



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUCIANA FERNANDES DE AQUINO

**A REFORMULAÇÃO DA HISTÓRIA ESCOLAR PARA
CRIANÇAS NO BRASIL:
UM ESTUDO DOS GUIAS DO PNLD E LIVROS DIDÁTICOS
(1996-2016)**

Londrina
2020



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A657 Aquino, Luciana Fernandes de

A reformulação da história escolar para crianças no Brasil: um estudo dos Guias do PNLD e livros didáticos (1996-2016) / Luciana Fernandes de Aquino. - Londrina, 2020.
397 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Ensino Fundamental - Tese. 2. Anos Iniciais - Tese. 3. Ensino de História - Tese. 4. Código Disciplinar - Tese. I. Oliveira, Sandra Regina Ferreira de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

LUCIANA FERNANDES DE AQUINO

**A REFORMULAÇÃO DA HISTÓRIA ESCOLAR PARA
CRIANÇAS NO BRASIL:
UM ESTUDO DOS GUIAS DO PNLD E LIVROS DIDÁTICOS
(1996-2016)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Londrina
2020

LUCIANA FERNANDES DE AQUINO

**A REFORMULAÇÃO DA HISTÓRIA ESCOLAR PARA CRIANÇAS NO
BRASIL: UM ESTUDO DOS GUIAS DO PNLD E LIVROS DIDÁTICOS
(1996-2016)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Estadual de
Londrina - UEL, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira
- Orientadora -
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Sônia Regina Miranda
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Prof. Dr. Jean Carlos Moreno
Universidade Estadual do Norte do Paraná -
UENP

Prof.^a Dr.^a Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Londrina - UEL/
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Tony Honorato
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 25 de março de 2020.

Dedico este trabalho à Eliana, minha mãe.

Mulher trabalhadora. Professora dos anos iniciais.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa não poderia ter sido realizada sem o apoio de muitas pessoas que me auxiliaram direta e indiretamente durante essa jornada.

Inicialmente, agradeço a Deus pelo dom de minha vida, pela consolação, pela fortaleza e pelas luzes durante todo o percurso de trabalho. Também à minha família, pela acolhida, pela ajuda e pela compreensão, principalmente ao meu esposo, Maurício, grande interlocutor e incentivador deste texto; à minha irmã, Carol, e a meu irmão, Hideki.

À professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, orientadora desta tese, pelo exemplo de conduta pessoal e profissional, pela partilha de tantos saberes, pela atenção, paciência, amizade e por tanto carinho.

Às professoras Sônia Miranda e Márcia Teté e ao professor Jean Moreno minha gratidão e meus profundos agradecimentos pelas competentes, preciosas e decisivas contribuições que me ofereceram na banca de qualificação, bem como pelo aceite de continuar a discussão na banca de defesa, à qual se juntou o professor Tony Honorato, a quem também agradeço.

À professora Marisa Noda, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), minha mestra querida, que desde a graduação me incentiva a estudar o ensino de história.

Ao colegiado do curso de Pedagogia e de Matemática, do Campus Jacarezinho, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), onde trabalho como professora-colaboradora na graduação, pelo apoio e pela oportunidade de ter experiência na formação inicial docente.

Às minhas colegas professoras dos anos iniciais na rede municipal de ensino de Ourinhos (SP): Andreia, Camila, Claudiana, Daiana, Elaine, Ivone, Marina, Regiane, Sandra Mara e Sandra Silvino.

À Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos (SP), que tem sustentado um plano de carreira docente que concede redução remunerada de jornada de trabalho para apoiar participação em atividades de capacitação em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), pela bolsa concedida durante parte do trabalho de doutorado, contribuindo para a realização desta pesquisa.

À Renata Franco, que ternamente me incentiva e me conduz na jornada de exercícios espirituais de Santo Inácio de Loyola.

Às Irmãs da Casa de Retiros de Santo André, que me acolheram no momento mais delicado de escrita deste texto, proporcionando-me um ambiente de paz e de reflexão.

“[...] a sociogênese de uma disciplina escolar, por muito que se tenha escavado em seus estratos mais profundos, deixa de ser uma mera arqueologia do saber para se converter em um convite à reflexão sobre as possibilidades de melhorar e de transformar o ensino de história na atualidade e no futuro.”

