

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO PND: AVANÇOS E PERMANÊNCIAS

*Edeílson Matias de Azevedo*¹²

RESUMO: Este artigo consiste em discutir, por meio de exemplos pontuais, duas problemáticas. A primeira diz respeito a ausência de renovação historiográfica nos livros didáticos. A segunda questão a ser problematizada é sobre as generalizações feitas a partir de contextos locais e/ou regionais, pelas quais se tenta explicar acontecimentos de caráter nacional e/ou universal. Para isso, foram selecionadas algumas temáticas com o objetivo de demonstrar as lacunas que ainda persistem nesses materiais pedagógicos. A questão que perpassa este texto refere-se a pouca atenção que supostamente os avaliadores dos livros didáticos têm dispensado à análise dos conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Avaliação. Conteúdo.

ABSTRACT: This article is to discuss, through examples, two problems. The first concerns the lack of renewal of historiography in textbooks. The second issue to be problematized is the generalizations made from local contexts and/or regional association which attempts to explain events, national and/or universal. For this, some themes were selected in order to demonstrate the gaps that still persist in these materials. The question running through this text refers to the little attention that supposedly evaluators of textbooks have taken the analysis of content.

KEYWORDS: Textbook. Assessment. Content.

¹ Doutorando em História pela Universidade Federal de Uberlândia.

² Esse texto se refere a estudos sobre livros didáticos, com enfoque no conteúdo, que desenvolvo desde a graduação. Embora esse tema não tenha sido desenvolvido no mestrado nem no doutorado, essa área faz parte, juntamente com estudos sobre Minas Colonial e as relações sociais na pós-modernidade, das minhas preocupações acadêmicas como pesquisador.

Este artigo é produto de minhas reflexões acerca do livro didático e seu uso na sala de aula. São questões e questionamentos que me acompanham desde o período de graduação, tornando-se mais acentuados e inquietantes a partir de minhas experiências docentes em escolas públicas de ensino básico. O uso de livros didáticos e a leitura dos Guias de livro didático quando da seleção desses instrumentos pedagógicos me colocaram frente a questões que apresento nesse texto.

Na maioria das vezes em que livros didáticos estão sob os olhares de estudiosos e pesquisadores, é quase imediata a formulação, por parte de professores que atuam no ensino básico, da ideia de crítica destrutiva, com a qual, supostamente, os pesquisadores buscam questionar seu uso nas escolas públicas. Há outra afirmação de igual equívoco. Pelo fato de os livros didáticos serem usados especialmente em escolas públicas, algumas análises apressadas concebem-no como se fossem de baixa qualidade, uma vez que essas instituições de ensino oferecem, na avaliação do *senso comum*, uma educação igualmente de qualidade discutível. É uma relação que não condiz com a verdade. Se essa relação fosse verdadeira, muitas escolas privadas, consideradas de excelente qualidade, produziram seus próprios materiais didáticos. Em Uberlândia, instituições de ensino frequentadas por filhos de pessoas de classe média alta fazem uso dos mesmos livros didáticos utilizados por professores de escolas públicas. Certamente isso acontece em muitas escolas privadas do país.

Outro ponto que merece ser mencionado é o que diz respeito ao que se analisa nos livros didáticos. Há uma crítica aos estudiosos de livros didáticos, pela qual se afirma que as análises se detêm apenas em prováveis aspectos negativos, como se esses instrumentos pedagógicos fossem portadores de possíveis erros. Ora, essa é uma crítica inócua, pois se a relevância das análises é justamente contribuir para o aprimoramento e não para desqualificá-lo, seria improdutivo se preocupar com conteúdos cuja abordagem é considerada adequada.

Portanto, meu objetivo é colocar em discussão, a partir de temas distintos, generalizações cometidas na abordagem de algumas temáticas e a ausência de renovação historiográfica relacionadas à minha área de atuação. Com isso, minha pretensão é discutir de que maneira essas generalizações podem gerar equívocos interpretativos com rela-

ção à apreensão do conhecimento histórico pelos discentes. Não cabe aqui apontar se esse ou aquele livro didático é ruim, muito bom ou excelente. Com essas reflexões pretendo dialogar e não formular juízos de valor condenatórios, até porque se sabe que os livros didáticos possuem seus limites.

