do ensino. Até esse período, esses materiais sofreram poucas alterações e permaneceram muito tempo no mercado. Na mesma década, instituiu-se que os LDs seriam escritos apenas por professores com formação específica nas áreas/disciplinas escolares (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

Com a Ditadura Civil-militar (1964-1985), a partir de um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), foi criada a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), cujo objetivo era coordenar as ações referentes à produção, à edição e à distribuição do LD. O referido acordo tinha como objetivo distribuir 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros em

---

<sup>15</sup> Sugerimos a leitura do capítulo *A legislação do livro didático a partir de 1930*, em Freitag, Motta e Costa (1989, p. 12-19).

três anos. “Se a Comissão criada por Getúlio explicitava o controle interno sobre as políticas do livro didático, após a década de 70 vamos perceber a interferência externa sobre as mesmas” (SAPELLI, 2005, p. 50). A ajuda da USAID contribuiu para o controle americano tanto do mercado livreiro, quando do aspecto ideológico das obras.

Em poucos anos, a COLTED foi extinta e o convênio com a USAID terminou. Em 1971, a direção do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) ficou por conta do INL, que também tinha a função de gerir as questões administrativas e financeiras acerca do LD (SAPELLI, 2005).

A distribuição do livro didático junto às escolas públicas somente iniciou nos anos de 1976, por meio dos primeiros programas de livros didáticos, estruturados e coordenados pela Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME).

Nesse mesmo ano, já extinto o INL, a FENAME tornou-se responsável pelo cumprimento do PLIDEF. Por meio do Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, o governo deu início às compras dos livros com recursos captados das contas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

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

Art. 2º. Os recursos financeiros destinados ao Programa de Colaboração Financeira para Edição de Livros Textos serão transferidos para a Fundação Nacional do Material Escolar, a quem competirá movimentá-los, atendidas as diretrizes fixadas pelo Ministério da Educação e Cultura. (BRASIL, 1976, s.p.).

A provisão de livros ainda não era suficiente para atender à demanda brasileira, garantindo que todos os alunos escolas públicas tivessem LDs à disposição. Isso fez com que o governo tomasse uma atitude mais drástica, retirando o programa das escolas municipais (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

Desde a década de 1930, notamos uma centralização das políticas do LD, mas “é em 1980 que pela primeira vez aparece explicitamente a política governamental do livro didático com a criança carente, quando são lançadas as diretrizes básicas do PLIDEF” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989, p. 15). Ainda na década de 80, alguns estados experienciavam a escolha do LD pelo professor que o utilizava em sala de aula, fato que se consolidou quase 20 anos mais tarde. Em 1983, foi criada a

Fundação Nacional do Estudante (FNE), instituída pela Lei 7.091, tendo como responsabilidade a política de apoio ao LD, ficando restrita apenas à produção e à distribuição desse material, que também não passava por avaliações.

Em 1985, foi instituído oficialmente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. O Programa substituiu o PLID, implementando alterações significativas em diversos pontos em relação ao programa anterior. Nas palavras de Santos e Prado (2017):

Com essa modificação, as políticas assistencialistas do governo sofreram denúncias que iam desde o não cumprimento dos prazos para a entrega dos livros didáticos até a pressão partidária de algumas editoras, além do crescente autoritarismo imposto aos professores quando desejavam, eles mesmos, realizar a escolha dos livros didáticos. Eles continuavam a lutar pela concretização da proposta, pois, conforme o Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, a escolha do livro didático seria feita pelos professores, mas, 40 anos depois, ainda se pautava na relação oficial das obras já estabelecidas pelo governo. (SANTOS; PRADO, 2017, p. 143).

No segundo semestre de 1993, o MEC, por meio da Resolução do FNDE, angariou recursos para a aquisição dos LDs destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo, dessa forma, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do LD. Dos programas relacionados à distribuição de material didático no Brasil, o PNLD é o de maior história. De acordo com autores supracitados:

Perante inúmeras ações governamentais e mudanças de tantas outras ordens com relação aos programas para o livro didático, somente depois de 67 anos e com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante, em 1997, foi que ocorreu o alargamento da política para o Programa Nacional do Livro Didático ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Com esse feito, iniciou-se uma grande produção e distribuição de livros didáticos. (SANTOS; PRADO, 2017, p. 144).

Até 1997, houve muitas discussões acerca dos problemas enfrentados para que o LD chegasse com a qualidade esperada, em tempo hábil, a todos os alunos e em todas as escolas públicas. Foram inúmeras as formas experimentadas pelos governantes para levar o LD às escolas durante 67 anos (1929-1996), mas foi em 1997, com a extinção da FAE e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE, que se iniciaram uma produção e distribuição contínua e massiva de LDs (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

A criação do PNLD ofereceu mudanças significativas ao processo, tais como: (i) a garantia do critério de escolha do livro pelos professores; (ii) o reuso do livro por outros alunos em anos posteriores, eliminando o livro descartável; (iii) o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando a maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de LDs; (iv) a extensão da oferta aos alunos de todas as séries do Ensino Fundamental das escolas públicas; e (v) a aquisição do livro com recursos do governo federal, com distribuição gratuita às escolas públicas brasileiras (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Em 1997, o MEC, com a preocupação de avaliar a qualidade do material que era distribuído aos estudantes da rede pública de ensino, reuniu profissionais da educação das diversas áreas do conhecimento para uma análise dos LDs produzidos no país; porém, os resultados não foram satisfatórios<sup>16</sup> (SAPELLI, 2005).

Após esse diagnóstico sobre os materiais didáticos, o MEC passou a produzir e ofertar aos professores um instrumento que possibilitasse a sua escolha, o *Guia de Livros Didáticos* (GLD), utilizado até os dias atuais.

O PNLD está subordinado ao FNDE, que encaminha todo o processo desde a inscrição dos livros até a sua distribuição, que é feita pelas editoras. As leis mencionadas no decorrer deste texto, além de evidenciarem o predomínio da terminologia livro didático no caso brasileiro, indicam a regulação pela qual passou esse objeto do meio escolar ao longo do século XX até os dias atuais.

As ações implementadas pelo governo para a produção, para a distribuição, para o consumo e para a difusão do LD influenciaram/influenciam também o mercado editorial, gerando uma intrínseca relação entre avaliadores, editores e autores de LDs. Esse é um produto do mercado; assim, é necessário considerar seu caráter comercial para melhor compreender a sua função como instrumento pedagógico, tema que será tratado mais adiante.

Com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, os programas relacionados ao livro foram unificados. O PNLD passou a significar Programa Nacional do Livro e do Material Didático, uma vez que, além de LDs, o programa também distribui livros

---

<sup>16</sup> Segundo Sapelli (2005), “o MEC criou o Processo de Análise e Avaliação Pedagógica dos livros, e a partir de 1997 passou a publicar os resultados desse processo em guias que eram/são enviados às escolas” (SAPELLI, 2005, p. 51). Apesar do MEC anunciar o guia apenas como norteador para a escolha do livro, “podemos constatar em práticas nas escolas e secretarias de Educação a criação de critérios que induzem escolas, de um município inteiro, a escolher os mesmos livros, ou ainda, escolas recebendo livros que não eram sua opção” (SAPELLI, 2005, p. 51).

literários. Ademais, o programa passou a atender, a partir de 2019, às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas ao Poder Público.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC – (BRASIL, 2017)<sup>17</sup>, em sua terceira versão, em dezembro de 2017, um dos objetivos do PNLD passou a ser “apoiar a implementação da BNCC”. Esse apoio à BNCC se forma no diálogo que os LDs e literários precisam ter, em consonância com os pressupostos documento. De acordo com Franco, Junior e Guimarães (2018), a implementação desse novo documento parametrizador de ensino se concretiza ao abranger a adaptação dos currículos estaduais e municipais, bem como dos projetos pedagógicos de cada escola, a formação continuada de profissionais da educação, a elaboração de materiais didáticos e a avaliação e acompanhamento de aprendizagem.

A elaboração de materiais didáticos tem como principal política o PNLD, que avalia e distribui obras literárias e didáticas de diferentes áreas de conhecimento. Na seção seguinte, discorreremos de modo mais específico sobre o PNLD.

### 1.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD)

Atualmente, no Brasil, o LD pode ser considerado um dos maiores difusores do conhecimento, dos métodos, dos conteúdos, da cultura e da informação, fato que se consolidou após a universalização do PNLD, o qual, em termos absolutos, é o terceiro maior programa de aquisição e de distribuição de livros no mundo.

O programa do livro passou por várias fases e órgãos, sendo sua nomenclatura alterada ao longo dos anos: Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), criada no Estado Novo, em 1938; a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), de 1966 e o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), de 1971, ambos instituídos durante a ditadura militar; e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 1985, instituindo o Guia de Livros Didáticos a partir de 1996.

A criação do PNLD foi um avanço no campo da política educacional brasileira, pois contempla princípios de aquisição e de distribuição de livros didáticos de forma

---

<sup>17</sup> Com a homologação da BNCC, o PNLD passou a focar em um objetivo central, que é fomentar a informação e o conhecimento dos Componentes Curriculares da Base, estabelecendo um diálogo entre os livros didáticos e literários e o referido documento, principalmente com suas especificidades. Mais informações em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

gratuita e universal para todos os estudantes da escola pública. Trata-se de “um programa de largo alcance, que mobiliza vultosos recursos e atinge um contingente expressivo de sujeitos: alunos, professores, gestores e famílias” (CAIMI, 2018, p. 22).

A Constituição Federal de 1988 prevê, em seu Art. 208, Inc. VII, que:

O dever do Estado com a educação será efetivado com a garantia de [...] VII – atendimento ao educando no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, s.p.).

A garantia de fornecer o livro didático estava ligada às metas de universalização do Ensino Fundamental. Foi a partir da proposta de *Educação para Todos: caminho para a mudança*, de 31 de maio de 1985, feita pelo então ministro de Estado da Educação, Marco Maciel, e do *Plano Decenal de Educação para Todos* (BRASIL, 1993), resultado da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, de Jomtien, na Tailândia, em 1990, que encontramos os elementos para entender os fundamentos e os princípios do conjunto de alterações no PNLD e que foram estabelecidos, a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A importância do PNLD é expressa nos documentos apresentados anteriormente: “Programa Educação para Todos (1985) - apresenta a universalização de distribuição de livro didático para todos os alunos matriculados na rede oficial de ensino. Plano Decenal de Educação para Todos (1993) - apresenta o livro didático como um dos pontos críticos que merece ser destacado, com vistas à formulação de estratégias” (FERNANDES, 2010, s. p.).

Na década de 1990, as discussões acerca da qualidade do LD se intensificaram. Até então, nem no Brasil, nem em outros países haviam sido encontradas soluções ideais que atendessem a todos os interessados no LD, no que diz respeito à avaliação de sua qualidade.

Apesar da ampla discussão, pairavam, ainda, nessa década, muitos questionamentos acerca do caráter assistencialista do PNLD e de sua operacionalização, tais como o atraso de entrega, o descumprimento na entrega de títulos, o aumento de livros a serem distribuídos em relação ao período anterior, além outras questões que foram analisadas e, aos poucos, superadas. A partir de 1995, o programa passou a contar com recursos regulares, sendo o período também marcado pelo advento de uma nova etapa: a avaliação dos livros (CASSIANO, 2013).

Nessa mesma década, foram formadas equipes de especialistas de diversas áreas do conhecimento (Componentes Curriculares) para avaliar os livros a serem adquiridos para distribuição nas escolas públicas. Os pareceres elaborados pelos especialistas foram sendo transformados em resenhas e, posteriormente, fizeram parte dos GLDs (CASSIANO, 2013).

A partir da avaliação para o PNLD de 1997, foi publicado o primeiro dos vários GLDs, sendo um instrumento aperfeiçoado ao longo dos anos. A análise apresentada pelo GLD classificava as obras por meio de critérios eliminatórios e classificatórios, auxiliando os docentes na escolha da coleção mais adequada (CASSIANO, 2013).

O governo Itamar Franco (1992-1994), por meio da Resolução nº 6 de 13 de julho de 1993, possibilitou condições para a solidificação do programa. Somente a partir de então que foi instituído o fluxo de financiamento regular para o PNLD, o que explica a sazonalidade do programa no início de sua instauração. Nas palavras de Cassiano (2013), “[a] partir de 1995, procedimentos regulares de avaliação, aquisição e distribuição estabeleceram o caráter de continuidade desse programa” (CASSIANO, 2013, p. 63-64).

Não obstante, mesmo sem contar com o financiamento regular desde o início do programa, o aumento no volume das vendas impressionava, caracterizando, já nos anos 80, o Estado como o principal comprador da produção gráfica do Brasil, o que correspondia a 70% da produção nacional de LDs (CASSIANO, 2013).

A política educacional do governo FHC (1994-2002), com o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, ocasionou uma ampla reforma para a educação brasileira e para além dela. A política econômica adotada na gestão de FHC, de abertura ao capital internacional, impactou diretamente o campo educacional.

Além desses aspectos internos, não podemos deixar de destacar as interferências externas, como a do Banco Mundial, no período de 1970 a 1996, tanto nas formulações políticas quanto nos acordos assinados. A opção governamental que privilegia o LD como principal instrumento de ensino na Educação Básica pública do país coaduna-se às orientações do Banco Mundial para os países em desenvolvimento.

A partir de 1996, inspirado na reforma Espanhola<sup>18</sup> de 1990, o Brasil, ao anunciar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - (BRASIL,

---

<sup>18</sup> Reforma Espanhola de 1990 – Lei Orgânica Geral de Educação - LOGSE

1996)<sup>19</sup>, dá novos rumos à educação nacional, inserindo reformas voltadas ao PNLD e ao investimento em LDs. A LDBEN (BRASIL, 1996), em seu Art. 4º, Inc. VIII, rerepresenta o texto previsto no Art. 18 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). No Art. 70, ao se referir aos recursos financeiros, reconhece que a aquisição de material escolar (Inciso. VIII) deve ser considerada como despesa e manutenção do ensino, “com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis” (BRASIL, 1996).

Assim, o Estado brasileiro passa a garantir, progressivamente, a distribuição universal e gratuita do manual escolar para os alunos da rede pública do Ensino Fundamental de todo o país, e em todas as disciplinas (CASSIANO, 2013).

Em uma década de avaliação do LD do PNLD (1996-2006), os avanços relacionados à sua operacionalização cíclica e planejada são consideráveis, haja vista que se resolveram questões pertinentes a professores, editoras e autores. Desde então, há um procedimento padronizado para a participação das obras no PNLD, que vai desde o lançamento do edital à avaliação pedagógica dos livros, com aplicação de critérios eliminatórios e classificatórios.

Esses resultados geram a produção do GLD, que é encaminhado às escolas para subsidiar as escolhas dos professores. A partir do PNLD de 2005, todos os critérios classificatórios dos livros aprovados foram eliminados, e os livros passaram a ser simplesmente excluídos ou aprovados.<sup>20</sup>

Em 2003, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), como uma extensão do PNLD, com a distribuição de livros didáticos para os três segmentos desse nível de ensino. Além disso, os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) passam a ser contemplados com Programas de Livros Específicos, criados em 2007 e 2009 (PNLD EJA). A partir desse período, os investimentos e o fornecimento de livros só aumentaram, pois, além dos LDs para todos os segmentos e modalidades de ensino, são distribuídos aos estudantes, dicionários da Língua Portuguesa (CASSIANO, 2013).

---

<sup>19</sup> A LDBEN (BRASIL, 1996) ampliou a Educação Básica brasileira.

<sup>20</sup> No início do século XXI, o PNLD teve uma ampliação considerável durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), que teve continuidade na gestão de Dilma Rousseff, (2011-2016). Além da ampliação do PNLD, outros programas foram criados, implicando um investimento estatal sem precedentes na história da educação pública brasileira.

A partir de 2007, a avaliação dos LDs passou a ser realizada por equipes técnicas das IES públicas, e não mais por comissões de especialistas diretamente contratados pelo MEC. Desse modo, a avaliação de cada área passou a ser efetuada sob a responsabilidade de uma única universidade pública, contratada mediante convênio com a Secretaria de Educação Básica do MEC. Até 2016, eram as universidades que coordenavam o processo de avaliação do LD.

O material disponível sobre a política do LD no Brasil pode ser resumido em decretos, leis e justificativas divulgadas pelo governo para regulamentar a produção e a distribuição desse produto. Tais dispositivos legais têm recebido de intelectuais, cientistas e políticos muitas críticas ao longo dos tempos, mas o fato é que a atual legislação dispõe de muitas alterações acerca do PNLD visando à ampliação do programa, a fim de abranger todos os níveis de ensino, bem como garantir a aquisição de livros para ampliar o acervo das bibliotecas de todas as escolas públicas da Educação Básica no país.

No documento intitulado *Programa do Livro Didático*, é possível sintetizar as principais normativas brasileiras sobre o LD:

Resolução 15/2018 - Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do PNLD.

Decreto nº 9.099/2017 - Dispõe sobre o PNLD.

Resolução 42/2012 - Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica.

Resolução 02/2011 - Sistematização e consolidação do modelo de verificação de qualidade e cálculo de multas por não conformidades físicas de materiais didáticos, a serem aplicados nos contratos administrativos de execução dos programas e projetos educacionais, contratados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e dá outras providências.

Resolução 40/2011 - Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.

Resolução 51/2009 - Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

Resolução nº 15/2018 - Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do PNLD.

Portaria Normativa MEC 7/2007 (Alterada) - Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro. Institui a Comissão Especial de Apuração de Normas de Conduta. (BRASIL, 2018, s. p.).

O PNLD está subordinado ao FNDE, que encaminha todo o processo, desde a inscrição dos livros até a distribuição, pelas editoras, conforme indicado no portal do MEC:

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (BRASIL, 2017, s.p.)

Outras alterações aconteceram em 2019, na realidade, ocorreu a maior reforma do programa desde 1995. Mudou-se a composição das comissões que avaliam as obras, ampliou-se o escopo de materiais didáticos que podem ser comprados, com a inclusão, no programa, de livros do professor da Educação Infantil e para a disciplina de Educação Física. Além disso, as redes municipais e estaduais poderão escolher os livros que serão utilizados em todas as escolas<sup>21</sup> (BRASIL, 2019).

A partir de 2019, todos os livros didáticos distribuídos para o Ensino Fundamental I são consumíveis; já para o Ensino Fundamental II, o ciclo de uso aumentou de três para quatro anos. Para o professor, o PNLD passa a distribuir/disponibilizar *softwares*, jogos e outros materiais que poderão auxiliar na aplicação das aulas.

Atualmente, a escolha dos materiais é realizada virtualmente, por meio do Sistema do Programa do Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo. O acesso ao sistema é concedido pela Secretaria de Educação, e a operação deve ser realizada pelo diretor de cada escola. O sistema visa a garantir a segurança na escolha dos materiais didáticos; todavia, para se receber os materiais, é necessário ter muita atenção quanto à leitura e à assinatura dos termos e condições do PNLD, assim como atentar-se à etapa conclusiva, que inclui a escolha final e a exposição em local público da ata do comprovante de escolha.

---

<sup>21</sup> No edital de 2019, o PNLD possibilitou a aquisição de livros com formato digital e acessíveis à tecnologia, ofertando recursos de acessibilidade. Além disso, a partir do PNLD 2019, passam a ser atendidas também as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Com relação à aquisição dos materiais didáticos, foi estabelecido que o processo ocorrerá de forma periódica e regular a fim de atender a cada uma das etapas e segmentos de ensino, a cada ano (BRASIL, 2019).

O funcionamento do PNLD está organizado em etapas<sup>22</sup>. Inicia-se com a adesão das escolas, o edital e as inscrições das editoras; posteriormente, têm-se a triagem/avaliação, a produção e a disponibilização do GLD. Essas etapas são seguidas da escolha, do pedido, da aquisição, da produção, da análise da qualidade física, da distribuição e do recebimento.

Como o PNLD objetiva garantir o padrão de qualidade do material, as obras inscritas passam por uma severa avaliação. Nessa etapa, os especialistas encarregados em analisar os materiais elaboram resenhas dos livros aprovados, que são disponibilizadas no formato de guia<sup>23</sup> para as escolas. Esses guias orientam a escolha do livro e podem ser consultados nos portais on-line do MEC.

De acordo com as informações do MEC, o programa do livro tem sido um sucesso e as etapas ocorrem de forma harmoniosa e coerente conforme apresentado. Entretanto, são muitas as queixas dos professores em relação ao livro. As questões permeiam problemas desde a escolha em que não há tempo suficiente para que o professor participe de forma efetiva, que essa escolha é relativa pois, atualmente, a mesma editora deve atender a todos os segmentos de ensino por áreas.

Os educadores também relatam que os livros que chegam as escolas não são suficientes pois, são entregues de acordo com o número de alunos de cada ano anterior, o que não condiz com o número de estudantes do ano em curso; a reserva técnica não atende as solicitações feitas pelos gestores escolares e o material não é acrescido, entregue. Além disso, há uma insatisfação dos profissionais em relação aos conteúdos apresentados nos livros, que, de forma geral, não aprofundam os saberes, sendo superficiais, fragmentados, vulgarizados e não consideram a realidade local, dentre outros aspectos elencados e vivenciados nas unidades escolares brasileiras.

O MEC e o FNDE são os órgãos responsáveis pela realização do PNLD. São eles que avaliam, compram e distribuem, junto aos Correios, as obras didáticas às escolas públicas. No site do MEC encontramos uma explanação das atualizações do PNLD a partir do decreto nº 9.009, de 18 de julho de 2017, bem como todas as

---

<sup>22</sup> Cada etapa está descrita detalhadamente no site do FNDE, disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>

<sup>23</sup> Peça fundamental do PNLD, o GLD tem como destinatário inicial o professor, participe decisivo no processo de escolha das obras que serão aderidas pela escola. Destina-se, também, aos pesquisadores e demais interessados em compreender, acompanhar e refletir sobre o alcance, limites e contribuições das obras e do PNLD, em seu amplo espectro. O GLD, na condição de instrumento público, apresenta os parâmetros de efetivação legal do PNLD.

informações acerca do programa, tratando desde as escolhas das obras à distribuição do material para as instituições de ensino.

O processo do PNLD se inicia com a adesão das escolas ao programa, passando pela publicação dos editais e terminando na distribuição e recebimento dos materiais didáticos. Todo esse processo tem prazos e ocorre em etapas nos portais *on-line* do MEC. Embora o LD não seja produzido pelo Estado, mas por editoras particulares, esse tem um papel determinante no que se refere à escolha daqueles que serão distribuídos, pois, o material, depois de ser produzido e editado, passa por uma comissão avaliadora, atualmente indicada pelo MEC, antes que a coleção didática integre o GLD, posteriormente, encaminhado às escolas para a escolha pelos professores. Por essa razão, o PNLD é arguido quanto à interferência do Estado na formulação dos conteúdos, dos métodos e no que tange a um cerceamento à liberdade de expressão.

Por outro lado, o mercado também pode exercer um controle nas produções, seja pela necessidade de lucros do mercado editorial, dos métodos acrílicos que, na sua maioria, são voltados apenas à formação técnica, profissional, ou pela interferência dos meios de comunicação, que promovem uma ronda à posição ideológica dos programas educacionais. A seção a seguir discute esses aspectos. Se, de um lado, o Estado apostou no PNLD como uma possibilidade de melhorar a qualidade do ensino, de outro, o mercado editorial vislumbrou uma grande oportunidade de negócios.

#### 1.4 O MERCADO EDITORIAL DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

O LD, conforme já apontamos, é um produto que também está submetido às pressões do mercado, sendo necessário considerar seu caráter comercial para melhor compreender a sua função como instrumento pedagógico. Pensar na comercialização do LD no Brasil implica a compreensão de que essa é uma venda cíclica, diretamente relacionada ao calendário escolar.

Sendo um recurso obrigatório no ensino, quesito que o torna o diferencial no mercado livreiro, o LD é considerado o mais rentável do setor. Apesar de ter uma ampla circulação no país, o LD é um instrumento exclusivo da escola, salvo raras exceções, que circula nesse espaço, é produzido para um determinado segmento de

ensino e para um Componente Curricular específico, sendo descartado após o uso (CASSIANO, 2013).

Com a obrigatoriedade dos LDs nas escolas, especialmente a partir da consolidação das disciplinas escolares, no decorrer do século XIX, o saber escolar acabou sofrendo uma interferência empresarial (ALVES, 2015).

Essa reconfiguração do mercado do livro no Brasil remete a todo o processo percorrido pelo livro, desde a sua constituição até à sua materialização e circulação<sup>24</sup>. De momento, nossas reflexões centram-se no mercado do LD em seu contexto político e econômico, sendo que o mercado editorial escolar passou da concentração das editoras familiares ao oligopólio dos grandes grupos empresariais (CASSIANO, 2013). Segundo Cassiano, “vislumbrou-se a possibilidade da criação de um novo *nicho de negócios*, com a iminência da introdução da língua espanhola no currículo oficial das escolas brasileiras, o que se consolidaria legalmente, em 2005” (CASSIANO, 2013, p. 28, grifos nossos).

A consolidação das empresas espanholas, representada pela Editora Santillana, no Brasil, se revela além da complexidade das questões políticas e econômicas, pois, além dessas, temos as implicações na área educacional e cultural. São muitas as instâncias envolvidas no processo de inserção da língua espanhola no currículo brasileiro<sup>25</sup>, no início do século XXI. São diferentes posições: do governo, do empresariado, das universidades e das escolas<sup>26</sup>.

Ao traçar a trajetória do mercado editorial educacional do final do século XX até o início do século XXI, no Brasil, constatamos que o oligopólio no ramo dos didáticos passa das empresas familiares e nacionais aos grandes grupos. Inicialmente, o mercado dos LDs foi representado pelas empresas espanholas, que já haviam se instalado na América Latina e também no Caribe. Posteriormente, adentra nesse

---

<sup>24</sup> “A produção de livros didáticos para a Educação Básica, no Brasil, dos anos 1970 até o final da década de 1990, era impressa localmente por empresas nacionais de cunho familiar, nacional. Diferentemente do que ocorria em vários países da América Latina, onde já havia a presença das editoras espanholas, no Brasil, Editoras Multinacionais não tinham impacto nesse segmento, salvo raras exceções. Mas o Brasil sempre foi considerado um mercado atrativo para o capital internacional, tanto pela sua população quanto pelo seu potencial econômico e, em pouco tempo, essa realidade foi mudando. Em meados dos anos de 1990, a Espanha, que até então era irrelevante no rol das relações internacionais no Brasil, emerge como grande investidora nacional, numa inserção em especial de natureza econômica, política e cultural. De 1995 a 2006 rapidamente consolida sua presença no país e, nos casos da telefonia, sistema bancário e educação, ocupa espaços privilegiados, sem fornecer a mesma contrapartida” (CASSIANO, 2013, p. 219-220).

<sup>25</sup> Foi no governo FHC (1995-2003) que a língua espanhola foi oficializada no Brasil, por meio das medidas e ações governamentais implementadas naquele momento.

<sup>26</sup> Consultar Cassiano (2013, p. 237).

mercado o grupo inglês Pearson, com destaque à Editora Moderna e à Editora Positivo (CASSIANO, 2013).

A nacionalização do LD produzido por brasileiros foi uma necessidade apontada já no final do século XIX. O interesse da organização republicana de instrução pública que tais livros estivessem adequados à realidade brasileira fez com que ocorresse uma expansão do mercado editorial brasileiro, que encontrou na escola um espaço privilegiado de circulação e de público consumidor de seus produtos (CASSIANO, 2013). Algumas das cartilhas mais utilizadas desde os anos de 1930 até a segunda metade do século XX se destacaram pela quantidade de exemplares e permanência no ensino de gerações ao longo dos séculos XIX e XX. Tais materiais disseminaram métodos e práticas de ensino, permanecendo no mercado por muito tempo.

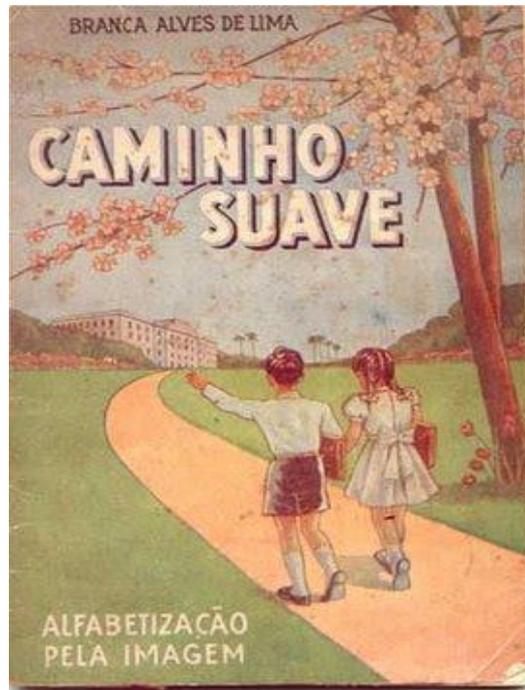
A *Cartilha Sodré* (Figura 1), de Benedicta Stahl Sodré (1900–1973), teve sua primeira edi o em 1940, e permaneceu no mercado até 1989, quando teve sua última edi o. A autora produziu e publicou uma cole o de didáticos. A *Cartilha Caminho Suave* (Figura 2), de Branca Alves de Lima (1910–2001), foi publicada em 1948, sendo considerada um fen meno de vendas no Brasil. Com aproximadamente 40 milhões de exemplares vendidos, circulou nas escolas brasileiras até os anos de 1990. A *Cartilha Upa, Cavalinho* (Figura 3), de Lourenço Filho (1897-1970), esteve presente no mercado de 1957 a 1970, data da sua última edi o.

Figura 1 – Capa da Cartilha Sodré (1951)



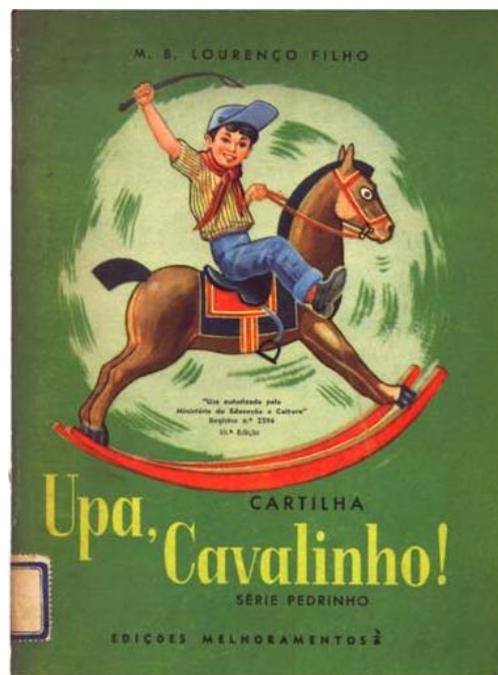
Fonte: <https://pedagogiaaopedaletra.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-mais-antigas/>

Figura 2 – Capa da Cartilha Caminho Suave (1962)



Fonte: <https://pedagogiaaopedaleta.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-mais-antigas/>

Figura 3 – Capa da Cartilha Upa, Cavalinho (1970)



Fonte: <https://pedagogiaaopedaleta.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-mais-antigas/>.

O que mudou, em âmbito nacional, no início de século XXI, foi o mercado editorial dos didáticos, com a formação e a entrada de grandes grupos editoriais ao PNLD. Os LDs passam a compor a política educacional de Estado, garantida de forma democrática e legitimada por meio da concorrência. Segundo Fernandes (2010):

O acesso é legitimado na forma mais cruel do capitalismo, as editoras começam a estabelecer uma concorrência para fazer chegar seus livros ao/à professor/a. Várias estratégias de vendas são colocadas em exercício em um mercado tão rentável. Os livros didáticos são distribuídos em larga escala e assim, os/as professores/as recebem muitos exemplares diferentes, tornando a possibilidade de escolha uma nova forma de poder, nesse caso, direcionado pelas editoras parceiras do PNLD. (FERNANDES, 2010, s.p.).

Os professores passaram à categoria de clientes em potencial, tornando-se alvo das editoras, que os presenteavam com exemplares gratuitos de suas obras. Ter uma obra escolhida pelo PNLD é garantia de venda e de lucro. Contudo, evidentemente, as editoras com maiores recursos tinham mais condições de divulgação e de distribuição de suas obras, o que aumentava as chances de serem escolhidas pelos docentes.

As estratégias de venda das editoras são diversas, variando conforme a rede de ensino a ser atingida (pública ou particular), em uma divulgação que vai desde a distribuição gratuita de exemplares até a divulgação por meio da mídia televisiva. Com tanto investimento, só aumenta o campo de disputas entre as editoras nacionais e internacionais. Esse é cenário configurado no século XXI, em que grandes grupos competem para fornecer o LD ao governo, conforme assevera Cassiano (2013):

Nos primeiros anos do Programa, as compras governamentais se concentravam em poucas e grandes editoras. Porém, nessa época, ainda sobrava uma pequena fatia desse mercado para as pequenas editoras. Nas duas décadas subsequentes, a concentração aumentou, reduzindo-se radicalmente o número de editoras participantes no PNLD, sendo que em 2006, podemos constatar<sup>27</sup> pouca expressividade das pequenas editoras nesse processo. Esse cenário configura um oligopólio no setor, já que poucas empresas detêm o controle da maior fatia do mercado. (CASSIANO, 2013, p. 74).

Esse segmento brasileiro se destaca pela maior concentração de mercado editorial, mas com um menor número de editoras. O expressivo número de LDs que

---

<sup>27</sup> Consultar Cassiano (2013, p. 67–74).

circula no Brasil desde o PNLD e seu aperfeiçoamento, comprovadamente, situa o governo brasileiro como o maior comprador do país, pois os alunos atendidos pelo governo, com a oferta gratuita de livros, compõem 90% de toda a Educação Básica brasileira<sup>28</sup>. De acordo com Cassiano (2013):

O vínculo entre Estado e mercado editorial existe em todos os países do mundo, devido à instância cultural do livro em geral aliada a sua relevância econômica. No caso dos didáticos, esse vínculo é estreitado, sobretudo, pelo papel privilegiado destes na escola. [...]. No caso brasileiro, as políticas públicas adotadas pelo Estado com relação ao livro didático dão ao país uma particular inserção no contexto internacional. (CASSIANO, 2013, p. 172-173).

É evidente, ainda, a posição política presente no PNLD no que concerne ao amparo tradicional do LD para assegurar o controle do currículo efetivamente desenvolvido nas escolas, paralelo às avaliações de grande porte. De acordo com Cassiano (2013), há uma lógica natural de imposições políticas econômicas que precedem à escolha dos professores:

O PNLD envolve volumosas cifras devido ao seu alcance universal, no caso da educação pública, em que é prescrita a liberdade de escolha do docente, mas em que também há uma avaliação pedagógica previa feita na instância governamental. Tais determinantes não anulam a autonomia do docente, nem na escolha, nem no uso do produto, mas certamente deixam suas marcas nos livros que entrarão em todas as escolas de Educação Básica no país, sendo parte integrante do currículo em ação nas salas de aula do Brasil. (CASSIANO, 2013, p.144).