Raimundo Cuesta Fernández (1997, p. 22, tradução da autora)

AQUINO, Luciana Fernandes de. **A reformulação da História escolar para crianças no Brasil**: um estudo dos Guias do PNLD e Livros Didáticos (1996-2016). 2020. 397 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

A história ensinada atualmente para as crianças na escola pública brasileira, por meio de livros didáticos, foi construída ao longo de um processo que extinguiu a disciplina de Estudos Sociais e formalizou a especificidade da História escolar, destinada ao que hoje se conhece como anos iniciais do Ensino Fundamental. Situar-se nesse processo é referencial para compreender um importante aspecto do ensino de História, de modo particular, e da educação básica, de modo geral. Com o objetivo de explicar esse processo, analisam-se, inicialmente, as discussões sobre a descaracterização da História pelos Estudos Sociais e acerca das exigências de avaliação dos livros didáticos. Em seguida, examinam-se os Guias do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os próprios Livros Didáticos entre os anos 1996 e 2016, divididos em dois grupos: o primeiro, Guias e Livros das edições do PNLD dos anos 1996, 1998, 2000/2001 e 2004; o segundo, Guias e Livros das edições do PNLD dos anos 2007, 2010, 2013 e 2016. O primeiro grupo corresponde a um período que se pode denominar construção de propostas para o ensino de história às crianças, já o segundo grupo corresponde à formalização dessas propostas. Essa investigação parte da categoria analítica de *código disciplinar*, como formulada por Raimundo Cuesta Fernández, mas reelaborada e adaptada ao objeto da tese, a fim de problematizar, dimensionar e interpretar esse processo de reformulação da História como uma disciplina do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao final, a pesquisa identifica a centralidade do trabalho orientativo das comissões responsáveis pela produção dos Guias na reformulação da História escolar para crianças, em um processo marcado pela dinâmica de permanências e de mudanças, com destaque para as ressignificações e as superações da teoria dos círculos concêntricos e da abordagem factual e cronológico-linear que definiram os Estudos Sociais. Ademais, houve a emergência de eixos temáticos, diferentes temporalidades, linguagens e sujeitos, em vista do “pensar historicamente” e das formações crítica e democrática que delineiam os atuais contornos da História escolar nos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Anos Iniciais. Ensino de História. Código Disciplinar.

AQUINO, Luciana Fernandes de. **The reformulation of the school history for children in Brazil**: a study of PNLD's Guides and Textbooks (1996-2016). 2020. 397 p. Thesis (PhD. in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The history currently taught to children in the Brazilian public school through textbooks was built along a process that extinguished a discipline of social studies and formalized a specificity of school history for those who today know it as years before elementary school. Being situated in this process is a reference to understand an important aspect of history teaching, in particular and basic education, in general. In order to explain this process, analyze the discussions about the mischaracterization of the History of Social Studies and about the evaluations of textbooks. Then, we examine the Didactic Book Guides of the National Didactic Book Program (PNLD) and the Free Didactic Books between 1996 and 2016, divided into two groups: the first, of the Guides and Books of the 1996 PNLD editions, 1998, 2000/2001 and 2004; the second, Guides and Books for the PNLD editions of 2007, 2010, 2013 and 2016. The first group corresponds to a period in which the construction of applications for the teaching of history in children can be called while the second group corresponds to the formalization of these proposals. This investigation starts from the analytical category of *disciplinary code*, as formulated by Raimundo Cuesta Fernández, but re-elaborated and adapted to the object of these, in order to problematize, dimension and interpret this process of history reform as a discipline of the elementary school curriculum. At the end, a research identifies the centralization of the work guided by the production of guides in the reform of the school history for children in a process marked by the review of permanences and changes with emphasis on reframing and overcoming the theory of concentric studies and the factual and linear approach. chronological that defined Social Studies with axes of thematic axes, different temporalities, languages and individuals in view of thinking historically and of critical and democratic formation that delineate the current histories in the textbooks of elementary school.