Vejo como desnecessária, para efeitos de pesquisa, a justificativa do uso exclusivo do livro didático pelos professores como único instrumento pedagógico na transmissão e discussão do conhecimento histórico. Isso porque todos nós sabemos as condições adversas e as dificuldades enfrentadas por docentes não apenas das escolas públicas, mas nas instituições privadas de ensino.

Qualquer estudo sobre os conteúdos transmitidos pelos livros didáticos deve necessariamente incluir no debate o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Sobretudo em função da política pública atualmente vigente em nosso país, cujos objetivos principais são a seleção e distribuição de livros didáticos de qualidade para todas as escolas públicas, entendendo que a noção de qualidade nem sempre é vista sob a mesma ótica. E também porque a cada processo de seleção e consequente confecção do Guia do Livro Didático verificam-se avanços e aprimoramentos. Por exemplo, considera-se um avanço a retirada da adoção de estrelas para classificar as obras didáticas, numa hierarquia que ia de uma a três estrelas. Com esse tipo de distinção, indicava-se quais obras didáticas apresentam qualidade na abordagem conceitual, metodológica e teórica, bem como a ausência de erros que comprometessem a compreensão dos processos históricos por parte do alunato.

As equipes de pareceristas verificaram, por meios de pesquisas, que tal distintivo “deturpava” a escolha dos livros didáticos pelos professores, muitos dos quais adotam o mais estrelado sem leitura prévia, gerando equívocos, pois nem sempre esse livro didático estava adequado ao projeto pedagógico da escola. Assim, o fim da hierarquia por quantidade de estrelas foi justificado pela indução a que os docentes, eram submetidos, isso porque

o recurso a essa linguagem iconográfica acabou se transformando num indicador para a escolha mais chamativa do que a própria leitura e análise das resenhas. Por esse motivo, optou-se no presente PNLD 2004 por su-

primir as estrelas, enfatizando a importância da leitura atenta e crítica das resenhas dos livros. (BRASIL/PNL D, 2004, p. 14a).

Na busca de oferecer livros didáticos de qualidade aos professores das escolas públicas, somente constam no Guia de Livros Didáticos obras didáticas que estão isentas de problemas tais como:

veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos; fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público. (BRASIL/PNL D, 2009, p. 37a)

Assim, “a avaliação das coleções didáticas submetidas à inscrição no PNL D 2011 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira” (BRASIL/PNL D 2009, p. 34). Esse cuidado é, a cada edição do PNL D, reiterada. O que me parece ausente nesse processo de avaliação das obras didáticas é a preocupação mais sistemática acerca da abordagem dos conteúdos.

É verdade que o olhar vigilante dos avaliadores quanto a esse aspecto está diluído nos critérios que compõem a ficha de avaliação. Contudo, minha hipótese, formulada a partir da apreciação que tenho feito em livros didáticos, é a de que a abordagem de muitas temáticas incorre, em diversos casos, em generalizações empobrecedoras e simplistas. Isso indica a necessidade de avaliações que detectem falhas e exijam a imediata correção.

Reitero, portanto, que, apesar desse processo avaliativo impedir livros didáticos que contenham imperfeições de circular nas escolas públicas, muitos são portadores de diversas generalizações, as quais empobrecem e simplificam a compreensão histórica por parte dos alunos. Diante disso, apresento reflexões no sentido de dialogar e estimular o debate a respeito desse material didático. Nesse sentido, o debate será pautado por análises que contribuam para o aprimoramento das abordagens.

Nesse diálogo é preciso reconhecer o fato de que a maioria dos professores, apesar da criação de programas de pós-graduação em quase todas as universidades públicas, não possuem o costume de participar dos processos de seleção que permitem o ingresso nos cursos de mestrado ou doutorado. Com isso quero dizer que a renovação do conhecimento histórico, pouco presente nos livros didáticos, não chega aos professores do ensino básico. Em muitos casos, os livros didáticos são vistos e aceitos como portadores de verdades inquestionáveis. É nesse ponto que consiste um dos principais problemas. Carecem, portanto, pesquisas que problematizem e explicitem esse problema com mais agudeza. É certo que o PNLD não tem a pretensão autoritária de determinar a seleção e a distribuição de conteúdos, bem como o que deve ser abordado nos livros didáticos, pois assim estaria interferindo na autonomia dos autores.