A proposta de reforma educacional feita na década de 1990, pelo Banco Mundial, considerou o LD como “insumo instrucional” e uma forma de elevar a qualidade da educação, recomendando-se a distribuição de livros nas escolas. Nesse sentido, o livro assume para as instituições financeiras lugar de destaque no âmbito do ensino.

Na sua implementação, o PNLD já atendia a recomendações do Banco Mundial, o que, mais tarde, foi agregado, com maior significância no governo FHC<sup>29</sup>,

---

<sup>28</sup> Consultar Cassiano (2013, p. 169-173).

<sup>29</sup> Apesar de buscar expressar uma imagem de rompimento com o governo anterior, a política educacional de FHC manteve um intercâmbio com agências internacionais por meio de financiamento na educação. Segundo dados do Banco Mundial (2005), no governo Itamar Franco, foram aprovados para o Brasil 17 projetos, entre 1993 e 1994. Já no governo de Fernando Henrique, foram aprovados 86, entre 1995 e 2002.

às estratégias para a Região Nordeste, inseridas no Plano Decenal de Educação Para Todos.

Paniago (2013) faz uma importante análise acerca das políticas do Estado e sua relação com os organismos internacionais, deixando claro que, ao conceber as recomendações do BM<sup>30</sup>, o governo exclui aspectos como a socialização do saber sistematizado, as condições de ensino e aprendizagem e o conhecimento do professor, dando centralidade ao manual didático na relação educativa. A autora afirma que “a forma como o Banco Mundial concebe o manual didático demonstra os pressupostos que permeiam as políticas em torno dessa mercadoria” (PANIAGO, 2013, p. 48), e:

As metas anunciadas para a universalização do ensino, tanto pelos organismos internacionais quanto pelo Estado brasileiro, por meio dos planos para a educação, se materializam em programas para a execução delas, como é o caso da distribuição gratuita dos manuais didáticos. (PANIAGO, 2013, p. 52).

Sapelli (2005) afirma que são muitos os interesses envolvidos na política nacional do LD. Segundo a autora, há uma preocupação tanto no controle ideológico<sup>31</sup>, que pode ser exercido pelo livro didático, quanto no que se refere ao lucro que o programa pode proporcionar aos grandes grupos editoriais. Para a pesquisadora:

O livro didático não tem sido instrumento para a formação de sujeitos críticos, capazes de construir uma visão ampliada acerca do contexto social. Pelo contrário, têm representado a própria negação do saber elaborado, assim cumprindo papel de instrumento que contribui para a manutenção do *status quo* capitalista. [...] Controlar o conteúdo do livro didático tem representado controlar o próprio currículo. (SAPELLI, 2005, p. 40).

---

<sup>30</sup> “Proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição de livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos (BANCO MUNDIAL, 1995 *apud* TORRES, 2000, p. 135)” (PANIAGO, 2013, p. 47).

<sup>31</sup> A partir de uma análise mais aprofundada acerca do LD, em múltiplas abordagens, podemos entender que a ideologia muitas vezes está tão explícita e ao mesmo tempo quase impossível de ser percebida. O controle da produção e da venda do LD é motivado tanto pela necessidade de controle ideológico quanto pelas cifras que eles movimentam. Para ampliar as discussões, sugerimos a leitura da obra organizada por Sapelli (2005).

Atualmente, o Estado mantém políticas públicas voltadas ao LD, a fim de prover gratuitamente as escolas com obras didáticas de qualidade para todas as modalidades e níveis de ensino. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de LDs e literários, anteriormente contempladas pelo PNLD e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Com essa nova nomenclatura, o Programa também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, dicionários, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (BRASIL, 2019). O PNLD contempla a distribuição universal e gratuita dos LDs de todos os componentes curriculares para todos os alunos da educação básica e pública do país.

Quando nos debruçamos sobre os aspectos que envolvem o LD para a escola pública, encontramos múltiplas evidências que se expressam na sua construção histórica, desde a sua origem comeniana, pautada na divisão do trabalho e no modelo manufatureiro de organização do trabalho, até a sua utilização na escola contemporânea.

Cumprindo sua função original, o LD<sup>32</sup> “permanece atendendo às necessidades de uma escola universal, pública e gratuita, necessária ao desenvolvimento da força de trabalho especializada, para o avanço das forças produtivas e a consequente ampliação do capital” (PANIAGO, 2013, p. 60).

Cumprir destacar que, para o segmento voltado para as compras do setor público, importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado.

Essa política de aquisição em massa de livros didáticos pelo governo brasileiro transformou-se em um grande negócio que contribuiu para o processo de oligopolização e entrada do capital estrangeiro no setor editorial. Pelo montante excessivo de dinheiro público e de interesses movimentados, é muito importante que

---

<sup>32</sup> O livro didático assume uma característica múltipla, pois a sua elaboração e a sua produção são realizadas por critérios de um ideário mercadológico de compra e venda. Constituído em um campo estratégico na consolidação de grandes grupos editoriais nacionais e estrangeiros, o LD tem um caráter de produto. Todavia, é preciso considerar, dentre as múltiplas facetas assumidas pelo LD, que os meios possíveis do processo de ensino e aprendizagem com o uso dessa ferramenta se caracterizam pela função que lhe é atribuída em sala de aula. Para ampliar as reflexões, sugerimos a obra de Moretto (2017), intitulada *O livro didático na Educação Básica: o livro didático e seu papel em sala de aula*.

a sociedade e a imprensa fiscalizem, e o próprio Estado aperfeiçoe os mecanismos que visam a dar transparência a esse negócio (CASSIANO, 2013).

Diante das considerações históricas apresentadas e da discussão sobre a mercadorização do LD, julgamos ser importante levantar algumas indagações a partir de constatações, embora empíricas, acerca da confecção dos manuais escolares distribuídos em todo o país, especialmente no que se refere aos bastidores das editoras. Assim, indagamo-nos: os professores e/ou autores dos LDs, contratados para a sua produção, seriam os mais capacitados ou seriam os que custariam menos às editoras? De que forma podemos compreender as determinações que permeiam as produções didáticas para a escola pública? A escola, por meio do LD, está cumprindo o papel de universalizar o conhecimento científico? O que leva o professor a fazer determinada escolha do LD e sequer questioná-lo? É possível resgatar o estudo dos clássicos por meio de material alternativo? Essas e outras questões são abordadas a partir do próximo tópico.

### 1.5 A FETICHIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Como destacamos até o momento, o ensino sempre esteve vinculado de alguma forma a um livro escolar. Instrumento responsável pela formação de gerações, o LD ainda é o principal recurso utilizado não só como ferramenta didático-pedagógica, mas como fonte de consulta pessoal, já que, em muitos casos, é o único material impresso disponível em lares brasileiros, marcados pela desigualdade social.

O LD tem se constituído como uma fonte importante de mediação pedagógica, desde a sua gênese. E são as situações cotidianas que motivam essa discussão, já que é na observância e no diálogo com os agentes do processo de ensino e aprendizagem, os professores, que se revelam as questões que impelem o debate.

Embora a qualidade dos LDs seja criticada dentro e fora do circuito escolar e acadêmico, a sua utilização nas salas de aula não possibilita, muitas vezes, questionamentos mais contundentes. Esse instrumento que mobiliza o universo escolar brasileiro tem vantagens, mas também apresenta limites.

Protagonista no processo de ensino e aprendizagem por muito tempo e incorporado ao sistema educacional brasileiro, o LD tem uma boa aceitação dos mais

diversos agentes. O processo de fetichismo a que esse material foi submetido no meio escolar é motivo de alerta e de investigação (SILVA, 2012).

Embora o foco do nosso debate esteja pautado no LD, vale destacar que em alguns estados brasileiros, há uma tendência crescente no uso de apostilas nas redes municipais de ensino, bem como de materiais prontos disponíveis em *blogs* e sites educacionais e que também podem ser tomados num processo de fetichismo.

Acerca dos sistemas apostilados debelamos o Estado de São Paulo, que, na segunda metade dos anos 2000, com a municipalização do Ensino Fundamental I em grande parte das unidades federativas, com a carência de estruturas materiais, físicas, humanas, financeiras, administrativas e pedagógicas passaram a buscar parcerias junto ao setor privado para o atendimento das novas e crescentes demandas educacionais assumidas. Num contexto de consolidação dos sistemas apostilados de ensino, onde muitos municípios na busca pela melhoria da qualidade na educação, buscam convênios com instituições privadas, as quais fornecem o material para o aluno bem como a própria formação do professor (MILITÃO, 2012). A exemplo de São Paulo, esse contexto também se revela em algumas redes municipais de ensino no Estado do Paraná.

O que se postula neste sentido, é o quanto esse material apostilado, padronizado, com alto custo aos cofres públicos e sem ser submetido a uma avaliação sistemática e criteriosa pode estar comprometendo a autonomia da prática pedagógica bem como a própria organização e desenvolvimento do projeto pedagógico escolar. Num quadro semelhante a predominância do livro didático ao longo de séculos, o sistema apostilado, segundo Militão (2012), faz com que “gestores e educadores acabam se desvinculando de seu importante papel de conceptores do seu próprio trabalho e passam a serem executores de algo já pronto, determinado externamente” (MILITÃO, 2012, s. p.).

Entendemos que tanto o sistema apostilado de ensino, como o livro didático sendo tomado como único material de apoio também contempla muito mais a reprodução do que a reflexão, sendo que os “gestores e educadores acabam se desvinculando de seus papéis de produtores e passam a ser meros executores de algo já pronto” (MILITÃO, 2012, s.p.). Além disso, os alunos, se limitam a executar as atividades formuladas pelo sistema privado de ensino, e não são levados a refletir sobre as mesmas, sendo negado ao estudante, uma formação integral que possibilite sua atuação consciente na sociedade.

Além de sua predominância nas salas de aula de todo o país, o LD tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados por boa parte dos professores. Impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos docentes brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento que auxilia o trabalho em sala de aula (SILVA, 2012).

Essa realidade emerge da precariedade das condições de formação e de trabalho dos professores, que fomentam o uso massivo do LD e a quase inexistência de análise crítica desse material. Por outro lado, a própria existência dos LD, atendendo a tais demandas, retroalimenta esse ciclo.

A fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas acerca das determinações que permeiam as produções didáticas para a escola pública, tais como as indicadas por Silva (2012): o papel que o livro desempenha ou que papel deveria ter no ensino; como é e como poderia ser utilizado; e quais as reais condições de formação, de trabalho e de ensino e aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras (SILVA, 2012).

Nos muitos debates acerca das disciplinas que deveriam compor um currículo escolar, o LD e seu papel sempre se fizeram presentes. As mudanças e as tensões sociais levaram a mudanças na escola, mas, ao observarmos o percurso e uso de alguns materiais, notamos poucas mudanças no que concerne ao papel atribuído ao LD na atualidade.

Concebido como ferramenta de trabalho do professor e como manual para o aluno, aderido por um público cada vez mais variado, novos problemas foram surgindo em sua produção. Tratando-se de uma obra controlada pelo Estado, é preciso elaborar uma legislação especial para a sua confecção. O aval do governo significava vendagem garantida para um mercado cada vez mais promissor. Entretanto, juntamente com a difusão do livro, veio a ideologia reforçada oficialmente por um ensino padronizado (CASSIANO, 2013).

Em meio aos debates entre currículo e método, o livro escolar expressava a base metodológica enraizada em um aprendizado pela memorização. As diferentes formas de recepção do público frente a esse instrumento de ensino mostraram que o material produzido atingia a uma população heterogênea, de diferentes representações sociais, o que tornava o ensino conflituoso e excludente, não sendo condizente com a realidade do país.

O poder da palavra escrita é inerente à concepção de livro didático, marcando a passagem de uma geração da oralidade para a comunicação escrita. Entretanto, o propósito do manual didático só seria alcançado através da intervenção do professor: a transmissão do conhecimento e o desenvolvimento de hábitos de leitura.

Segundo Bittencourt (1993), “o livro didático era valioso para o professor porque nele estava depositado o conteúdo a ser transmitido aos alunos. Mas a importância do livro didático para a efetivação do trabalho do professor residia na metodologia do ensino que ele continha” (BITTENCOURT, 1993, p. 290). O discurso do mestre era imprescindível para a utilização do livro. Para a autora:

A instituição escolar nasceu para criar uma nova forma de comunicação, o conhecimento pela escrita, mas não pôde afastar-se ou eliminar as relações sociais e suas formas de transmissão de saber tradicionalmente estabelecidas. A escola e seus livros didáticos foram obrigados a se submeter a mecanismos semelhantes para impor o saber erudito que pretendiam ensinar. (BITTENCOURT, 1993, p. 314).

O uso dos livros padroniza-se de acordo com cada professor, produzindo uma história diferente daquela que imaginavam seus produtores ou editores. A maneira como cada um se relacionava com os livros se alternava entre aqueles que adquiriam uma atitude de total dependência e outros que faziam do livro um objeto capaz de informá-lo, atualizá-lo sobre o conhecimento a ser ensinado/adquirido.

Não por acaso, o LD continua se constitui num dos principais instrumentos de referência no processo de ensino e aprendizagem, cuja hegemonia na escola está ligada à sua origem na sociedade contemporânea. E como toda produção na ordem capitalista, em última instância, o LD se constitui em um instrumento com vistas ao lucro. Saviani (2013), atribuiu ao LD, ao mesmo tempo, um duplo caráter: de produção material e de produção imaterial, em que a ação desenvolvida pela educação é exercida com base em um suporte material:

Logo, ela (a ação) realiza-se num contexto de materialidade. O próprio Marx, quando analisa a produção não material distingue duas modalidades: aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do produtor. E, ao exemplificar a primeira, ele fala nos livros, nos objetos artísticos em geral. Nesse caso, o produto separa-se do produtor, exatamente porque também o produto contém uma materialidade, mas esse mesmo produto contém o resultado que não é, ele próprio, material; esse resultado é espiritual, quer dizer, é simbólico. Nesse sentido, um livro é material, mas o que ele contém são ideias, são teorias, portanto algo imaterial. Então o produto da elaboração de um livro é imaterial, são ideias, mas essas

ideias são veiculadas pela materialidade, pelo livro que se manifesta fisicamente”. (SAVIANI, 2013, p. 90).

Podemos afirmar que são os LDs que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e aprendizagem na escola atual, e, conseqüentemente, conforme argumenta Saviani (2013), revelam-se na sua imaterialidade. Disso decorre a necessidade de considerar outra função inerente a escola atual, na contribuição da expansão das atividades produtivas<sup>33</sup>. Segundo Souza (2010):

Visto o manual didático como mercadoria que contribui para o processo de acumulação do capital monopólico, fica mais fácil deduzir a natureza da linguagem e do conteúdo por ele veiculados, que assumem a feição necessária para sua inserção e aceitação no interior da escola. (SOUZA, 2010, p. 129).

O papel do LD em sala de aula sugere funções diferenciadas. Pressupõe que o livro pode “levar os estudantes a ter melhores informações e despertar sua imaginação para a leitura, a escrita e o amadurecimento do conhecimento escolarizado” (MORETTO, 2017, p.151).

O Livro Didático pode estabelecer procedimentos metodológicos de ensino. Ao apresentar boas fontes de informação, conteúdos adequados e de qualidade, pode se tornar essencial no processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com Moretto (2017), quando afirma que:

São as propostas pedagógicas das atividades e dos exercícios que se tornam importantes para a aprendizagem do aluno. O que de certo modo pode definir, conseqüentemente, o caminho para o desenvolvimento dos conteúdos propostos, assim como a sequência das atividades e sua lógica de encadeamento, que relaciona os temas curriculares, servindo, nesse sentido, para qualificar o desenvolvimento de professores e alunos. (MORETTO, 2017, p. 150).

Os LDs podem ser em uma fonte importante de formação e mediação pedagógica, oportunizando discussões significativas aos estudantes. Nesse sentido, é importante buscar um nível elevado de formação para o professor, para que esse faça um bom uso do livro, de maneira que oportunize ao aluno amadurecer e apropriar-se do conhecimento escolarizado. Nas palavras de Moretto (2017):

---

<sup>33</sup> Consultar Brito (2010).

Os desafios ainda precisam ser rompidos, pois as mudanças podem ser alteradas quando a superação do senso comum pedagógico, a socialização do saber científico ao alcance de todos, a inserção da ciência e tecnologia na escola como cultura, a incorporação dos conhecimentos contemporâneos em ciência e tecnologia em todo o sistema escolar estiverem incluindo a formação dos professores para superar as “insuficiências” do livro didático e a aproximação entre teoria e prática. (MORETTO, 2017, p. 155, destaque da autora).

Em um país heterogêneo como o Brasil, o LD pode ser um forte aliado, um instrumento capaz de veicular um conhecimento sistematizado e organizado para um público cujo saber é fortemente construído pelas mídias. Sua circulação e disseminação podem ser usadas para a construção de saberes capazes de auxiliar os alunos em seu processo de domínio de leituras críticas.

Além de divulgador do conhecimento científico, organizador das aulas e do plano a ser seguido, o LD tem sido também objeto de vulgarização do conhecimento. Sendo assim, é preciso avançar nas pesquisas e na divulgação sobre a natureza complexa do livro, de modo que esse conhecimento seja acessível aos docentes, que são os agentes principais na transmissão do saber escolar.

Reconhecer as múltiplas facetas do livro bem como seu uso em um ensino que atenda aos interesses da maioria da nação certamente é o meio mais eficaz de produzir conhecimento e desenvolver a criticidade nos indivíduos partícipes do processo educativo.

Segundo Silva (2018), com a expansão da escola pública, a substituição do ensino baseado nos clássicos pelo uso do manual didático foi idealizada para que o conhecimento fosse transmitido de modo rápido, fácil e barato por qualquer um. Nesse sentido, retomemos a discussão inicial deste texto onde comentamos brevemente acerca dos sistemas apostilados de ensino fazendo referência também ao LD, e, portanto, afirmamos a necessidade de considerar que o processo educativo tem, de acordo com Silva (2018):

O desafio de conduzir o aprendizado inicial da vida humana através do conhecimento real, numa visão dialética do desenvolvimento histórico e cultural, proporcionando aos educandos sua emancipação cultural, provocando-lhes, segundo Saviani, a serem cidadão críticos e participativos na sociedade, tendo liberdade de pensamento e possibilidade de escolha de sua própria manutenção de existência, utilizando-se do trabalho como princípio social do convívio humano (SILVA, 2018, p. 34).

Nesse sentido, pensar em indivíduos críticos remete ao acesso ao saber sistematizado, científico, desde seu ingresso na educação escolarizada, com vistas ao (re)conhecimento da realidade social na qual estão inseridos, perseguindo sua transformação.

Nesse contexto, o estudo e a pesquisa sobre o processo de escolha do LD tornam-se necessários para buscar as respostas às questões subjacentes a esse material, que ora pode se tornar um instrumento de transformação social, ora de alienação e reprodução da ideologia dominante ou dos interesses mercantis. Assim, são fundamentais as contribuições teóricas e científicas que levem ao aperfeiçoamento de políticas públicas educacionais, favorecendo a formação de professores e contribuindo efetivamente com a melhoria da qualidade da educação.

Devemos olhar criticamente para passado e indagar acerca de qual das versões da história, interpretada de forma antagônica pelas diversas ideologias, está sendo ensinada às novas gerações. Compreender sob qual perspectiva teórica, analítica, histórica e qual a postura do professor - que também é resultado de um processo histórico, com acesso a algum tipo de conhecimento - está se ensinando. É preciso oferecer uma instrução capaz de tornar os indivíduos críticos, sensatos, providos de saberes que propiciem a compreensão da realidade social, isto é, que estejam voltados para transformações sociais profundas.

Após refletirmos de modo amplo sobre a gênese do LD, sobre programas governamentais para o fornecimento de LDs, sobre o mercado editorial e a fetichização do LD, a seguir, detemo-nos especificamente em discutir sobre o LD de História.

## 2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Este capítulo trata das mudanças e permanências que têm sido promovidas com relação ao ensino de História nos últimos anos no Brasil presentes no LD. Nesse contexto de discussão sobre o LD, o foco é restringido à disciplina de História pela sua conexão com o LD desde a sua oficialização no Brasil, em meados do século XIX, e pela sua importância na educação escolarizada. Inicialmente, faremos um levantamento das produções acadêmicas sobre o tema, junto aos portais dos Programas de Pós-graduação, especialmente no Paraná. A discussão segue com a análise historiográfica da História como disciplina escolar, ressaltando sua relevância social e humana. O debate acompanha um resgate histórico do LD de História no Brasil e seu uso no processo de escolarização, além do papel do professor no Ensino Fundamental.

### 2.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA

Nas últimas décadas, as discussões sobre o ensino de História, no Brasil, vêm se acentuando. Constatamos que as produções acadêmicas são múltiplas, a partir de diferentes perspectivas que, em geral, abordam questões referentes aos aspectos teórico-metodológicos, à trajetória do ensino de História, à formação de professores, ao LD e à História e cultura africana e afrodescendente (SILVA, 2014). O resultado de algumas dessas pesquisas já é notado na própria realidade educacional e nas mudanças curriculares estaduais e municipais, mas ainda existem lacunas a serem preenchidas.

De acordo com Silva, (2014), ao tratar do ensino de História, “é necessário compreender seus objetivos e objetos, e entender que estes são históricos, ou seja, se transformam de acordo com a realidade econômica, política e social dada em certo momento” (SILVA, 2014, p. 88). No conjunto da produção do conhecimento acerca do ensino de História, percebemos que as preocupações se centram nos saberes (o quê), nos sujeitos (para quem) e nas práticas (como). Essas preocupações se justificam, em certa medida, pela complexidade que os estudos históricos vêm adquirindo, ao longo dos anos, devido ao alargamento do campo relacionado ao objeto e aos novos métodos de abordagem histórica que foram sendo propostos.

Entendemos que, na busca pela construção de conhecimentos, faz-se necessário partir das produções anteriores com a ressalva de que não basta considerá-las apenas como “memória”, mas empreender uma análise cuidadosa e crítica no sentido de reafirmar a história como empreendimento científico. Entretanto, não faremos um inventário, com comparações entre as produções, mas sim um levantamento sobre a produção acadêmica acerca do ensino de História. Além das pesquisas acadêmicas produzidas no âmbito da pós-graduação, buscamos livros e coletâneas que estão relacionados ao objeto de forma geral.

Ressaltamos que as dissertações de mestrado e as coletâneas apresentadas não contemplam a totalidade das fontes analisadas. Após a apreciação das pesquisas que tratam do tema de forma geral, foi realizada uma investigação específica a partir das produções no Estado do Paraná. Não faremos a apresentação dos artigos analisados, pois esses estão arrolados na tessitura desta presente pesquisa.

### 2.1.1 Dissertações

O objetivo desta subseção é apresentar um levantamento das produções acadêmicas acerca do ensino de História desde os anos 2000, nos programas de Pós-graduação nas Universidades do Estado do Paraná, a fim de observar quais as perspectivas de análise que estão sendo estudadas.

No conjunto das produções levantadas nas IES do Paraná, encontramos 18 dissertações defendidas com enfoque no ensino de História. Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), encontramos duas pesquisas. A primeira, produzida por André das Chagas Santos (2014), intitulada *O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Cascavel (1990-2013): desafios e impasses teórico-metodológicos*, verificou a repercussão de alguns elementos teórico-metodológicos para o ensino de História e identifica os principais problemas da proposta curricular para a rede pública de ensino de Cascavel (PR). A segunda dissertação, de Fábio Alexandre da Silva (2020), intitulada *A concepção de história a partir dos livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda*, analisou a concepção de História de Sérgio Buarque de Holanda a partir dos livros didáticos de sua coautoria.

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), encontramos algumas pesquisas, diversas em seus objetos, mas, de certa forma, relacionadas ao ensino de

História e/ou ao LD. A dissertação de Ângela Ribeiro Ferreira (2005), intitulada *Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de história*, abordou a mediação didática dos saberes cotidiano e acadêmico relativos à história das mulheres efetivada na elaboração e utilização dos LDs para o Ensino Fundamental mais utilizados no país.

Maria Antônia Marçal (2007), em sua dissertação *Quem vai me ensinar de novo? “Os homens se educam em comunhão” - experiências de constituição docente através de grupos de estudo de professores de História (2004/2006)*, analisou três experiências de constituição docente no interior de grupos de estudos de professores de História, e observou o movimento de avanço e de recuo da autonomia docente nesses espaços, além de evidenciar que o processo de construção da autonomia é um processo coletivo e individual.

Marcos Roberto Kusnick (2008), na pesquisa *A filosofia cotidiana da história: uma contribuição para a didática da história*, buscou contribuir com o campo da didática da História. Para tanto, se propôs a investigar a consciência histórica como um dos principais componentes do novo paradigma para a ciência da História. Para ele, a didática da História deveria compor um campo próprio de estudos, de modo a permitir uma maior integração entre a pesquisa formal no campo da história acadêmica e a história ensinada nas escolas.

Michele Rotta Telles (2015), na dissertação *Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas ideias sobre história e ensino de história*, tem como objeto de estudo as ideias acerca da História e do ensino da História por parte de professores unidocentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede Municipal de Ponta Grossa (PR). As questões norteadoras dessa pesquisa se referem ao significado que os professores atribuem à História, como a concebem como disciplina, como se relacionam com o conhecimento histórico e com o saber escolar e a relação entre suas identidades pessoais/profissionais e as características da compreensão do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Felipe Brunoski Soares (2016), com a pesquisa de mestrado intitulada *O ensino de história nos colégios militares: entre o livro didático e experiências de alunos e professores*, analisou as relações de ensino e aprendizagem da disciplina de História nos colégios militares, tendo como referência o livro didático *História do Brasil: Império e República*. O autor lidou com as experiências e as memórias de alunos e professores

de unidades do sistema Colégio Militar do Brasil, além de compreender o LD como um elemento próprio da cultura escolar.

Letícia Leal de Almeida (2016), em sua pesquisa *Regionalismo Paranaense: do esboço de uma sinopse da história regional do Paraná a História do Paraná 1951 (1969 - 2016)*, fez uma análise sobre a mobilização da história regional do Paraná, tendo como ponto de partida a proposição de Brasil Pinheiro Machado em *Esboço de uma Sinopse da História Regional do Paraná* (1951) e suas relações com os discursos dos anos 1960 nos livros *Campos Gerais: estruturas agrárias* (1968) e *História do Paraná* (1969).

Natália Fernandes Vieira (2018), em sua dissertação *A construção de um Currículo: a proposta de história da América para a 1ª série do 2º grau (1980 - 1983)*, investigou contextos, sujeitos e conteúdos que fizeram parte do processo de elaboração da Proposta Curricular de História e Geografia para o 2º grau no fim da década de 1970 e início dos anos 1980 no Estado de São Paulo. A autora considera a importância singular que a proposta tem por representar o retorno do ensino de história da América ao denominado segundo grau do ensino paulista, coincidindo cronologicamente com o período da ditadura civil-militar no Brasil.

Paola Clarinda de Freitas Oniesko (2018), na dissertação *A identidade Negra nas imagens do Livro Didático de História através do olhar dos alunos na busca por respostas*, realizou um estudo em uma escola pública da cidade de Ponta Grossa (PR), envolvendo alunos do Ensino Fundamental (anos finais). Os objetivos do trabalho foram perceber como se dá a recepção do aluno diante da composição imagética do livro didático de História que utiliza, analisar a construção das identidades raciais por meio dessas imagens que compõem o livro de história do 8º ano e compreender os impactos que a referida análise proporcionou nas identidades raciais dos alunos.

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), encontramos a pesquisa de Osvaldo Rodrigues Júnior (2010), intitulada *Os manuais de didática da história e a constituição de uma epistemologia da didática da história*, que se centrou na relação entre a teoria da história e os saberes pedagógicos na constituição da didática da história presente nos manuais.

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), localizamos quatro pesquisas. Inicialmente, destacamos dissertação de Roberto César de Andrade (2008), intitulada *Construindo discursos e compartilhando memórias: a década de 70 e a formação de*

*professores de História na Universidade Estadual de Londrina*. O pesquisador analisou a influência do contexto da ditadura militar na formação de professores da primeira turma de formandos do curso de História, em 1974. Para tanto, organizou um encontro com seis professores, sujeitos sociais, para que, por meio da utilização da memória coletiva como instrumento de rememoração, construíssem seu depoimento, que serviu de base para o referido estudo. As questões discutidas centraram-se nas temáticas relacionadas ao processo de formação acadêmica, à opção pela carreira docente na disciplina escolar história, ao ambiente de opressão nas relações sociais e políticas instaladas pelo regime político autoritário, a posterior atuação no magistério e aos embates devidos no início da carreira.

Outra pesquisa foi a de Elisa Vermelho Morales (2012), intitulada *História do cotidiano e ensino de história: concepções teóricas presentes em livros didáticos para o ensino fundamental II (1980/2000)*. Seu estudo abarcou a questão do cotidiano, como foi tratada por historiadores e outros teóricos das Ciências Sociais em diferentes períodos, destacando-se as divergências e convergências entre eles. A pesquisadora concluiu que, mesmo em práticas de leitura do LD que sejam mais sistemáticas, não é possível afirmar que exista a simples reprodução mecânica dos textos, uma vez que as práticas são singulares, contingentes, engajadas e, por isso, complexos.

Jefferson Rodrigo da Silva (2012), na pesquisa *Artes de fazer o ensino de História: professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo*, analisou como são lidos e utilizados os LDs de História em sala de aula pelo professor e aluno por meio de um estudo de caso específico.

A pesquisa de José Antônio Gonçalves Caetano (2016), intitulada *O que dizem os professores sobre a disciplina de História: os cadernos didáticos no programa São Paulo faz escola (2009/2015)*, investigou de forma analítica e qualitativa a visão e a apropriação que os professores da rede estadual de São Paulo da disciplina de História fazem dos documentos, do Currículo do Estado de Ciências Humanas e suas Tecnologias para a história, dos cadernos do aluno e do caderno do professor.

A dissertação de Sandra Regina Rodrigues do Amaral (2012) - *Significações do professor de história para sua ação docente: o livro Didático de História e o manual do professor do segundo segmento do Ensino Fundamental no PNL (2008)* - aborda o livro e o manual do professor dos LDs de História do Ensino Fundamental, verificando se os professores desse nível de ensino utilizam o manual do professor referente ao LD, como o fazem, e se a utilização tem reflexo na sua prática cotidiana.

Além disso, a pesquisadora verificou se os professores pautam-se na análise do Guia didático do Programa Nacional do livro didático (PNLD) para determinar se o livro é de qualidade. Assim este estudo possibilitou uma reflexão sobre o que os professores pensam sobre o manual do professor e sua aplicabilidade.

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), encontramos uma dissertação, produzida por Delton Aparecido Felipe (2009) e intitulada *Narrativas para alteridade: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica*. O autor analisou uma intervenção pedagógica com filmes no ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana como fonte de pesquisa histórica da Educação.

A partir dessa breve apresentação, percebemos que as temáticas discutidas e estudadas nas IES do Paraná são diversas, que as pesquisas acerca da História, do ensino de História e do LD são desenvolvidas em diferentes ângulos e abordagens.

A seguir, destacamos as coletâneas relacionadas ao ensino de História e LD.

### 2.1.2 Coletâneas

Nesta subseção, abordamos as coletâneas (obras) que consideramos relevantes nos estudos sobre a temática que envolve o ensino de História e LD. Optamos por esse tipo de material devido ao número de publicações, além de constatar o enfoque regional e as referências em trabalhos acadêmicos. Utilizamos como critérios de escolhas, aquelas produções de maior impacto.

A coletânea *Ensino de história - sujeitos saberes e práticas* (MONTEIRO *et al.*, 2004) resulta das Comunicações realizadas no 5º Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, em 2004, no Rio de Janeiro. A coleção apresenta as diversas perspectivas do ensino de História no Brasil, por meio dos seus diferentes sujeitos, saberes e práticas. O ensino de História é tratado de forma múltipla, por diversos profissionais da área.

A obra *O ensino de história e seu currículo - teoria e método* (HORN; GERMINARI, 2013) preenche uma lacuna existente na pesquisa sobre o ensino de História pelo viés do currículo. O estudo expõe um diálogo com a realidade dos professores em sala de aula e compõe um novo caminho teórico-metodológico para o ensino de História, a partir da prática social dos diferentes atores da realidade

histórica. O texto se coloca como um estímulo à produção historiográfica e à prática pedagógica, subsidiando as reflexões de professores de História.

Outra coletânea importante é *O mercado do Livro Didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional* (CASSIANO, 2013), que apresenta estudo sobre as políticas públicas voltadas para o livro escolar e para o mercado editorial brasileiro a partir de 1985. Destacam-se na obra as tensões de um mercado milionário, além de serem investigadas as relações entre os fenômenos extraescolares inerentes à política e à economia do LD, em que as disputas por espaços são agressivas, em uma abordagem clara e instigante sobre os vínculos entre Estado, economia, cultura e educação.

Ressaltamos também o livro *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)* (PAGNONCELLI *et al.*, 2016), fruto de pesquisas, estudos, debates e práticas pedagógicas de professores que participaram ativamente da elaboração e implementação do currículo escolar para rede pública de ensino no município de Cascavel (PR) em 2008. A obra, composta por textos de diversos autores, tem por objetivo socializar experiências e demonstrar as possibilidades de efetivar uma prática pedagógica a partir da PHC, nos mais diversos Componentes Curriculares, incluindo a História.

A obra *Ensino de História: fundamentos e métodos* (BITTENCOURT, 2018), já em sua quinta edição, pertence à Coleção Docência em Formação, que propõe uma integração entre a produção acadêmica e o trabalho nas escolas. Tem por objetivo oferecer aos professores em processo de formação e aos que atuam como profissionais da educação subsídios formativos que levem em conta as novas diretrizes curriculares, atendendo de modo criativo e crítico às transformações introduzidas no Sistema Nacional de Ensino pela LDBEN (BRASIL, 1996).

Outra coletânea foi organizada por Silva *et al.* (2020), intitulada *Ensino de história e memória no contexto do oeste do Paraná*, e apresenta um amplo debate acerca do ensino de História no Ensino Fundamental, com a contribuição de diversos pesquisadores. São produções que discutem os seguintes temas: as fontes, história e memória local; História Educacional local; História local, sociedade e educação.

Essa publicação é o primeiro volume da coleção *História e memória local* cujo objetivo é compartilhar os estudos e as pesquisas desenvolvidos pelos seus autores. Trata-se de um material que oferece contribuições e subsídios aos profissionais da

educação que atuam na Educação Básica, sobretudo, na região oeste do Paraná, e que, de alguma maneira, trabalham com a História local no contexto do ensino de História<sup>34</sup>.

Observamos, nas obras consultadas, que as discussões variam nas diversas abordagens acerca do Currículo para o ensino de História, da formação de professores, dos métodos e uso do LD, a relação do LD com o mercado editorial e com as políticas públicas. Outra discussão se refere à defesa, de alguns autores, pelo trabalho dos conteúdos nas aulas de História, elencando sugestões para esse trabalho. Além disso, pautam a defesa na História cultural como referencial na sala de aula, em contraposição à perspectiva mecanicista, linear e cronológica dos políticos “heróis”, a chamada História Tradicional.

Após ressaltarmos algumas pesquisas em âmbito da pós-graduação e também coletâneas publicadas, a seguir, discorreremos sobre o ensino de História no Brasil.