Keywords: Elementary School. History. Textbooks.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Identidade - “Viva a Vida” - 2ª série.....	112
Figura 2 – Índice - "História em Construção" - 1ª série	113
Figura 3 – Município - "Viva a Vida" - 3ª série	115
Figura 4 – Município - “História em Construção” - 3ª série	116
Figura 5 – Índios - “Viva a Vida” - 2ª série.....	119
Figura 6 – Sociedade brasileira - “História em Construção” - 3ª série.....	121
Figura 7 – Os portugueses no Brasil - “Viva a Vida” - 4ª série.....	124
Figura 8 – Os portugueses no Brasil - “Viva a Vida” - 4ª série.....	126
Figura 9 – Os portugueses no Brasil - “História em Construção” - 2ª série	127
Figura 10 – Identidade - Os Caminhos de Estudos Sociais - 1ª série	134
Figura 11 – Lugares - Os Caminhos de Estudos Sociais - 1ª série	136
Figura 12 – Trabalho - “Os Caminhos de Estudos Sociais” - 1ª série	138
Figura 13 – Sociedade brasileira - Diferenças de casas - "Os Caminhos de Estudos Sociais" - 1ª série	140
Figura 14 – Sociedade brasileira - Dia do Índio - "Os Caminhos de Estudos Sociais" - 1ª série	141
Figura 15 – Sociedade brasileira - Descobrimento do Brasil e Dia do Trabalho - "Os Caminhos de Estudos Sociais" - 1ª série	142
Figura 16 – Lugares - "Os Caminhos de Estudos Sociais" - 2ª série.....	143
Figura 17 – Trabalho - "Os Caminhos de Estudos Sociais" - 2ª série	146
Figura 18 – Sociedade brasileira – “Os Caminhos de Estudos Sociais” - 4ª série.....	150
Figura 19 – Identidade - “Desconstruindo e Construindo a Vida Social” - 1ª série	156
Figura 20 – Lugares - “Desconstruindo e Construindo a Vida Social” - 1ª série	158
Figura 21 – Datas comemorativas - “Desconstruindo e Construindo a Vida Social” - 1ª série	163
Figura 22 – Identidade - “Você e sua comunidade: Estudos Sociais” - 1ª série.....	165
Figura 23 – Lugares - “Você e sua comunidade: Estudos Sociais” - 1ª série.....	166
Figura 24 – Identidade - “Viver é Descobrir: História e Geografia” - 1ª série.....	169
Figura 25 – Trabalho - “Viver é Descobrir: História e Geografia” - 1ª série	171
Figura 26 – Lugares - “Viver é Descobrir: História e Geografia” - 1ª série.....	172
Figura 27 – Sociedade brasileira - “Viver é Descobrir: História e Geografia” - 1ª série	173
Figura 28 – Identidade - “Viver é Descobrir: História e Geografia” - 1ª série.....	175
Figura 29 – Lugares - “Viver é Descobrir: História e Geografia” - 1ª série.....	177
Figura 30 – Município - "Viver é Descobrir... História e Geografia - Paraná"	179
Figura 31 – Trabalho - "Viver é Descobrir... História e Geografia Paraná"	181
Figura 32 – Meios de Transporte - "Viver é Descobrir... História e Geografia Paraná"	183
Figura 33 – Identidade - “Trança Criança” - 1ª série.....	188
Figura 34 – Lugares - “Trança Criança” - 2ª série.....	189
Figura 35 – Trabalho - “Trança Criança” - 2ª série	191
Figura 36 – Sociedade brasileira - “Trança Criança” - 4ª série	194
Figura 37 – Organização política e econômica - “Trança Criança - 4ª série	198
Figura 38 – Identidade - “História e Geografia” - 1ª série	204
Figura 39 – Identidade - “História e Geografia” - 3ª série	205
Figura 40 – Lugares - “História e Geografia” - 3ª série	206

Figura 41 – Lugares - “História e Geografia” - 2ª série.....	208
Figura 42 – Trabalho - “História e Geografia” - 1ª série.....	209
Figura 43 – Trabalho - “História e Geografia” - 4ª série.....	211
Figura 44 – Sociedade brasileira - “História e Geografia” - 4ª série.....	213
Figura 45 – Organização política e econômica - “História e Geografia” - 4ª série.....	215
Figura 46 – O tempo - coleção “História” - 1ª série.....	219
Figura 47 – Identidade - coleção “História” - 1ª série.....	222
Figura 48 – Trabalho - coleção “História” - 2ª série.....	225
Figura 49 – Sociedade brasileira - coleção “História” - 3ª série.....	230
Figura 50 – Lugares - coleção “História” - 3ª série.....	232
Figura 51 – Organização política - coleção “História” - 4ª série.....	235
Figura 52 – Tempo - “Viver e Aprender História” - 1ª série.....	238
Figura 53 – Tempo - “Viver e Aprender História” - 1ª série.....	241
Figura 54 – Tempo - “Viver e Aprender História” - 2ª série.....	243
Figura 55 – Trabalho infantil – “Viver e Aprender História” - 2ª série.....	245
Figura 56 – Trabalho - “Viver e Aprender História” - 3ª série.....	247
Figura 57 – Sociedade brasileira - “Viver e Aprender História” - 3ª série.....	250
Figura 58 – Organização política - “Viver e Aprender - História” - 4ª série.....	253
Figura 59 – Índice - “Viver e Aprender História” - 1ª série.....	259
Figura 60 – Tempo - “Viver e Aprender História” - 2ª série.....	261
Figura 61 – Trabalho - “Viver e Aprender História” - 4ª série.....	264
Figura 62 – Sociedade brasileira - “Viver e Aprender História” - 4ª série.....	267
Figura 63 – Formas de organização do poder - “Viver e Aprender História” - 3ª série.....	270
Figura 64 – Identidade - “Porta Aberta: História” - 1ª série.....	273
Figura 65 – Tempo - “Porta Aberta: História” - 3ª série.....	275
Figura 66 – Tempo - “Porta Aberta: História” - 4ª série.....	277
Figura 67 – Sociedade brasileira - “Porta Aberta: História” - 4ª série.....	280
Figura 68 – Formas de organização do poder - “Porta Aberta: História” - 4ª série.....	282
Figura 69 – Identidade - “Novo Viver e Aprender História” - 2º ano.....	289
Figura 70 – Tempo - “Novo Viver e Aprender História” - 3º ano.....	291
Figura 71 – Trabalho - “Novo Viver e Aprender História” - 5º ano.....	294
Figura 72 – Sociedade brasileira - “Novo Viver e Aprender História” - 5º ano.....	298
Figura 73 – Formas de organização do poder - “Novo Viver e Aprender História” - 4º ano.....	301
Figura 74 – Identidade - “Aprendendo Sempre História” - 2º ano.....	303
Figura 75 – Tempo - “Aprendendo Sempre História” - 3º ano.....	306
Figura 76 – Trabalho - “Aprendendo Sempre História” - 4º ano.....	310
Figura 77 – Sociedade brasileira - “Aprendendo Sempre História” - 4º ano.....	313
Figura 78 – Sociedade brasileira - “Aprendendo Sempre História” - 5º ano.....	315
Figura 79 – Identidade - “A Escola é Nossa: História” - 2º ano.....	319
Figura 80 – Tempo - “A Escola é Nossa: História” - 2º ano.....	322
Figura 81 – Trabalho - “A Escola é Nossa: História” - 3º ano.....	325
Figura 82 – Sociedade brasileira - “A Escola é Nossa: História” - 4º ano.....	329
Figura 83 – Formas de organização do poder - “A Escola é Nossa: História” - 5º ano.....	332
Figura 84 – Identidade - “Coleção Plural: História” - 2º ano.....	337
Figura 85 – Tempo - “Coleção Plural: História” - 3º ano.....	340
Figura 86 – Trabalho - “Coleção Plural: História” - 4º ano.....	342
Figura 87 – Sociedade brasileira - “Coleção Plural: História” - 5º ano.....	344