Embora sejam destinados às escolas públicas, o PNLD e seu produto final, o Guia do Livro Didático, são também referências para instituições privadas do ensino básico. Portanto, indiretamente, o Ministério da Educação, com essa política pública de Estado, contribui para que discentes, não apenas das escolas públicas, mas os que estudam em escolas privadas tenham acesso a livros didáticos de qualidade. Por isso a ênfase na busca de aperfeiçoamento dessa política. Ainda mais quando

espera-se, sobretudo, que o livro didático contribua para o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação. (BRASIL/PNLD, 2009, p. 35b).

Ou seja, a amplitude do livro didático não se restringe, como antes, aos limites do espaço escolar.

Considera-se satisfatória a iniciativa do Ministério da Educação, por meio do PNLD, de disponibilizar livros didáticos de qualidade, dada a relevância que a ele é atribuída no processo de ensino e aprendizagem. Cabe considerar igualmente que na maioria das escolas públicas eles são o único recurso didático, ainda que, dentro dessa política de distribuição de livros didáticos, o Ministério da Edu-

cação tenha disponibilizado grande volume de obras consideradas clássicas como *Casa Grande & Senzala*, *Raízes do Brasil*, *Os Serões* e tantas outras. No entanto, pela experiência que tive em algumas escolas públicas de Uberlândia, são poucos os professores que costumam ir à biblioteca para consultar tais obras. Sem essa prática, deixa-se para trás a possibilidade de se articular o livro didático adotado com outros recursos disponíveis.

Para que se possa fazer com que cheguem às mãos de professores e alunos livros de excelente qualidade, há um longo caminho a ser percorrido. Um dos impedimentos para que isso possa acontecer está na produção dos livros didáticos pelas editoras. Em função do baixo preço pago pelo Governo Federal, e por alguns governos estaduais, na aquisição de centenas de milhares de coleções, as editoras reduzem as páginas e restringem os espaços, impossibilitando abordagens mais amplas, tendo como consequência pouca qualidade no tratamento de alguns temas. Assim, a qualidade do livro didático que o PNLID tanto busca alcançar, reiterada insistentemente a cada Guia, fica aquém das expectativas de se ter materiais, por exemplo, que permitam acesso a abordagens que apresentem interpretações conflitantes; que possibilitem leituras menos superficiais; que induzam os alunos a compreender os processos históricos com olhares caleidoscópicos.

Apesar de o processo avaliativo influenciar indiretamente na melhoria das coleções didáticas reprovadas, muitos livros didáticos não apresentam, em sua totalidade, renovação historiográfica, nem com relação à metodologia e pressupostos teóricos, tampouco no que diz respeito ao conteúdo. A maioria das obras didáticas que constam no Guia dos Livros Didáticos PNLID – 2005, conforme afirmam Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca, a narrativa acontecimental é predominante:

A despeito do desenvolvimento dos debates relativos à história ensinada e da crítica à ênfase em uma abordagem acontecimental e essencialmente informativa sobre o conteúdo histórico, quando se observa o perfil dos produtos que emanam da indústria editorial e sua inserção no mercado, constata-se que é ainda essa a perspectiva dominante. (MIRANDA; LUCA, 2004).

Malgrado, os avanços e aprimoramentos nos processos de avaliação dos livros didáticos, que desde 1996 se verifica a cada edição do Guia de Livros Didáticos, a equipe de pareceristas que participaram da elaboração do Guia de Livros Didáticos 2005 – 5ª a 8ª séries conclui que as coleções didáticas classificadas como *paradigma tradicional* são maioria absoluta, o que “[...] demonstra que, em relação às temáticas centrais no campo de reflexões sobre metodologia da aprendizagem em história ainda há um grande caminho [...]” a ser percorrido. (BRASIL/PNLD, 2004, p. 211b).