## 2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

O ensino de História sempre esteve presente nas escolas brasileiras desde o século XIX. Inseparável do contexto em que é produzido, o debate e a investigação acerca da História remetem aos processos formativos que se desenvolveram em diferentes espaços, refletindo sobre a educação dos sujeitos em uma sociedade complexa e de desigualdades.

O resgate histórico dessa disciplina nos situa nas formas históricas presentes, bem como contribuiu com a discussão acerca da importância da História como disciplina escolar.

Os estudos sobre as origens da História possibilitam uma visibilidade desse processo de constituição da História como campo de conhecimento independente, como um saber constituído com finalidade educativa. A análise remete tanto ao ensino secundário, que marca o início do ensino de História no Brasil, quanto a História para

---

<sup>34</sup> O livro, em formato *E-book*, é gratuito e pode ser baixado no portal da Editora Brazil Publishing: <https://aeditora.com.br/produto/ensino-de-historia-e-memoria-no-contexto-do-oeste-do-parana/>. O projeto conta com a participação da Secretaria Municipal de Educação de e da Secretaria de Cultura e Esportes de Cascavel (PR), por intermédio do Centro Cultural Gilberto Mayer, onde se localiza o Museu da Imagem e do Som, além do Museu Histórico Celso Formighieri Sperança.

as séries iniciais do Ensino Fundamental, denominadas, antes da LDBEN (BRASIL, 1996), escolas primárias ou elementares.

O conhecimento histórico escolar surgiu no século XIX, no sistema público de ensino francês, em um momento em que a escola passou a ser compreendida como um direito para todos. Esse foi o momento em que o objetivo era a consolidação dos ideais nacionalistas e de afirmação da classe burguesa (HORN; GERMINARI, 2013).

O ensino de História também foi um campo constituído por batalhas que e disputas entre o conhecimento laico e o poder religioso<sup>35</sup>. A constituição da disciplina de História, no Brasil, teve como marcos iniciais a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)<sup>36</sup>, em 1808, e a estruturação do Colégio Pedro II<sup>37</sup>, em 1838. A História foi se compondo sob a influência do pensamento liberal francês, implantado após a independência do Brasil (1822), ocorrendo de forma análoga à da Europa. Segundo Horn e Germinari (2013):

É possível afirmar que o ensino de História, desde fins do século XIX, quando da sua inclusão nos programas e guias curriculares, sofreu forte influência das tradições europeias, herdando o esquema quadripartido francês: Idade Antiga; Idade Média; Idade Moderna e Idade Contemporânea. Tal situação em nada surpreende, ao contrário, está em plena consonância com o movimento republicano e os ideais positivistas em expansão e praticamente hegemônicos no Brasil no final do século XIX. (HORN; GERMINARI, 2013, p. 27).

O ensino de História, inicialmente, foi o da Europa Ocidental, em uma perspectiva eurocêntrica, em que a História do Brasil era apenas um apêndice, sem autonomia, ocupando papel secundário. A História ocupou, nas suas origens, um lugar específico que correspondia, em síntese, à ideia de nação, de cidadão e de pátria que

---

<sup>35</sup> “O ensino de História Sagrada fazia parte da doutrina religiosa e era mais difundido do que o da História profana, permanecendo nos planos de estudos de muitas escolas públicas, mesmo após o advento da República e a separação entre Igreja Católica e Estado” (BITTENCOURT, 2018, p. 47).

<sup>36</sup> “Em 1914 que o IHGB organizou o I congresso de História Nacional, considerado marco nas discussões acerca da produção historiográfica bem como com a preocupação de fornecer subsídios que auxiliassem a construção da consciência nacional. Havia membros do IHGB (criado em 1838) que se dedicavam a pesquisa e ensino de História e outros que escreviam manuais e compêndios de História, como por exemplo, o historiador Max Fleiuss (1868 – 1943) que tratava a história como uma ciência objetiva e experimental” (NASCIMENTO apud MORETTO, 2017, p. 177 - 180)

<sup>37</sup> O Colégio Pedro II, assim como no período Imperial funcionou na condição de estabelecimento para o ensino secundário, na República, passou à denominação de Ginásio Nacional, inserindo o ensino de História em seu currículo a partir da sexta série, cuja base para o ensino era a tradução de obras francesas. Para ampliar as discussões, consultar Nadai (1993).

se pretendia legitimar pela escola embasada na identidade comum de seus diversos grupos étnicos que constituíam a nacionalidade brasileira<sup>38</sup>.

Segundo os planos de estudos propostos em 1827, a escola elementar (escola primária ou “primeiras letras”) eram destinada ao ensino da leitura, da escrita e das operações matemáticas. Para as lições de leitura, os professores, no período que corresponde ao início da constituição do Estado Brasileiro, utilizavam textos como a Constituição do Império e História do Brasil. Nas palavras de Bittencourt (2018), “[o] ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes” (BITTENCOURT, 2018, p. 47).

No estado do Paraná, o ensino de História se desenvolveu no final dos anos de 1870 por meio do ensino secundário, em que os ideais republicanos eram marcados pelo princípio comum da elite paranaense que representava o “progresso”. Em 1905, encerraram-se as primeiras mudanças na história da disciplina no Paraná, seguindo a orientação educativa nacional, por meio do enaltecimento de uma história patriótica (TOLEDO, 2005).

No Código do Ensino do Estado do Paraná, de 1915, em seu Artigo 62º, que trata da organização e da distribuição do tempo para o ensino primário, o ensino de História da civilização do Brasil deveria ser trabalhado de forma gradual e sintetizada em cada série, apresentando-se fatos sociais e políticos relacionados à nacionalidade, aos perfis de grandes homens e alguns episódios dos quais resultassem ensino moral e cívico (PARANÁ, 1915).

A proposta de ensino de História, desde o início da organização do sistema escolar, especialmente a partir de 1930, era voltada para uma educação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Em sua origem, o ensino não era ofertado para as séries iniciais da escola primária, mas os estudos de História eram previstos apenas para a última etapa do ensino, a escola complementar, e os Programas eram diferentes dentre as Províncias do Império,

---

<sup>38</sup> A definição dos conteúdos escolares coube a membros do IHGB e também a um grupo de professores do Colégio D. Pedro II, situado no Rio de Janeiro, que, a partir de estudos realizados, definiram que os conteúdos sobre a história do Brasil a serem trabalhados seriam relacionados à história pátria e à constituição do povo brasileiro (CAINELLI, 2010).

seguindo a mesma característica após o regime republicano<sup>39</sup> (BITTENCOURT, 2018).

Relegado ao ensino secundário<sup>40</sup>, com número reduzido de aulas, o ensino de História não tinha estrutura própria, mas seguia um repositório de homens ilustres, datas e batalhas (NADAI, 1993). Pensada para a formação da nacionalidade, até o final do século XIX, a História ensinada nas escolas “acabou privilegiando memórias e projetos socioculturais de grupos dominantes, como também amparou a construção de uma identidade da nação e do povo brasileiro” (PINTO JR., 2013, s. p.).

A disciplina em questão enfatizava o conceito de cidadania, criado como auxílio dos estudos de História, com o objetivo de situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade. A missão da História era despertar o patriotismo, e os livros escolares elaborados no início do século XX testemunharam como aconteceu essa organização com relação aos conteúdos elencados na disciplina, mostrando os objetivos de centralizar o patriotismo como conteúdo escolar de História (BITTENCOURT, 2018).

No transcorrer do século XX, nas áreas urbanas e rurais, muitas escolas primárias públicas que seguiam o modelo dos grupos escolares, e também escolas particulares confessionais que atendiam a um grande número de pessoas, eram organizadas em horários e tempo pedagógico diferenciados, sendo cada vez mais controladas pelo poder estatal (BITTENCOURT, 2018). As escolas denominadas tradicionais e as escolas organizadas por grupos anarquistas<sup>41</sup>, a partir da década de 1930, marcaram um período de confrontos sobre os conteúdos que deveriam ser ensinados. Na ótica de Bittencourt (2018):

---

<sup>39</sup> “O número de anos fornecidos pela escola foi muito variável: de 3 a 5 anos, divididos em graus, variando também os conteúdos a serem aprofundados na escola de “primeiras letras”. A escola primária era dividida em escola elementar e escola complementar. Há que se destacar que a criação de escolas primárias complementares ocorreu de forma limitada, existindo apenas em alguns centros urbanos mais desenvolvidos” (BITTENCOURT, 2018, p. 47, grifado pela autora).

<sup>40</sup> “Como na historiografia europeia, consistia enfaticamente no retorno ao passado, na história da nação, num repositório de biografias de homens ilustres, datas e batalhas, excluindo as massas populares na maior parte do tempo, um ensino pautado na glorificação dos políticos e governantes, em que não havia espaço para a história das crianças, mulheres, trabalhadores e pobres” (HORN; GERMINARI, 2013, p. 117-137).

<sup>41</sup> Grupos que lideravam o movimento operário no início do século XX criaram várias Escolas Modernas, em que o ensino se voltava contra a exacerbação do patriotismo, e, juntamente com a corrente pacifista, questionavam o sentido da civilização imposto pelos europeus ao restante do mundo (BITTENCOURT, 2018). Além disso, “a década de 1930 foi marcada pela consolidação de uma memória histórica nacional e patriótica nas escolas primárias” (BITTENCOURT, 2018, p. 52). A partir de então, quando foi criado o MEC, os conteúdos escolares passaram a ter normas mais rígidas e gerais. O ensino de História nas escolas primárias caracterizou-se pela sedimentação do culto aos heróis da pátria e os festejos do 7 de setembro. Aos que ingressassem no ensino secundário, tinha-se a obrigatoriedade do ensino da História do Brasil.

A Língua Portuguesa, a História do Brasil, acompanhada de Educação Moral e cívica, juntamente com a Geografia, constituíram os conteúdos fundamentais para a formação nacionalista e patriótica, sedimentando o culto aos heróis e a criação de “tradições nacionais” nas aulas e nas festas cívicas. (BITTENCOURT, 2018, p. 51, grifado pela autora).

Até os anos de 1940, o ensino de História nas escolas reafirmava o esquema francês, influenciado por pressupostos positivistas, em que os conteúdos eram organizados linearmente, de forma cronológica, e os conflitos, as desigualdades e as lutas de classes não eram mencionados. A partir desse período, a História do Brasil, que ocupava papel secundário, conquistou maior autonomia, passando a ter mais importância na grade curricular.

Com o golpe de 1930, seguido pelo Estado Novo (1937-1945) e pelas Reformas na instrução pública, conduzidas por Francisco Campos, em 1931, e por Gustavo Capanema, em 1942, durante a Era Vargas, ocorreram mudanças significativas no ensino de História para o ensino secundário no Brasil. Com relação à organização dos conteúdos, esses foram divididos em História Universal e História do Brasil, sendo esse último dividido em dois momentos: o primeiro até a Independência e o segundo do Primeiro Reinado até o Estado Novo Varguista (HORN; GERMINARI, 2013).

Com a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1961), o sistema escolar foi se organizando e os conteúdos escolares passaram a ter normas mais rígidas e gerais. Entretanto, a legislação sinalizava para um ensino de História baseado na memorização, na cronologia e no civismo. A partir da referida Lei, o Conselho Federal de Educação ficou encarregado de estabelecer as disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais e aos estabelecimentos de ensino a definição dos conteúdos programáticos. O Conselho Federal de Educação recomendava o ensino de História geral e do Brasil e, quando possível, a História da América (HORN; GERMINARI, 2013).

É oportuno destacar que, desde 1934, a proposição dos Estudos Sociais era recomendada para a escola primária, integrando a reforma realizada por Anísio Teixeira no antigo Distrito Federal. De acordo com Schmidt (2012):

Simultaneamente à difusão pela Cades, de idéias e propostas relacionadas a uma determinada visão da Didática da História, o outro órgão de divulgação do Ministério da Educação e Cultura, o Instituto

Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep -, veiculava e defendia determinados princípios para o ensino da História mais ligados ao projeto dos Estudos Sociais, destinados à formação do professor do Ensino Primário, na perspectiva da educação complementar. Com esta perspectiva, o Inep publicou, em 1964, a obra de Castro e Gaudenzi (1964), Estudos Sociais na Escola Primária, destinada a professores da Escola Normal e outros que já atuavam de 1ª a 4ª séries (antigo curso primário). (SCHMIDT, 2012, p. 84).

Com a Lei 5.692/1971<sup>42</sup>, as disciplinas de História e Geografia foram substituídas pela disciplina de Estudos Sociais, provocando mudanças significativas no âmbito da concepção de ensino e de seus respectivos objetos de estudo. A disciplina História passou a ser ministrada no 2º grau, atual Ensino Médio, enquanto os Estudos Sociais tornaram-se matéria de estudo e disciplina obrigatória em todo o 1º grau, atual Ensino Fundamental.

Essa mudança provocou um esvaziamento e uma descaracterização nos planos curriculares, que se voltaram muito mais aos interesses ideológicos dos setores que controlavam a esfera política do que propriamente ao desenvolvimento das Ciências Humanas. Ainda, acerca da integração das disciplinas referidas, Bittencourt (2018) assevera:

A História e a Geografia transformaram-se em Estudos Sociais, para sintetizar o ensino sobre a sociedade e diminuir o número de docentes, e a disciplina que surgiu dessa junção ainda teve de competir com conteúdos dogmáticos provenientes das aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Um conteúdo aligeirado de História e Geografia, de caráter dogmático, passou a prevalecer nos oito anos do primeiro grau. (BITTENCOURT, 2018, p. 65).

Como mencionamos, até os anos de 1970, o ensino de História no Brasil tinha como objetivo central a divulgação de uma ideia de nação homogênea, sem contradições, que representava a civilização ocidental europeia na América do Sul. Do ponto de vista da educação escolar, essa versão oficial da História só passou a ser questionada com os debates educacionais, nos anos de 1980, e com a ampliação do acesso das classes populares nas escolas. Até então, a versão de História ensinada ignorava a existência dessas classes, que eram excluídas do processo de formação da nação (HORN; GERMINARI, 2013).

---

<sup>42</sup> Lei que propôs a Reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1971.

A partir da década de 1980, com a redemocratização, o ensino de História no Brasil foi amplamente discutido no que se refere à época da ditadura civil-militar (1964-1985), de forma a criticar a política educacional desse período, pautado no estudo de fontes oficiais e narrado apenas sob o ponto de vista factual. Esses debates incluíam o conhecimento histórico, o saber pedagógico e, principalmente, o combate à disciplina de Estudos Sociais<sup>43</sup>, que visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno na sua comunidade, da forma mais adequada possível (FONSECA; SILVA, 2010).

Nas décadas seguintes, o debate sobre o objeto para o ensino de História se acentuou e passou a ser pensado como objetivo de preparar os cidadãos para uma sociedade democrática. Assim, ao longo dos anos, mesmo integrada ao conteúdo de Estudos Sociais, a História passou a resgatar autonomia nos planos curriculares.

Nesse período, com a emergência da perspectiva marxista, a História é chamada a exercer uma função crítica da sociedade, atenta à luta de classes e aos conflitos sociais. Há, ainda, o fortalecimento da crítica contra a História denominada positivista, factual, heroica, mecanicista, linear e etapista, propondo um ensino pautado no homem como protagonista da História. Defendia-se, portanto, a atuação de pessoas das camadas menos favorecidas como sujeitos da história (MATHIAS, 2011). O paradigma marxista foi marcante no ensino de História, e passou a exercer presença como base da organização de conteúdos de várias propostas curriculares e de obras didáticas (BITTENCOURT, 2018).

Com a abertura política, em 1985, as novas propostas curriculares implantadas no país anunciavam a formação do cidadão crítico, sujeito da história, como o principal objetivo do ensino dessa disciplina. As inúmeras discussões engendradas no campo disciplinar de História resultaram na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, que pretendiam o rompimento de uma História positivista e tradicional (HORN; GERMINARI, 2013).

A partir da década de 1990, por conta da emergência da escola dos *Annales*<sup>44</sup>, a História tem a inserção de temas como cotidiano, gênero, família, mentalidade,

---

<sup>43</sup> Mistura de História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica, sob o signo da ideologia.

<sup>44</sup> Inaugurada por Marc Bloch e Lucien Febvre, centrou-se na produção da história-problema com vistas a fornecer respostas ao tempo presente (BITTENCOURT, 2018).

memória, sexualidade, dentre outros, e a denominada Nova História<sup>45</sup> passa a ter forte influência no ensino. Isso fez com que a perspectiva marxista perdesse espaço nos currículos e até mesmo nos LDS (SAPELLI, 2005).

Segundo Mathias (2011), “a História não mais se movia por intermédio da luta de classes, assim como os modos de produção deixaram de marcar as etapas de seu processo evolutivo.” (MATHIAS, 2011, p. 47). À época, o contexto em voga no Brasil refletia a implementação das ideias neoliberais, com o então presidente Fernando Henrique Cardoso.

No final do século XX, a historiografia brasileira foi repensada, elaborando-se novas questões, novas fontes e ampliando-se os objetos de estudo. Esses estudos fundamentaram o conhecimento histórico no Brasil e muitos LDS de História, tema tratado posteriormente.

Com a emergência, a partir de 1995, das políticas neoliberais no Brasil e a promulgação da nova legislação educacional, representada pela LDBEN (BRASIL, 1996)<sup>46</sup>, os esforços das políticas educacionais e curriculares foram redirecionados no sentido da valorização da multiplicidade de culturas atuantes no Brasil, respeitando as diversidades sociais, étnicas e regionais, simultaneamente à elaboração de uma base nacional comum que servisse ao processo educacional, a partir do multiculturalismo.

De acordo com Santos e Silva (2013), nos PCNs<sup>47</sup>, “o ensino de história tem como principais características: tendência ao multiculturalismo e em certa medida

---

<sup>45</sup> “Em destaque nos anos de 1990, essa nova forma de ensinar história representou, no Brasil, a implantação das ideias neoliberais. Essa organização fez com que a perspectiva materialista histórica e dialética perdesse o espaço que vinha ganhando nos currículos e livros didáticos. Na obra *A escrita da história*, Burke aponta como principais características da Nova História à ênfase a história social e cultural, à história das estruturas e sua análise, à história do cotidiano e valorização da opinião de pessoas comuns, bem como a ampliação de uso de fontes, como as fontes orais, fotografias e outras” (BURKE *apud* SAPELLI, 2005, p. 53).

<sup>46</sup> A LDBEN de 1996 trouxe mudanças significativas em relação às leis anteriores, como a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (arts. 3 e 15); Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (art. 4); imposição de que a União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69). “Os avanços para a democratização do ensino, visando aumentar o nível de escolaridade da população em geral são inegáveis” (COSTA; PEREIRA, 2014, p. 2).

<sup>47</sup> “A seção dos PCNs destinada à disciplina de história está organizada em duas partes: na primeira parte é feita uma narrativa da história do ensino de história no Brasil; uma breve discussão sobre as transformações na produção do conhecimento histórico no século XX; os objetivos do ensino de história no ensino fundamental; os conteúdos e a sua seleção. Na segunda parte são apresentados os objetivos, os conteúdos, os eixos temáticos que devem ser trabalhados no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Além das orientações didáticas e critérios de avaliação” (SANTOS; SILVA, 2013, p. 4-5).

apresenta a valorização da forma sobre o conteúdo” (SANTOS; SILVA, 2013, p. 4). Na fundamentação dos PCNs, observamos que se ambicionava romper com os pressupostos positivistas no ensino de História, como a memorização de nomes de presidentes, homens ilustres, datas, leis, batalhas, guerras, o que indica que, na década de 1990, havia a hegemonia das concepções positivistas no ensino de História (SANTOS; SILVA, 2013).

A LDBEN (BRASIL, 1996) determinou que compete à União estabelecer, em colaboração com estados, distrito federal e municípios, diretrizes que norteiem os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum. Entretanto, segundo Santos (2014), “as mudanças ocorridas nos currículos não foram suficientes para quebrar o ordenamento cronológico dos conteúdos, pois a tradição escolar de base positivista, era hegemônica” (SANTOS, 2014, p. 24), fenômeno que pode ser constatado nos LDs que circulavam pelas escolas públicas brasileiras em cada período<sup>48</sup>.

Em 2003, alterando-se a LDBEN, por meio da Lei nº 10.639/2003, fica estabelecida a obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Africana e Afro-Brasileira. No ano de 2004, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e, em 2008, a Lei nº 11.645/2008 modificou a Lei nº 10.639/2003, acrescentando a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura dos Povos Indígenas do Brasil<sup>49</sup>. No Artigo 26-A da LDBEN (BRASIL, 1996), encontramos a seguinte redação:

---

<sup>48</sup> Com o surgimento da História Integrada nos últimos 20 anos, no Brasil, os LDs ganham caráter crítico e tendem a abandonar a divisão entre História Geral e História do Brasil. “A história integrada parte de uma concepção processual da história que pressupõe a conjunção de múltiplas temporalidades para compor a explicação histórica, enfatizando simultaneamente aspectos de natureza econômica, política, social, cultural. Diferentemente da história temática (ou por eixos temáticos), a história integrada não abandona a pretensão de abordar toda a história, de todas as sociedades, tempos e lugares” (CAIMI, 2009, p. 7). A despeito da História convencional, integrada e temática, Caimi (2009) faz uma análise de como essas se apresentam nos livros didáticos com base nas referências do PNLD de 2008. No texto, a autora também conceitua cada uma dessas linhas de força da História. Também encontramos em Morais (2009) uma análise acerca do que deveria ser aplicado por História Integrada e como essa proposta tem se apresentado no Brasil nos últimos anos. Além disso, a historiadora Circe Bittencourt apresenta importantes considerações de como a História Integrada está proposta nos currículos escolares (BITTENCOURT, 2018).

<sup>49</sup> O historiador José Ricardo Oriá Fernandes (2005) faz uma discussão no artigo *Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades*, ressaltando a necessidade de pensar o ensino de História para a construção de uma escola plural e cidadã que vise à formação de sujeitos cientes do papel social que exercem, como sujeitos de transformação social.

Art. 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996, s. p.).

Em 2017, com a aprovação da BNCC, exaltou-se o acesso aos direitos de aprendizagem, com foco em competências<sup>50</sup>. A BNCC, segundo Caimi (2016), em sua primeira versão, em seu conjunto, apresenta lacunas e inconsistências, aspecto característico de uma primeira versão de um documento e que foi assumido pelos seus autores, ensejando um longo período de consulta pública. Não obstante, segundo a pesquisadora, trata-se de uma versão que mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados em um código disciplinar centenário<sup>51</sup>. Após seis meses de consulta e manifestações em torno do documento, a comissão de 12 profissionais que produziu a primeira versão da BNCC História foi dissolvida e substituída, e o documento apresentado como uma segunda versão não tem relações de continuidade com a primeira. Por essa razão, Caimi (2016) compreende que se trata de outro documento, com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História. Nas palavras da autora:

Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso. (CAIMI, 2016, p. 7)

---

<sup>50</sup> A BNCC passou por um processo de elaboração e construção em duas versões, além de uma análise de profissionais do meio escolar e de pesquisadores do campo da História. A base do Ensino Fundamental foi aprovada em 2017 e passou a vigorar em 2019, sendo referência para os currículos dessa etapa de ensino. Já a base do Ensino Médio foi aprovada em 2018, entrando em vigor em 2020. Essa foi desenvolvida em consonância com a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que cria a Reforma do Ensino Médio, alterando a LBDEN 9394/1996 e instituindo uma alteração na estrutura dessa etapa de ensino, apresentando flexibilidade na estrutura curricular.

<sup>51</sup> Ver o parecer da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Eloisa Caimi, disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia\\_Eloisa\\_Caimi.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Flavia_Eloisa_Caimi.pdf)

A proposta da base retoma em muitos aspectos aquela contida nos PCNs, aproximando-se da Nova História, com uma abordagem da realidade de forma fragmentada, ignorando a totalidade. Segundo Bittencourt (2018):

A BNCC aponta para uma “modernização” dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias. Nesse contexto, os currículos de História podem ser transformados novamente em currículos voltados para a difusão de uma religiosidade. Pelas propostas atuais, em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. E sob essa concepção de “todos iguais” torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos, métodos em escala internacional. (BITTENCOURT, 2018, p. 143).

A BNCC<sup>52</sup>, segundo Franco, Junior e Guimarães (2018):

[...] cumpre um papel radical de regulação externa, pois determina o que será ensinado (os conteúdos), como será ensinado (as metodologias), quando (a ordenação do tempo escolar), o que e como será avaliado, enfim o que deve e pode ser ensinado e aprendido. (FRANCO; JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p.1032).

Além disso, para os autores, “a “Base” como instrumento de regulação externa não pode significar censura e cerceamento da criatividade e criticidade docente” (FRANCO; JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1033, grifado pelos autores). Na mesma direção, Silva, M. (2018) faz uma análise acerca da BNCC para o ensino de História, destacando o conservadorismo da versão final, eficaz para seus fins políticos<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> A BNCC tem origem a partir da meta 7 estabelecida por meio da Lei 13005/2014 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). Em 2015, foi realizado o “I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base”, e, por meio da Portaria 592/2015, o MEC instituiu a Comissão para a elaboração da Proposta da BNCC, que foi sancionada pelo Ministro da Educação em 20 de dezembro de 2017. O documento define para as escolas de todo território nacional, a Base Comum Curricular de História estruturada em: Competências Gerais da Base; Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental; Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das etapas/anos do ensino fundamental (FRANCO; JUNIOR; GUIMARÃES, 2018).

<sup>53</sup> “Evocando a importância dos documentos de época, a BNCC torna abstrata essa categoria do conhecimento histórico, negligenciando critérios de preservação e memória que marcam arquivos, museus e instituições similares, que continuam carentes de crítica [...] Trata-se de um documento conservador

Com relação ao Estado do Paraná, em 2017, foi aprovado o Referencial Curricular do Paraná, que estabelece os princípios orientadores da Educação Básica a serem considerados na elaboração do currículo pelas redes de ensino e suas escolas<sup>54</sup>. O Referencial apresenta a contextualização legal para a implantação da BNCC, um breve histórico da educação paranaense, os princípios orientadores que devem balizar a elaboração dos currículos escolares e a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem, por etapas e anos de escolaridade, segundo suas especificidades.

Nesse sentido, as transformações no ensino de História, no Brasil, também podem ser identificadas nas diversas propostas curriculares desenvolvidas nas três últimas décadas. Nos últimos 10 anos, têm variadas propostas que almejam um ensino marcado pelas ferramentas da tecnologia, pelo consumismo e pelo imediatismo, criando expectativas ao público escolar que nem sempre são atendidas.

De forma sintetizada, Carvalho (2014) afirma que:

A tradição originada no Colégio Pedro II e a escola histórica positivista, questões sumariadas anteriormente, são fundamentais para entender o porquê do ensino de História no Brasil ser metodologicamente atrelado a uma História factual, linear e progressista e, por outro lado, comprometido com uma perspectiva elitista e conservadora de compreensão do que vem a ser nossa identidade nacional, no interior da qual a história dos grandes personagens, dos heróis brancos construtores da nação, foi elevada ao status de conhecimento verdadeiro e único sobre nosso passado. Sobre uma matriz cultural diversa, caracterizada pela presença e pelo encontro de povos ameríndios, europeus e africanos, buscou-se construir uma narrativa de passado único, homogênea, na qual nossa diversidade era vista como um problema que precisava ser superado. (CARVALHO, 2014, s. p.).

Diante desse breve histórico do ensino de História no Brasil, apreendemos que o cotidiano se explica por meio da História que é erigida nas relações estabelecidas entre os homens e a natureza, construída por uma sociedade acerca dela e de seus pares. Essa constituição da História guarda forte relação com a que é ensinada em

---

[...]. A BNCC/História se reduz a mais do mesmo. Há pequenas diferenças em relação ao mesmo, embora este finde prevalecendo. O perfil clássico foi preservado: História Antiga, Europeia, Renascimento, Revolução Industrial... Indígenas e africanos são evocados – mais como efeitos de República, ditadura etc. O debate na abertura do documento acena com a definição de Professores e Alunos como fazedores de História, mas o elenco temático parece ineficaz para suscitar problemas.” (SILVA, 2018, p. 1010).

<sup>54</sup>

Disponível

em:

<http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>

sala de aula, que também expressa os anseios daqueles que querem controlar o que é ensinado, principalmente por meio da definição do que deve ou não compor um currículo escolar.

Ensinar História na contemporaneidade é um compromisso social que leva a mudanças e/ou permanências no modo de vida das pessoas. Entretanto, o ensino escolar de História, salvo raras exceções, tem sido secundarizado com a ideia, recorrente entre intelectuais e até mesmo na escola, de que o simples domínio da leitura e da escrita garantirá ao aluno o conhecimento da História.

Acerca do trato desigual da História e da compreensão parcimoniosa da própria História, Orso (2008) pondera:

O ensino de Língua Portuguesa e de Matemática vem assumindo o papel de primazia na educação brasileira, relegando ao ensino de História um papel secundário. Considera que, segundo o senso comum ou o mundo das ideias, o entendimento é que, pelo fato de saberem ler e escrever, isso, por si só, já daria condições aos alunos de conhecerem a História. Na educação tradicional, o ensino de História se apresentava como uma sequência cronológica de fatos heroicos e destaques de personagens ilustres. Dessa forma, o ensino de História contribuiu para a manutenção da ordem social e do estado de exploração a que as camadas populares são submetidas pelo grande capital. Nessa perspectiva, o ensino de História perde seu potencial transformador na medida que a sociedade atual vive em um presente contínuo, e vivendo apenas o presente, ela tende a reproduzir a condição atual. (ORSO, 2008, p. 225).

Uma vez que a História é entendida, em Marx e Engels (2008), como a luta de classes, o ensino de História deve ser visto como campo de batalhas entre as classes, pois essas procuram fazer valer suas visões de mundo, disputando hegemonias.

De fato, em muitas escolas brasileiras, a disciplina de História ainda é separada do processo de alfabetização. Muitos educadores acreditam que é necessário que a criança primeiramente aprenda a ler e a escrever para depois aprender História, todavia, como ressaltam Fonseca e Silva (2010): “[a]prender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram” (FONSECA; SILVA, 2010, p. 24).

Além do descaso com a disciplina de História e com a própria História, a disciplina tem se legitimado em um ensino em que se ignora a análise do todo para se concentrar em fragmentos da realidade. Por essa razão, a disciplina tem sido rejeitada pela maioria dos estudantes, que não encontra conexão cronológica e

espacial no seu ensino. Consequentemente, a História pouco tem contribuído para a compreensão do indivíduo como sujeito histórico, para a compreensão do mundo, para a compreensão das relações sociais e de produção e para a compreensão da própria história.

A configuração da História ensinada é bem mais complexa do que muitos supõem. Na ótica de Fonseca e Silva (2010), “[a]o Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos” (FONSECA; SILVA, 2010, p. 24).

Podemos afirmar que esse ensino, com bases positivistas, desenvolveu-se como conhecimento entendido como verdadeiro, com uma concepção de tempo progressivo e linear. Em contraposição a esse ideário, defendemos que o LD e as propostas curriculares devem expressar os conflitos e as mudanças engendradas no campo da História ao longo dos anos.

Ao examinar o significado social que a disciplina de História carrega, Franco (1982) evidencia que a História como área do conhecimento humano desempenha uma função muito importante:

Dentre outras, a História é a disciplina que concentra grandes possibilidades de contribuir para o desenvolvimento da consciência social do aluno. Além disso, é ela, igualmente, que possibilita ao Homem, a oportunidade de apropriar-se de seu passado e usá-lo como recurso para criar o seu futuro. (FRANCO, 1982, p. 25).

O aluno, na condição de sujeito histórico, pode transformar a realidade social a partir do conhecimento que tem do passado, atribuindo sentido ao presente para, a partir disso, delinear perspectivas para o futuro. “Afirmar que a realidade social é produzida por nós significa conhecer o mundo [...] como produto de uma atividade especificamente humana a que chamamos trabalho” (FRANCO, 1982, p. 33), ação do homem na produção da vida material.

Seguindo nessa direção, a História deve ser concebida em um processo contraditório, no seio da própria realidade social. Nessa perspectiva, o acesso ao conhecimento da História “pode possibilitar o desvelamento das contradições bem como a possibilidade de transformação destas condições” (ORSO, 2008, p. 225).

Podemos considerar que as mudanças que foram ocorrendo com relação à História como disciplina escolar configuram avanços no combate à exclusão e ao

esquecimento de grupos específicos, ao se inserirem as culturas africana, afro-brasileira e indígena e a história das mulheres. Também, tais mudanças democratizaram o uso de instrumentos em sala, dando liberdade ao professor na seleção de fontes e ferramentas para o ensino. Todavia, ainda é preciso resgatar a importância da História como disciplina formativa nas salas de aula, apontando para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam outras relações educativas, desde o início do processo de alfabetização da criança (FONSECA; SILVA, 2010).

É necessário repensar o ensino de História como ciência que tem importância social para compreender a igualdade, a alteridade e as transformações que ocorrem na sociedade. “A História como Componente Curricular tem um valor fundamental na formação dos sujeitos, possibilita a compreensão da experiência humana nos diversos tempos e lugares” (FRANCO; JUNIOR; GUIMARÃES, 2018, p.1033).

Partindo do pressuposto de que o objeto da História pauta-se nas relações sociais da produção, entendemos que o passado conterà sentido quando interrogado e constituirá significado se os conceitos forem trabalhados com clareza, trazendo para a História as memórias que foram silenciadas, considerando as experiências do estudante e resgatando o significado da ação humana na história, com base na relação entre o presente e o passado. A disciplina de História deve permitir a compreensão da realidade e levantar possibilidades de mudanças e transformações passíveis de serem realizadas pelo homem num processo coletivo.

A importância da História para a humanidade consiste no desenvolvimento do pensamento histórico e crítico, com base científica. Nesse sentido, como uma área de conhecimento específica, compete à História:

[...] estimular a pesquisa, a reflexão, a busca e a catalogação de fontes primárias tomando por base a categoria trabalho, as relações e os antagonismos entre as classes; adotar um método, o materialismo histórico dialético, que melhor dá conta de compreender, explicar e transformar a realidade; analisar e compreender criticamente como ocorreu o processo de ação e transformação do homem e do meio, materializados em determinadas formas específicas em decorrência do acúmulo de conhecimentos, das experiências humanas, das relações sociais, das condições sócio-históricas e do estágio de desenvolvimento das forças produtivas em cada época; possibilitar o acesso aos conhecimentos significativos historicamente acumulados; contribuir para que os alunos se compreendam enquanto indivíduos na sua relação com a coletividade; desmistificar as ideologias e contribuir para que professores e alunos possam se compreender

como agentes do processo histórico capazes de agir e transformar a natureza, o mundo e as relações nas quais estão inseridos e a história. (ORSO, 2008, p. 231).

É importante compreender que o conteúdo de História deve ser viabilizado de forma processual, em um movimento dinâmico que considera a realidade em suas múltiplas determinações. Para Oliveira (2017):

O ensino de História tem que ser qualitativo, democrático, exemplificado, aberto ao diálogo e a discussão. Os alunos precisam aprender a pensar historicamente, se expressar de forma clara e objetiva, argumentar, obter hipóteses, defender ideias, questionar o professor em relação às dúvidas que surgem, como também, trocar experiências e obter opiniões diversificadas, sobre o conhecimento histórico já produzido pelo homem na sociedade. (OLIVEIRA, 2017, s. p.).