Figura 88 – Sociedade brasileira - “Coleção Plural: História” - 5º ano	348
Figura 89 – Identidade - “Projeto Ápis: História” - 2º ano	352
Figura 90 – Tempo - “Projeto Ápis: História” - 2º ano.....	355
Figura 91 – Trabalho - “Projeto Ápis: História” - 3º ano	358
Figura 92 – Sociedade brasileira - “Projeto Ápis: História” - 4º ano.....	360
Figura 93 – Formas de organização do poder - “Projeto Ápis: História” - 5º ano	364
Figura 94 – Identidade - “Projeto Coopera: História” - 2º ano	367
Figura 95 – Tempo - “Projeto Coopera: História” - 3º ano.....	369
Figura 96 – Trabalho - “Projeto Coopera: História” - 4º ano.....	371
Figura 97 – Sociedade brasileira - “Projeto Coopera: História” - 4º ano.....	373
Figura 98 – Formas de organização do poder - “Projeto Coopera: História” - 5º ano	375

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
BDL	Biblioteca do Livro Didático
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMC	Educação Moral e Cívica
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
LAI	Laboratório de Ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental
LAPIS	Laboratório de Aplicações Pedagógicas Interdisciplinares
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEPHIS	Laboratório de Ensino e Pesquisa em História
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
COMPOSIÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO	19
COMPOSIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA TESE	27
1 OS FUNDAMENTOS DA REFORMULAÇÃO DA HISTÓRIA ESCOLAR.....	30
1.1 EM DEFESA DA HISTÓRIA, CONTRA OS ESTUDOS SOCIAIS	30
1.2 OS LIVROS DIDÁTICOS EM SUSPEIÇÃO E OS CRITÉRIOS AVALIATIVOS DO PNLD	48
2 OS GUIAS DA REFORMULAÇÃO	57
2.1 OS GUIAS DA CONSTRUÇÃO: 1996-2004	57
2.2 OS GUIAS DA FORMALIZAÇÃO: 2007-2016	74
3 PERCURSOS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS NOS PNLD'S DE 1996 A 2004.....	104
3.1 A SELEÇÃO DOS LIVROS	104
3.2 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 1996	108
3.3 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 1998	130
3.4 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 2000/2001	185
3.5 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 2004	216
4 A FORMALIZAÇÃO DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS PNLD'S DE 2007 A 2016.....	256
4.1 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 2007	256
4.2 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 2010	285
4.3 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 2013	316
4.4 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 2016	349
CONCLUSÃO.....	378
REFERÊNCIAS.....	388

INTRODUÇÃO

A História como disciplina escolar destinada às crianças, em tese, plenamente assentada em um currículo e com diretrizes a partir de conteúdos e características próprias, é recente e resultante de disputas constantes nas mais diversas esferas da vida em sociedade. Na prática cotidiana da sala de aula, constata-se que, entre o postulado nos documentos curriculares, nos livros didáticos, nas escolhas dos professores e nos processos de aprendizagens que as crianças vão construindo, há diversos saberes que se entrecruzam. Isso cria um amálgama no qual acreditamos ser necessário nos situarmos para compreender como o que se ensina na escola, na disciplina de História, para as crianças do Ensino Fundamental constituiu os contornos que conhecemos atualmente.

Foram sinuosos os caminhos que percorremos desde a escolha inicial do objeto para o projeto de pesquisa até os resultados alcançáveis que apresentamos nesta última versão. A escolha pela pesquisa sobre a História escolar para crianças decorreu da investigação que desenvolvemos durante o mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), concluída em 2015, e também foi estimulada pelas interrogações suscitadas em nossa experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Pedagogo Paulo Freire”, na cidade de Ourinhos (SP).