Tais avanços foram verificados de maneira mais intensa no PLND 2008, visto que “o resultado do processo avaliativo demonstra (nas coleções didáticas que compõem o Guia de Livros Didáticos 2008) que há muitas novidades incorporadas às coleções, especialmente naquelas que se inscreveram pela primeira vez no PNLD”. (BRASIL/PNLD, 2007, p. 16). Contudo, cabe ressaltar que o processo avaliatório de livros didáticos não é tarefa fácil. Trata-se de um empreendimento engenhoso que exige uma avaliação extremamente criteriosa. Diante disso, os próprios livros didáticos avaliados impõem diversas dificuldades para a equipe de pareceristas. Nem sempre a mesma coleção didática que apresenta a melhor proposta pedagógica oferece uma abordagem orientada pela renovação historiográfica recente. O que indica que as pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* não são aproveitadas na reformulação dos livros didáticos. Escolhidos aleatoriamente, dois exemplos merecem menção. O livro *História geral e do Brasil: consolidação do capitalismo e Brasil Império*, considerado *bom* no item *metodologia de ensino-aprendizagem com relação a proposta pedagógica*, que traz em sua capa o dístico *edição revista*, não reviu a abordagem de um dos temas mais caro à história colonial do Brasil: a Inconfidência Mineira.

Ao invés de ser abordado em um contexto mais amplo, como demonstrei em minha dissertação de mestrado, *Minas insurgente: conflitos e confronto no século XVIII*, o autor daquele livro explica que esse movimento insurgente teve sua razão maior quando o Visconde de Barbacena anunciou a *derrama*. Explicação insuficiente, pois a Inconfidência Mineira está inserida em uma trama muito mais complexa do que meramente a iniciativa de execução de uma *derrama*, isto é, a cobrança de impostos atrasados.

A abordagem dessa temática, tal como é apresentada no livro *História geral e do Brasil: consolidação do capitalismo e Brasil Império*, pode ser considerada clássica por recorrer a explicações que, depois de revisitadas, foram recusadas pela produção historiográfica recente. Joaquim José da Silva Xavier continua sendo a personagem, dentre os conspiradores, de maior destaque. Em minha dissertação de mestrado, fiz uma discussão que se afasta dessa forma de reiterar a heroicização. Ao invés de reafirmar a centralidade de Tiradentes na Conspiração Mineira, seria mais proveitoso para os discentes que se problematizasse a apropriação política, em diferentes momentos da nossa história, dessa personagem e em que contexto a sua elevação à condição de herói se deu, e também quais as razões e interesses políticos orientaram a heroicização dessa personagem.

Ainda no livro *História geral e do Brasil: consolidação do capitalismo e Brasil Império*, Joaquim Silvério dos Reis permanece apenas como delator, sendo, na abordagem tradicional, sua participação, nesse movimento, ofuscada pela delação. Esses são exemplos pontuais, no entanto indicam que estamos longe de termos livros didáticos que satisfaçam a necessidade de instrumentos pedagógicos ditos de qualidade. Abordagens generalizantes e simplistas sugerem que os autores de livros didáticos continuam reféns de narrativas acontecimentais, prática que reitera o leitor em sua condição de memorizador e não de sujeito social com potencialidades para formular reflexões críticas acerca do conhecimento histórico.

Associada a essa questão, há outra: a prática da leitura e da escrita. Cada vez mais é observável que os livros didáticos optam por vocabulários que, ao invés de despertar a curiosidade dos alunos, reforçam a opção destes por palavras “fáceis”. Assim, a capacidade de escrita e interpretação é drasticamente reduzida. Isso é facilmente observável ao se ter em mãos avaliações, trabalhos e outras produções dos recém-ingressos às universidades públicas. Verifica-se, portanto, que “[...] a cada geração as pessoas estão em média menos preparadas a redigir com alguma sofisticação e a ler textos de relativa complexidade e extenso vocabulário”. (CARDOSO, 2005, p. 97).

Se todas as coleções didáticas que constam no Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 fossem analisadas, provavelmente constataríamos que pouco avanço aconteceu, caso nos limitássemos à temática da

Inconfidência Mineira. Sem querer formular críticas destrutivas, outros exemplos podem ser citados.