De acordo com Fonseca e Silva (2010), “a consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios”, o que significa dizer que “professores e alunos fazem história!” (FONSECA; SILVA, 2010, p. 31). Assim como a infância não espera, o ensino deve acontecer de forma a produzir conhecimentos e compreender a realidade em uma perspectiva de totalidade com o intuito de uma educação civilizatória, desde os segmentos iniciais de escolarização.

Após descrevermos brevemente o percurso da disciplina de História no Brasil, a discussão segue com um resgate histórico do Livro Didático de História no Brasil e seu uso no processo de escolarização.

### 2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Conforme abordamos no primeiro capítulo desta dissertação, a gênese do livro é parte constitutiva do processo de criação da escola pública, que expandiu o seu desenvolvimento como instrumento didático. Com a ampliação da escola elementar, em que “compêndios, cartilhas, catecismos, livros de leitura, foram compondo o acervo didático das escolas, avolumando-se e circulando cada vez mais pelas mãos de professores e alunos” (BITTENCOURT, 1993, p. 340). O LD foi sendo

caracterizado conforme a função que lhe foi atribuída em cada período histórico, mas, desde que foi idealizada a escola, já se pensava num livro para o ensino.

Para João Amós Comenius, principal mentor da escola moderna, os livros seriam veiculadores do ensino universal, propondo, para a disciplina de História:

[...] um livrinho especial que contenha um certo gênero de fatos históricos, distribuído pelas seis classes: Compêndio de História Sagrada; História das Ciências Naturais; História das Artes e das Invenções; História da Moral; História dos Ritos; e História Universal. (COMENIUS, 2001, p. 505).

O manual contemporâneo se assemelha ao modelo comeniano em muitos aspectos. O LD de História não foge à regra, sendo oportunas indagações acerca de seu uso e da função que exerce nas salas de aula da escola pública brasileira. Em meio às transformações no meio escolar, muitas são as alternâncias sofridas pelo LD em seu percurso. Na visão de Bittencourt (1993), “[os] livros didáticos expressaram as divergências e os conflitos inerentes ao saber histórico proposto enquanto disciplina escolar” (BITTENCOURT, 1993, p. 342). A disputa entre o ensino da História sagrada e civil foi se evidenciando nas interpretações históricas variadas presentes nos LDs que continham contradições entre autores que se posicionavam frente a seus ideais.

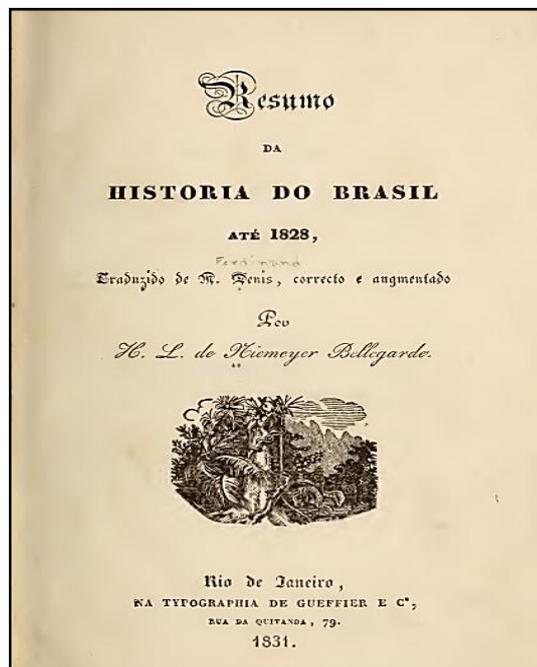
A produção didática de História esteve inicialmente ligada à instituições que engendraram a História Oficial, especialmente o IHGB, no estado do Rio de Janeiro, a partir dos autores<sup>55</sup> que se consagraram nas produções, pertencendo ao corpo intelectual ligado ao Colégio Pedro II ou à Escola Militar, onde eram formados os jovens da elite brasileira (BITTENCOURT, 1993). Ao longo do século XIX e até a metade do século XX, o livro foi acompanhando o processo de expansão escolar. A introdução do ensino de História na escolarização fez aumentar a produção dos compêndios, dos manuais e dos LDs.

---

<sup>55</sup> As figuras que se destacaram como secretários do IHGB foram quase todos autores de livros didáticos. Foram eles, o Cônego Caetano Fernandes Pinheiro (1859 - 1876), Dr. Duarte Moreira de Azevedo (1880 - 1886), Joaquim Manuel de Macedo (1852 – 1856) e Max Fleiuss (1905 – 1907). No papel que desempenharam na entidade, enquanto secretários, era visível uma atuação dinâmica conciliando seu trabalho de “cientistas” com outros cargos, quer como professores, quer como profissionais liberais. Na geração dos iniciadores da produção didática de história e de outras disciplinas tivemos figuras próximas ao governo, escritores de obras literárias mas, sobretudo, os encarregados principais do “fazer erudito” da época. Os compêndios que escreveram para o público estudantil eram, principalmente, textos de literatura, gramática, história e geografia dedicados ao ensino secundário, majoritariamente, mas também em número significativo para o primário. (Bittencourt, 1993, p. 204 – 205)

Segundo Escragnole Doria (1937), o primeiro livro para o ensino de História do Brasil adotado para o ensino no Colégio Pedro II, foi o do luso-brasileiro, Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde – *Resumo de História do Brasil*, em 1834. Esse material foi reeditado por muito tempo, especialmente para o trabalho no ensino secundário. O livro *Resumo de História do Brasil até 1828* foi o primeiro compêndio proposto para o ensino de História, logo após a Independência (1822), escrito em francês e traduzido por Bellegarde, conforme visualizamos na Figura 4.

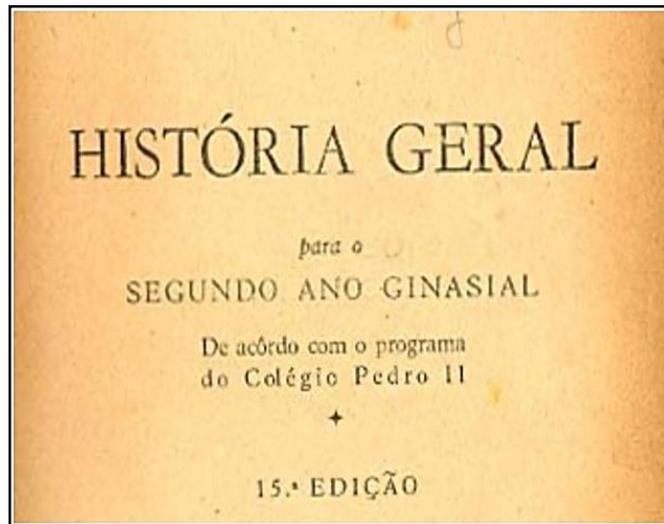
Figura 4 - Capa do livro “Resumo da História do Brasil até 1828”, traduzido por H.L. de Niemeyer Bellegarde, Rio de Janeiro, 1831



Fonte: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=29104>

Na mesma época, professores do Colégio Pedro II produziram LD para a área de História (Figura 5). O que os diferenciava da proposta comeniana era exatamente a autoria, em que “o fato de ser elaborado pelo professor revelava o controle exercido por ele sobre o instrumento de trabalho” (ALVES, 2015, p. 29), enquanto que, na proposta de Comenius, o autor era outro especialista e não o professor.

Figura 5 - Capa do livro de História usado pelo Colégio Pedro II (RJ-1945)



Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/>

Nos anos que seguiram a primeira metade do século XX, as escolas passaram a ter sua função reelaborada, mas a essência de educar e instruir por meio de valores que correspondia ao contexto social e histórico permaneceu em cada época. As matérias ensinadas centravam-se na formação do homem civilizado, seguindo padrões de países europeus e norte-americanos. Os livros destinados aos estudantes e professores norteavam o ensino da disciplina e refletiam o contexto em que foram produzidos, as finalidades do ensino e o público atendido (CARDOSO; AMORIN; REIS, 2016).

A escola primária dessa época centrava o ensino na formação do cidadão trabalhador com o intuito de atender ao crescimento dos comércios, das fábricas e das indústrias em todo o país. Diferentemente do ensino secundário, que visava à formação da elite, o ensino primário estava direcionado à formação popular, ou seja, da classe trabalhadora que, por sua vez, terminava seus estudos nessa etapa de escolarização. De acordo com Cardoso, Amorin e Reis (2016):

Todas as disciplinas dessa etapa de ensino tinham seus valores moralizantes e profissionalizantes. Da trilogia ler-escrever-contar, passando pelo ensino de ciências, moral e cívica, até o ensino de desenho, trabalhos manuais e educação física, percebia-se a perspectiva de formação para a ordem e progresso, em que a expressão lógica estabelecida era que a ordem caminhava harmonicamente ao progresso desejado. O Ensino de História tornou-se um instrumento de desenvolvimento do sentimento nacionalista, sendo este um de seus principais objetivos, de forma que os materiais

didáticos de História refletirão tais concepções. (CARDOSO; AMORIN; REIS, 2016, p. 439).

O manual didático configura-se em uma tecnologia, tanto no passado quanto no presente, que institui formas de abordagens para conteúdos, metodologias e questões ideológicas, além de ser um instrumento muito utilizado no meio escolar, na disseminação de saberes e informações.

O primeiro compêndio de História do Brasil foi escrito por Joaquim Manoel de Macedo<sup>56</sup>, intitulado *Lições de História do Brasil* (Figura 6), e foi produzido e utilizado no país por muitos anos em escolas de instrução primária.

Figura 6 - Contracapa do Livro *Lições de História do Brasil* de Joaquim Manoel de Macedo



Fonte: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Contracapa-do-Livro-Licoes-de-Historia-do-Brasil-de-Joaquim-Manoel-de-Macedo\\_fig1\\_305337554](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Contracapa-do-Livro-Licoes-de-Historia-do-Brasil-de-Joaquim-Manoel-de-Macedo_fig1_305337554)

<sup>56</sup> Obra analisada por Cardoso & Amorim em: O ensino de história e o manual didático de Joaquim Manoel de Macedo no início da república brasileira (1889- 1940). **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 431-450, maio/ago. 2016 (p. 431 - 450). Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Contracapa-do-Livro-Licoes-de-Historia-do-Brasil-de-Joaquim-Manoel-de-Macedo\\_fig1\\_305337554](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Contracapa-do-Livro-Licoes-de-Historia-do-Brasil-de-Joaquim-Manoel-de-Macedo_fig1_305337554)

Macedo elaborou a obra para suprir uma carência de material pedagógico para o ensino de História primário. Além disso, com a forma que organizou o material, quis possibilitar uma dinâmica diferente para o ensino, minimizando a prática da memorização e da repetição imposta pelo método do Catecismo<sup>57</sup>.

No caso do Estado do Paraná, a adoção do compêndio *Lições de História*, de Dario Persiano de Castro Vellozo (1869-1937), e a atuação desse autor na cadeira de História Universal no Ginásio Paranaense (de 1898 a 1930) marcaram um importante momento para se pensar os “caminhos da história ensinada” no Brasil em suas relações com a questão da cidadania (TOLEDO, 2009, p. 1).

O Compêndio foi escrito para os alunos do Ginásio Paranaense, a fim de abordar a História da humanidade, as civilizações por meio de vários contextos históricos, as lições e resumos com base no positivismo, permanecendo, com essa estrutura, em suas várias edições<sup>58</sup> (OLIVEIRA, 2017).

As mudanças impostas pela difusão dos manuais didáticos nas escolas brasileiras são evidenciadas a partir da segunda metade do século XX. O conteúdo fragmentado e a autoria não são mais de autoridades da área, e o LD “erigiu-se à condição de instrumento de trabalho por excelência do professor” (ALVES, 2015, p. 33).

Os LDs de História também testemunharam, e ainda revelam, a fragmentação e a simplificação com que foram tratados os conteúdos, a sua forma de organização e a sua função atribuída em cada momento histórico. Com o passar do tempo, a produção de textos escolares seguiu as demandas da produção capitalista, tornando o ensino simplificado e objetivo, o que pode ser constatado com o crescimento do mercado editorial brasileiro.

Bittencourt (1993), ao tratar do uso do LD no início do século XX, afirma que seu principal objetivo era de “desempenhar papel homogeneizador do saber escolar,

---

<sup>57</sup> Segundo o método do catecismo, a História era apresentada por perguntas e respostas que deveriam ser repetidas pelos alunos exatamente como constava no livro (BITTENCOURT, 2018, p. 52). Entretanto, Cardoso e Amarin, ao analisarem a obra em seu contexto histórico e social afirmam que, “embora *Lições de História do Brasil* tenha sido um livro até certo ponto inovador para época, o material não rompeu com o viés eurocêntrico e, conseqüentemente, com o modelo civilizador que acompanhou o ensino de História ao longo da República brasileira” (CARDOSO; AMORIN; REIS, 2016, p. 449).

<sup>58</sup> Solange Rodrigues De Oliveira (2017) fez uma análise do Livro de Vellozo, destacando o contexto da sua produção e as principais referências literárias utilizadas em sua obra, além de verificar como foram selecionados os conteúdos históricos e a estrutura que compõe esse livro, com relação às prescrições curriculares vigentes para o Ensino de História no Brasil na época em que ele foi editado. Além dessa pesquisa, sugerimos a consulta de Toledo (2005, 2009, 2013).

de reforçar os métodos de ensino baseados na memorização, em uma escola concebida como transmissora dos conhecimentos das diferentes disciplinas” (BITTENCOURT, 1993, p. 338).

Essa assertiva confirma o exposto anteriormente acerca da forma de ensino predominante especialmente com relação à História, em que os livros traziam lições, perguntas e respostas, caracterizando um ensino pautado na memorização de fatos, de personagens e de datas. O LD expressou as divergências inerentes ao saber histórico escolar como disciplina (BITTENCOURT, 1993).

Segundo Gatti Jr. (2009), o LD de História foi cunhado em um contexto de expansão da rede escolar para todos com condições diferenciadas, predominando a baixa qualidade para as escolas destinadas às camadas populares. Para o autor:

De fato, o livro didático e a política de distribuição executada pelos diversos governos serviram para camuflar um sem número de mazelas do sistema educacional brasileiro. Se parte considerável dos professores recrutados para o trabalho nessa escola que se expande não eram à época formados nas áreas disciplinares em que atuavam, nada melhor que um livro organizador dos conteúdos e das práticas pedagógicas das aulas, acompanhado, evidentemente, das perguntas e respostas às questões propostas no próprio livro didático. (GATTI JR, 2009, p. 14).

Embora o LD tenha sofrido alterações, permaneceu por um bom tempo como medida paliativa no cenário escolar, como parte da solução para o professorado, que consistia, em síntese, na falta de qualificação e de tempo para preparação de suas aulas. Entre as décadas de 1970 a 1990, com a ampliação do acesso das classes populares à escola, o livro tornou-se um recurso didático indispensável estabelecendo parte das condições materiais utilizadas nas escolas. Esses materiais passaram a ser os portadores dos conteúdos e também tornaram-se os organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos professores para viabilizar os processos de ensino e aprendizagem (GATTI JR, 2009).

Ao buscarmos uma análise sistemática na relação estabelecida pelo LD com os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, constatamos que a escola é um espaço de contradição no qual circundam sujeitos alienados e/ou cúmplices que acabam elevando a preocupação com a possibilidade de mudança no processo educacional. Fonseca e Silva (2010), ao analisarem o relatório do grupo de trabalho formado por especialistas das diversas áreas, criado pelo MEC, em 1993,

entregue ao ministro da Educação, em abril de 1994, com relação à qualidade dos livros didáticos, ressaltam:

Assim, segundo essa avaliação, os livros didáticos mais utilizados pelas escolas brasileiras no início da década de 1990 ainda eram marcados pelos objetivos dos Estudos Sociais. Eram livros de “Estudos Sociais”, apesar de a divisão das disciplinas História e Geografia ter ocorrido, conforme já mencionado, em muitos estados e municípios e de forma paulatina desde 1982. (FONSECA; SILVA, 2010, p. 26).

Desde a última década do século XIX, com a criação das comissões por área de conhecimento, está efetivada a avaliação sistemática dos LDs, sendo que somente os livros aprovados podem ser adquiridos pelo governo<sup>59</sup>. Com o passar dos anos, os critérios de avaliação dos livros foram sendo aperfeiçoados, mas existem itens que permanecem desde a criação do PNLD, como a apresentação correta de conceitos e informações, metodologia adequada e a *observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano*. Além desses, foram acrescentados dois critérios: observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra e outros critérios comuns<sup>60</sup>.

De acordo com Caimi (2018), ao longo dos últimos 20 anos, especialmente a partir de 1996, quando o PNLD foi redimensionado e configurado em um modelo contínuo e sistemático de avaliação, com aporte de recursos orçamentários, a qualidade do LD foi alavancada, tendo como principais conquistas para o livro de História:

A minimização de erros conceituais, de anacronismos e simplificações explicativas; a supressão de situações de estereótipos e preconceitos;

---

<sup>59</sup> Mantovani (2009) apresenta a evolução do PNLD, desde sua criação até 2009.

<sup>60</sup> Esses critérios, constantes no Edital do PNLD de 2019, dizem respeito a: (i) **observância de temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra** - de um modo geral, destacam-se as temáticas dos direitos das crianças e adolescentes, educação para o trânsito, preservação do meio ambiente, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos, bem como saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural; (ii) **outros critérios comuns** - com relação a esse critério, o Edital reúne um conjunto de orientações metodológicas, com procedimentos didáticos e uso de recursos que devem ser identificados nas obras, além da sua pertinência e adequação ao público ao qual se destinam. Também compõem o mesmo critério diversas questões relacionadas a atitudes éticas, à abordagem de problemáticas sociais atuais, à observação da diversidade, pluralidade e visibilidade de grupos e povos como mulheres, pessoas com deficiência, indígenas, afrodescendentes (BRASIL, 2019).

os avanços na atualização de conteúdos e aperfeiçoamentos na produção gráfica e visual dos livros; as mudanças de concepção editorial com textos mais breves, intercalados por muitas imagens, mapas, atividades, quadros, tabelas, resumos; a escrita do texto com estilo mais polifônico, contemplando o cotejo de versões historiográficas e a incorporação de excertos de obras de autores acadêmicos; a ênfase no trabalho com múltiplas temporalidades, no esforço de focalizar temáticas para o estudo do passado a partir das questões e problemas do tempo presente; as indicações e remissões frequentes para materiais complementares em suportes digitais (sites, livros digitais, vídeos); o investimento mais acentuado nas orientações ao docente para fazer o melhor uso do livro didático, oferecendo o Manual do Professor como espaço de formação continuada e de reflexão sobre a prática; a presença de documentos históricos diversos, cada vez mais sendo tratados em sua condição de fonte, indo além de abordagens meramente ilustrativas e/ou comprobatórias; a abordagem mais constante e intensificada de temas transversais (meio ambiente, educação para a paz, educação para as relações étnico-raciais, pluralidade cultural) junto da narrativa histórica; o fortalecimento da legislação referente à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), ao Estatuto do Idoso, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outras, e também o cuidado com as políticas de ações afirmativas, como, por exemplo, a valorização da mulher, o combate à violência de gênero, à homofobia e à transfobia. (CAIMI, 2018, p. 24).

No tocante às mudanças no PNLD, a partir do Decreto nº 9.099/2017, Caimi (2018) ressalta que “algumas alterações se mostram inofensivas à natureza e à qualidade do programa, ao passo que outras devem ser cuidadosamente avaliadas, por conterem potenciais danos aos princípios de democracia, equalização de direitos, cidadania e justiça social” (CAIMI, 2018, p. 26).

Embora o foco do nosso debate seja o LD de História, é importante mencionar as mudanças ocasionadas a partir do decreto supracitado, uma vez que está diretamente relacionado ao nosso objeto. Dentre as alterações, podemos destacar: a fusão do PNLD e do PNBE; o estabelecimento de uma vinculação entre BNCC e o Livro Didático<sup>61</sup>; a ampliação do atendimento a outros segmentos e disciplinas; a alteração do modo de definir o ciclo dos processos avaliativos; as mudanças no papel das universidades nos processos avaliativos; e a seleção única do livro didático de cada componente curricular para toda a rede de ensino (CAIMI, 2018).

---

<sup>61</sup> À época da publicação do Decreto (julho de 2017), a BNCC do Ensino Fundamental ainda não estava em vigor, tendo sido aprovada apenas em 15 de dezembro de 2017. A pesquisadora Flávia Eloisa Caimi (2018) fez uma análise acerca de cada uma das mudanças no PNLD a partir do Decreto 9.099/2017, além de discutir os sistemas estruturados de ensino e sua relação com o PNLD.

Atualmente, o professor pode fazer uso do GLD para auxiliar no processo de escolha. É no documento “Guia de Livros Didáticos – PNLD 2019 – História” que encontramos informações sobre os critérios, as conclusões gerais sobre a avaliação dos livros, o perfil da produção apresentada e as resenhas das coleções e dos livros aprovados. Também, está disponível a Ficha de Avaliação do PNLD 2019 – História, que contém os critérios a serem analisados nos LDs.

O GLD de História, segundo o próprio MEC, tem o propósito de oferecer elementos que subsidiem a escolha do material a ser utilizado por estudantes e professores, no cotidiano da sala de aula. Dentre as mudanças, a partir da edição de 2019, está a atualização do PNLD em consonância com a BNCC. As alterações mais substanciais são a incorporação e o tratamento dado pelas obras didáticas às competências, aos objetos de conhecimento e às habilidades, preconizadas pela BNCC, seguidos da oferta, pela primeira vez, de livros de História para todos os segmentos iniciais do Ensino Fundamental<sup>62</sup>. A obra escolhida será fornecida pela mesma editora para todos os segmentos de ensino (BRASIL, 2019).

De acordo com o GLD do PNLD/2019 para o ensino de História, aos segmentos iniciais do Ensino Fundamental “é atribuído o papel de tornar inteligível a presença do passado na interpretação sobre o que, por que e como as pessoas construíram seus diferentes modos de viver” (BRASIL, 2019). Além disso,

O ensino e a aprendizagem de História baseiam-se, assim, no reconhecimento de uma existência individual e coletiva, construída na relação com o “outro”, deste e de outro tempo, neste e em outro espaço, envolta nas singularidades e diferenças que permitem, progressivamente, a compreensão das histórias das sociedades. A responsabilidade por fazer o conhecimento histórico ser vivenciado nas diferentes etapas de escolarização deve traduzir o compromisso com aprendizagens que possibilitem a formação integral do sujeito, capaz de questionar, argumentar e se posicionar de forma autônoma e criativa diante das problemáticas do seu tempo (BRASIL, 2019, s. p.).

Em uma primeira análise, podemos considerar uma mudança no padrão qualitativo dos LD, no entanto, é importante destacar que nem tudo é LD, pois “o ensino se dá por múltiplos caminhos e que a produção de materiais didáticos, de forma

---

<sup>62</sup> Sobre outras mudanças destacadas acerca do Componente Curricular de História, sugerimos a consulta do PNLD de 2019, disponível em: [https://pnld.nees.com.br/pnld\\_2019/componente-curricular/historia](https://pnld.nees.com.br/pnld_2019/componente-curricular/historia)

descentralizada e vinculada a realidades específicas de aprendizagem, deve ser apoiada e valorizada” (FONSECA; SILVA, 2010, p. 27).

Os LDs têm sido adaptados aos aspectos do PNLD, são produzidos em formas de coleções, destinados aos diferentes segmentos de ensino e apresentam o livro do aluno e o livro do professor, mas a produção de livros no Brasil não se resume a didáticos. Para a disciplina de História, há uma variedade de textos paradidáticos, em função da indefinição dos conteúdos curriculares propostos para o ensino (BITTENCOURT, 2018).

Cada livro se apresenta de uma forma particular, seja ele didático ou paradidático:

Com relação aos livros paradidáticos e didáticos, eles entram na sala de aula como objetos, cuja intenção é apresentar um conhecimento já organizado, fechado. Têm um status especial, foram produzidos para a sala de aula. Portanto, cada um deles tem uma forma particular de organização. Os textos são curtos, bem divididos e com uma linguagem especial. São colocados na sala de aula como sujeitos que intermediam a relação de conhecimento entre o professor e o aluno. Muitos apresentam uma parte introdutória com orientações de como usá-los e explorá-los. As imagens são postas ao lado dos textos, muito mais como meras ilustrações do que como outro texto a complementar o principal (ZAMBONI *apud* PELETTI, 2020, p. 29 - 30).

De acordo com Caimi (2015), mesmo com o caminho de conquistas relacionadas ao LD no âmbito do PNLD, ainda persistem problemas relevantes, mas que podem ser superados na medida em que os processos avaliativos se tornem mais rigorosos e que os estudos e as discussões nas diferentes áreas do conhecimento acadêmico e escolar ganhem maior visibilidade.

Conforme mencionamos, é provável que o LD, além de ser instrumento central na maioria das salas de aula da Educação Básica, também é o único livro com o qual interage a maioria do público escolar. Embora imersa na tecnologia, a escola hodierna carece de bons livros, capazes de veicular a atualização do conhecimento científico e das novas pesquisas, produzidas nas universidades, dinamizando o cotidiano escolar na direção da emancipação humana.

Após esse breve histórico sobre o LD de História no Brasil, a seguir, nos concentramos na figura do professor desse componente curricular.

## 2.4 O PAPEL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

O livro escolar é um objeto de extrema complexidade, dotado de múltiplas funções. Os livros de História, em particular, sempre foram os mais vigiados pelas autoridades governamentais, sempre muito criticados, muitas vezes, considerados culpados pelas mazelas da educação brasileira.

Cada indivíduo apresenta um olhar parcializado em relação ao LD, dependendo da posição que ocupa no contexto educativo, seja como aluno, professor, gestor, pais de aluno, editor, responsável político, religioso, sindical ou associativo, ou simples eleitor. Em outras palavras, “definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade nos instiga a ali pesquisá-lo” (CHOPIN, 2002, p. 14).

A maneira como cada sujeito apreende o LD está relacionada à função que é atribuída a esse instrumento em um dado momento histórico. O trabalho do professor, ao longo de décadas, sofreu influências, e, com as mudanças na função docente, modificou-se também a maneira de encarar o LD: como instrumento auxiliar no ensino, a como portador de conteúdo, como fonte de informação, como organizador das aulas, dentre outras.

As pesquisas sobre a produção didática de História permitem um aprofundamento acerca das características dos LDs de História, mostrando que ele está em processo de mudanças, indicando uma tendência de favorecer a liberdade do professor no seu trabalho, nas estratégias de ensino, na escolha de fontes e documentos, na reconstrução de conteúdos apresentados e que há, também, indicação de pesquisas complementares para os alunos. Essas sugestões evidenciam mudanças na concepção de professor e aluno, bem como demonstram, mesmo que de maneira implícita, que o LD não deve ser o único material utilizado pelos alunos. (BITTENCOURT, 2018).

Apesar da consonância entre os agentes educacionais de que o LD é um material que deixa muito a desejar, ele ainda é considerado indispensável para o ensino. O fato é que, ainda na contemporaneidade, imersa no desenvolvimento tecnológico, os LDs ocupam papel central no processo de ensino e aprendizagem. É preciso considerá-lo, portanto, como um instrumento **do e para** o ensino, e não apenas como um livro que lemos. Para Bittencourt (2014), “O bom livro didático é aquele usado por um bom professor” (BITTENCOURT, 2014, s.p.). Essa é uma tarefa

desafiadora, pois está relacionada a diversos aspectos do ensino, como a formação dos professores.

Sendo assim, não se trata do professor formado em uma área específica de atuação, mas do professor que trabalha com até cinco dos Componentes Curriculares, o que dificulta ainda mais seu domínio dos saberes específicos de cada campo do ensino. Sendo assim, abordamos o uso do LD de História por professores com esses perfis distintos, focando no trabalho do professor de História.

O professor dessa etapa da escolarização encontra-se demasiadamente ocupado, já que ministra variados componentes curriculares. Em geral, a sua preocupação está mais centrada no ensino de Língua Portuguesa e/ou Matemática e, como consequência, trabalha em menor intensidade, com outras disciplinas, como a História, em razão da exigência das políticas de avaliação em grande escala impostas pelas instâncias oficiais.

Além desses aspectos, há ainda outras demandas da escola hodierna, tais como a própria formação docente, a falta de apoio das famílias, os problemas de indisciplina na sala de aula e a insatisfação dos próprios docentes com os resultados do seu trabalho.

Nesse contexto, o LD, embora tenha limites e/ou desvantagens tal como outros materiais, se apresenta como um importante aliado do professor para o ensino de História, que, inclusive, acaba preenchendo as lacunas da formação docente.

As transformações sociais das últimas décadas têm tornado o trabalho do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental mais complexo, pois, além de lidar com várias áreas do conhecimento, espera-se dele um trabalho interdisciplinar, que tenha amplo domínio dos conceitos de cada disciplina, que promova resultados satisfatórios nas avaliações em larga escala, que seja dinâmico, ético, técnico, além de outras múltiplas funções.

Especificamente no caso do professor de História, é fulcral que ele conheça a história, as fontes e os métodos de investigação, propondo um ensino capaz de levar o aluno a organizar e se apropriar dos saberes escolares. Segundo Oliveira (2017):

No âmbito educacional é fundamental que o professor/educador saiba trabalhar competentemente com os educandos, isto é, o educador tem que saber promover estímulos significativos no ambiente de trabalho e no ensino-aprendizagem de História, desenvolvendo problemas de pesquisas, na busca dos discentes obterem capacidade crítica, questionar e opinar em sala de aula, onde os estudantes devem ser

vistos como agente ativo de seu próprio conhecimento. Os conteúdos de História trabalhados no contexto formal devem estar interligados (teoria x prática), e o mais próximo possível da realidade histórica e cultural dos alunos que chegam até a escola. (OLIVEIRA, 2017, s. p.).

Da mesma forma como ocorre nas demais disciplinas, para a História, o professor também pode escolher o LD que vai utilizar, conforme prevê o PNL, que disponibiliza o GLD para que ele possa se apoiar no momento da escolha. Nesse caso, o professor deve ter claramente definidos quais os pressupostos teóricos que orientam a sua prática no momento da escolha do LD, pois, a opção por um ou outro manual desponta as intenções, os objetivos e as finalidades para a disciplina de História<sup>63</sup>.

A História diz respeito às ações do ser humano no meio, vivenciadas por grupos e diferentes classes sociais em diferentes épocas<sup>64</sup>. A História “se move devido às contradições, aos antagonismos e conflitos que estão na base da sociedade e porque são fruto da ação dos próprios homens” (HORN; GERMINARI, 2013, p. 47). Dessa forma, o professor deve pleitear “livros que ofereçam ao aluno oportunidade de conceber concretamente a realidade para que possa, com isso, explicá-la e aquilatar sua possibilidade de transformá-la” (FRANCO, 1982, p. 25).

De modo geral, o LD de História tem sido o principal material utilizado pelo professor. Tal realidade pode ser constatada pela precariedade de sua formação acadêmica e pelas péssimas condições de trabalho oferecidas aos docentes da escola pública brasileira, o que faz com que seu trabalho se restrinja à repetição das ideias contidas nesses livros, reforçando o entendimento do aluno de que essa é a única fonte digna de confiança (HORN; GERMINARI, 2013).

Reforçando que o LD tem papel de primazia no processo de ensino e aprendizagem sendo e é, muitas vezes, a única fonte de leitura de muitos estudantes brasileiros, Abud (2012) destaca que:

---

<sup>63</sup> É importante mencionar que, atualmente, há uma adesão significativa aos sistemas estruturados pelas redes municipais de ensino. Essa tendência de adoção de sistemas apostilados de ensino privados por parte das administrações municipais, como no caso do Estado de São Paulo, do Paraná e outros vem crescendo nos últimos anos. Para mais informações, consultar Soares *et al.* (2012).

<sup>64</sup> A História acontece de forma contraditória e conflitiva e, especialmente tratando-se de Livros de História, o professor deve observar e identificar nos LDs a visão de mundo, as etnias, os estereótipos, como é apresentada a coexistência entre os personagens, o lugar da mulher na sociedade e, a partir de uma análise sistemática, selecionar aqueles que possibilitem, por parte do aluno, a compreensão da importância e do significado de seu próprio papel histórico (FRANCO, 1982).

O livro didático é quase que o único material que o professor encontra a sua disposição e, por isso, apoia nele a parte central do seu trabalho – planeja as aulas seguindo a disposição dos conteúdos, utiliza os textos em sala de aula, monta com eles um material próprio e deles retira as questões da avaliação. A ausência de projetos de formação continuada, de reuniões de professores, de discussões sobre seu trabalho acentua a dependência do manual. (ABUD, 2012, p. 115).

Para a História, esse é mais um desafio a ser superado, pois, ao se tornar o instrumento veiculador dos saberes históricos, o LD assume uma tarefa formativa e informativa que deve ser analisada cuidadosamente. O melhor dos LDs não pode competir com o professor, haja vista que ele, mais do que qualquer livro, é quem sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade se adequam à sua classe.

No tocante à melhora qualitativa da profissionalização docente, é necessário caminhar para além da formação inicial e continuada, sendo constante a busca por subsídios teórico-metodológicos por meio de estudos e pesquisas. E na consolidação de uma formação humana, “a educação deve romper com as contradições dos princípios educativos que movem a escola na atualidade, por meio da educação emancipadora que valorize a autonomia, o pensamento crítico e, principalmente, o conhecimento sistematizado” (ARAÚJO; GENNARI, 2016, p. 235).

O professor carece de formação contínua, perseguindo o aprofundamento teórico que possibilitará sua participação no processo de escolha dos manuais e das fontes a serem utilizadas nas aulas de História. O que se espera é “a escolha, pelo professor bem formado, de livros adequados às diferentes necessidades e expectativas” (MUNAKATA, 2012, p. 141).

Cabe, portanto, ao professor, compromissado com a transformação social, romper com a naturalização da História cronológica e linear, factual, mecanicista, heroica, e, a partir da utilização do LD, dialogar com o aluno, elaborar perguntas, realizar explicações, fazer relações entre passado e presente, dar significado ao contexto real, na busca pela construção da narrativa histórica, tecendo um texto significativo, em que muitas vezes se figuram na compreensão dos conceitos em estudo. Monteiro (2012) ressalta a necessidade de se atribuir sentido ao que é ensinado, imprimindo uma preocupação com a construção conceitual. Nas palavras da autora:

O fio de sentido é dado por quem narra: o professor. Pode ser rejeitado ou compartilhado. O aluno aprende, não aprende, compreende de outra forma, se apropria (ou não) do saber. A dimensão temporal está subjacente, linear ou não. A Trama, o enredo, é armada para a construção do sentido. Contextualizações e analogias são alternativas encontradas para possibilitar a compreensão do sentido desejado. Trazer para a realidade do aluno implica encontrar instrumentos para que a empatia abra espaços para superar a própria circunstância e compreender o outro. Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História. O Saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta ao cotidiano com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado (MONTEIRO, 2012, p. 129).