Finalizada a investigação do mestrado, com a dissertação intitulada “A independência do Brasil para crianças: um estudo de manuais didáticos entre as décadas de 1970 e 2000” (AQUINO, 2015), cresceu o entusiasmo para ampliar os olhares e levar adiante uma investigação sobre a sociogênese (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997) da História escolar para crianças no Brasil. Motivava-nos, então, a possibilidade de um estudo de síntese a partir da categoria de código disciplinar, elaborada por Raimundo Cuesta Fernández (1997) em seu trabalho sobre a sociogênese da disciplina de História escolar na Espanha.

Elegemos o livro didático como objeto de análise a fim de compreender a sociogênese da História escolar para crianças. Selecionamos manuais que participaram dos processos avaliativos do Programa Nacional do Livro Didático no período compreendido entre 1996 e 2016, no qual foram realizados oito processos específicos para a fase de escolaridade que, hoje, denominamos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, destacamos que, no decorrer dos oito processos, foi-se delineando a separação da disciplina de Estudos Sociais para as disciplinas de História e de Geografia, tema relevante para nossa investigação.

No ano de 2016, quando iniciamos a pesquisa, elege as coleções participantes do PNLD justificava-se, por conta da dimensão formativa que tal Programa obtinha junto à comunidade escolar e fora dela. Tomou-se 1996 como ponto de partida, pois foi nesse ano que o Programa começou a ser executado, em um formato que perdurou até o ano de 2017, quando, via Decreto nº 9.099, de julho de 2017, assumiu um novo formato avaliativo. Assim, havíamos percorrido vinte anos de aprimoramento quanto à qualidade dos livros didáticos no país e estavam em curso políticas públicas que contribuiriam para sanar os problemas que o Programa apresentava. Podemos anunciar que o PNLD se encontrava em uma curva ascendente quanto a sua qualificação e a sua inserção na escola pública brasileira.

A parceria entre o Ministério da Educação e as universidades públicas brasileiras foi uma das características constantes no PNLD até o ano de 2016. Após um período no qual as instituições eram indicadas, instituiu-se um modelo de chamada pública para a coordenação do processo de avaliação dos livros didáticos. Esse modelo havia sido proposto quinze anos antes e concretizou-se no ano de 2015, quando a Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM) esteve sob a coordenação da professora doutora Júnia Sales Pereira (OLIVEIRA e CAIMI, 2018, p. 8). Em entrevista concedida no ano de 2018, Júnia rememora o período e a importância da alteração:

Em minha atuação no MEC, dentre outras ações, busquei, ao lado da então secretária de Educação Básica, Maria Beatriz Moreira Luce, e da então secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Macaé Evaristo, aprimorar o relacionamento do Ministério com as Universidades, por meio de chamadas públicas, em processo o mais possível isento de personificações, com transparência e rigor. Foi uma guinada importante, pois situou as Universidades como corresponsáveis pela avaliação e dissolveu, pelo menos naquele momento, os pontos viciados nos relacionamentos das equipes do MEC com pesquisadores atuantes historicamente nas avaliações. O processo tornou-se mais institucional, o que, para um programa dessa envergadura, era mais que necessário. Mesmo com as pressões vivenciadas, penso que contribuí para aprimorar os mecanismos avaliativos do programa, com regulação especialmente guiada pela transparência e pela formalização de um relacionamento orientado por elucidação de responsabilidades por parte das Universidades (OLIVEIRA e CAIMI, 2018, p. 161).

Em nossa análise, a escolha das instituições via chamada pública provocaria um movimento qualitativo na composição de equipes lideradas por pesquisadores da área, ao manifestarem o interesse por conduzirem o processo de avaliação, pois se trata de uma ação que potencializa a pesquisa, por possibilitar “[...] identificar as relações de causalidade entre o decidido, o executado e os possíveis efeitos que produz em seus locais de destino: a escola

pública de educação básica” (OLIVEIRA e CAIMI, 2018, p. 8). Destaca-se, também, a possibilidade de trazer recursos financeiros para as universidades e a ampliação na rede de contato entre pesquisadores e professores que atuam na área do ensino de História. Portanto, os resultados das alterações propostas provocariam um aprimoramento no PNLD como política de Estado, tendo em vista que se estreitariam as relações já existentes entre a pesquisa, a escola, a produção e a avaliação de material didático.