Na obra didática *História: sociedade & cidadania – 7ª série*, de Alfredo Boulos Júnior, há indicação de que a renovação historiográfica sobre a Inconfidência Mineira não interessa. Mas importa o que de novo se descobriu sobre Tiradentes, pois no box *para refletir* tem-se “descobertas sobre Tiradentes” (BOULOS JÚNIOR, 2006, p. 177). Questiona-se se essas descobertas permitem ao leitor aguçar sua capacidade de reflexão acerca daquele movimento de caráter emancipacionista.

Apesar de o autor reforçar a proeminência atribuída a esse conspirador, ressalto que Joaquim Silvério dos Reis tem tratamento adequado, ou seja, é visto como participante da Conjura e não apenas como traidor. O mesmo não se vê no livro didático *História: das cavernas ao terceiro milênio*. A abordagem desataca Silvério dos Reis como traidor, diminuindo sua condição de conspirador: “dentre essas pessoas (os devedores da Coroa) estava Joaquim Silvério dos Reis, que aceitou denunciar os companheiros em troca do perdão de sua dívida com o erário e um prêmio pela sua lealdade à Coroa”. (BRAICK; MOTA, 2005, p. 158a). O que me chama a atenção é o “prêmio”, que não existiu. Outro ponto a destacar é a generalização cometida acerca da extensão da *derrama*: “a possibilidade de aplicação da tal medida afetou toda a população”. (BRAICK; MOTA, 2005, p. 157b). A cobrança recaía sobre os devedores. Nem “toda a população” devia ouro à Coroa.

Quando Silvério dos Reis é compreendido como traidor, a interpretação que se tem é a de que ele ficava à espreita, observando cada passo e ação dos inconfidentes a fim de denunciá-los ao Visconde de Barbacena. Assim, ele é retirado da Conspiração Mineira, sendo apresentado como um olheiro. Essa abordagem reproduz fielmente a interpretação de Joaquim Norberto de Sousa Silva, primeiro autor a escrever sobre a Inconfidência Mineira. Este autor afirmou que Silvério dos Reis “[...] disfarçado em espia sondava todos os ânimos, queixava-se do governo e arrancava confissões que ia depois infamemente segredar aos ouvidos do visconde general [...]”. (SILVA, 1948, p. 191. v. 1).

Esse tipo de postura de alguns autores de livros didáticos demonstra pouco esforço em se apropriar da renovação historiográfica. São casos pontuais que não comprometem, em sua totalidade, as obras didáticas,

no entanto, cabe destacar que, no caso específico da Conjuração Mineira, reproduz-se a interpretação dicotômica, bastante criticada na produção do conhecimento histórico, entre herói (Tiradentes) e anti-herói (Silvério dos Reis).

A obra didática *Encontros com a História* se esforça para apresentar uma abordagem renovada da Conspiração Mineira. No entanto, há um equívoco quanto aos *Autos de Devassa da Inconfidência Mineira*. As autoras fazem menção a sete volumes (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 37) sem, contudo, informarem que a primeira edição é de 1936, e que a segunda edição, publicada entre 1972 e 1983, possui dez volumes. Evidentemente, esse pequeno equívoco não desmerece o esforço das autoras em apresentar uma abordagem que se aproxime da renovação historiográfica. Todavia, são necessários maiores cuidados com as informações apresentadas.

Passando dessas análises pontuais a uma análise mais geral, destaco a importância atribuída pela maior parte dos autores de livros didáticos à abordagem política “tradicional”. É predominante nos livros didáticos, tanto nos destinados ao Ensino Fundamental quanto aos que são distribuídos ao Ensino Médio, nomes de reis, de chefes de batalhas, de guerras, de tratados. A abordagem da cultura, de modos de vida, de costumes, das relações sociais no tempo e no espaço ainda é desprestigiada em benefício de “personalidades” históricas, cujas ações pouco contribuem para se compreender como as pessoas produziam e reproduziam sua vida.

No final do século XIX, quando a escrita da história privilegiava a ação dos “grandes” homens, dos tratados internacionais entre as nações, das batalhas entre países conflitantes, Johann Gustav Droysen anunciava outro caminho possível, pelo qual a atenção do historiador se deslocava do general para os soldados: “um sucesso histórico não se torna claro o suficiente sem um aprofundamento da compreensão no âmbito da vontade, da paixão, do entendimento daqueles com quem há de atuar, sobre quem há de operar”³ (DROYSEN, 1983, p. 206).