Ensinar História nos anos iniciais da Educação Básica, tanto para o professor que não é especialista no referido Componente Curricular quanto para professor formado na área, remete a estratégias que, de acordo com Menezes e Silva (2012), partem de alguns princípios norteadores que são fundamentais:

[...] a postura investigativa (tanto do professor quanto do aluno), o trabalho com o tempo através das permanências e mudanças, das continuidades e discontinuidades; o trabalho com a identidade, as diferenças e semelhanças; a utilização do suporte da memória; a proposição de atividades significativas para a criança, como estratégias mediadoras e desenvolvimento do pensamento histórico, destacando-se o trabalho de campo, através de expedições a “lugares de memória”; o trabalho com imagens; as notícias da atualidade, tendo como suporte o jornal; a problematização das datas comemorativas, eleitas como “lugares de memória”, por determinados grupos sociais - em sua maioria pelos grupos que detêm o poder; o trabalho com documentos. (MENEZES; SILVA, 2012, p. 225, grifado pelos autores).

Essas possibilidades se referem a conceitos, metodologias, estratégias alinhadas a uma concepção de História que se estabelece em um processo de um movimento dinâmico, de transformações. Nesse sentido:

É possível e necessário trabalhar História com alunos das séries iniciais, na compreensão de que eles são capazes de questionar, de pesquisar, de relacionar, de temporalizar, de conceituar, respeitadas as experiências e o acervo dos conhecimentos pertinentes a faixa etária a que pertencem. Cabe ao professor, oferecer a problematização, a pesquisa, as situações que implica em estabelecer relações temporais, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico. (MENEZES; SILVA, 2012, p. 225–226).

O professor, por meio das aulas de História, deve levar o aluno a ler o mundo como se fosse um documento, pois é no mundo que ele deve atuar como sujeito histórico e social. Ensinar História nos primeiros segmentos da Educação Básica é uma escolha contínua do que e como ensinar; “[é] tornar a sala de aula um lugar privilegiado de investigação, de reflexão e de produção de conhecimentos” (MENEZES; SILVA, 2012, p. 226).

O desafio desse processo constitui fornecer um instrumento intelectual ao aluno para que esse possa compreender a História como produto de atuação humana, tomando consciência da sua condição de sujeito histórico, fazendo, portanto, as relações do presente com o passado, em uma perspectiva de totalidade. De acordo com Bittencourt (2018), “a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social” (BITTENCOURT, 2018, p. 15).

O professor é o mediador entre o aluno e o saber histórico, com base nas fontes e na documentação histórica. Isso significa dizer que ele “[...] não só promove o diálogo com o conhecimento já sistematizada oficialmente, mas também com as memórias, com as vivências dos alunos. Essa é a matéria-prima da história ensinada e é disso que o professor/historiador edifica seu trabalho” (HORN; GERMINARI, 2013, p. 106).

O papel docente é indispensável no processo formal de ensino, mas esse profissional não pode ser responsabilizado por tudo, ou pelo sucesso ou fracasso da educação escolarizada. Embora exerça papel fundamental na vida do estudante, especialmente no processo de emancipação humana, há que se considerar as lacunas na sua formação. Não é possível enfrentar as diversas situações do ensino sem o devido conhecimento teórico, sem a sensibilidade ética e consciência política.

O professor de História, além de conhecer o material historiográfico disponível para o ensino, deve ampliar seu conhecimento acerca do método com o qual pretende ensinar. É fundamental manter o foco na importância da História como ciência que investiga o passado, levando à inteligibilidade do presente, de modo que possibilite ao seu aluno uma formação crítica, com vistas à transformação social e ao desenvolvimento pleno do ser humano, que é a essência da História.

Ao definir seu compromisso social como educador, embasado científica e teoricamente, ciente da complexa tarefa de aprimoramento da qualidade social da educação, o professor contribuirá para que os educandos desenvolvam o pensamento

crítico e o pensamento histórico e se incluam como sujeitos na sua relação com a coletividade.

Nesse capítulo, realizamos, inicialmente, um levantamento das produções acadêmicas voltadas ao LD de História nas principais Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná, além de se destacar coletâneas publicadas sobre o tema. Ainda, discutimos aspectos acerca das concepções historiográficas que têm influenciado o ensino de História, ressaltando a significância social e humana que a disciplina carrega além dos aspectos históricos do manual didático para o referido componente curricular. Por fim, consideramos a figura do professor de História e a sua relação com o LD. Tais considerações, juntamente com as tecidas no primeiro capítulo, permitiram-nos que, no capítulo seguinte, nos concentrássemos o foco central desta pesquisa, que é problematizar a presença e/ou ausência do LD nas salas de aula da rede municipal de ensino de Itaipulândia (PR).

### **3 A PRODUÇÃO E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ITAIPULÂNDIA/PR: LIMITES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Neste capítulo, analisamos o LD produzido para a rede municipal de Itaipulândia (PR)<sup>65</sup> e a sua sincronia (ou não) com as políticas nacionais. Discutimos as possibilidades de se efetivar um material de apoio pedagógico que contemple ou melhor se aproxime de uma proposta pedagógica que garanta o acesso ao conhecimento científico com a finalidade de transformação social, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

O documento base para a discussão é a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do município de Itaipulândia (PR), tendo como fonte principal o LD de História para os segmentos de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental produzidos nessa localidade. O debate segue com um resgate da trajetória educacional de Itaipulândia (PR), situando o leitor acerca do contexto de produção do LD analisado. Em seguida, tratamos do ensino de História em Itaipulândia e do processo de elaboração e uso do Livro Didático para este componente curricular nos segmentos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao elegermos o processo de produção e uso do LD para o ensino de História, entendemos que abarcar mais áreas do conhecimento em um amplo objeto de estudo seria, a nosso ver, pretencioso demais diante das limitações de tempo. Ressaltamos que o recorte para os segmentos iniciais do Ensino Fundamental está relacionado à nossa trajetória profissional como professora da rede municipal.

#### **3.1 O LIVRO DIDÁTICO DE ITAIPULÂNDIA E SUA RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

O LD ainda é um dos instrumentos de ensino mais usados nas escolas na atualidade. Tão distinto em seus usos e aplicações, é uma ferramenta bastante referenciada por sua utilidade em sala de aula. É, pois, pela atuação dos professores

---

<sup>65</sup> O município de Itaipulândia está localizado na região Oeste do Paraná a 630 km da capital paranaense, Curitiba. Desmembrado de São Miguel do Iguçu em 1992, cuja instalação ocorreu no dia 01 de janeiro de 1993 possui uma área territorial de 332,317 km<sup>2</sup>. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Itaipulândia tem, para 2020, uma estimativa populacional de 11.385 pessoas.

no processo de escolha do livro que se explicita sua habilidade para julgar os limites, as possibilidades e as interfaces desveladas nos livros didáticos (MORETTO, 2017).

A análise da realidade educacional evidencia a necessidade de práticas, de instrumentos e de uma perspectiva teórica sólida para o ensino público na contemporaneidade. Tal contexto revela a complexidade da prática educativa, já que implica a formação do ser humano. A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, “a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora” (MÉSZARÓS, 2008, p. 76).

Compreender o uso dos instrumentos pedagógicos que medeiam o ensino é relevante no sentido de captar a função e a concepção entre educação e escola e para qual finalidade está sujeita. Os LDs não são apenas instrumentos pedagógicos, mas são também visões de mundo, que veiculam ideologias e valores.

Entendemos que a análise histórica pode contribuir efetivamente com o ensino. O LD, apesar das questões adjacentes, tem o papel de transmitir, às gerações, o conhecimento julgado indispensável à sociedade que se perpetuou em um dado momento. Imprimimos, neste trabalho, um olhar histórico e multifacetado com relação ao Livro Didático, e a intenção que move esta discussão está centrada no contexto educacional atual experienciado/vivenciado e nas relações que se estabelecem na constituição do ensino público de Itaipulândia (PR).

O LD de apoio pedagógico para os segmentos iniciais do Ensino Fundamental no referido município completa, em 2020, 10 anos de produção e de tentativas de materialização, que, historicamente, foram sendo construídas e mostram os avanços e retrocessos, os limites e as perspectivas, bem como as condições em que ocorrem, em meio a inúmeras contradições.

Esse processo de construção de um LD próprio para a rede pública municipal só foi possível a partir da organização dos professores e da luta na construção de políticas educacionais com base na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)<sup>66</sup>. Essa fundamentação teórica da PHC:

---

<sup>66</sup> Essa teoria da educação foi idealizada por Demerval Saviani, no final da década de 1970, em um contexto de ditadura civil-militar, opondo-se às pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas, recebendo esse nome somente em 1984. A PHC é entendida pelo fato de ser uma das principais Teorias Pedagógicas existentes atualmente no Brasil. Trata-se de uma pedagogia contra-hegemônica, que objetiva ser hegemônica e construir uma educação para outra sociedade. Decorre disso a necessidade de estudarmos, nos organizarmos, de compreender seus fundamentos e realizar uma ação pedagógica adequada a ela, afinal, não há prática consequente sem conhecimento apropriado (SAVIANI, 1996).

[...] propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. [...] Assim, aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2013b, p. 422).

Comprometido com a possibilidade de transformação da sociedade brasileira, Dermeval Saviani assim sintetiza sua proposta:

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a Pedagogia Histórico-Crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na vertente do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2013b, p. 421- 422).

A PHC consiste em uma teoria da educação que defende primeiramente a escola como uma instituição de ensino intencional, sistematizado e científico. Sua preocupação primordial é com a escola pública, visto que é nessa instituição que serão atendidas as crianças e os jovens pertencentes à classe trabalhadora. Para Marsiglia (2011):

A prioridade da pedagogia histórico-crítica atribui ao conteúdo do trabalho educativo, a defesa intransigente que essa pedagogia faz o papel da escola na socialização das formas mais desenvolvidas do saber objetivo significa, em termos de ações práticas, agudizar no campo da educação escolar as contradições da sociedade capitalista (MARSIGLIA, 2011, p. 32).

De acordo com Silva (2018), “a PHC visa a alcançar os interesses da classe trabalhadora no sentido da valorização da escola pública, do professor e do conteúdo como patrimônio histórico da humanidade” (SILVA, 2018, p. 24). Sendo assim, a referida teoria deve superar o desafio de sua implantação na prática docente, no enfrentamento da sociedade regida pelo capital.

Entendemos que toda teoria pedagógica requer uma didática, e esse é o pressuposto central da teoria da educação. Um trabalho coerente com a PHC na busca por uma prática pedagógica implica a incorporação do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Tanto a PHC quanto o MHD estão presentes e consolidados nos currículos regional e municipal da região Oeste do Paraná.

A rede municipal de ensino de Itaipulândia (PR) não está isenta ao percurso histórico da educação pública em âmbito nacional e estadual, sendo marcada pela descontinuidade das políticas públicas em cada mudança de gestores. No entanto, de acordo com Viana (2017), “em relação à opção pela PHC, podemos observar a continuidade do projeto, tendo apenas algumas alterações em relação aos direcionamentos e ações” (VIANA, 2017, p. 113).

Os educadores itaipulandienses, ao assumirem a PHC como perspectiva teórica, buscam conhecê-la, entender seus fundamentos, compreender e compactuar das suas concepções de homem, de sociedade, de educação e da função social da escola, promovendo momentos de estudos, análises e reflexões sobre a problemática educacional do município. Entendem essa compreensão como basilar para sua efetivação tanto nas políticas públicas quanto na proposta curricular (ITAIPULÂNDIA, 2018).

A opção teórica pela PHC em Itaipulândia (PR) e a luta por sua efetivação têm servido, inclusive, para o coletivo de professores, como instrumentos de resistência na busca por um ensino de qualidade satisfatória, na direção de uma educação emancipatória<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> A compreensão dos docentes de que o conhecimento da realidade em que vivem/pertencem é primordial para sua atuação, e remete à menção dos relatórios e dos diagnósticos realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) acerca do contexto educacional municipal. Esses relatórios evidenciam a preocupação dos educadores com o conhecimento da realidade local e são fundamentais para o resgate do processo histórico educacional do município. Além desse material, ressaltamos que existem pesquisas que, ao tratarem da PHC na referida rede municipal, se relacionam ao nosso objeto, como as dissertações de Balzan (2014), Viana (2017), Selzler (2020) e Bialeski (2020) e que também servem de apoio para a constituição desta pesquisa.

Os aspectos que explicitam os avanços, os limites e as perspectivas que tencionaram na elaboração do LD para a escola pública municipal são diversos. A persistência dos educadores da rede que buscaram apoio no sindicato estadual (APP), bem como da administração municipal que, à época (2010 a 2012) se manifestou favorável à institucionalização da PHC, levou a mudanças no contexto educacional local<sup>68</sup>.

A proposta de produção de um LD que atendesse ao referencial teórico passou a ser uma necessidade dos educadores da rede desde a publicação e a implementação do currículo regional (2007), documento que fundamenta a PPC municipal. De acordo com Viana (2017):

Uma das maiores dificuldades do coletivo de professores do município e região é compreender as relações entre os conteúdos propostos no referencial curricular e os pressupostos teórico-metodológicos que o sustentam. Outra dificuldade levantada é que os materiais didáticos disponíveis nas escolas não atendem ao referencial e, muitas vezes, não abordam conteúdos específicos previstos no currículo, criando entraves no processo de efetivação do mesmo. Além dos desafios impostos com a chegada do currículo regional nas escolas da rede municipal de Itaipulândia, permanecem as indagações acerca das possibilidades de efetivação ou não da PHC, o que demanda novas ações, inclusive para mantê-la como referência no município. (VIANA, 2017, p. 108).

Essa assertiva confirma as indagações e os direcionamentos na busca pela efetivação do currículo regional, nas decisões a serem tomadas acerca da institucionalização, da implantação, da implementação da PHC e da produção do material didático de apoio pedagógico, ações que ocorreram concomitantemente no município e que se acentuaram nos últimos 10 anos, apesar dos inúmeros desafios.

Segundo Balzan (2014), no processo de implantação e implementação da PHC, houve um longo período de estudos, de formações, de leituras e de sistematizações sobre a teoria e a prática pedagógica, seja por meio do Departamento de Educação da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), da SMED ou de palestras

---

<sup>68</sup> Em 2008, foi eleito o candidato da Coligação “Unidos por Itaipulândia” – PDT, PMDB, PSB, PPS, PMN, PSC, PSDB e PT –, o senhor Lotário Oto Knob (professor da rede estadual de ensino, atualmente aposentado), cuja intenção era manter e possibilitar o desenvolvimento da PHC como norteadora da educação pública municipal (VIANA, 2017). O debate acerca das mudanças no contexto educacional de Itaipulândia (PR) encontra-se nas seções 3.2, 3.3. e 3.4

formativas sobre temáticas específicas, especialmente no que se refere aos fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos e didáticos da PHC<sup>69</sup>.

Para os professores da rede municipal de ensino, a formação contínua deve estar pautada em uma formação crítica e consciente do educador<sup>70</sup>. Nesse sentido, a formação geral e a formação contínua visam a atender aos pressupostos da teoria em implantação na escola pública da rede municipal de ensino de Itaipulândia (PR).

Essa formação foi (e tem sido) a ferramenta principal que propiciou aos educadores a instrumentalização teórica, impulsionando-os na busca: por melhores condições de trabalho, tanto na estrutura física quanto nos aspectos pedagógicos e na valorização profissional; pela efetivação de políticas públicas que não pudessem ser facilmente alteradas com a troca de gestão; e, principalmente, pela constatação das insuficiências do LD distribuído pelo MEC, que culminou na elaboração do material de apoio próprio que auxilie o professor na sua tarefa de mediar o conhecimento científico. A seguir, discorreremos sobre a PPC do município de Itaipulândia (PR).

### 3.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DE ITAIPULÂNDIA (PR)

São inúmeros os questionamentos relacionados à função da escola. Pode-se dizer que a instituição escolar é um campo que está sob intensa disputa, seja pela função que ela exerce no tipo de sociedade em que vivemos ou pelas funções que os homens pensam que ela exerce ou poderia exercer. Em meio a esse cenário, é possível constatar visões ideológicas que demonstram a concepção que se tem quanto à relação entre educação e escola e para qual finalidade está sujeita.

---

<sup>69</sup>Inicialmente, o material estudado pelo coletivo de professores foi: *Escola e Democracia* (1989) e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (1997), de Dermeval Saviani; *Uma Didática para a pedagogia histórico-crítica* (2002), de João Luiz Gasparin. Outras Obras, que tratam da psicologia histórico-cultural, também foram estudadas: *A formação social da mente* (1998), de Vygotsky; *Desenvolvimento e psiquismo* (1978), de Leontiev; e *Desenvolvimento e Aprendizagem* (1998), de Lúria, Vygotsky e Leontiev.

<sup>70</sup>A Formação geral e/ou contínua ofertada pela SMED é organizada considerando as sugestões dos docentes da rede, reveladas no projeto de estudo da Equipe de Ensino da Secretaria de Educação de Itaipulândia. As temáticas trabalhadas estão relacionadas aos conteúdos escolares por segmento, ao Materialismo Histórico-Dialético, à PHC, à Psicologia Histórico-Cultural, entre outras. A hora de estudo é normatizada por Decretos anuais que acompanham as mudanças na medida em que essas ocorrem também no contexto educacional. Essas alterações são adequadas ao calendário escolar, à distribuição, à organização das turmas, à carga horária por segmentos e às temáticas que se apresentam e em função de mudanças na legislação, como a nova BNCC.

De acordo com Saviani (2012), a escola determina e é determinada pela sociedade:

Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 2012, p. 65–66).

Conferindo à educação o objetivo fundamental de “promoção do homem”, é preciso buscar uma teoria educacional que prime pela distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis, que considere a difusão dos conteúdos como uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e que esteja empenhada em métodos de ensino eficazes (SAVIANI, 2012).

Saviani (2013a), ao defender a importância da escola pública, assevera que essa ocupa um lugar central no processo de formação das novas gerações. Segundo ele, a escola é uma instituição cujo papel consiste na transmissão do saber elaborado, marcado pela passagem do saber espontâneo, ingênuo e caótico ao saber sistematizado, organizado e científico.

Segundo Alves (2005), professores e alunos devem avançar no sentido de facultar a emergência de uma relação educativa que, além de utilizar os recursos contemporâneos, cultive a criatividade, a investigação e a responsabilidade. Nesse sentido, é necessário considerarmos como desafio teórico a questão didático-pedagógica que envolve os procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento da prática de ensino em sala de aula (ALVES, 2005). Portanto, na busca por um resultado satisfatório da educação como aquele saber que emerge como resultado do processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário tomar como referência o conhecimento clássico, historicamente produzido pela humanidade. Tendo-se claro qual é o fim a se atingir, podem ser, então, determinados os métodos e os processos de ensino e aprendizagem.

Ao buscarmos fundamentação a partir dos clássicos, aclaramos que “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. Clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2013a, p. 13). Sendo assim, a finalidade da escola

preconizada pela PHC consiste na transmissão-assimilação do saber sistematizado, que deve ser viabilizado por meio do currículo.

De acordo com Saviani (2013a), “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2013a, p. 14). É, pois, a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo, definido como “a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2013a, p. 16).

Segundo Horn e Germinari (2013), “uma vez que entendemos que a escola tem um papel específico, pedagógico e, portanto, ligado à questão do conhecimento, devemos resgatar a importância da educação escolar através do seu núcleo central que é a organização curricular” (HORN; GERMINARI, 2013, p. 67). O currículo, nessa direção, deve ser constituído de forma coletiva e democrática com a participação de todos os envolvidos nos processos educacionais, pois “pensar o trabalho educativo é uma responsabilidade que cabe ao professor” (HORN; GERMINARI, 2013, p. 67).

A rede de ensino de Itaipulândia (PR), embasada no currículo regional coordenado pela AMOP e implantado em 2007, tem uma proposta pedagógica, elaborada pelo coletivo de professores, fundamentada nos pressupostos teóricos e metodológicos da PHC, que considera a escola a promotora igualitária dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e culturais, construídos histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

A função da escola, claramente definida na PPC do município de Itaipulândia (PR), é a de “promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade” (ITAIPULÂNDIA, 2020a, p. 32). Além disso, conforme ressalta Bialseki (2020),

[...] nos planos de ensino para todos os segmentos percebe-se que a seleção dos conteúdos foi realizada com o objetivo de selecionar os conteúdos clássicos, assim como se percebe a presença do aspecto histórico no encaminhamento dado para os conteúdos. (BIALESKI, 2020, p.108).

A AMOP exerce um papel fundamental nas orientações educacionais na região Oeste do Paraná, principalmente a partir da elaboração coletiva do Currículo

Básico Para a Escola Pública Municipal<sup>71</sup>. O Currículo da AMOP, pautado no MHD, objetiva uma educação voltada para o desenvolvimento da formação omnilateral<sup>72</sup> dos sujeitos. Nas suas quatro versões, observa-se a incorporação dos documentos em âmbito nacional e estadual, contendo as alterações de acordo com a legislação vigente, bem como o aprimoramento dos textos como subsídio teórico-metodológico aos envolvidos na educação pública municipal.

Além de indicar os pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais, o documento apresenta a seguinte estrutura para cada Componente Curricular (disciplina): contextualização histórica, objetivos da disciplina, encaminhamentos teórico-metodológicos, conteúdos, avaliação e referências (AMOP, 2020). Ao mencionarmos o trabalho da AMOP, é preciso ressaltar a sua influência no processo de construção e de implementação da PPC, uma das principais fontes desta pesquisa.

Em suma, o objetivo principal na constituição de um currículo regional, produzido de forma coletiva, por meio de encontros, grupos de estudos, seminários, simpósios, consiste no suporte teórico-metodológico para as redes municipais de ensino que se encontram vinculados à AMOP: “[a] produção de um projeto indica a direção, ainda que limitada, da sociedade que se quer produzir” (AMOP, 2020, p. 42).

O Currículo Básico para as Escolas Públicas Municipais do Oeste do Paraná foi elaborado em conjunto com os coordenadores de áreas do conhecimento e equipes pedagógicas municipais e tem duas dimensões:

I - dimensão política marcada pelas relações de forças sociais e econômicas e culturais que permeiam a educação.

II – dimensão pedagógica definida por um instrumental teórico-prático que possibilite assimilar, produzir e socializar conhecimentos (AMOP, 2020, p. 7).

Esse documento é, portanto, decorrente das relações coletivas e da responsabilidade de cada um dos envolvidos na concretização desse projeto. Da mesma forma, a PPC municipal, de caráter coletivo, visa a subsidiar a organização do ensino público de Itaipulândia (PR), pois, de acordo com Saviani (2013a), um currículo

---

<sup>71</sup> A AMOP, fundada em 1969, compreende os 52 municípios da região e está centralizada no município de Cascavel (PR). O currículo da AMOP teve sua primeira publicação em 2007, passando até o momento por três reformulações, publicadas em 2010, 2015 e 2020, respectivamente.

<sup>72</sup> A educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, nas dimensões que envolvem a vida corpórea material e intelectual. (FRIGOTTO, 2012).

é uma escola desempenhando a função que lhe é própria: viabilizar a socialização do saber elaborado.

Com as mudanças no desenvolvimento e na forma de organização da sociedade, o conhecimento passou a expressar uma fragmentação de tal forma que hoje a divisão dos saberes por áreas e/ou disciplinas dá a impressão de que são autônomos e independentes entre si. Entretanto, é importante e necessária a percepção de que os conteúdos das diversas áreas do conhecimento não devem ser compreendidos como absolutos, mas como componentes da totalidade.

Essa interdependência dos saberes deve ser expressa na proposta pedagógica curricular, realizando-se as devidas complementações em função das respectivas realidades. Essas adequações carecem ser reveladas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino, indicando-se a opção teórica da rede<sup>73</sup>. Pensar nos documentos que norteiam o processo de ensino e aprendizagem é uma importante tarefa para os envolvidos na construção de uma escola emancipatória.

### 3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA EM ITAIPULÂNDIA (PR)

Até o momento da publicação do Currículo da AMOP, em 2007, os municípios da região oeste do Paraná optavam ora pelo currículo Estadual elaborado em 1990, ora pelos referenciais nacionais publicados em 1997<sup>74</sup>. O mesmo ocorreu na rede municipal de ensino de Itaipulândia (PR). Foi notadamente a partir desse período que os educadores do município passaram a observar que os resultados do processo de ensino e aprendizagem remetem a um caminho muito além das teorias e das políticas públicas educacionais, o que fez com que se engajassem em uma luta repleta de contradições, de limites e de perspectivas<sup>75</sup>.

---

<sup>73</sup> É a partir da PPC que o professor elabora seu plano de trabalho docente vinculado à realidade e às necessidades de suas turmas de atuação. O plano deve apresentar os conteúdos a serem trabalhados, as especificações metodológicas que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar.

<sup>74</sup> Os PCNs foram apresentados no segundo capítulo deste trabalho. Quanto ao currículo estadual, em meados da década de 1980, o Paraná organizou o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado* (1990), tornando-se uma referência para a educação paranaense. Tal produto ficou conhecido como por se tratar de uma proposta pedagógica centrada na PHC (TONIDANDEL, 2014).

<sup>75</sup> Logo nos primeiros anos pós-emancipação, o município de Itaipulândia (PR) elaborou o documento norteador do ensino, fundamentado no *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (1990), sob a perspectiva teórica histórico-crítica. Os PPPs das escolas já assumiram a PHC como opção teórica, mas o ensino, na prática, seguia as orientações dos PCNs, cuja centralidade era o trabalho com as competências e capacidades. De caráter construtivista, foi o referencial teórico ao qual os educadores da época faziam oposição (BALZAN, 2014).

A trajetória educacional da rede municipal de ensino revela que, ainda no início do século XXI, a História era tratada como disciplina secundária, com número de aulas reduzido e, muitas vezes, ignorada, principalmente nos anos iniciais da escolarização, pois era entendida como ameaçador para a ideologia dominante, que pretendia manter os alunos distantes das discussões políticas e históricas.

Outro aspecto observado é que, até o início do século XXI, a História ainda era ensinada com uma tendência em reproduzir um modelo de ensino associado à memória e que toma a narrativa como espaço de compreensão. Além disso, na rede municipal de ensino, era frequente a utilização de coletâneas de livros paradidáticos elaborados com base nos PCNs, que passaram a direcionar, predominantemente, a prática pedagógica nas escolas municipais<sup>76</sup>. Nesse caso, era a atividade que direcionava o conteúdo a ser trabalhado em sala.

Com a homologação, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e, em 2008, da Lei nº 11.645/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da Cultura Afro-brasileira e Indígena, bem como a participação na construção do currículo regional - *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais* -, publicado em 2007, observamos algumas mudanças no campo das abordagens historiográficas.

Para a História, essas alterações configuram avanços especialmente no que se refere aos grupos excluídos no currículo, dando voz e visibilidade aos negros, aos indígenas, às mulheres e às crianças, além de democratizar o uso de instrumentos em sala, dando liberdade ao professor na seleção de fontes e ferramentas para o ensino (FONSECA; SILVA, 2010). Esse caminho também foi percorrido pela rede pública municipal de Itaipulândia (PR), visando a um ensino pautado na perspectiva crítica da educação.

Essas mudanças estão atreladas, além do que estabelece a legislação, à preocupação dos educadores itaipulandienses com “a busca de um novo referencial

---

<sup>76</sup> Esses materiais constituem várias coleções organizadas por disciplinas/áreas do conhecimento, temas transversais ou outras temáticas variadas, datas importantes do calendário nacional, entre outros. Dentre as coletâneas mais utilizadas pelos professores temos: **O real do construtivismo: práticas pedagógicas e experiências inovadoras**. (RIBEIRO; PINTO, 2002). **A maneira lúdica de ensinar** (BATITUCI; GONZÁLEZ, 2002). **Alfabetização sem segredos** (EADESPIEL, 2001) **O dia a dia do professor** (LIMA, 2003). Esse material atende uma perspectiva interdisciplinar organizando temáticas em poucas unidades agrupando conteúdos afins e das áreas do conhecimento (BALZAN, 2014).

educacional, para uma nova perspectiva teórica, cuja centralidade remetia-se ao ensino dos conteúdos” (BALZAN, 2014, p.108). Naquele momento (segunda metade dos anos 2000), a luta dos educadores do município se pauta na institucionalização da PHC. Esse período foi marcado por muitos desafios aos professores na organização do plano de trabalho docente, pois o processo de mudanças estava apenas se iniciando.

O ensino de História está organizado, no currículo regional, de forma a articular aos conteúdos - apresentados em forma de círculos com vistas a romper com a linearidade, a cronologia e a história factual - e aos encaminhamentos metodológicos, tais como a avaliação, os objetivos e os pressupostos que os embasam. Os conteúdos devem estar em consonância com a vida, o trabalho, as relações sociais e a História (AMOP, 2020).

A PPC municipal e os PPPs das escolas públicas estão embasados na proposta da AMOP, considerando a totalidade social e a formação omnilateral do homem. Isso revela a valorização da História como um campo de saber fundamental para a formação crítica dos cidadãos e para a construção de uma sociedade democrática.

De 2007 a 2012, o currículo da AMOP foi (e tem sido) principal fonte de apoio para a organização da PPC municipal e do plano de trabalho docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia (PR), e, conseqüentemente, para o planejamento das aulas de História. Nesse período, fez-se necessário um trabalho intenso na busca por textos de referência para além dos LDs e paradidáticos, os quais, por sua vez, apresentavam-se com limitações na questão dos conteúdos para a perspectiva teórica adotada.

Apesar da construção de um currículo regional unificado, dos documentos e políticas municipais consoantes entre si e da própria institucionalização de uma teoria pedagógica, a qualidade do ensino público na educação básica municipal apresentava resultados insatisfatórios, na perspectiva das políticas oficiais de avaliação global. Esse fato evidenciou as adversidades e a complexidade do trabalho educativo, confirmando a necessidade de criar condições para que os processos de ensino e aprendizagem imprimissem melhores resultados, em consonância com o tipo de ensino preconizado pelo coletivo de professores, revelados nos documentos oficiais da rede.

Em 2013<sup>77</sup>, motivados por diagnósticos que demonstravam falta de domínio no campo teórico, o direcionamento para o ensino iniciou um processo mais ativo na busca pelos objetivos dos educadores de Itaipulândia (PR). Os estudos na formação geral e também na formação contínua foram centrados nos fundamentos de cada área do conhecimento para a organização dos conteúdos. No caso da História, os estudos permearam a História do município, o conceito de trabalho, os elementos do trabalho, as relações de produção, os meios de produção, a organização política do Brasil, o conceito de federação e as atividades produtivas. A responsável pela elaboração das unidades pedagógicas dessa área, desse período até os dias atuais, é a professora Eliane Viana<sup>78</sup> (ITAIPULÂNDIA, 2013b).

A partir dos estudos junto à Equipe de Ensino, os professores organizavam seus planos de trabalho seguindo a organização curricular oficial e as orientações da equipe da SMED, porém, não havia (e não há) uma grade curricular com a distribuição das áreas do conhecimento (Componentes Curriculares), ficando para cada professor organizar suas aulas e a carga horária para cada disciplina de acordo com a necessidade que entendia ter a sua turma.

A partir de 2014, com a reorganização da equipe da SMED, os professores das séries iniciais passaram a contar com o LD para a disciplina de História, próprio da rede, que perdura até os dias de hoje, produzido coletivamente, compreendendo a vida como o centro da História, ou seja, os homens, ao produzirem sua existência por meio do trabalho, fazem história. O currículo da AMOP, documento basilar na organização da PPC municipal e, conseqüentemente, dos conteúdos na elaboração do LD, expressa os conflitos e as mudanças engendradas no campo da História ao longo dos anos.

Em 2014, o ensino passou a estar ancorado na PHC. Nesse momento, as pesquisas e relatórios realizados pela SMED apontavam para a necessidade de uma formação contínua sistemática, metódica e intencional para o professorado. A intenção era minimizar, por meio do conhecimento, a resistência de alguns com

---

<sup>77</sup> Nos anos de 2013 e 2015, houve o ingresso de professores por concurso público na Educação Básica do município. Esses profissionais tinham pouco conhecimento do processo histórico educacional e da teoria pedagógica adotada pelos educadores de Itaipulândia, o que exigiu uma retomada no processo de implantação e implementação da PHC, emergindo novas demandas, limites, desafios e perspectivas.

<sup>78</sup> Professora efetiva da rede municipal de ensino de Itaipulândia (PR), graduada em Pedagogia pela Unioeste, Especializada em Educação Especial pelo Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná – UNICS, Mestra em Educação pela Unioeste.

relação ao ensino de História, especialmente para as séries iniciais, em que há o predomínio das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (ITAIPULÂNDIA, 2016).

De acordo com Saviani (2009), “na elaboração do livro didático é preciso não esquecer as condições objetivas que determinam o professor que o vai utilizar. Sabe-se que o livro didático depende do professor, uma vez que não o pode substituir” (SAVIANI, 2009, p. 137). Esse era um dos maiores desafios da equipe da SMED naquele momento: “produzir o livro didático que seja um estímulo constante para a atividade criadora do professor e lhe mantenha vivo o gosto pelo ensino” (SAVIANI, 2009, p.137). A necessidade, portanto, era imprimir um olhar para o livro como um recurso indispensável para o ensino, mas que deveria sofrer alterações na forma de seu uso, transformando-o em um instrumento de valorização do professorado. Essas mudanças só seriam (e têm sido) possíveis com um projeto sólido de formação geral e específica.

O processo histórico educacional de Itaipulândia (PR) revela que a opção pelo MHD como instrumento para compreender, explicar e contribuir para a transformação da realidade possibilitaria ao aluno entender-se como um sujeito histórico que busca a construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, como uma área de conhecimento específica, de acordo com a PPC municipal, à História compete:

Ensinar os conhecimentos sistematizados a partir da aprendizagem e experiências realizadas pelos homens ao longo do tempo oriundos do modo e das relações de produção e organização da sobrevivência e transformados em ciência. [...] Os conteúdos das diversas áreas do saber devem ser compreendidos componentes da totalidade, portanto, a História tem uma importância social e humana e deve contribuir para que os educadores e educandos se compreendam como agentes do processo histórico capazes de agir e transformar a natureza, as relações nas quais estão inseridos e a história (ITAIPULÂNDIA, 2019a, p. 77).

Podemos observar, na PPC atual, o diálogo com a função social da escola preconizada por Saviani, centrada nos conteúdos. Nessa direção, a elaboração do PPP por parte de cada instituição escolar: cumpre também a função de orientar o trabalho pedagógico, tendo em vista a edificar, continuamente, as melhores condições para a socialização dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade contribuindo, assim, para a formação integral de todos os indivíduos (ITAIPULÂNDIA, 2019a).