O golpe gestado desde o resultado das eleições presidenciais de 2014 culminou com a retirada da presidenta Dilma Rousseff do poder e, no âmbito do Ministério da Educação, ao qual está vinculado o PNLD, as alterações, dentre outras questões, inviabilizaram a implantação do sistema de chamada pública. A análise realizada por Júnia Sales Pereira sobre tal alteração é certa quanto aos desdobramentos do papel das universidades no PNLD após o golpe:

Mais recentemente, o MEC alterou o processo avaliativo, restringindo-o à atuação simples de pares de pareceristas duplo-cego, sem a presença – intelectual e institucional – das Universidades como corresponsáveis pela avaliação. A avaliação foi conduzida pelo próprio MEC com a assessoria das Comissões Técnicas. É uma mudança significativa, com efeitos profundos. O primeiro deles, a meu ver, diz respeito ao esvaziamento da atuação das Universidades no processo avaliativo e – por que não dizer, também? – no processo político-educacional mais amplo. O segundo diz respeito à lógica avaliativa propriamente dita, que se fragmentou, foi reduzida à análise obra-obra e não ao conjunto das obras num fluxo macro e micro sempre muito valioso para compreensão do comportamento editorial e educacional nos mais variados campos de conhecimento. O terceiro e talvez mais sério diz respeito à probabilidade de que o PNLD tenha se tornado mais um programa de governo do que de Estado, já que a transparência avaliativa diminui em processos avaliativos endógenos como este último (o PNLD 2019). Mas essas são circunstâncias diante das quais eu mesma só tenho a lastimar. O que pude fazer para trazer institucionalidade e vigor aos programas do livro e da leitura do país, eu fiz. Tenho certeza de que a minha atuação marcou um período frutífero do ponto de vista avaliativo, com decisões e procedimentos extremamente éticos e orientados pela densidade necessária (OLIVEIRA e CAIMI, 2018, p. 161-162).

As alterações no PNLD são atentamente acompanhadas por diferentes setores da sociedade brasileira. No campo da disputa das memórias e em decorrência da construção das narrativas a serem divulgadas nos livros didáticos, não foram poucos os embates, muitos dos quais impetrados por via de “[...] processos administrativos ou judiciais com inquirições sobre os mais variados temas, todos respondidos adequadamente pelos responsáveis” (OLIVEIRA e CAIMI, 2018, p. 9) e respaldados por suas respectivas universidades de origem.

No campo econômico, convém destacar que se trata da movimentação de bilhões de reais por ano, mais precisamente, no ano de 2016, 1,3 bilhão de reais anualmente, conforme

dados disponíveis no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Atualizando os dados, no ano de 2019, o FNDE mobilizou recursos financeiros vultosos, da seguinte ordem: foram 147.857 escolas beneficiadas; 35.177.899 alunos atendidos; 126.099.033 exemplares distribuídos, totalizando o montante de R\$ 1.102.025.652,17 investidos¹.

Tendo por referência os estudos de Cuesta Fernández e o PNLD como um programa em destacada ascensão qualitativa no cenário nacional, a composição da pesquisa deu-se a partir de três escolhas: primeiro, o campo do ensino de História para crianças, o que nos direcionou para a fase escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental; segundo, o conceito de código disciplinar de Cuesta Fernández, com o qual tencionávamos compreender e explicar a constituição da disciplina de História pós-separação dos Estudos Sociais; e os livros didáticos do PNLD (1996 - 2016) como *corpus* documental, no qual analisaremos as permanências e as transformações com o objetivo de entender o código disciplinar da História ensinada para as crianças hoje na escola.

Após a leitura dos escritos de Cuesta Fernández, o contato estabelecido com ele por e-mails, o estudo sobre como os conceitos instituídos pelo autor – entre os quais destacamos o de código disciplinar – foram utilizados em pesquisas brasileiras nos últimos anos e com as contribuições recebidas no exame de qualificação no qual este texto passou pelo decisivo, competente e construtivo trabalho dos professores pesquisadores Sônia Miranda, Jean Moreno e Márcia Teté, foram delineados os limites de nossa pesquisa: compreender o código disciplinar da História ensinada para as crianças, atualmente, nas escolas do país.

Ainda não poderíamos fazê-lo nos moldes propostos por Cuesta Fernández, porque a categoria código disciplinar carrega em bojo inúmeros aspectos e um aprofundamento em uma multiplicidade de fontes, estruturas e instituições sociais. Além disso, esse tipo de análise requer uma perspectiva de longa duração, porque é o conjunto de todos esses fatores que formam um imenso mosaico curricular, que permitiram a Cuesta Fernández empreender a gigantesca análise da sociogênese da disciplina de História na Espanha. Assim sendo, para realizar a pesquisa nos moldes inicialmente propostos, seria necessário espriar o estudo para outros campos fora da escola; no mais, intentamos prosseguir com esse tema em próximas pesquisas. Nos limites expostos e considerando os recortes necessários para finalizar a tese, indicamos que Cuesta Fernández continua sendo o principal referencial teórico de sustentação desta pesquisa,

¹ Dados disponíveis sobre PNLD-2019 no Portal Oficial do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação): <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 01 mar. 2020.

abordado para auxiliar-nos na compreensão de como se desenhou o que hoje é considerado válido para ser ensinado na escola como saber histórico escolar.

No âmbito da escolha dos livros didáticos constantes no PNLD no período de 1996 a 2016, empenhamo-nos em localizar os livros dos processos de 1996, 1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016, todos correspondentes à fase escolar hoje denominada anos iniciais.