³ “Un suceso histórico no se aclararía suficientemente sin una tal profundización de la comprensión en el ámbito de la voluntad, de la pasión, de la intelección de aquellos con quienes hay de actuar, sobre quienes hay que operar”.

Outro exemplo análogo a este é sobre os descobrimentos. Os responsáveis pelas armadas, pelas caravelas, adquirem destaque pela “proeminência” na condução das embarcações. Vasco da Gama, Cristóvam Colombo e Pedro Álvares Cabral sobressaem como personagens históricos de grandes feitos, enquanto que os homens dos porões que cuidavam dos mantimentos, os que levantavam e baixavam as velas, os que asseguram a permanência das embarcações em alto-mar são ignorados como se suas vontades estivessem constantemente submetidas às de seus chefes.

Comparando os livros didáticos atuais com os editados há 20 anos, verifiquei que a abordagem de alguns temas não foi substancialmente alterada. Principalmente quando se observa o espaço destinado a cada temática. Com espaços reduzidos, não há condições de o leitor ter a possibilidade de ampliar seus conhecimentos a respeito do assunto. O espaço reduzido implica, muitas vezes, na simplificação, como é o caso da formação dos estados modernos. Aqui o plural faz sentido, pois não se pode conceber que aconteceu a formação do “estado moderno”, uma vez que cada nação apresentou características *sui generis* de constituição e consolidação de seus territórios. Com isso, quero discutir a apresentação desse evento histórico. No livro *História: sociedade & cidadania*, menospreza-se o conflito existente entre nobreza e rei, substituindo esta pela burguesia.

A união entre burgueses e rei, na narrativa que apresenta o assunto, é harmoniosa, visto que

a burguesia fornecia ao rei dinheiro, em forma de empréstimos e doações. Com esse dinheiro, o rei montava um exército profissional assalariado e por meio dele podia impor sua autoridade aos poderosos senhores feudais. Em troca da ajuda recebida, o rei oferecia à burguesia proteção e facilidades. (BOULOS JÚNIOR, 2006, p. 101).

Além disso, a burguesia assume a condição de classe homogênea, sem espaço para conflitos e contradições. No caso francês, “[...] com o auxílio de um funcionalismo constituído por burgueses, o rei afastou a nobreza de quase todos os cargos elevados do judiciário e da administração. Desse modo surgiu a poderosa camada da *noblesse de robe*,

que se equiparava à nobreza em poder, e às vezes até em prestígio social”. (ELIAS, 2001, p. 188-189). Não se questiona a união entre realeza e burgueses, mas a simplificação desse enlace.

Uma leitura atenta e criteriosa das abordagens redundará em alguns questionamentos, formulados a partir das generalizações que aparecem onde deveriam predominar exceções e particularidades. Há, ainda, exceções onde caberia às particularidades serem ressaltadas. Os exemplos são muitos. Ocupar-me deles seria desnecessário. Contudo, cito um excerto do livro *Saber e fazer história: história geral e do Brasil*, no qual a generalização me parece empobrecedora: o clero e a nobreza “[...] só eram julgados por tribunais especiais e ocupavam os cargos mais elevados do Estado”. (COTRIM, 2005, p. 12a). Cabiam aos setores da burguesia cargos importantes que nas mãos da nobreza poderiam representar riscos à governança do rei. Na monarquia francesa, por exemplo, a nobreza, envolvendo quase todas as suas divisões, perdia espaço para setores da burguesia em ascensão.

Abandonando a temática das monarquias absolutistas, recuando no tempo em relação a esse tema, é instigante o questionamento feito por Peter Burke, em *As fortunas d’O Cortesão: a recepção européia a O Cortesão de Castiglione*, sobre o Renascimento, e se constitui em um incentivo para apreciá-lo nos livros didáticos. Suas reflexões apontam que

existem duas fraquezas básicas em explicações desse tipo (as explicações tradicionais sobre a difusão do Renascimento). A primeira é a suposição de que apenas os italianos eram ativos e criativos nessa época, enquanto os outros europeus eram passivos, meros recipientes de ‘influência’, um termo originalmente astrológico que, com freqüência, tem sido empregado de forma bastante acrítica pelos historiadores intelectuais. (BURKE, 1997, p. 13a).