A opção da PPC para a rede pública municipal, com base na PHC e no MHD como instrumentos de compreensão e transformação da realidade, possibilitava à História, como disciplina escolar:

[...] estimular a pesquisa, a reflexão, a busca e a catalogação de fontes primárias, tomando por base a categoria trabalho, as relações e os antagonismo entre as classes; analisar e compreender, criticamente, como ocorreu o processo de ação e de transformação do ser humano e do meio, materializados em determinadas formas específicas, em decorrência do acúmulo de conhecimentos, das experiências humanas, das relações sociais, das condições sócio históricas e do estágio de desenvolvimento das forças produtivas em cada época; possibilitar o acesso aos conhecimentos significativos historicamente acumulados; desmistificar as ideologias e contribuir para que professores e alunos possam se compreender como agentes do processo histórico, capazes de agir e transformar a natureza, o mundo, as relações nas quais estão inseridos e a história. (AMOP, 2020, p. 441).

Conforme mencionamos anteriormente, a relação da PPC municipal com o Currículo da Amop para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental manifesta-se no momento em que:

[...] o trabalho com os conteúdos de história, na perspectiva aqui defendida, tendo em vista as relações que os homens estabelecem com a natureza e com outros homens, de acordo com as condições materiais de existência, possibilita aos alunos se compreenderem como sujeitos históricos que podem e devem lutar por melhores condições de vida, fazer uso racional dos recursos naturais, desenvolver relações de cooperação, objetivando a construção de uma sociedade mais justa. (ITAIPULÂNDIA, 2020a, p. 802).

Apesar dos avanços observados para a disciplina na rede municipal de ensino, no que se refere à apresentação dos conceitos em uma perspectiva de totalidade, ressaltamos que ainda há um caminho a ser percorrido. É necessário direcionar o ensino para que se pautem na valorização da cientificidade no trabalho com múltiplas temporalidades, fazendo uso de materiais complementares em suportes digitais e de documentos históricos diversos tratados em sua condição de fonte, na abordagem mais constante e intensificada de temas transversais na História no ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), na valorização da mulher, no combate à violência de gênero, à homofobia etc.

A organização da disciplina de História na rede municipal de ensino e o efetivo trabalho em sala ainda se apresenta desafiador, mas a compreensão de que professores e alunos são sujeitos da história e do conhecimento pressupõe um diálogo crítico com as concepções de Educação, de História, de ensino e de aprendizagem, o que revela a permanente análise da prática docente, dos resultados obtidos e a busca constante pela superação dos desafios que se apresentam no meio escolar.

Pensar no ensino de História implica considerar suas especificidades na importância social e humana que a disciplina carrega, auxiliando o indivíduo na compreensão do mundo, do tempo, do espaço e da experiência humana. A História é fundamental para a formação da consciência histórica do educando, para sua formação como cidadão.

O trabalho com os conteúdos de História na perspectiva do MHD possibilita ao aluno compreender que a realidade e a sociedade são permeadas por contradições e lutas entre as classes, de acordo com as condições materiais de existência nos diferentes momentos históricos em que estão inseridos. Nesse sentido, pensar o ensino de História para os segmentos iniciais do Ensino Fundamental requer um trabalho de socialização do conhecimento científico, proporcionando aos estudantes aprendizagens efetivamente significativas. Conforme argumenta Orso (2008):

Cabe-nos, enquanto educadores, fazer da educação um instrumento de compreensão, de interpretação, de explicação e desvelamento da História; um instrumento de apropriação, de produção e de socialização do conhecimento; um instrumento de compreensão, apreensão e transformação da realidade. (ORSO, 2008, p. 232).

Apreender a escola como espaço de socialização do conhecimento “clássico” em que o professor, mediador do saber elaborado, deve adquirir uma postura como sujeito da história e do conhecimento, significa levar o estudante a compreensão da realidade social em sua totalidade. Esse é o caminho que vem sendo trilhado pelos profissionais da educação do município de Itaipulândia (PR), ainda que reconhecendo seus desafios.

### 3.4 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE ITAIPULÂNDIA (PR)

A gênese e o desenvolvimento da escola pública na área do atual município de Itaipulândia (PR) carregam elementos da trajetória educacional da região Oeste do

Estado, onde o município está localizado<sup>79</sup>. Segundo Emer (2001), é possível afirmar que, nessa região, existe um sistema específico de busca de superação dos problemas da educação. “Há, sim, um sistema de busca de alternativas educacionais, já histórico” (EMER, 1991, p. 326).

Esse sistema vem sendo ampliado e desenvolvido desde a atuação da Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE)<sup>80</sup>, seguida pelo Departamento de Educação da AMOP, que tem empreendido esforços para que os educadores possam interferir no ensino escolar de forma a decidir que tipo de educação terão os estudantes da escola pública da região. As orientações seguidas pela SMED eram (e ainda são) providas por meio de assessorias pedagógicas, as quais contêm um viés ideológico referenciado por uma perspectiva crítica em educação.

Segundo Balzan (2014), “o desafio de encontrar materiais didáticos adequados e articulados a essa perspectiva teórica também constitui um dos óbices para o ensino” (BALZAN, 2014, p. 133). Como os professores de Itaipulândia (PR) não conheciam nenhum material didático elaborado que tivessem como suporte teórico-metodológico o MDH, a teoria histórico-cultural, a PHC e a didática dessa pedagogia, um grupo assumiu esse desafio (BALZAN, 2014). Em 2010, três professores, sendo dois formados em Pedagogia e um em Letras, foram designados pela SMED para esse trabalho.

Essa equipe de produção, no decorrer de dois anos, passou a realizar várias tarefas. Inicialmente, fizeram uma pesquisa de como a história e a tradição da escola brasileira foram profundamente marcadas pela história do LD. “Compreender o percurso pelo qual este material passou e a centralidade que assumiu no ensino público foi um caminho para entender os conteúdos, os níveis de conhecimentos socializados e as exigências intelectuais para a apropriação do conteúdo pelos alunos” (BALZAN, 2014, p. 134). Nesse estudo, ficou evidenciado que os primeiros

---

<sup>79</sup> Sobre esse tema, indicamos a leitura do artigo *Um pouco da história da educação no Oeste do Paraná*, de Ivo Oss Emer (2012). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640106/7665>

<sup>80</sup> Constituída em 1980 e extinta em 2001, explicitava a generalizada preocupação e a busca por novas alternativas para a educação. A finalidade da ASSOESTE era a construção de novos caminhos para o ensino de interesse regional, pois a escola não produzia conhecimentos percebidos pela população como necessários. Além disso, a ASSOESTE estimulou a formação de grupos de estudos nas Equipes de Ensino das Secretarias Municipais de Educação (EMER, 1991).

LDs foram elaborados para atender a um contexto sócio-político que reivindicava a universalização da escola para todos.

De acordo com o estudo dessa equipe, os primeiros LDs foram elaborados com vistas a atender a um contexto sócio-político que reivindicava a necessidade da expansão da escola para os filhos dos trabalhadores, os quais não tinham acesso à educação formal clássica. Nesse sentido, o livro foi uma alternativa encontrada para a universalização da escola, barateando os custos do ensino, simplificando o trabalho didático e os conteúdos. Nesse caso, os livros clássicos foram substituídos por compêndios, e os manuais assumiram o programa a ser ensinado, materializando o currículo escolar (BALZAN, 2014).

Ficou evidenciado, ainda, que, com a expansão da escola pública como uma forma de acesso aos filhos da classe trabalhadora, o ensino passou por um processo de simplificação e vulgarização, impedindo que esses estudantes se apropriassem de níveis mais elevados do conhecimento e da realidade, fatos observáveis nos LDs de cada momento histórico, uma vez que esse material, ao expressar o próprio currículo escolar, também se apresenta, na prática, como instrumento de controle<sup>81</sup>.

Com o aprofundamento dos estudos, a referida equipe constatou que os LDs distribuídos pelo Ministério da Educação para as séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas, ainda nesse início de século, têm distintivos que devem ser superados (tanto na busca por outros materiais quanto na sua própria materialidade como instrumento de ensino): apresentar e disseminar ideias que não correspondam ao mundo concreto e também não possibilitem a compreensão da realidade; disseminar a ideologia dominante, objetivando a manutenção e reprodução da organização do modo de produção capitalista; disseminar preconceitos e divulgar valores culturais hegemônicos; veicular publicidade e difusão de marcas, produtos e serviços comerciais estimulando o consumismo; subestimar a capacidade do aluno em compreender conteúdos relevantes e aprofundados; ignorar o caráter histórico de

---

<sup>81</sup> Um dos materiais estudados para a compreensão e arguição acerca da função ideológica da escola no Brasil foi a obra *Aparelhos Ideológicos do Estado*, de Althusser (1974). A partir da década de 1970 do século XX, houve uma preocupação dentre os pesquisadores que analisaram os LDs, denunciando a reprodução e inculcação da ideologia dominante por meio desses materiais. Essas produções explicitaram de que modo os conteúdos ideológicos subsidiam os curriculares e a visão de mundo que procuraram disseminar na educação escolar. As produções mais conhecidas no Brasil com relação a essa temática são: Nosella (1978), Bonazzi e Eco (1980), Faria (1984) e Sapeli (2005).

produção da vida humana e suas determinações; ocultar os antagonismos sociais transmitindo a ideia harmônica na construção da nação (BALZAN, 2014).

Dentre as insuficiências constatadas nos LDs, outro aspecto observado pela equipe está relacionado à liberdade de escolha do livro, entendida como uma falácia, já que os professores não estão preparados para a seleção do material didático devido à insuficiente habilitação para avaliar e selecionar. Além disso, ao seguir o Guia, esse processo se reduziria a uma participação aligeirada e superficial (BALZAN, 2014).

No entanto, o material que vinha sendo introduzido nas escolas públicas nesse início de século, com vistas a substituir o LD, também não atendia aos pressupostos de uma teoria crítica e, conforme mencionamos na seção anterior, esse material prioriza o ensino a partir de atividades, secundarizando a apropriação do conhecimento elaborado.

Após a realização do estudo sobre o LD e sua relação com a escola pública brasileira, todos os professores participaram de discussões sobre essa temática, o que ratificou o apoio à tentativa de elaboração do material para o professor. Todavia, essa tarefa constitui-se em um risco, pois, segundo Balzan (2014), “é necessário superar ao mesmo tempo os elementos criticados ao longo da história da educação e as alternativas paradidáticas que não conseguiram superar o limite da sugestão de atividades” (BALZAN, 2014, p.137).

Essa tarefa se tornou uma necessidade essencial para os professores que, em 2010, se organizaram na elaboração de um LD, pautado na formação omnilateral do sujeito. O que se pretendia (e se pretende) é que a escola retomasse a tarefa de ser portadora e transmissora do conhecimento culturalmente produzido pela humanidade, tendo a “PHC como proposta pedagógica capaz de oferecer subsídios teóricos e práticos, ou seja, fundamentos, pressupostos e diretrizes capazes de modificar o currículo, a didática, o ensino e a aprendizagem” (SELZLER, 2020, p.116).

A metodologia utilizada para a produção do material didático partiu da organização dos conteúdos em capítulos, tendo como referência o Currículo Básico da AMOP (2007). Os capítulos, por sua vez, estavam articulados aos passos da PHC e aos níveis de desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural. A elaboração das unidades de ensino pelos professores da rede passou por aplicação em sala de aula, discussão sobre a aplicação das aulas, revisão ou reelaboração de textos e atividades e, finalmente, a organização da versão preliminar para impressão e distribuição aos alunos e professores (ITAIPULÂNDIA, 2013a).

A ênfase no conteúdo e no método, articulada ao processo de desenvolvimento da criança, foi central no contexto de elaboração do material. Houve também uma atenção especial aos conteúdos que compõem a grade curricular e à observância quanto aos aspectos didáticos e metodológicos na efetivação dos principais pressupostos da PHC na organização das unidades e/ou capítulos. O intuito era possibilitar que o aluno alcançasse níveis de aprendizagem cada vez mais elaborados (ITAIPULÂNDIA, 2013a).

Inicialmente, o grupo decidiu por começar a produção destinada ao 5º ano do Ensino Fundamental. De forma coletiva, a equipe produziu o livro de Ciências da coleção *Educar e Saber*, em uma primeira versão avaliada pelos professores regentes das turmas de 5º ano já no segundo semestre de 2010. A avaliação do material pelos professores ocorreu por meio de leitura e de contribuições em alguns capítulos, em grupos de estudos, da aplicação em sala e das discussões finais com sugestões de alteração (ITAIPULÂNDIA, 2020a). Após o processo de produção em versão inicial, esse material foi apostilado e impresso, inicialmente, em preto e branco, e disponibilizado aos professores e alunos do 5º ano. O material é utilizado pela maioria dos professores que atua nesse segmento, pois considera que o material avança no tocante ao ensino de conteúdos mais elaborados (VIANA, 2017).

Entretanto, o processo de produção do material pedagógico nem sempre foi harmônico e colaborativo. A Equipe de Produção, além das condições materiais escassas<sup>82</sup> em que iniciou o trabalho (já que não foram disponibilizados os equipamentos e materiais para pesquisa, sem contar com a falta de assessoria por área de conhecimento), também precisava lidar com os questionamentos e com a insatisfação dos professores, que exigiam eficiência e produtividade em um curto espaço de tempo e nas condições contraditórias em que ocorria esse trabalho.

Essas insatisfações se expressavam na carência de uma orientação teórica sólida e na falta de compreensão dos pressupostos para se elaborar um material tão complexo na perspectiva teórica almejada, ou, até mesmo, no desconhecimento da trajetória educacional municipal. Essa questão também pode estar relacionada à angústia dos professores no que se refere aos resultados obtidos por meio do seu ensino.

---

<sup>82</sup> “Cada integrante utiliza o computador particular, não havendo, inclusive, no local de trabalho da mesma um telefone para estabelecer contato com as escolas e SMED. Há somente um revisor, o qual realiza também algumas orientações em relação à escrita” (VIANA, 2017, p.109).

O fato de a equipe iniciar pela produção do material do 5º ano também gerou muitas críticas por parte dos professores dos demais segmentos de ensino e disciplinas que ansiavam pelo material como subsídio para o trabalho em sala de aula.

Em 2011, cada integrante da equipe iniciou a produção de material para determinada área do conhecimento, logo, um fica responsável pela Matemática, outro pela Língua Portuguesa e o terceiro integrante por História e Geografia. Apesar das críticas, a equipe deu sequência à produção do material para o 5º ano, trabalhando nas mesmas condições iniciais. Em 2012, por questões políticas devido a mudanças na administração municipal e na Secretaria de Educação, o trabalho foi interrompido e a equipe destituída, permanecendo somente um dos integrantes da formação anterior.

A equipe passou a atuar somente com dois integrantes, responsáveis para concluir o material de Matemática, revisar e concluir o material das demais áreas em andamento e, juntamente com mais três profissionais da rede, acompanhar e auxiliar os professores na elaboração das unidades produzidas para o 3º ano, quesito exigido para conclusão do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE - Municipal)<sup>83</sup>, ainda não concluído na ocasião. Segundo Viana (2017):

A produção coletiva de material para o 3º ano difere-se quanto à estrutura seguida em cada área do conhecimento, tendo diferentes orientações dos professores universitários que compunham o projeto. Isso acontece também pelo fato de a maioria desses profissionais não trabalharem a partir dos pressupostos da PHC. A proposta de produção do PDE Municipal também não atende, na ocasião, à totalidade dos conteúdos previstos no currículo para o 3º ano. Apesar de estar em forma de livro para os alunos desde 2014, nem todos os professores utilizam esse material em sua totalidade. Um dos principais argumentos para o não uso é a complexidade da linguagem, considerada por alguns professores como inadequada à faixa etária dos alunos. Entretanto, esse material é produzido com auxílio e orientação de profissionais capacitados, alguns, inclusive, autores de livros didáticos. (VIANA, 2017, p.110).

---

<sup>83</sup> O PDE Municipal, que ocorreu entre 2011 e 2012, é um programa organizado a partir de inúmeras atividades em formato de seminários temáticos articulados à formação contínua, seminários específicos destinados aos professores inscritos no programa, seminários específicos por área do conhecimento com base nos pressupostos da PHC e o seminário *Filosofia e História da Educação: Fundamentos do Marxismo*, realizado por via videoconferência e organizado pelo HISTEDBR (VIANA, 2017). Esse Programa se constitui em uma das mudanças com a institucionalização da PHC e foi ofertado somente para os professores efetivos da rede, pois se tratava de mais um nível de formação inclusive para o avanço vertical no Plano de Cargos e Salários do Magistério Público Municipal.

O PDE municipal foi um período muito rico na formação dos professores, sendo o momento de maior exigência com relação ao estudo durante toda a trajetória pessoal e profissional. As conquistas desse período deram condições às ações posteriores que perduram até os dias de hoje<sup>84</sup>.

Assim como os integrantes da equipe de produção, a forma de produzir e a estrutura do material foram alterados em cada gestão posterior. Em 2013, a Equipe de Produção que passou a ser denominada de Equipe de Ensino, foi restituída com oito<sup>85</sup> integrantes e passou a ser responsável também pela formação dos professores da rede.

Nesse momento, a equipe elaborou um projeto de formação continuada e de produção de material didático de apoio ao professor da rede pública municipal de Itaipulândia (PR), a partir do qual se esperava a melhoria nas condições de trabalho, além da viabilização e do impulso na produção do material.

Nesse mesmo ano, o material do 5º ano foi impresso em formato de livro e distribuído aos alunos e professores da rede. Dentre os limites na aplicação do material, os professores indicam a falta de equipamentos tecnológicos nas escolas, pois o livro sugere vídeos e a análise de imagens. O predomínio de textos e a linguagem complexa também se constituem como limitadores do trabalho com o material.

Entre 2013, 2014 e 2015, a equipe realizou, em meio a difíceis condições de trabalho, além das horas de estudo, a produção de unidades pedagógicas para o 1º ano, parte do material do 2º ano e algumas unidades para o 4º ano. Nesse período, os integrantes da equipe permaneceram os mesmos e eram, em sua maioria, formados em Pedagogia; somente a área de Língua Portuguesa era pensada e sistematizada por um profissional da área (VIANA, 2017).

Houve, à época, questões significativas e necessárias quanto à natureza do material, à linguagem utilizada e às atividades nele presentes, o que demandou

---

<sup>84</sup>O PDE Municipal, ainda que não tenha atingido os objetivos propostos no projeto inicial, contribui significativamente no processo de análises, reflexões, estudos e nas relações entre os integrantes do corpo docente, além de demonstrar a possibilidade de articulação entre o ensino e pesquisa no âmbito da universidade e a educação básica” (VIANA, 2017, p.111).

<sup>85</sup> Dos integrantes, há um representante da Alfabetização e responsável pelo trabalho de formação do MEC - o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; um responsável pela Língua Portuguesa para elaborar o material de 3º e 4º anos e revisar o material do 5º ano, além de todo o material produzido pela Equipe; um responsável pela área de História; um representante da área de Geografia; um para a área de Ciências; um responsável pela Matemática e coordenação da Equipe de Ensino; um para a Educação Especial em tempo parcial e um diagramador.

atenção e novos encaminhamentos. Alguns professores que atendiam ao 1º e 2º anos apontaram a necessidade de trabalhar prioritariamente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das demais áreas do conhecimento, demonstrando os limites com relação à própria compreensão da natureza do conteúdo em uma perspectiva de totalidade (VIANA, 2017).

Todos os livros disponibilizados como material de apoio ao professor apresentam limitações relacionadas à proposta de produção inicial, requerendo maiores estudos e reflexões coletivas. A própria equipe de produção encontrou dificuldades em conseguir material de pesquisa para elaboração dos conteúdos que compõem as unidades dos capítulos.

Dentre as áreas do conhecimento, observa-se uma dificuldade de estabelecer as principais categorias de análise que representam aspectos gerais e essenciais da realidade em suas conexões e relações concretas, assim como os fundamentos de cada disciplina e a organização dos conteúdos a partir deles. Outra dificuldade encontrada foi abordar os conteúdos como resultado de múltiplas relações. Diante disso, Balzan (2014) ressalta:

A lógica sobre a qual o pensamento se estrutura para compreender a realidade e o domínio do método pelos professores constitui-se também em condição para efetivar um ensino crítico, o qual não está circunscrito aos limites de um material elaborado para os alunos. Além disso, as relações de análise e síntese também não são possíveis de serem explicitados no material didático, pois devem ser de domínio do professor, pois é sua função revelar as relações dinâmicas entre as várias dimensões que compõem a realidade, possibilitando a elaboração de uma síntese nova, de nível superior, em um patamar crítico, elaborado e consciente, aprofundando, enriquecendo e superando a superficialidade cotidiana. Apesar da estrutura dos capítulos serem fundamentadas no método, por si só são insuficientes para sua concretização. (BALZAN, 2014, p. 141).

As constatações do coletivo de professores que se encontravam semanalmente nas dependências da Equipe de Ensino, para a hora de estudo, nortearam o trabalho cuja preocupação centrou-se nos conteúdos e na sua organização, com os textos e as atividades, com os fundamentos da disciplina, com o método, a didática e o planejamento. Praticamente todas as ações foram sendo pensadas com o grupo, e o trabalho passou por mudanças que culminaram em avanços significativos no que tange à elaboração do material didático (ITAIPULÂNDIA, 2015).

Entretanto, um dos principais problemas persistentes, e que se configurou como um entrave para o trabalho da equipe, era a falta de assessoria por área do conhecimento. Em 2013, a professora Lígia Regina Klein passou a assessorar a equipe, porém, devido a problemas de saúde, foi afastada em 2014. Desse mesmo período em diante, a professora Lígia Márcia Martins encaminhou sugestões e orientações à SMED, que organizou os estudos dirigidos com ênfase na leitura de obras sobre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural. Ocorrem estudos sobre a história da sociedade humana e alguns dos conteúdos específicos que compõem o currículo, por área de conhecimento. No decorrer de 2016, a partir das questões apontadas pelos professores quanto ao material produzido, principalmente para o 1º e 2º ano, a SMED buscou a assessoria da professora Marta Sforzi, docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM), para que analisasse o material produzido (ITAIPULÂNDIA, 2016).

No transcorrer de 2016, com base nos elementos apontados, a equipe iniciou o trabalho de reformulação do material produzido, gerando um impasse acerca dos novos encaminhamentos. Enquanto alguns professores reivindicam a reformulação do material, outros defendiam a ideia de dar sequência à produção para os demais anos. Em meio a esse impasse, a equipe optou em reformular o material produzido para os segmentos iniciais, buscando atender a algumas das reivindicações dos professores, bem como às orientações da referida professora.

Nesse mesmo ano, o material do 5º ano já estava em uso há quatro anos, mas ainda não tinha passado por uma revisão. Além disso, “a equipe finaliza os trabalhos com significativo material produzido, no entanto, com demanda de produção e reformulação do material para os segmentos do 3º e 5º anos principalmente” (VIANA, 2017, p. 123).

Em 2017, essa forma de organização do trabalho mais uma vez sofre ruptura com a troca do gestor e da equipe da SMED, a partir das eleições municipais. O trabalho que vinha sendo ampliado também para a Educação Infantil e para a modalidade da Educação Especial ficou comprometido. A equipe foi reduzida a quatro<sup>86</sup> integrantes, e nem todos pertenciam à equipe anterior. Nesse momento, o trabalho é direcionado para a formação dos professores.

---

<sup>86</sup> Uma das integrantes focalizou o trabalho na formação com base na fundamentação teórica da PHC, da Psicologia Histórico-Cultural e do MHD. A integrante responsável pela área de Língua Portuguesa permaneceu na equipe e realizou um trabalho de correção do material elaborado e de formação

Ainda que não houvesse uma equipe de produção e apesar dos limites constatados com relação à diagramação e à estruturação, os professores da rede seguem fazendo uso do livro municipal em sala, pois, de acordo com Saviani (2009), “o discurso didático deverá incorporar dialeticamente, numa certa medida, o discurso científico” (SAVIANI, 2009, p.134). Os professores dos segmentos iniciais do Ensino Fundamental entendiam que o material produzido assegurava e ambicionava um trabalho com conceitos mais fidedignos à realidade, considerando a totalidade e auxiliando o professor no tão complexo processo de ensino e aprendizagem.

Em 2018, além da continuidade dos trabalhos desenvolvidos no ano anterior, foram realizados estudos teóricos, vinculados ao Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – Grupo de Trabalho da Região Oeste do Paraná (HISTEDOPR), aprofundando os estudos da PHC. Também, com a assessoria da professora Giselda Serconek, foram realizados estudos dos conceitos de Matemática e da teoria da atividade de estudos, segundo Davidov, para organização da produção das unidades de Matemática<sup>87</sup>. Com mais integrantes na área da Educação Infantil, estenderam-se os estudos dirigidos nas referidas áreas e ocorreu a elaboração dos Planos de Ensino (ITAIPULÂNDIA, 2020a).

Nesse mesmo ano, a formação contínua, regulamentada por Decretos, seguiu sendo ofertada nas dependências da equipe de ensino. Esses encontros para estudo possibilitaram novas reflexões aos professores que passaram a pensar o ensino considerando os sujeitos, os saberes e as práticas que envolvem o meio educacional, reivindicando a reintegração da equipe como essencial para a materialização do livro de apoio na perspectiva teórica da PHC. Contudo, em meados de 2018, outra mudança política ocorreu no município de Itaipulândia, resultando na troca do gestor e, conseqüentemente, da equipe da SMED.

A SMED foi reorganizada no início de 2019 e agrega à Equipe de Ensino profissionais responsáveis pelas cinco áreas do conhecimento para o Ensino Fundamental, para trabalhar com a Educação Especial e para a Educação Infantil, além das áreas de Arte e Educação Física, cujo trabalho foi iniciado somente em 2016.

---

específica da área. Outra profissional trabalhou com Arte e Educação Física; e a quarta integrante com a Educação infantil.

<sup>87</sup> Em 2018, uma das integrantes da Equipe de Ensino, além de coordenar os estudos vinculados ao HISTEDOPR, realizou um trabalho com os bibliotecários da rede, com organização de material, contação de histórias e incentivo à leitura.

Os integrantes da equipe, conforme aconteceu nos anos anteriores, seguiram participando das formações oferecidas pelo Departamento de Educação da AMOP (ITAIPULÂNDIA, 2020b).

Esses coordenadores desenvolveram, em 2019, as seguintes atribuições: direcionamento da formação contínua dos professores em grupos de estudos dirigidos; reorganização e adequação dos Planos de Ensino conforme a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná; a produção de material didático de apoio aos professores e alunos do 1º ao 5º ano (ITAIPULÂNDIA, 2020a). Esse trabalho foi intensificado com base na metodologia apresentada no projeto inicial da equipe de produção. Além disso, foi realizado um trabalho efetivo de formação geral e contínua aos professores da rede<sup>88</sup>.

Em 2020, a equipe permaneceu com a mesma composição, dando continuidade à produção e à reorganização do material didático de apoio aos professores e alunos, adequando-o ao estabelecido nos Planos de Ensino reorganizados observando as orientações da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná (ITAIPULÂNDIA, 2020a). Apesar da incorporação dos referidos documentos,

---

<sup>88</sup> A carga horária para a formação geral, salvo raras exceções, conforme trata o Plano de Carreira do Magistério público municipal, é de 40 horas anuais. A formação contínua (específica) é regulamentada por Decretos a cada ano. Dentre as temáticas estudadas para o Ensino Fundamental, podemos elencar: O trabalho pedagógico Histórico-crítico: Articulações teórico-práticas (Ligia Marcia Martins); Socialização: análise dos dados do levantamento da realidade educacional (Paulino José Orso); Ensino, Aprendizagem e Avaliação Escolar (Lúcia Bogo); Ensino da Matemática (Maria Olívia da Cruz Macalós); O Ensino Religioso e a PHC (Gênele Krambeck); Leitura e formação do leitor (Cleo Busato); Plano de aula de acordo com a PHC (Andreis Pessuti); A interação professor aluno segundo Fouerstain (Marcos Meyer); Reformas Curriculares no Brasil (Julia Malanchen), dentre outras. Formações sob a coordenação da Equipe de ensino: Escolha do Livro Didático; Reformulação dos Planos de Ensino; Estudos das Unidades do material de apoio (LD); Estudos dos conteúdos curriculares; Estudos dos Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Currículo da AMOP e da PPC municipal; Elaboração do PPP; Educação Inclusiva; Prova Paraná; Avaliação da atividades da SMED, etc. Outros estudos foram ofertados para a coordenação pedagógica escolar e também para os interessados, relacionados à PHC (além dos cursos do HISTEDOPR) e à BNCC. Não elencamos todos, apenas mencionamos algumas das formações a fim de demonstrar a forma de encaminhamento da SMED na efetivação da proposta pedagógica em vigor no município. Ressaltamos que, em 2020, também foi realizada formação relacionada às tecnologias aplicadas à educação; formação com a equipe Especializada da rede municipal (Psicóloga, Ass. Social, Fonoaudióloga, Psicopedagoga), Postura corporal (fisioterapeuta) e Saúde mental (Psicólogo). Também, em 2011, a SMED promoveu o I Seminário de Educação, contando com a presença de Dermeval Saviani e Newton Duarte.

o ensino na rede municipal de Itaipulândia bem como a produção do material segue na perspectiva da PHC dando centralidade ao conhecimento científico.

É importante ressaltar que, com poucas exceções nesse percurso histórico, a SMED realizou avaliações do trabalho coordenado pela Equipe de Ensino, consultando os profissionais da rede, com vistas a organizar o trabalho para o ano posterior, embora essa sequência do trabalho não tenha sido uma constante em virtude do acúmulo de trabalho já referido.

Tais relatórios, em sua maioria, revelam que o coletivo de professores destaca a importância desses estudos por considerar que são momentos que permitem leituras, reflexões, aprofundamento teórico e metodológico e trocas de experiências, além de considerar a equipe como um suporte pedagógico. Ressalvamos, porém, que ainda há um pequeno grupo de professores que apresenta resistência e uma certa 'rejeição' ao trabalho na perspectiva teórica da PHC, mas, mesmo assim, todos participam integralmente das formações e seguem as orientações da equipe da SMED (ITAIPULÂNDIA, 2018).

Atualmente, há uma coleção completa de LD de apoio pedagógico para a rede pública municipal. A Coleção *Educar e Saber* contempla as áreas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de História e de Geografia para todos os segmentos do Ensino Fundamental da escola pública de Itaipulândia (PR). Esse fato configura a preocupação dos professores com um ensino que possibilite o acesso ao conhecimento universal, já que isso não se observa nos LDs disponibilizados pelo MEC. Os docentes da rede compreendem que a escolha do método é fundamental na percepção da contradição que só é possível com base na categoria da luta como motor na história (ITAIPULÂNDIA, 2019b).

Os professores da rede municipal de Itaipulândia (PR), ao entenderem que os alunos que frequentam a escola pública são, em sua maioria, os filhos da classe trabalhadora, oriundos das classes sociais menos favorecidas economicamente, manifestam sua preocupação com o resgate de uma lógica organizativa em que o texto prevalece sobre os demais componentes, buscando reafirmar que: "O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2013, p. 13).

É importante ressaltar que a iniciativa e o formato coletivo de elaboração do LD de apoio ao ensino público municipal, disponibilizado para os estudantes e

professores dos segmentos iniciais do Ensino Fundamental, ainda não superaram todas as críticas e questionamentos. Ainda há um longo caminho a ser percorrido, mesmo não sendo uma tarefa fácil, é algo possível.

Ao findar mais um ano com a equipe de ensino em efetivo exercício, apesar dos problemas enfrentados, outros foram vivenciados, como a pandemia do novo Coronavírus, que tornou 2020 um ano atípico para o país e para o mundo em todos os aspectos. Essa situação fez com que o ensino passasse a ser remoto, dificultando o uso do LD municipal produzidos para a mediação do professor como suporte do conhecimento científico e apoio no trabalho pedagógico. Nesse contexto, é possível reafirmar a necessidade e importância do trabalho e da luta coletiva na constituição de uma educação transformadora.

Enfim, “o Livro didático organizado a partir da PHC deve servir como estímulo a professores e alunos no sentido de aguçar-lhes a capacidade criadora levando-os a descoberta e uso de novos recursos, através de sugestões múltiplas e ricas” (SAVIANI, 2009, p.132). É o professor que deve julgar os limites, as possibilidades e as interfaces desveladas nos LDs e decidir qual livro é adequado para uso ou não, e deve estar preparado para essa tomada de decisão. Para isso, de acordo com Orso (2016):

[...] trabalhar na perspectiva da PHC pressupõe: o domínio dos conteúdos, o conhecimento da própria PHC, o domínio do método materialista histórico-dialético, o conhecimento do funcionamento da sociedade, o compromisso com outro projeto de educação e de sociedade e assumir uma perspectiva crítica e revolucionária. (ORSO, 2016, p. 109).

Dessa forma, o professor será capaz de exercer sua função visando à função precípua da escola, que é ensinar e promover o desenvolvimento. Em suma, esse tem sido o desafio dos educadores da rede municipal de ensino de Itaipulândia (PR).

### 3.5 O PROCESSO DE PRODUÇÃO E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE ITAIPULÂNDIA (PR)

A política do LD em Itaipulândia, semelhante à verificada no país, é marcada por uma sucessão de Leis e Decretos, mantendo traços gerais ao processo de como foi gestada a escola em âmbitos nacional e estadual. A elaboração de uma proposta curricular unificada no município tem o intuito de orientar ações de melhoria da

qualidade de ensino e aprendizagem na escola pública. Essa proposta resulta de um longo processo histórico, com avanços e recuos, desde a emancipação político-administrativa do município, ocorrida em 1992 (ITAIPULÂNDIA, 2020a).

Até meados de 2010, os educadores do município se empenharam no processo de implantação e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir dos cinco passos indicados por Gasparin (2002), ao abordar uma didática para a PHC.

Entre 2009 e 2010, mesmo com os avanços na compreensão teórica da PHC, houve um desconforto com relação aos direcionamentos da Secretaria Municipal de Educação. Conflitos políticos internos, além do descontentamento dos educadores da rede acerca das medidas adotadas para a educação pública municipal, geraram mudanças, inclusive na equipe da SMED.

A partir da troca do Secretário de Educação e demais integrantes da equipe, em meados de 2010, visando a atender às reivindicações dos professores da rede, bem como buscar alternativas para a continuidade e manutenção da opção teórica, membros da equipe pedagógica e da equipe de produção deslocaram-se a Campinas (SP), em busca de orientação com o professor Dermeval Saviani (ITAIPULÂNDIA, 2020a).

Com base na conversa com Saviani e nos estudos sobre a perspectiva teórica, algumas ações passaram a ser desenvolvidas pela SMED no sentido de articular os pressupostos presentes na PHC, questões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e às condições de trabalho docente. Visava-se, sobretudo, à efetivação da função da escola pública defendida pela PHC.