Realizou-se um amplo levantamento junto à Biblioteca do Livro Didático (BLD) da USP, em sebos e em escolas, com a intenção de localizar e de recolher os manuais. Contabilizamos um acervo de 1031 exemplares distribuídos entre livros físicos – advindos dos sebos, do Laboratório dos Anos Iniciais (LAI) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História (LEPHIS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e de doações de excedentes de bibliotecas escolares públicas de Jacarezinho (PR) e de Ourinhos (SP) – e livros digitalizados, compilados por meio da BDL da USP, muitos deles de títulos repetidos e de coleções incompletas.

Ao longo da investigação, verificamos que a quantidade de livros extrapolava o que viria a ser utilizado como corpo documental para a tese. Assim, optamos por trabalhar com duas coleções de cada processo, totalizando 16 coleções, ou seja, 64 livros. O acervo constituído será organizado e colocado à disposição para novas pesquisas no LAI-UEL, LEPHIS-UENP e BLD-USP.

Na medida em que avançávamos na análise dos livros, identificamos a importância de estabelecer um paralelo com o constante nos Guias do PNLD, veículo no qual o resultado da avaliação é disponibilizado para as escolas, para as editoras e para a sociedade em geral. Verificamos que o Guia, em especial o conteúdo apresentado no texto de apresentação, exercia uma função de elo e fornecia elementos significativos para construir um lugar “entre” os processos. Assumiu-se, então, a perspectiva de que o Guia é um documento no qual a equipe de avaliadores sintetiza os processos anteriores, anuncia as especificidades do processo em curso e sinaliza o que se espera dos novos processos. Todo esse movimento se reorganiza em um novo edital. Desse modo, os Guias do PNLD foram analisados e os resultados nos auxiliaram a assimilar o teor dos livros.

Ao longo do percurso investigativo – cada vez mais conscientes dos limites que se impunham –, fomos instadas a redimensionar o objeto até o ponto que aqui o apresentamos. Neste trabalho, portanto, consta uma análise da reformulação da História escolar para crianças no Brasil, com ênfase no estudo dos Guias do PNLD e de uma amostragem de 64 livros didáticos selecionados pelo Programa, no período de 1996 a 2016. Trata-se de uma pesquisa que se desenvolve em torno da pergunta: **como o que se ensina na escola para as crianças do**

Ensino Fundamental, na disciplina de História, constituiu os contornos que conhecemos atualmente?

Dentre as muitas possibilidades de caminhos para construir respostas para tal questão, a partir dos Guias do PNLD e dos livros didáticos, optamos por identificar e interpretar as permanências, as mudanças e as ressignificações nos conteúdos e nas concepções de atividades, buscando transitar por um espaço cavado “entre” os Guias e os livros de cada processo, “entre” as dobras dessas oito edições do PNLD, de modo a compreender a construção e a formalização da História escolar para os anos iniciais no período delimitado por esta investigação.

O referencial teórico prossegue aportado em Raimundo Cuesta Fernández (1997; 2002), não para escrever uma sociogênese do código disciplinar de História a partir dos Guias e dos livros didáticos, mas recorrendo aos aspectos centrais da obra do autor, visto que nos apropriamos do código disciplinar como referencial teórico para esta investigação, com as necessárias reelaborações e adequações ao nosso contexto e problema de pesquisa.

COMPOSIÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Para abordar a constituição de uma disciplina escolar, faz-se imprescindível assumir que se trata de um processo que se desenrola a partir de escolhas datadas, históricas e sujeitas a alterações com o passar do tempo. Apoiamo-nos na concepção de que os currículos devem ser compreendidos no âmbito de tradições inventadas, as quais definem e justificam escolhas de um determinado segmento social que, em certa temporalidade e em certo contexto, detém o poder e, por isso, institui regras. Estas, repetidas e alimentadas, passam a ser compreendidas e aceitas como normalizadoras de uma determinada prática (HOBSEBAWM, 1997, p. 10).

Cuesta Fernández, tendo a Espanha como lugar de análise, percorre caminhos para explicar a construção de um código disciplinar para a disciplina de História, compreendendo tal processo em meio às tradições inventadas que conferem aparência natural à forma como um conteúdo escolar é constituído. Conhecer esses caminhos pode auxiliar a pensar o ensino de História para crianças no Brasil, resguardando os cuidados necessários que se colocam frente a diferentes processos históricos quanto à trajetória da instituição escola e do ensino de História na Espanha e no Brasil.

Cuesta Fernández (1997; 2002) elaborou o conceito de código disciplinar como instrumento heurístico, com a intenção de explicar a complexa formação e constituição da História como disciplina escolar na Espanha. Desse trabalho, resultou o livro *Sociogênese de uma disciplina escolar: la Historia*, de 1997. Nesse livro, o autor revela que, do ponto de vista

da análise do currículo, foi influenciado mais intensamente pelos trabalhos de Ivor Goodson (1991), a respeito da História Social do currículo na Inglaterra; de André Chervel (1990), sobre a história das disciplinas escolares nas escolas francesas; e de Ulf Paul Lundgren (1992), acerca das diferentes definições do conceito de currículo. Com efeito, esses autores também estão no horizonte de referencialidade de nossa pesquisa.