A explicação tradicional, à qual Burke faz a crítica, ainda vigora em alguns livros didáticos. A abordagem oscila entre a generalização “o Renascimento foi um movimento artístico e científico que floresceu na Europa [...]” (BOULOS JÚNIOR, 2006, p. 143) e a particularização “uma série de condições favoreceu o início do Renascimento em algumas cidades italianas” (COTRIM, 2005, p. 105b). Esquece-se de

que “o interesse demonstrado por alguns italianos no século XV por pinturas vindas dos Países Baixos mostra que eles, no mínimo, percebiam a originalidade de artistas estrangeiros” (BURKE, 1997, p. 13b). Além disso, atribui-se importância desmesurada ao mecenato como se os mecenas fossem portadores da condição de “iluminar” toda a Europa com os produtos de seus incentivos aos artistas.

Essas lacunas encontradas e discutidas não têm a pretensão de apontar falhas na avaliação realizada por especialistas, afinal devemos reconhecer o rigor com que os pareceristas conduzem o trabalho de avaliação. Antes de serem entendidas como críticas, as análises que aqui são tecidas se constituem em contribuições. Em face da importância que os livros didáticos adquiriram no processo de transmissão e difusão do conhecimento, os estudos que os privilegiam como objeto de pesquisa devem ser vistos como uma parte do processo que busca contribuir para o aperfeiçoamento na revisão das abordagens.

O processo de ensino e aprendizagem é complexo e, por apresentar essa característica, se faz permeado de contradições, muitas das quais se expressam dentro da sala de aula e em vários problemas vivenciados pelos docentes no cotidiano escolar. O livro didático é apenas uma parte desse processo. Sua qualidade, busca incessante pelo Programa Nacional de Livro Didático, longe de resolver por si só as fissuras do ensino público brasileiro, pode se transformar em mais um problema se não for adequadamente tratado. Ou seja, quando o livro didático é compreendido como um portador de verdades e do que realmente aconteceu na realidade vivida, o conhecimento histórico é descaracterizado, sendo interpretado como um processo de reconstrução e narração de verdades, e não como possibilidades explicativas de vivências, portanto passíveis de questionamentos e renovação.

A renovação do conhecimento, seja qual for a área, cuja discussão fica restrita às universidades públicas, tem como âmbito propulsor e fomentador os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Sabemos que essa renovação não chega à maioria das escolas de ensino básico. Isso acontece por várias razões. A principal delas é que pouco se vê professores dessa modalidade de ensino frequentando os cursos de mestrado e doutorado. Isso acontece, provavelmente, pela recusa do professor de não voltar às universidades e também porque são poucas as universidades públicas que

se preocupam em atrair docentes do ensino básico para seus programas de pós-graduação.

Nesse contexto, não adiante um livro didático que apresente a melhor proposta pedagógica e que a abordagem dos conteúdos seja conduzida a partir da renovação de conceitos e pressupostos teórico-metodológicos se os professores estão ausentes dessas discussões. Há que se considerar também a distância existente entre a proposta pedagógica que norteia a apresentação dos conteúdos e a prática docente no espaço escolar.

Com todo o esforço para que os discentes das escolas públicas tenham acesso a livros didáticos de qualidade, não obstante os avanços conseguidos por meio do Programa Nacional de Livro Didático, a maioria das obras didáticas, mesmo aquelas consideradas mais elogiáveis, apresentam narrativas, no geral, uníssonas, sem que as contradições do processo histórico sejam discutidas. Além disso, é preciso ressaltar que em muitos conteúdos abordados a relação entre passado e presente é insuficiente, pois é restringida a comparações temporais referenciadas em datas.

Como exemplo, cito a *Reforma Protestante*. Em todos os livros que analisei não é feita nenhuma relação aprofundada com o presente. No Brasil, e também no mundo, há uma proliferação de igrejas, muitas das quais são formadas a partir de divergências entre os dirigentes religiosos.

Na maioria dos livros didáticos, a *Reforma Protestante* é apresentada como se Martinho Lutero projetasse uma nova igreja, quando, na verdade, suas teses propunham um retorno aos tempos primitivos do cristianismo. No que diz respeito a abordagem, boa parte dos autores recorre ao procedimento narrativista. Comparando o tratamento dado a esse tema, verifica-se uma padronização, sem que haja grande diferencial para o leitor entre as obras didáticas analisadas.