Dentre as medidas desenvolvidas entre os anos de 2010 e 2012, destacamos: a reformulação do Plano de Cargos, Carreira, Remuneração e Valorização do Quadro do Magistério Público Municipal, com apoio da APP Sindicato, visando a assegurar todas as demais ações; implantação e realização do Programa de Desenvolvimento Educacional de Itaipulândia – PDE Municipal, com vistas à formação docente e à valorização profissional; Jornada Ampliada para alunos do Ensino fundamental – anos Iniciais, ampliando de 800 horas para 960 horas anuais de permanência e estudo na escola, de forma a ampliar gradativamente a oferta de Educação Integral; dobra de Padrão, passando de 20 horas para 40 horas semanais para professores do concurso público realizado em 1999; alteração da jornada de trabalho dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino fundamental – Anos Iniciais, possibilitando aos mesmos o trabalho com uma única turma, 30% de horas-atividade e horas de estudo inclusa na jornada

de trabalho; institucionalização da PHC nos documentos oficiais da rede; produção coletiva de material de apoio ao ensino, tendo em vista maior unidade no trabalho pedagógico no município (ITAIPULÂNDIA, 2011). Destacamos que a proposta de Jornada Ampliada pensada e implantada desde 2011, após inúmeras ações, conflitos, embates e discussões da Secretaria Municipal de Itaipulândia com o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu e da Secretaria Estadual de Educação (SEED), foi aprovada somente em outubro de 2016.

Desde então, o Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Itaipulândia (PR) está organizado da seguinte forma: na prática, o currículo consiste em uma base comum, com um mínimo de 960 horas de aula anuais, compreendendo um dos períodos — matutino ou vespertino — e mais um dia do outro período, em que serão desenvolvidos os conteúdos curriculares relacionados à proposta pedagógica nas áreas de Arte, de Ciências, de Educação Física, de Ensino Religioso, de Geografia, de História, de Língua Portuguesa e de Matemática. A proposta contempla também, no contraturno, a complementação curricular<sup>89</sup> (ITAIPULÂNDIA, 2020a).

No tocante aos professores que atuam na rede municipal, a formação inicial incide, em sua maioria, no curso de Formação de Docentes (Magistério) ou na formação superior em Pedagogia. Poucos têm formação específica nas áreas específicas. A maioria trabalha com Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências<sup>90</sup>.

Conforme afirmamos, a proposta de produção do LD emerge a partir da necessidade do grupo de professores da rede municipal após a publicação e distribuição do currículo regional, o qual fundamenta a PPC da rede municipal de Itaipulândia. Com vistas a atender às necessidades desafiadoras do momento, a equipe de produção, constituída no início de 2010, inaugurou, no segundo semestre desse mesmo ano, a elaboração coletiva de um material que perdura até o momento.

---

<sup>89</sup> A complementação curricular é constituída por: (i) complemento de estudos: o tempo dedicado a esse programa é de seis horas semanais, não excedendo mais que duas horas diárias por aluno atendido. Esse é o momento para sanar as dificuldades e defasagens dos estudantes; (ii) Tempo de estudo: o objetivo desse momento, no período de duas horas semanais, é que o professor auxilie o aluno no desenvolvimento da rotina de estudo, por meio de atividades tais como ensino de pesquisa, leitura, organização de cadernos e demais materiais, estudo para avaliações, realização de tarefas, entre outras. Há, ainda, o Laboratório de Informática e parcerias com outras secretarias na oferta de atividades esportivas e culturais.

<sup>90</sup> Para as áreas de Arte e Educação Física, os profissionais têm formação específica, pois ingressaram por concurso público, tendo como premissa, para a nomeação, essa exigência.

O material de apoio pedagógico produzido para estudantes da rede municipal foi pensado na perspectiva teórica da PHC, tendo como pressuposto filosófico o MHD, e como fundamento psicológico a Psicologia Histórico-Cultural. O LD como portador da mensagem educativa é, “não somente o instrumento adequado, mas insubstituível, uma vez que os demais recursos não se prestam para a transmissão de um corpo de conhecimentos sistematizados” (SAVIANI, 2009, p. 134).

A intenção no ato de produzir e disponibilizar o LD para os cinco Componentes Curriculares de todos os segmentos do Ensino fundamental está na coerência com o ensino pautado na PHC e, portanto, na busca pela superação das insuficiências do LD distribuído pelo MEC, bem como em uma das maneiras de garantir o acesso ao conhecimento científico aos alunos da escola pública municipal (ITAIPULÂNDIA, 2013a).

Por meio dos estudos iniciados em 2004, que culminaram em mudanças na educação do município e também na formação da equipe de produção de material, em 2010, reportamo-nos à identificação das insuficiências do LD distribuído pelo MEC. O mesmo ocorre com relação à disciplina de História, foco deste debate.

Para o idealizador da PHC:

[...] o bom livro didático será, em suma, aquele que, reconhecendo-se um dentre os diversos recursos que concorrem para o êxito do ensino, for capaz de reunir o maior número de estímulos que permitam a professores e alunos dinamizar o dia a dia do processo ensino-aprendizagem na direção do objetivo fundamental da educação: a promoção do homem. Esse tipo de livro não surgirá, porém, espontaneamente. (SAVIANI, 2009, p. 139).

A partir da premissa expressa por Saviani, elencamos as limitações básicas encontradas nos manuais de história analisados pelo coletivo de professores: o descuido com que os autores trabalham conceitos fundamentais; a forma fragmentada e parcializada como são apresentados os acontecimentos em que não se explicam as contradições sociais; a ausência das relações de dominação/subordinação; a falta de aprofundamento dos conceitos, omitindo aos alunos informações precisas; a insatisfatória forma de apresentação do povo em que as análises não fornecem maiores informações acerca das condições de vida, de trabalho, de dominação e exploração a que está submetido; além de outros aspectos observados, como a forma de apresentação dos textos, das imagens e atividades.

Segundo Alves (2005), o manual didático contemporâneo, além de resumir um programa de conteúdos informativos, condiciona os procedimentos docentes necessários ao desenvolvimento desse programa. É preciso aceitar o desafio, de forma coletiva, de inserir a educação no centro da preocupação, resgatando e/ou reafirmando a função social da escola: a transmissão do conhecimento culturalmente significativo.

Para a tarefa de elaboração do LD de apoio pedagógico, o município propôs estudos sobre as diversas temáticas que envolvem os campos do conhecimento:

Quanto à área de História, há destaque para as temáticas relacionadas ao conceito de trabalho; Teleologia; Meios de produção; Forças produtivas; Relações sociais e de poder; Produto; Modos de produção; História do município; Organização político-administrativa do Brasil e Atividades econômicas produtivas. (VIANA, 2017, p. 116).

Também foram realizados estudos sobre as origens da História como disciplina escolar, possibilitando aos educadores a visualização do itinerário pelo qual passa a História em seu processo de constituição como disciplina no conjunto dos diferentes saberes, para, ao longo do processo, firmar-se como campo de conhecimento escolar independente no interior da sociedade que lhe dá sustentação (ITAIPULÂNDIA, 2013b).

A intenção que move o esforço na produção de um livro para a disciplina de História revela o interesse dos educadores em não compactuar com uma história produzida por alguns sujeitos da história, uma história sem conflitos, que desconsidera as classes sociais, a disputa de poder, as contradições sociais, os movimentos contestatórios, a repressão, a fome, a miséria, em detrimento de uma história que “se revela como resultado da relação dos homens entre si e desses com a natureza, em determinadas condições, em cada época, em diferentes sociedades” (ITAIPULÂNDIA, 2020a, p. 801), de forma a se constituir como instrumento eficaz capaz de propiciar a compreensão da realidade social em sua totalidade.

A tarefa de elaborar o material didático para o ensino de História, superando os limites da abordagem dos conteúdos presentes nos manuais didáticos disponíveis nas instituições escolares, ficou, inicialmente, sob a responsabilidade dos professores efetivos da rede, como Celso Sidinei Balzan, Pedagogo que começou o processo de produção em 2011.

Em 2012, o profissional recebeu assessoria da professora Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos, da Universidade Federal do Paraná, elaborando uma unidade para o 3º ano, como quesito para a conclusão de curso do PDE Municipal (ITAIPULÂNDIA, 2019c).

A partir de 2013, a pasta de História foi admitida pela professora efetiva da rede, Eliane Viana, cuja formação superior é em Pedagogia, e que, dentre “idas e vindas”, permanece como responsável pela área até o momento. Com assessoria da professora Lígia Regina Klein, naquele período elaborou algumas unidades integradas com Geografia e Ciências para o 1º ano.

De acordo com o projeto de produção de material, em todas as áreas, era proporcionada a formação continuada com ênfase no estudo dos conteúdos, tendo em vista os fundamentos para a organização desses e dos planejamentos. Na área da História, o encaminhamento não foi diferente.

Paralelo a esse estudo, era produzido material didático de apoio, de forma coletiva, no que se refere ao estudo do conteúdo, à troca de ideias, às sugestões de materiais e encaminhamentos metodológicos, à aplicação pelos professores da rede, anterior à impressão definitiva, além de outros procedimentos (ITAIPULÂNDIA, 2013a).

Dentre as questões levantadas nos encontros destinados à avaliação dos capítulos aplicados em sala, estão a impressão apostilada em preto e branco, a falta de equipamentos tecnológicos, a linguagem utilizada, a complexidade e extensão dos textos e também as atividades, que, segundo os professores, ao proporem o ensino de forma integrada, dificultavam o trabalho na área da alfabetização, o que demonstra os limites no tocante à própria compreensão da natureza do conteúdo em uma perspectiva de totalidade.

Em 2015 e 2016, o material de História para o 1º ano foi impresso em uma primeira versão em forma de livro. Esse material foi revisado em 2016, período em que também foi (re)elaborado o material para o 2º ano<sup>91</sup>. Nos anos de 2017 e 2018, a

---

<sup>91</sup> Em 2015, a professora Eliane Viana permaneceu alguns meses na Equipe de Ensino e, posteriormente, se afastou das atividades laborais por seis meses para qualificação profissional, nível de Mestrado. Com assessoria da professora Dr.<sup>a</sup> Aparecida Favoretto, da Unioeste, que realizou algumas orientações referentes ao material dos primeiros segmentos de ensino, trabalhou nesse material. Nesse ano também foi elaborado material de História para o 4º ano, de forma desmembrada do de Geografia. Em 2016, sem assessoria, a professora Eliane realizou o trabalho de reelaboração do material do 1º, do 2º e do 4º anos.

produção de material foi interrompida, ficando sem representante para dar sequência ao trabalho, que, embora estivesse no processo inicial, contava com certo entendimento por parte dos professores, acerca dos procedimentos e objetivos na elaboração deste material (ITAIPULÂNDIA, 2019c).

No entanto, os capítulos que já haviam sido elaborados se encontravam nos arquivos da equipe de ensino com as devidas anotações de sugestões e correções, os quais foram alterados (parcialmente) pela representante da área de Língua Portuguesa e impressos em gráfica. Sendo assim, os professores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental continuaram fazendo uso do livro que se materializou entre 2014 e 2015. Porém, ao perceberem que nem todas as sugestões foram acatadas e que algumas questões ligadas aos conteúdos e às atividades ainda não haviam sido alteradas, passaram a expressar uma insatisfação ainda maior sobre o material e a teoria.

Vale mencionar que algumas famílias dos estudantes, desde o início do processo de produção, também contribuíram com sugestões para que o material fosse sendo reorganizado. Suas queixas diziam respeito à complexidade dos textos e à extensão das atividades. Mesmo pouco compreendendo a teoria pedagógica em implantação e implementação na rede municipal de ensino e não dominando teoricamente os conteúdos curriculares, as famílias que solicitavam explicações eram atendidas por todos os profissionais envolvidos no contexto educativo. Também foram realizados encontros por turmas para que os professores tratassem da perspectiva teórica e dos encaminhamentos adotados pelo coletivo de professores.

Em 2019 e 2020, os docentes da rede receberam o LD de História revisado, antes do início do período letivo. A partir do segundo semestre de 2020, o assessor da área da História é Amilton Benedito Peletti, da Unioeste, Cascavel.

A organização curricular de História para o 1º e para o 2º anos (e demais áreas) do Ensino Fundamental é apresentada na PPC municipal com base no currículo regional da AMOP. Os conteúdos mantêm a forma de apresentação que consta no Referencial Curricular do Paraná, ou seja, na forma de tabela com Unidade Temática, Objetos do Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem.

De acordo com o documento, a unidade temática para o 1º ano é Mundo pessoal: meu lugar no mundo, e, para o 2º ano, as formas de registrar as experiências da comunidade. Assim, o 1º ano tem a sua unidade em torno do aluno, e tanto o 1º

quanto o 2º ano têm por objetivo o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós” (AMOP, 2020).

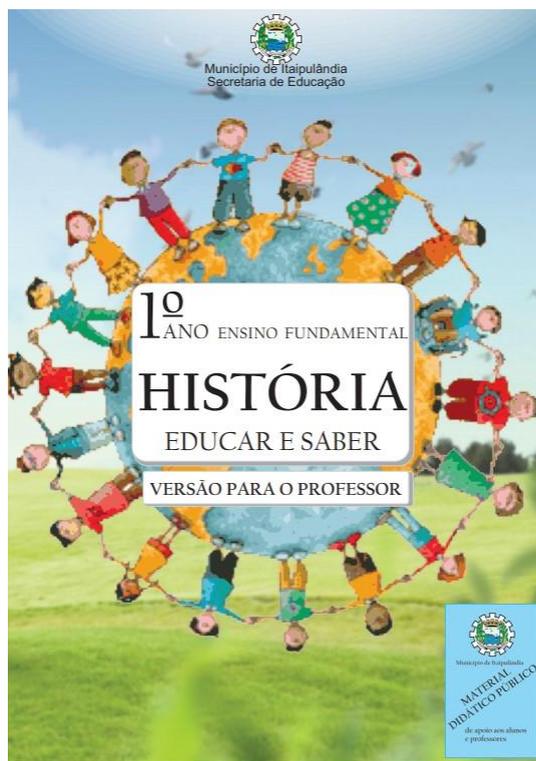
Os documentos sugerem que todos os conteúdos ao longo dos cinco anos sejam compreendidos sempre articulados e tendo presente a vida, o trabalho, a sociedade e a História. O livro municipal foi elaborado com base nesses documentos fundamentados na PHC. Nesse sentido, pensar no LD significa considerar a sua finalidade: ser um material de apoio eficaz a professores e alunos.

De acordo com a PPC municipal, a História, para os segmentos iniciais da escolarização, tem como objetivos específicos:

- a) Compreender o significado e a abrangência da categoria trabalho, como elemento central no processo de produção do ser humano na organização do espaço, na produção do conhecimento, no estabelecimento das relações sociais e na organização da sociedade;
- b) Questionar, levantar hipóteses, argumentar e interpretar documentos e contextos históricos, recorrendo a diferentes fontes e linguagens existentes;
- c) Analisar, refletir e compreender a sociedade situada no espaço e no tempo, estabelecendo relações entre passado e presente;
- d) Compreender acontecimentos históricos, relações sociais e de poder, como se processam os movimentos da história: transformação/permanência, semelhanças/diferenças e a importância de conhecer o passado para analisar essas questões;
- e) Articular o ensino com a pesquisa, desde o início do processo educativo, despertando a inquietude, a curiosidade e o questionamento perante as coisas, os fatos e a sociedade, buscando agir no sentido da transformação social;
- f) Compreender e utilizar as tecnologias digitais de informação e de comunicação de forma crítica e ética. (ITAIPULÂNDIA, 2020a, p. 802).

A partir dos objetivos claros presentes na PPC, e na compreensão dos elementos teóricos que embasam a prática educativa, focalizando no tipo de homem e sociedade que se pretende, os profissionais responsáveis pela elaboração dos materiais realizaram um trabalho atentando-se às bibliografias indicadas pelos assessores. Atualmente, além do material para o aluno, ainda há a versão para o professor com as orientações nas margens laterais de cada página e textos complementares ao final das unidades. Essas unidades elaboradas compõem o livro didático de apoio pedagógico na rede municipal de ensino. Na Figura 7, visualiza-se a capa do livro didático de apoio pedagógico para o primeiro segmento do Ensino Fundamental:

Figura 7 – Capa do Livro Didático de História para o 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Itaipulândia (2020b).

O livro elaborado para o ensino de História para o segmento inicial da escolarização – 1º ano – está dividido em quatro unidades: 1) Nomes e Sobrenomes; 2) Semelhanças e diferenças entre os homens e os outros animais na manutenção da vida; 3) O trabalho como uma relação entre o ser humano e a natureza; 4) Elementos do trabalho (ITAIPULÂNDIA, 2020b).

O Componente Curricular de História tem como objetivo geral, para este segmento de ensino: Propor condições para que o educando se identifique historicamente em um contexto coletivo mais amplo vinculado à vida, ao trabalho, relações próximas e história, observando as suas semelhanças e diferenças.

A seguir, visualizamos algumas páginas da unidade 3 do livro de História para o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Desta forma, pretendemos elucidar como o conteúdo é apresentado com vistas a alcançar os objetivos para o ensino de História, conforme preconiza o Plano de Ensino, pautado na PHC. A unidade ilustrada tem como objetivo geral: Reconhecer que a atividade humana (trabalho) é realizada de forma intencional, planejada, consciente e duplamente transformadora.

Figura 8 - Páginas 57 e 58 do livro didático de História para o 1º ano do Ensino Fundamental

**UNIDADE 3**

**TRABALHO COMO UMA RELAÇÃO ENTRE O SER HUMANO E A NATUREZA**



TODOS OS SERES QUE EXISTEM ESTÃO EM CONSTANTE  
RELAÇÃO COM A NATUREZA E A COMPÕEM.



AS PESSOAS, ASSIM COMO OS OUTROS SERES VIVOS,  
PRECISAM SUPRIR SUAS NECESSIDADES VITAIS, COMO NUTRIÇÃO,  
ABRIGO, ENTRE OUTRAS.





DE QUE FORMA OS SERES HUMANOS SUPREM AS SUAS  
NECESSIDADES VITAIS? É SEMPRE DA MESMA FORMA?  
QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE A ATIVIDADE  
HUMANA E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS OUTROS  
ANIMAIS?

57

A FORMA COMO AS PESSOAS SUPREM SUAS NECESSIDADES  
VITAIS É DIFERENTE DA FORMA UTILIZADA PELOS OUTROS SERES  
VIVOS. OU SEJA, AS PESSOAS SUPREM SUAS NECESSIDADES POR  
MEIO DO **TRABALHO**.



PROVALMENTE VOCÊ PERCEBEU QUE AS PESSOAS  
PRECISAM TRABALHAR PARA CONSEGUIR SUPRIR AS  
NECESSIDADES VITAIS E OUTRAS NECESSIDADES PRODUZIDAS.

PENSE E DISCUTA COM SEU/UA PROFESSOR/A E COLEGAS:

1. DE QUE FORMA SUA FAMÍLIA OBTÉM ALIMENTO PARA SACIAR A NECESSIDADE DE NUTRIÇÃO?
2. COMO SUA FAMÍLIA ADQUIRIU A CASA ONDE MORA?
3. COMO SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS ADQUIREM A ROUPA NECESSÁRIA PARA SUPRIR A NECESSIDADE DE VESTUÁRIO?
4. ATUALMENTE, COMO AS PESSOAS REALIZAM ESSA ATIVIDADE CONHECIDA COMO TRABALHO?
5. AS PESSOAS SEMPRE TRABALHARAM DA MESMA FORMA?

AS IMAGENS A SEGUIR REPRESENTAM PESSOAS  
TRABALHANDO. OBSERVE-AS E CONVERSE COM SEUS COLEGAS  
SOBRE O TRABALHO QUE CADA UMA ESTÁ FAZENDO E A  
IMPORTÂNCIA DESSE TRABALHO. EM SEGUIDA, ESCREVA ABAIXO  
DE CADA IMAGEM QUAL TRABALHO A PESSOA REPRESENTADA  
ESTÁ REALIZANDO.

58

Fonte: Itaipulândia (2020b).

O material apresenta o conteúdo, problematizando-o, e traz sugestões múltiplas para que o professor faça a mediação do conhecimento, buscando fazer com que o estudante entenda que o homem transforma a natureza por meio do trabalho para atender às suas necessidades e produzir sua existência; identifique os tipos de trabalho dos membros de sua família; perceba que as famílias possuem formas de organização e estruturas diferentes; tenha noção das mudanças na organização e estrutura familiar ao longo dos tempos. Dentre as sugestões que aparecem tanto no material quanto no Plano de Ensino para a referida unidade encontramos, por exemplo: Literatura infantil; Entrevista; Filme; Produção de cartazes; Representação em desenhos, recortes, colagens; Leitura de imagens. Na Figura 9, apresentamos a sequência do trabalho no material de apoio pedagógico do 1º ano.

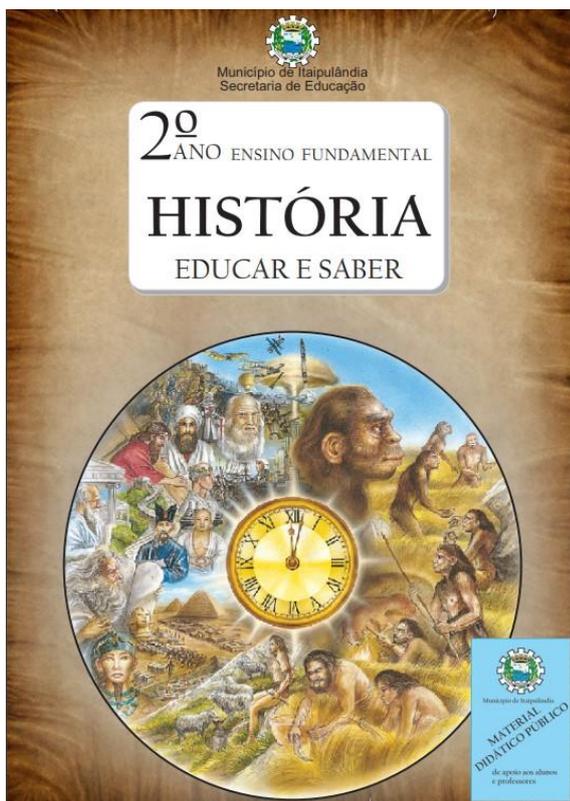
Figura 9 - Páginas 60 e 61 do livro didático de História para o 1º ano

 <p>COM AUXÍLIO DE SEU/PROFESSOR/A, LEIA O TEXTO A SEGUIR.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>TRABALHO</b> É UMA ATIVIDADE HUMANA QUE TEM POR OBJETIVO A REALIZAÇÃO DE DETERMINADO PRODUTO OU RESULTADO (AÇÃO CRIADORA). AO TRABALHAR, O HOMEM TRANSFORMA A NATUREZA EM PRODUTOS ÚTEIS (QUE SATISFAZEM UMA NECESSIDADE), MUDANDO A FORMA DE ORGANIZAÇÃO DA MATÉRIA. AO MESMO TEMPO EM QUE TRANSFORMA A NATUREZA, PRODUZ MUDANÇA EM SI MESMO. POR ISSO SE DIZ QUE O HOMEM É SUJEITO, POIS AGE INTENCIONALMENTE SOBRE A NATUREZA (OBJETO DA AÇÃO HUMANA).</p> </div>  <p>1. REPRESENTE, EM FORMA DE DESENHO, TRÊS ATIVIDADES QUE SEU PAI/MÃE/RESPONSÁVEL FAZ QUE PRECISA SER PLANEJADA, QUE TENHA UM OBJETIVO E RESULTA EM UM PRODUTO.</p> <table border="1" data-bbox="295 918 790 1086"> <tbody> <tr> <td style="width: 33%; height: 75px;"></td> <td style="width: 33%; height: 75px;"></td> <td style="width: 33%; height: 75px;"></td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;"><b>60</b></p>				 <p><b>TRABALHO COMO ATIVIDADE SOCIALMENTE COMBINADA</b></p> <p>ESTUDAMOS QUE O TRABALHO É REALIZADO SOMENTE PELOS SERES HUMANO E QUE É POR MEIO DESSA ATIVIDADE QUE AS PESSOAS SE DESENVOLVEM E SE TORNAM DIFERENTES DOS OUTROS ANIMAIS. É POR MEIO DO TRABALHO QUE AS PESSOAS TRANSFORMAM A NATUREZA E TRANSFORMAM SUA PRÓPRIA EXISTÊNCIA.</p> <p>O TRABALHO, ALÉM DE SER UMA ATIVIDADE INTENCIONAL, PLANEJADA E CONSCIENTE, ELA É REALIZADA COLETIVAMENTE, POIS UMA PESSOA NÃO CONSEGUE SOZINHA PRODUZIR TODOS OS BENS E SERVIÇOS QUE NECESSITA PARA OBTER TUDO QUE PRECISA. CADA PESSOA NECESSITA FAZER TROCAS COM OUTRAS PESSOAS.</p>  <p>FAÇA A ATIVIDADE A SEGUIR:</p> <p>1. QUANTAS PESSOAS PREPARARAM O LANCHE EM SUA ESCOLA?</p> <hr style="width: 100%;"/> <p>2. QUEM PRODUZIU, COMPROU E TRANSPORTOU OS INGREDIENTES E OS INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS PARA QUE AS COZINHEIRAS PUDESSEM FAZER O LANCHE PARA OS ALUNOS DE SUA ESCOLA? CONVERSE COM SEU/UA PROFESSOR E A/O DIRETOR/A DE SUA ESCOLA SOBRE O ASSUNTO.</p> <p style="text-align: center;"><b>61</b></p>

Fonte: Itaipulândia (2020b).

Da mesma forma que para o primeiro segmento, para o segundo também há o material para o aluno e a versão para o professor com as orientações e sugestões nas margens das respectivas páginas, além de textos complementares para aprofundar o conhecimento e a explicação do professor. A seguir, visualizamos a capa do livro para o 2º ano do Ensino Fundamental.

Figura 10 - Capa do Livro Didático de História para o 2º ano do Ensino Fundamental

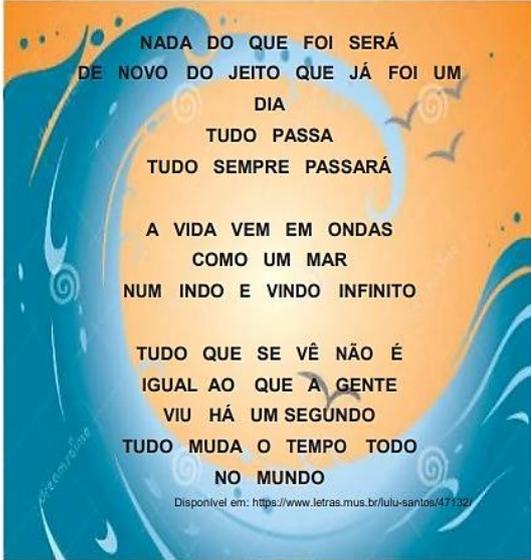


Fonte: Itaipulândia (2020c).

Para o 2º ano, o livro elaborado para o ensino de História está dividido em cinco unidades: 1) O ser humano, a História e o conhecimento histórico; 2) instituições e seu papel social – a instituição familiar; 3) a escola como espaço de aprendizagem e convívio; 4) Mas afinal, o que é trabalho? 5) Trabalho: mudanças e permanências (ITAIPULÂNDIA, 2020c).

De acordo com o Plano de Ensino para a escola pública municipal, o Componente Curricular de História tem como objetivos gerais para o segundo segmento de ensino: compreender que a sociedade não se desenvolve linearmente e expressa a ação humana, ou seja, o trabalho, em determinado tempo e espaço, na luta pela sobrevivência, a qual está em constante transformação, permeada por contradições, conflitos e lutas de classes; e possibilitar a compreensão e o desenvolvimento do pensamento histórico, estabelecendo mediações para que o aluno se perceba como sujeito da história. A fim de ilustrarmos, apresentamos a seguir parte da Unidade Um do Livro.

Figura 11 - Páginas 5 e 9 do Livro Didático do 2º ano do Ensino Fundamental

<p><b>UNIDADE 1</b></p> <p style="text-align: center;"><b>O SER HUMANO, A HISTÓRIA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO</b></p>  <p>LEIA O TRECHO DA LETRA DA MÚSICA: "COMO UMA ONDA" – DE LULU SANTOS / NELSON MOTTA</p>  <p style="text-align: center;">5</p>	<p><b>3. FAÇA UMA LISTA DAS PRINCIPAIS DIFERENÇAS FÍSICAS E INTELECTUAIS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS:</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">CRIANÇAS</td></tr> <tr><td style="height: 20px;"></td></tr> </table> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">ADULTOS</td></tr> <tr><td style="height: 20px;"></td></tr> </table> <div style="border: 1px solid orange; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>A LETRA DA MÚSICA E O POEMA FALAM DE MUDANÇAS QUE OCORREM COM O PASSAR DO TEMPO. É SOBRE AS MODIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELO SER HUMANO, EM DIFERENTES ÉPOCAS E ESPAÇOS, QUE ESTUDAREMOS NO 2º ANO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA. POR ISSO, É IMPORTANTE ENTENDERMOS O QUE É HISTÓRIA.</p> </div>  <p><b>O QUE É HISTÓRIA?</b> DESDE O INÍCIO DE NOSSA VIDA, OUVIMOS HISTÓRIAS, SEJAM ELAS IMAGINÁRIAS OU VERDADEIRAS. CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS</p> <p style="text-align: center;">9</p>	CRIANÇAS											ADULTOS										
CRIANÇAS																							
ADULTOS																							

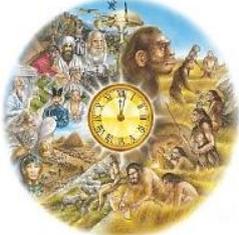
Fonte: Itaipulândia (2020c).

A Unidade Um do material de apoio pedagógico tem como Objetivo Geral: Entender que a História é a expressão da luta pela sobrevivência e das relações estabelecidas entre o ser humano/natureza e entre si. O livro traz, nesta unidade, além das atividades propostas, leituras, textos e tarefas a serem realizadas pela mediação do professor, outras sugestões como a visita à casa da memória e interação com pessoas da comunidade (idosos). Apresentamos, a seguir, mais algumas páginas do Livro Didático de História do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Figura 12 - Páginas 10, 12 e 13 do material do 2º ano

ERAM PRÁTICAS MUITO COMUNS ANTIGAMENTE, PRINCIPALMENTE, ANTES DA INVENÇÃO DA ESCRITA E A EXISTÊNCIA DE TELEVISÃO E OUTROS EQUIPAMENTOS ELETRÔNICOS.





**TRIBO AFRICANA MURSI**      **TRIBO HULI, PAPUA NOVA GUINÉ**




10

AS **HISTÓRIAS REAIS** OU **VERDADEIRAS** SÃO FATOS QUE OCORRERAM E OCORREM NA SOCIEDADE HUMANA. ALGUNS DESSES FATOS SÃO REGISTRADOS. OS REGISTROS PERMITEM OLHARMOS O PASSADO PARA COMPREENDÊ-LO. TEMOS COMO EXEMPLO DE ACONTECIMENTOS: A VISITA DE ALGUÉM, A DESCOBERTA OU INVENÇÃO DE ALGO IMPORTANTE, UMA GUERRA OU BATALHA QUE PROVOCOU MUITAS CONSEQUÊNCIAS E MODIFICAÇÕES NA VIDA DAS PESSOAS.

VEJA ALGUNS EXEMPLOS DESSAS HISTÓRIAS:

**DESCOBERTA DO FOGO**      **GUERRAS**




**PERÍODO DAS GRANDES NAVEGAÇÕES**      **VIAGENS ESPACIAIS**




**NASCIMENTO DE UM BEBÊ**      **TSUNÂMIS**




12

**CONSTRUÇÃO DE ITAIPU**      **INVENÇÃO DO AVIÃO**




POR ISSO, A HISTÓRIA DIZ RESPEITO AOS SERES HUMANOS E AO TRABALHO, OU SEJA, AS SUAS DIFERENTES FORMAS DE SOBREVIVÊNCIA CONFORME OS CONHECIMENTOS E OS MEIOS QUE POSSUEM EM CADA ÉPOCA.

OBSEVE AS IMAGENS A SEGUIR E COMPARE-AS:

<b>COLHEITA MANUAL DE ALGODÃO</b>	<b>COLHEITA DE ALGODÃO COM USO DE MÁQUINAS</b>
	
<b>ORDENHA MANUAL</b>	<b>ORDENHA MECÂNICA</b>
	

13

Fonte: Itaipulândia (2020c).

A organização sistemática dos conteúdos e atividades tem a finalidade de levar o aluno deste segmento de ensino a perceber a diferença entre fato histórico e disciplina de história; identificar algumas fontes históricas e sua função; identificar os elementos que caracterizam um ser vivo; diferenciar o ser humano dos demais animais; entender que o ser humano é um ser histórico e social; e diferenciar as necessidades vitais do homem, das necessidades produzidas. Mais uma vez, de forma a elucidar e ilustrar nossa discussão, apresentamos páginas do material de apoio para o segmento supramencionado. Na Figura 13, visualizamos as páginas 17 e 18 do livro.

Figura 13 - Páginas 17 e 18 do Livro Didático de História do 2º ano



Fonte: Itaipulândia (2020c).

Conforme podemos observar nos fragmentos dos livros apresentados, ambos seguem determinada metodologia: primeiro, inicia-se pelo conteúdo próximo do aluno, problematizando-o. Na sequência, aprofunda-se o conteúdo e organizam-se exercícios visando ao processo de assimilação do conhecimento. Segue-se com a

proposição de atividades que demandam pesquisa, inclusive com a família, por meio das tarefas de casa, alguns desafios, questões para reflexão fazendo retomadas do conteúdo e aproximações sucessivas ao conhecimento científico, pela mediação do professor. Finaliza-se a unidade com atividades avaliativas, em que o professor pode verificar se o aluno avançou nos saberes propostos ou se necessita de retomada.

Quanto à apresentação, o livro contempla gêneros discursivos diversos, embasados cientificamente, imagens, sugestões de leituras, pesquisas, vídeos, músicas, com vistas a aprofundar os saberes. Observa-se que os conteúdos apresentam uma lógica na seleção dos textos com base na categoria trabalho, expressando o conhecimento universal. A fonte para os segmentos iniciais da escolarização é a caixa alta, tamanho 14 e dispõe de espaço para o aluno realizar as atividades descritivas propostas. O livro é consumível.

A intenção que move o esforço na elaboração e na materialização do livro municipal com base nos pressupostos do MHD e na PHC consiste na garantia de possibilitar que todos os estudantes tenham acesso ao saber elaborado. Nesse sentido, o trabalho com os conteúdos escolares no campo da História são organizados de forma a levar alunos (e professores) à reflexão sobre a memória, a pesquisa, a investigação, os documentos, a narrativa histórica e a oralidade.

O LD municipal, tal como está organizado atualmente, supera as insuficiências apresentadas pelos professores da rede, ao longo desses 10 anos de produção, sendo elas de ordem estrutural, problemas de diagramação e na questão da complexidade dos textos e extensão das atividades. O fato de todos os professores da rede fazerem uso desse livro, em detrimento do material distribuído pelo MEC, indica a superação de muitos dos limites apontados acerca do ensino de História e do LD disponível para os estudantes da escola pública da atualidade.

De forma sintética, podemos afirmar que, entre limites, desafios e perspectivas, o livro está sendo utilizado por todos os professores da rede municipal de ensino e é analisado periodicamente, contando com a assessoria dos professores ligados à AMOP, além das condições materiais supridas para as necessidades de equipamentos, rede de internet, suporte técnico, literatura específica por área, computadores e livros para pesquisa e espaço adequado (sala).