Além de narrativista, verifica-se pouco esforço dos autores de livros didáticos no sentido de estimular reflexões nos leitores. Com relação a Reforma protestante, ou a insurgência de Martinho Lutero em 1517 contra algumas práticas religiosas do catolicismo daquela época, valeria a pena se apropriar dos questionamentos formulados pelo historiador hermeneuta Johann Gustav Droysen:

foi realmente tudo assim como eu o aprendi ou como o é pensado? Teve a atuação de Lutero em Worms tão poderosa significação? E, por que a teve? De que questões políticas, eclesiásticas, nacionais, se tratava em Worms como para que a pertinência de Lutero no que fez se impusera tão poderosamente?⁴ (DROYSEN, 1983, p. 45-46b).

Essa importância continua a ser destacada, sem reflexão crítica, no livro *História: sociedade & cidadania*, no qual o autor privilegia aspectos da vida de Lutero, destinando quase uma página à *A trajetória de Lutero*. Embora o autor se esforce para transmitir aos leitores a existência de críticos dos caminhos que o catolicismo adotava no período, é Lutero o propulsor da Reforma: “no início do século XVI, na Alemanha, surgiu um monge de nome Martinho Lutero, que ousou discordar da doutrina católica”. (BOULOS JÚNIOR, 2006, p. 162b).

Ao deixar essa tarefa exclusivamente para os professores, dada a heterogeneidade de formação do professorado, o alunato continuará compreendendo a história como um relato de acontecimentos sem nenhuma – ou pouca – significância para sua vida pessoal e social. Não quero, com isso, dizer que os professores são mal preparados para exercerem sua função de professor-historiador. Afirmo que boa parte deles foi formada na época da ditadura militar, e que seguramente mais da metade não retornou à universidade para se atualizar nos programas de pós-graduação, tampouco tem acesso – e sabemos quais são as causas – a livros que discutem a renovação historiográfica, tanto no que tange a abordagem teórico-metodológica como a revisão de temáticas consideradas relevantes.

Analisando alguns livros didáticos, foi possível observar que a relação entre passado e presente na abordagem de alguns temas é insuficiente e não possibilita ao discente pensar historicamente o nosso presente como resultado do que aconteceu em nosso passado, seja longínquo ou próximo. Outro ponto que merece destaque é que a abordagem sobre os acontecimentos políticos ocupa todos os espaços destinados à discussão do Brasil contemporâneo. A aborda-

4 “¿Fue realmente todo así como yo lo aprendí o como lo He pasado? ¿Tuvo la actuación de Lutero em Worms tan poderosa significación? Y, ¿por qué la tuvo? ¿De qué cuestiones políticas, eclesiásticas, nacionales, se tratan em Worms como para que La pertinência de Lutero em lo hizo se impusiera tan poderosamente?”

gem é calcada na sucessão de presidentes, suas principais realizações econômicas e políticas.

Não obstante, em relação aos avanços, há ainda um longo caminho a ser trilhado na busca de livros didáticos de qualidade. Algumas deficiências persistem. No entanto, percebe-se que há iniciativas no sentido de as editoras disponibilizarem obras didáticas que atendam ao conceito de “qualidade” que o Ministério da Educação exige.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Edeilson Matias. *Minas insurgente: conflitos e confrontos no século XVIII*. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2004. Introdução Geral. In: *Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries: PNLD/2004*. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2011*. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011. Disponível em: <http://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011_consolidado.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009.

_____. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011. Disponível em: <http://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011_consolidado.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios*. Bauru: Edusc, 2005.

DROYSEN, Johann Gustav. La interpretación. In: *Histórica: lecciones sobre La Enciclopedia y metodología de la historia*. Version castellana de Ernesto Garzón Valdés y Rafael Gutiérrez Girardot. Barcelona: Alfa, 1983.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Tradução de Pedro Süssekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2009.

SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. *História da Conjuração Mineira*. Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1948. 2 v.

Recebido em outubro de 2009
Aprovado em janeiro de 2010