Acreditar na garantia de um ensino pautado na valorização do conhecimento histórico, no compromisso com um ensino crítico, que se preocupe em explicar e problematizar o processo de produção da existência humana estabelecidos nas

relações de trabalho marcados pelas contradições das relações sociais, que compreenda o homem como um ser concreto e social, conforme preconizam as propostas curriculares regional e local, materializadas no LD, seria, no mínimo, ingênuo. Entendemos que o livro por si só não dá conta de atender à função social e humana da História, e, portanto, não podemos transformá-lo em um fetiche. Sabemos dos limites e desafios que se apresentam no contexto educativo de Itaipulândia (PR) e entendemos que “se pretendemos desenvolver o pensamento crítico e o pensamento histórico, temos que fazê-los apoiados em bases científicas” (CASAGRANDE; PELETTI; BATISTA, 2016, p.115). Disso decorre a importância de uma sólida formação do professor!

Historicamente, a forma de uso do livro é diversa, e essa variabilidade de uso pode alterar o papel que lhe é atribuído, na extensão do tempo destinado a cada elemento, no desenvolvimento de tópicos, sugestões e atividades propostas. Além disso, é preciso atentar-se ao fato de que o livro pode ser tomado como o único instrumento no processo de ensino e aprendizagem, fazendo dele o próprio organizador das aulas, ou ainda considerar a possibilidade do não uso do livro na função que lhe fora atribuída no momento de sua elaboração.

Tais aspectos, em parte, explicam a ênfase nos estudos acerca da teoria que embasa a prática educativa, do conhecimento histórico e da análise do próprio material junto à Equipe de Ensino em Itaipulândia (PR), pois, segundo Saviani, “uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório” (SAVIANI, 2011, p. 16). O acompanhamento das práticas educativas pelas equipes pedagógicas e a participação do coletivo de professores têm contribuído para a adesão do livro pela totalidade dos docentes da rede.

Concebendo a formação continuada como formação que busca articular a relação dialética entre a teoria e a prática, o município tem buscado instituir políticas públicas que visam ao incentivo à formação inicial e/ou contínua<sup>92</sup>. Essa necessidade é evidenciada na compreensão de que as mudanças só ocorrem por meio do

---

<sup>92</sup> Para a formação inicial, o município oferece incentivos para o estudo, via subsídio educacional, e convênios com IES; na formação contínua, além da formação em serviço, aos professores é garantido, via Plano de Carreira, o afastamento para qualificação profissional – nível de Mestrado.

conhecimento, desde o início dos trabalhos, a partir do projeto apresentado pela Equipe de Ensino, em 2013:

Relacionar a teoria à prática através da explicitação das relações que existem entre os conteúdos das disciplinas pedagógicas e as áreas específicas do conhecimento que compõem o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprofundando o estudo nas áreas do conhecimento, identificando o objeto de estudo de cada disciplina e os conceitos fundamentais a serem trabalhados (ITAIPULÂNDIA, 2013a, s. p.).

Essa assertiva demonstra uma das finalidades do trabalho desenvolvido nessa rede municipal de ensino, focalizando o estudo e a formação com vistas a adquirir instrumentalização intelectual por meio do conhecimento. De acordo com Orso (2008):

O conhecimento é um bem necessário e fundamental à produção da sobrevivência, que depende deste e o produz. No homem, ele atinge seu grau máximo de desenvolvimento, que se inicia seu processo por meio dos sentidos e acumula experiências, sendo capaz de realizar abstrações e de organizar o pensamento, chegando ao nível do conhecimento científico e metódico, possibilitando utilizá-lo como instrumento de ação de transformação intencional sobre o mundo. (ORSO, 2008, p. 230).

A História representa, pois, o processo e o produto das relações entre o homem e a natureza e entre ele e seus semelhantes. Abarca as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos firmam sua vida em sociedade. Considerando que a produção social objetivada, isto é, os produtos do trabalho compõem a cultura, é nela que toda produção humana se materializa, em linhas gerais, como o conjunto de objetos, técnicas e ideias que subsidiam a vida humana (AMOP, 2020). “Na disciplina de História, os conhecimentos possibilitarão compreender melhor o mundo e nossa própria existência” (CASAGRANDE; PELETTI; BATISTA, 2016, p. 120).

Evidentemente, o livro não seria o único instrumento utilizado pelos professores em sala de aula, mas se manifesta na materialização de um dos pressupostos da PHC, que é a garantia, mesmo que minimamente, do acesso ao conhecimento científico pela mediação do professor.

Corroboramos com Paniago (2013), ao afirmar que:

Em uma sociedade dividida em classes antagônicas não se pode esperar pela reformulação do manual didático, nem pela construção

de um livro didático que supere a simplificação e a vulgarização dos conhecimentos acumulados socialmente. Essa possibilidade implicaria uma formulação que se voltasse ideologicamente contra os interesses da classe dominante e, conseqüentemente, a favor da formação da consciência para a emancipação do Capital. (PANIAGO, 2013, p. 89).

Seguindo nessa direção, entendemos que a produção do LD de apoio pedagógico na rede pública de Itaipulândia (PR) se configura em um processo cuja orientação se fundamenta na PHC, em que os educadores não esperam que as condições sejam dadas, mas lutam pelas condições materiais e imateriais no interior da escola pública.

Após 10 anos de trabalho, a Equipe de Ensino tornou-se um espaço de encontro, de estudos, de leituras, de discussões, de embates teóricos, de cooperação e de polêmicas. Mesmo com todos os embates e tensões, o grupo de professores, em sua maioria, não discorda sobre a opção pela PHC, mas faz cobranças permanentes relacionadas à elaboração e à análise do LD. Segundo Viana (2017):

Ainda que haja muitas polêmicas referentes a esse trabalho realizado no município, o mesmo proporciona aos professores momentos de estudo dos conteúdos escolares e as formas mais adequadas de trabalhá-los com vistas à apropriação por parte dos alunos. Além disso, evidencia a necessidade de compreender mais profundamente o Materialismo Histórico-Dialético, a PHC, bem como a própria sociedade humana. (VIANA, 2017, p. 120).

Durante todo esse percurso na produção do material didático, o município de Itaipulândia (PR) continua participando das formações proporcionadas pelo Departamento de Ensino da AMOP, por compreender a importância do trabalho coletivo e para manter o vínculo com demais municípios, buscando alternativas para a superação dos problemas educacionais por meio de tentativas de efetivação do currículo regional.

Diante das considerações e das inquietações dos professores que tornaram possível uma avaliação do uso do LD para ministrar as aulas de História e dos demais Componentes Curriculares, constatamos, com base nos documentos oficiais, nos relatórios da SMED e nossa própria experiência na aplicação do material em sala, que esse processo é contínuo e que o uso de bons livros é indispensável no ensino, uma vez que permitem o acesso ao conhecimento e à informação, sendo utilizados para funções diversas. Também é preciso considerar a indispensabilidade do professor

como mediador do conhecimento, assim, não é suficiente a escolha de bons LDs, de acesso a bibliografias clássicas, mas também se faz necessária a valorização do professor na sua condição de trabalho e em formação.

Os professores exercem papel imprescindível no processo de formação social. O educador deve ser capaz de perceber os desafios do seu tempo, de pensar ações nas mudanças contínuas do tempo presente, deve ser partícipe de forma crítica na construção de uma escola que atenda às reais necessidades humanas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a sua gênese, o LD se constitui em um dos instrumentos de ensino mais utilizados no contexto escolar. Incorporado ao ensino no Brasil há, pelo menos, dois séculos, o manual didático, além de ser usado por professores e estudantes, foi tomado como fonte principal para o planejamento das aulas, como orientador da prática docente ou, ainda, como suporte curricular. Inaugurado como um processo de fetichismo, jamais deixou de ser ideológico e considerado como mercadoria.

Ainda que criticado, muitas vezes considerado culpado pelas mazelas do ensino, esse instrumento, que mobiliza o universo escolar brasileiro, nos últimos anos tem sido reconhecido, tendo uma boa aceitação dos mais diversos agentes do meio escolar. De acordo com Bittencourt (2018),

As críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas, erros conceituais ou informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir *um livro didático ideal*, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado (BITTENCOURT, 2018, p. 246, grifos da autora).

O LD utilizado no ensino de História inaugurou o processo de produção de materiais escolares no Brasil desde a sua oficialização como disciplina escolar em meados do século XIX. Algumas das pesquisas mais recentes indicam que o LD apresenta mudanças principalmente após a unificação do PNLD.

Imprimimos, neste trabalho, um olhar multifacetado em direção ao livro didático, considerando sua complexidade e seu caráter histórico de acordo com cada formação social. O livro escolar foi acompanhando o processo de expansão escolar e expressou as divergências e os conflitos na sociedade. Os manuais destinados aos estudantes e professores nortearam o ensino da disciplina e refletem o contexto em que foram produzidos, as finalidades do ensino e o público atendido.

Identificamos, no decorrer do nosso estudo, que o manual didático contemporâneo pouco se difere do modelo comeniano, pois, ao longo do tempo, modificou-se a forma, mas a essência permaneceu a mesma. No tocante ao ensino de História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa permanência diz respeito

à omissão das lutas humanas de diversos sujeitos e grupos, privilegiando uma história sem conflitos, sem violência, sem luta de classes, apesar das mudanças na legislação.

Nesse sentido, está longe de cumprir o papel que dela se espera como disciplina curricular, sobretudo, nos anos iniciais da escolarização: capacitar o aluno a compreender a realidade concreta, intervindo sobre ela e nos rumos da história vivida. Essas constatações também foram objetos de reflexão para os docentes da rede municipal de Itaipulândia (PR), ao embrenharem-se em um debate acerca dos processos educacionais.

O conteúdo de História deve ser viabilizado de forma processual, em um movimento dinâmico que considera a realidade em múltiplos determinantes. A importância da História para a humanidade consiste no desenvolvimento do pensamento histórico e crítico, com base científica. De acordo com Orso (2008), o conhecimento atinge, no homem, seu grau máximo de desenvolvimento, que, ao iniciar esse processo por meio dos sentidos e acumular experiências, é “capaz de realizar abstrações e de organizar o pensamento, chegando ao nível do conhecimento científico e metódico, possibilitando utilizá-lo como instrumento de ação de transformação intencional sobre o mundo” (ORSO, 2008, p. 230).

Partindo do pressuposto de que a prática social é o ponto de partida da construção do conhecimento, entendemos que a atividade humana é o fundamento e o limite do processo de conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento consiste na experiência do presente e do passado, permitindo um diálogo permanente na busca da compreensão no modo de produzir, de pensar e de viver dos homens nos vários lugares e tempos da história.

No que diz respeito ao processo de elaboração e uso do LD para o ensino de História na rede pública de ensino de Itaipulândia (PR), partimos do pressuposto de que o saber histórico está em constante movimento e que a legitimidade às disciplinas escolares é dada pelo saber científico, considerando a estreita relação entre formação do professor, condições de trabalho, instrumentos de ensino e LD. Esses elementos foram amplamente discutidos pelos educadores itaipulandienses na busca pela qualidade do ensino público municipal.

O LD, como apoio pedagógico para os segmentos iniciais do Ensino Fundamental no município de Itaipulândia (PR), completou, em 2020, 10 anos de elaboração, constituindo-se, historicamente, em meio a inúmeras contradições. A luta na construção de ações educacionais enfrentou dificuldades, como a descontinuidade

administrativa. Ainda assim, houve a reafirmação permanente sobre a necessidade da perspectiva da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, na elaboração de um LD de apoio que auxiliasse o professor na sua tarefa de mediar o conhecimento científico.

Os documentos que norteiam o ensino no referido município são consoantes entre si e estão embasados nos pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais, indicando a direção da sociedade que se pretende. A função da escola é claramente definida na PPC municipal, que é “promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade” (ITAIPULÂNDIA, 2020a, p. 32), sendo condizente com o papel da educação na promoção do homem, assim preconizado por Saviani.

Essa constatação indica o objetivo de se efetivar as práticas pedagógicas pautadas em uma teoria crítica de educação. A elaboração do LD foi um projeto construído coletivamente pelos professores da rede, insatisfeitos com a qualidade do ensino público praticado na Educação Básica municipal. Tais mudanças foram possíveis com um projeto sólido de formação que se materializou, em parte, com o PDE municipal (2011) e por meio da formação em serviço, a partir de grupos de estudos, assegurados no Plano de Carreira, Cargos e Salários. As mudanças na legislação municipal, na instituição da Equipe de Ensino, na coordenação das áreas do conhecimento e na produção do livro são decorrentes da luta por melhores condições de trabalho e pela qualidade na educação.

Com os estudos acerca dos fundamentos teóricos, da história das disciplinas e do LD com ênfase nos conteúdos, tendo em vista seus fundamentos para a organização desses e dos planejamentos, foram elencados os limites do livro e da História como disciplina curricular. A partir dessa análise sistemática do LD de História distribuído pelo MEC, foi observado que esse ainda não alcançou a capacidade de permitir ao aluno, a partir de sua leitura, apropriar-se dos conhecimentos históricos. A forma de apresentação do passado nas narrativas do LD para o ensino de História não instigava a percepção das experiências históricas.

Nesse sentido, o LD de História de Itaipulândia (PR) foi elaborado com base na categoria trabalho e procura expressar o conhecimento universal, em uma perspectiva de totalidade. O trabalho com os conteúdos escolares no campo da História são organizados de forma a levar alunos (e professores) à reflexão sobre a memória, a pesquisa e a investigação, os documentos, a narrativa histórica, a oralidade.

Evidentemente, o livro não seria o único instrumento utilizado pelos professores itaipulandienses em sala de aula, mas se manifesta na materialização de um dos pressupostos da PHC, que é a garantia de transmissão do conhecimento científico pela mediação do professor. O livro não é o único, mas se caracteriza como um instrumento insubstituível, portador do discurso científico que é incorporado dialeticamente, em certa medida, ao discurso didático.

Saviani (2009), ao levantar a questão do LD no quadro da organização escolar brasileira, evidencia a necessidade e a urgência da produção de bons livros e alerta que uma obra que persiga na promoção do educando como objetivo fundamental da educação não surgirá espontaneamente.

A importância do LD, seja ele para a área da História ou para os demais Componentes Curriculares, reside na concretização dos conteúdos escolares provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. Na elaboração do LD, Saviani (2009) alerta que é necessário levar em conta que “o livro depende do professor, uma vez que não o pode substituir. Em contrapartida, o professor também depende do livro, pois este se lhe apresenta como um recurso indispensável” (SAVIANI, 2009, p. 137). É preciso, pois, estar atentos para o fato de não tornar o livro como um cristalizador da rotina.

Diante das considerações realizadas neste estudo, constatamos que é importante levar em conta que a formação precária do professor mostra-se ideal para perpetuar a ideologia dominante na continuidade da sociedade do capital. O grau de dependência dos professores com relação ao material está associado à sua formação e às condições de trabalho.

Não podemos nos esquecer de que os professores são sujeitos históricos, advindos de uma formação que reforça a passividade e a alienação, mas, por outro lado, são os profissionais que mais têm acesso ao conhecimento e à informação. Articular um debate sobre formas de atingir o pensamento crítico dos profissionais da educação de forma a assumirem compromissos como sujeitos históricos pode ser um processo desafiador, mas possível e necessário.

O professor é o sujeito ativo na direção do trabalho na sala de aula, mas, para dar conta dessa tarefa, deve deter o conhecimento de outros saberes interdisciplinares, de ética, de política, garantindo, desse modo, uma boa seleção de LDs e de um ensino de qualidade. A análise do LD em sua historicidade, como intentamos neste estudo, permite uma ampliação da compreensão e da necessidade

da continuidade de seu uso. Nele estão explícitos não apenas conteúdos e métodos, mas também revelam o conhecimento que o poder vigente hegemônico pretende impor. O saber escolar contido no livro pode ser utilizado pelo professor e pelos alunos de forma a transformar esse instrumento ideológico em objeto de socialização do saber sistematizado.

O livro de História de Itaipulândia (PR) apresenta sugestões de leituras de outros livros, de filmes e de consultas de mídia eletrônica, além de incentivar visitas de conhecimento e pesquisas complementares indicando, que o material não é e não deve ser a única fonte utilizada no cotidiano escolar. Dessa forma, consideramos o LD para o ensino de História elaborado e utilizado nos segmentos iniciais do ensino Fundamental de Itaipulândia (PR) como uma possibilidade para desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva da PHC. O material expressa um avanço no sentido de efetivação da proposta pedagógica em implantação e implementação na rede municipal de ensino.

O professor, ao trabalhar com a História, além de conhecer o material historiográfico disponível para o ensino, deve ampliar seu conhecimento acerca do método com o qual pretende ensinar. É fundamental manter o foco na importância da História como ciência que investiga o passado, levando à inteligibilidade do presente, permitindo raciocinar historicamente com vistas à transformação social e ao desenvolvimento pleno do ser humano, aspectos essenciais dessa área do conhecimento.

No Ensino Fundamental, o ensino da História deve se voltar ao objetivo de promover as primeiras aproximações dos estudantes com o conhecimento de uma ciência social. O trabalho na sala de aula da atualidade deve apresentar a realidade em uma perspectiva múltipla, do diverso, de convivência dos contrários. Nessa perspectiva, a História poderá formar estudantes efetivamente críticos.

O professor, mediador na relação educativa, deve considerar que os alunos da escola pública são, em sua imensa maioria, oriundos das classes sociais menos favorecidas economicamente, e, por essa razão terão na escola, apesar do avanço tecnológico disponível na atualidade, o acesso ao saber na forma mais desenvolvida. É ele que deve propor um ensino com a finalidade de garantir uma alfabetização científica.

O trabalho do professor reside na reflexão sobre a função que executa, examinando os problemas educacionais em uma perspectiva metodológica que revele

o particular na sua relação com o universal, com a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de determinada época e sociedade, dialeticamente articuladas.

Trouxemos para esse debate questões que são frutos de nossa prática, das nossas experiências, dos nossos estudos na jornada profissional, atuando na Educação Básica pública. Ao optar pelos segmentos iniciais do Ensino fundamental, insistimos em permanecer no constante processo de mudança preconizado pela História. Ser professor nessa etapa da escolarização é priorizar o ensino culturalmente significativo, despertando nos estudantes a capacidade de questionar, de relacionar, de temporalizar, de conceituar, respeitadas as experiências e o acervo de conhecimentos pertinentes à faixa etária a que pertencem.

O estudo apresentado visa a contribuir para um aprofundamento sobre a concepção de LD de História e seu papel no universo escolar. A discussão acerca da experiência de elaboração do livro de apoio pedagógico do município de Itaipulândia (PR) pode contribuir tanto para profissionais que atuam na Educação Básica, quanto para pesquisadores da área.

No entanto, é fundamental que se façam novos estudos e novas pesquisas em torno do tema discutido, pois há uma necessidade de se (re)pensar a relevância da História na escola, na sociedade, no cotidiano e na vida de todas as pessoas, principalmente dos aprendizes. Pesquisas sobre o uso do livro não somente para a História, mas para outros Componentes Curriculares, considerando os sujeitos, os saberes e as práticas que permeiam o ensino público na contemporaneidade, também são necessárias, bem como o aprofundamento do tema aqui abordado.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino De História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro/RJ: Mauad X/ FAPERJ, 2012, p. 107 – 118.

ALMEIDA, Letícia Leal de. **Regionalismo Paranaense: do esboço de uma sinopse da história regional do Paraná a história do Paraná (1951 - 1969)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

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

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALVES, Gilberto Luiz. (org.) **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2015.

AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. **Significações do professor de história para sua ação docente: O livro didático de História e o manual do professor do segundo segmento do Ensino Fundamental no PNLD 2008**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2012.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais**. Cascavel/PR: ASSOESTE, 2020.

ANDRADE, Roberto C. de. **Construindo discursos e compartilhando memórias: a década de 70 e a formação de professores de História na Universidade Estadual de Londrina**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ARAÚJO, Roberta Negrão de; GENNARI, Ana Paula Gonçalves Arantes. A formação de professores para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.14, n. 02, p. 232-250, jul/dez 2016.

BALZAN, C. S. **Os desafios da implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia-Paraná**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

BIALESKI, Marlise Marlene Andrighetti. **A Pedagogia Histórico-Crítica e sua Teoria Político-Pedagógica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar.** 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Entrevista:** "O bom livro didático é aquele usado por um bom professor". **Nova Escola**, 01 de Fevereiro de 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** 2.ed. São Paulo – SP: Cortez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938.** Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Brasília: MEC, 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Câmara Legislativa. **Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945.** Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Brasília: Câmara Legislativa, 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Câmara Legislativa. **Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976.** Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Brasília: Câmara Legislativa, 1976. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Câmara Legislativa. **Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983.** Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências. Brasília: Câmara Legislativa, 1983. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7091-18-abril-1983-356755-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Câmara Legislativa. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985.** Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília: Câmara Legislativa, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação Para Todos.** Brasília, DF. MEC, 1993.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos** - 2005. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico>. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: MEC, FNDE, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm). Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução Nº 15, De 26 De Julho De 2018**. Brasília: MEC, FNDE, CD, 2018. Disponível em: [https://www.lex.com.br/legis\\_27685705\\_RESOLUCAO\\_N\\_15\\_DE\\_26\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2018.aspx](https://www.lex.com.br/legis_27685705_RESOLUCAO_N_15_DE_26_DE_JULHO_DE_2018.aspx) Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos – **PNLD 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [https://pnld.nees.com.br/pnld\\_2019/componente-curricular/historia](https://pnld.nees.com.br/pnld_2019/componente-curricular/historia) Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do Livro**: Guia PNLD 2019. Brasília: MEC, FNDE, 2019 Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11986-escolha-pnld-2019>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 27 fev. 2020.

BRITO, Helena Andrade de et al. (orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**: manuais didáticos e alternativas de superação (p. 120 a 145). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2011. – (Coleção Memória da Educação).

CAETANO, José Antônio Gonçalves. **O que dizem os professores sobre a disciplina de História:** os cadernos didáticos no programa São Paulo faz escola 2009 – 2015. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? *In: XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Anais [...].* Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.03.01.pdf> Acesso em: 25 mar. 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. As disciplinas escolares no contexto do PNLD: avanços, lacunas e desafios na avaliação do livro didático. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 24, n. 57, p. 525-544, set./dez. 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. Heranças consentidas e contestadas: narrativas em disputa na construção de um currículo nacional. *In: XXIX Simpósio Nacional de História: contra os preconceitos – história e democracia. Anais [...].* Fortaleza: ANPUH, 2016. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488738869\\_ARQUIVO\\_TextoS T31-FlaviaCaimi.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488738869_ARQUIVO_TextoS T31-FlaviaCaimi.pdf). Acesso em: 02 fev. 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, n.14, p. 21-40, 2018.

CAINELLI, Marlene. Capítulo 1: O que se ensina e o que se aprende em História. *In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.). História: ensino fundamental.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CASAGRANDE, Rozangela Maria. PELETTI, Amilton Benedito. BATISTA, Eraldo Leme. Capítulo 4: O trabalho pedagógico na disciplina de História nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica. *In: PAGNONCELLI, Cláudia. MALANCHEN, Julia. MATOS, Neide da Silveira Duarte de. (Orgs). O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.* Campinas, SP. Armazém do Ipê, 2016.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil no século XXI.** 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CARDOSO, Lílian Bárbara Cavalcanti. AMORIM, Roseane Maria de. REIS, Rosemeire. **O ensino de história e o manual didático de Joaquim Manoel de Macedo no início da república brasileira (1889-1940).** v. 41 n. 2 (2016): Roteiro v. 41, n. 2, maio./ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v41i2.7659>. Acesso em: 12/02/2020.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. Ensino de História e cultura escolar: resistências no contexto de uma tradição inventada. **Nova Escola**, 2014. Disponível em: [https://novaescola.org.br/conteudo/9043/ensino-de-historia-e-cultura-escolar-resistencias-no-contexto-de-uma-tradicao-inventada#\\_=\\_](https://novaescola.org.br/conteudo/9043/ensino-de-historia-e-cultura-escolar-resistencias-no-contexto-de-uma-tradicao-inventada#_=_) Acesso em: 10 dez. 2020.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 11, p. 5-24, 2002.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. Tradução e notas: Joaquim Ferreira Gomes. São Paulo: Introdução, 2001.

COSTA, Roger R. Diniz; PEREIRA, Ivonete. A HISTÓRIA INTEGRADA: um novo método de aprendizagem. *In*: 17ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. **Anais [...]**. Marechal Cândido Rondon: JELL, 2014. Disponível em: <https://silio.tips/download/pagin-a-a-historia-integrada-um-novo-metodo-de-aprendizagem>. Acesso em: 25 mar. 2021.

DORIA, Luis Gastão Escragnolle. Memória histórica comemorativa do 1.º centenário do Colégio de Pedro II. Rio de Janeiro: MEC, 1937.

EMER, Ivo Oss. **Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

FELIPE, Delton Aparecido. **Narrativas para alteridade: Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da escola**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. CEDES**, n. 25, v. 67, p. 378-388, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300009>

FERNANDES, Magda Carvalho. Vinte e cinco anos do PNLD: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica. *In*: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais [...]**. São Paulo: CBHE, 2010. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/file/769.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/769.pdf). Acesso em: 26 fev. 2020.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. **Representações da história das mulheres no Brasil: em livros didáticos de história**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos Antônio da. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. A Constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de História na Educação Básica. (p.149 – 156). *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro/RJ: Mauad X/FAPERJ, 2012.

FRANCO, Maria Luiza. **O Livro Didático de História no Brasil: a versão fabricada (teses)**. São Paulo/SP: Global Editora, 1982.

FRANCO, Alexia Pádua; JUNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393ER-v25n3e2018-10>

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista Udesc**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2008.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. **O Livro Didático em questão**. São Paulo. Cortez: Autores Associados. 1989.

GASPARIN, João Luís. **Comênio**: a emergência da modernidade na educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

GASPARIN, João Luís. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: autores Associados, 2002.

GATTI JR., Décio. Saberes e livros didáticos de história: questões teórico-metodológicas e fontes (1970-1990). In: VI SEMINÁRIO DO HISTEDBR. **Anais [...]**. São Paulo: Unicamp, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/D/Decio%20Gatti%20Junior>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146>

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de história e seu currículo**: teoria e método. 5. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

ITAIPULÂNDIA, Secretaria Municipal De Educação. **Projeto De Formação Continuada e Produção de Material Didático de Apoio ao Professor da Rede Pública Municipal de Itaipulândia**. Itaipulândia: SMED, 2013a.

ITAIPULÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório das atividades desenvolvidas pela Equipe de Ensino em 2013**. Itaipulândia: SMED, 2013b.

ITAIPULÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório das atividades da Equipe de Ensino 2015**. Itaipulândia: SMED, 2015.

ITAIPULÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório das atividades da Equipe de Ensino 2016**. Itaipulândia: SMED, 2016.

ITAIPULÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Levantamento da Realidade Educacional**. Itaipulândia: SMED, 2018.

ITAIPULÂNDIA. Secretaria Municipal De Educação. **Proposta Pedagógica Curricular para a Escola Pública Municipal de Itaipulândia.** Itaipulândia: SMED, 2019a.

ITAIPULÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Final das Atividades da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2019.** Itaipulândia: SMED, 2019b.

ITAIPULÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Histórico da produção do material de História para o Ensino Fundamental.** Itaipulândia: SMED, 2019c.

ITAIPULÂNDIA, Secretaria Municipal De Educação. **Proposta Pedagógica Curricular para a Escola Pública Municipal de Itaipulândia.** Itaipulândia: SMED, 2020a.

ITAIPULÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **História.** 1º ano. Educar e Saber. JB. Itaipulândia: SMED, 2020b.

ITAIPULÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **História.** 2º ano. Educar e Saber. JB. Itaipulândia: SMED, 2020c.

KUSNICK, Marcos Roberto. **A filosofia cotidiana da história:** uma contribuição para a didática da história. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

LOPES, Edson Pereira. **A inter-relação da teologia com a pedagogia no pensamento de Comenius.** São Paulo: Editora Mackenzie, 2005.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD:** impactos na qualidade do ensino público. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARÇAL, Maria Antônia. **"Quem vai me ensinar de novo?" "Os homens se educam em comunhão":** experiências de constituição docente através de grupos de estudo de professores de História (2004/2006). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) **Pedagogia Histórico-Crítica:** 30 anos. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, K. ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil:** contextualização e abordagem historiográfica. História, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011.

MENEZES, Leila Medeiros de; SILVA, Maria Fátima de Souza. Ensinando História nas séries iniciais: alfabetizando o olhar. (p. 215 – 228). *In:* MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história:** Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro/RJ: Mauad X/FAPERJ, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILITÃO, Silvio César Nunes (coord.). **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA: LIMITES E POSSIBILIDADES NUM SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO**. 2012. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/43/M%C3%9ADULO%20I/O%20apostilamento%20das%20redes%20municipais%20de%20ensino%20fundamental.pdf> Acesso em: 12/006/2021.

MONTEIRO, Ana Maria. Narrativa e narradores no ensino de História. (p.119 – 136). *In*. MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro/RJ: Mauad X/FAPERJ, 2012.

MORALES, Elisa vermelho. **História do cotidiano e ensino de história: concepções teóricas presentes em livros didáticos para o ensino fundamental II (1980 – 2000)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MORAIS, Marcus Vinícius. História Integrada. *In*: PINSKI, Carla Bassanezi (Org.). **Novos Temas nas Aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 201-217.

MORETTO, Milena (org). **O Livro Didático na Educação Básica: múltiplos olhares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. (p. 137 – 148). *In*. MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro/RJ: Mauad X/FAPERJ, 2012.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, 1993.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. História: A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, ano 2, ed. 5, p. 408-433, 2017.

ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas. **A identidade Negra nas imagens do livro Didático de História através do olhar dos/as alunos/as**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ORSO, Paulino José. Pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de história. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 224-232, dez. 2008.

ORSO, Paulino José. **Pedagogia Histórico-Crítica no campo**. *In*: III SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO, V JORNADA SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO E XIII JORNADA DO HISTEDBR. **Anais [...]**. São Carlos, 27 e 30 de outubro de 2016.

PAGNONCELLI, Cláudia et al. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas – SP: Armazém do Ipê, 2016.

PANIAGO, Maria Lucia. **“Livro Didático” a simplificação e a vulgarização do conhecimento**. 1.ed. São Paulo: Instituto Luckács, 2013.

PARANÁ. Código do Ensino do Estado do Paraná. **Decreto nº 710 de 18 de outubro de 1915**. Curitiba: SEED, 1915.

PELETTI, Amilton Benedito. Ensino de história no ensino fundamental: desafios do ensino de história local no ensino fundamental. (p. 24 - 34). *In*: SILVA, João Carlos da et al. **Ensino de história e memória no contexto do oeste do Paraná**: 1.ed. – Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

PINTO JR, Arnaldo. Sensibilidades modernas, história e memória nas produções culturais da cidade de campinas (1890/1920). *In*: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Anais [...]**. Natal/RN: ANPUH, 2013.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. (org.). **Livro didático: a serviço de quem?** 21ª edição. Cascavel/PR ASSOESTE, 2005.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>.

SANTOS, André das Chagas. **O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município de Cascavel (1990-2013): desafios e impasses teórico-metodológicos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

SANTOS, Javan Sami Araújo dos; PRADO, Edna Cristina do. Programa Nacional do livro didático e o livro didático de ciências na Perspectiva do auxílio ao ensino. (p. 139 – 158). *In*: MORETTO, Milena (org). **O livro didático na Educação Básica: múltiplos olhares** Indexados no Scielo. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. Coleção Educação Contemporânea. 11.ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2013a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SANTOS, André das Chagas; SILVA, João Carlos da. Ensino de história no ensino fundamental no estado do paraná (1990-2010). *In*: SEMINARIO DE PESQUISA DO PPE. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2013. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/co\\_04/114.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_04/114.pdf). Acesso em: 20 mar. 2021.

SELZLER, Viviane Grzechota. **Institucionaliza o da Pedagogia Histórico-Crítica em redes públicas de ensino: há um caminho?** 2020. Disserta o (Mestrado em Educa o) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

SCHMIDT, M. A. M. S. História do ensino de história: uma proposta de periodiza o. **História da Educa o (UFPel)**, v. 16, p. 65-91, 2012.

SILVA, Fábio Alexandre da. **A concep o de história a partir dos livros didáticos de Sérgio Buarque de Holanda.** 2020. Disserta o (Mestrado em Educa o) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

SILVA, João Carlos da. O Ensino de História no Contexto da Legisla o Educacional Brasileira. **InterMeio**, Campo Grande, v. 20, n. 40, p. 81-96, jul./dez. 2014.

SILVA, João Carlos da. A Pedagogia Histórico-Crítica no contexto da luta de classes. (p. 23 – 36). *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUZA, Joceli de Fátima Arruda. SILVA, João Carlos da. (ogs). **Pedagogia Histórico-Crítica: Revolu o e forma o de professores.** Cascavel, PR: Autores Associados, 2018.

SILVA, João Carlos da et al. **Ensino de história e memória no contexto do oeste do Paraná.** 1.ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

SILVA, Marco Ant nio. **A Fetichiza o do Livro Didático no Brasil.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf> Acesso em: 10/02/2020.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. **Artes de fazer o ensino de História: o professor, o aluno e o livro didático entre os saberes admitido e inventivo.** 2012. Disserta o (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, Marcos. Tudo que você consegue ser - Triste BNCC/História (A versão final). **Ensino em re-vista**, v. 25, p. 1004-1015, 2018.

SOARES, Felipe Bronoski. **O ensino de história nos colégios militares: entre o livro didático e experiências de alunos e professores.** 2016. Disserta o (Mestrado em Educa o) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SOARES, Mariana Padovan Farah. O “apostilamento” das redes municipais de ensino fundamental: a autonomia escolar e docente em xeque. *In*: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCA O, PESQUISA E GESTÃO. **Anais [...]**. São Paulo: ISAPG, 2012, p. 1-12. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/43/M%C3%9ADULO%201/O>

%20apostilamento%20das%20redes%20municipais%20de%20ensino%20fundamen  
tal.pdf

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho. Manuais Didáticos: formas históricas e alternativas de superação. (p. 121 – 146). *In*: BRITO, Silva H. Andrade; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs). **A organização do trabalho didático**: na história da educação. Campinas, SP: Autores Associados: 2010.

TELLES, Micheli Rotta. **Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas ideias sobre história e ensino de história**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **A disciplina de História no Paraná**: os compêndios de história e a história ensinada (1876 – 1905). 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História ensinada e cidadania no paraná (1900-1905). *In*: XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Anais [...]**. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772007\\_ec2c89a95fd62ff5c82186eb604c0b80.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772007_ec2c89a95fd62ff5c82186eb604c0b80.pdf)  
Acesso em: 10 mar. 2021.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. Os lugares da produção do saber histórico escolar no Brasil: compêndios de história e narrativas conciliadoras no Paraná (1876- 1905). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 33, n. 65, p. 161-191, 2013.

VIANA, Eliane. **A pedagogia histórico-crítica na rede municipal de educação de Itaipulândia/PR (2004-2016)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Estado do Paraná, Cascavel, 2017.

VIEIRA, Nathalia Fernandes. **A construção de um currículo**: a proposta de História da América para a 1ª Série do 2º Grau (1980-1983). 2018. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.