Acerca das investigações de Ivor Goodson sobre a História Social do currículo na Inglaterra (1991), Cuesta Fernández (1997, p. 2) considera-as substanciais, entendendo que, se a “caixa-preta” do currículo não for aberta, ou seja, se o conhecimento socialmente acumulado ao longo do tempo não for compreendido como uma operação que incide diretamente nas formas de acumulação e de distribuição cultural dentro da estrutura capitalista, não será possível desvendar o que vem a ser o currículo escolar. Servindo-se da metáfora de um “mosaico curricular”, Cuesta Fernández (1997, p. 4) assinala que, para entender a história do ensino de História, é necessário pensar essa problemática dentro das estruturas sociais que a perpassam.

Nessa direção, os estudos sobre as disciplinas escolares realizados por André Chervel (1990) estão profundamente ligados à cultura escolar e são organizadas para transformar o ensino em aprendizagem. Esses saberes a serem aprendidos se configuram como produções originais no interior das escolas. Todavia, essas produções originais estão em constante diálogo com os saberes produzidos fora do ambiente escolar, com as normas que regem a escola, com os conteúdos selecionados para o estudo e com o processo de profissionalização docente.

Para Cuesta Fernández (1997, p. 7), as ideias de Chervel (1990) sobre a história das disciplinas escolares revelam as “marcas” da produção de um conhecimento muito original, ainda pouco estudado, e que não está necessariamente subordinado aos saberes de referência. Essa “alquimia” da produção escolar acerca dos saberes a serem ensinados aos alunos demonstram, conforme Cuesta Fernández, o caráter idiossincrático e irrepetível das disciplinas escolares.

Embora tenha sido substancial para Fernández pensar a história da disciplina de História, em uma perspectiva social de que é permeada por diversos conflitos em sua produção curricular, tal como a define Ivor Goodson (1991), e analisar a própria constituição da História como disciplina escolar que produz conhecimentos originais, não simplesmente reproduz os conhecimentos dos saberes de referência, como preconiza André Chervel (1990), Cuesta Fernández manifesta que a problemática da *sociogênese* da disciplina de História, por meio da noção de código disciplinar, adveio da definição de “código curricular” elaborada por Ulf Paul Lundgren (1992), para quem há, por trás de qualquer currículo, um conjunto de princípios

segundo os quais ocorrem a seleção, a organização e os métodos de transmissão dos conteúdos educativos, e a esse conjunto o autor denomina código curricular (LUNGREN, 1992, p. 11-12).

Portanto, o *código disciplinar*, concebido por Cuesta Fernández (2002, p. 29)² como “[...] o conjunto de ideias, valores, pressupostos, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expreso ou tácito) que orientam a prática profissional docente. Em síntese, o elenco de ideias, discursos e práticas determinantes do ensino de história no contexto escolar”, foi elaborado a partir dos diálogos e reempregos que realizou em face do conceito de *código curricular* de Lundgren (1992), mas também dos enfoques da História Social do currículo de Ivor Goodson (1991) e das práticas educativas para o desenvolvimento das disciplinas escolares de André Chervel (1990).

Sendo assim, código disciplinar apresenta-se como uma categoria heurística que possibilita, por meio de *textos visíveis* (manuais, programas curriculares, legislações) e *textos invisíveis* (práticas e vivências), confrontar e explicar, ao mesmo tempo, como foram desenvolvidos os sistemas educativos, o conhecimento histórico e as práticas de ensino ao longo do tempo.

Para estruturar sua análise da *sociogênese* da disciplina escolar de História na Espanha, Cuesta Fernández (2002) propôs duas grandes fases do desenvolvimento do sistema escolar espanhol: a primeira, do *modo de educação tradicional-elitista* (de meados do século XIX até os anos 1960); a segunda, do *modo de educação tecnocrático de massas* (a partir dos anos 1960). Cuesta Fernández (2002, p. 29) entende esses dois modos educacionais como fases do desenvolvimento do capitalismo e, também, como modos de produção, reprodução e legitimação do saber escolar.

Nessas duas grandes fases do sistema escolar espanhol, Cuesta Fernández (2002) propõe quatro momentos de desenvolvimento da disciplina de História: primeiro, o da sedimentação dos usos do ensino de História da Antiguidade ao Antigo Regime; segundo, o da invenção do código disciplinar em meados do século XIX; terceiro, o da consolidação do código disciplinar no final do século XIX até os anos 1960; quarto, o da reformulação discursiva do código disciplinar no contexto inicial do modo de educação tecnocrático de massas a partir dos anos 1960.

² Tradução da autora do seguinte texto original: “Se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso u tácito) que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y modos de hacer determinantes de la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar” (CUESTA FERNÁNDEZ, 2002, p. 29).

Nesse quarto momento, de reformulação, situado no contexto do modo de educação tecnocrático de massas, Cuesta Fernández (2002, p. 37) sugere ainda três níveis da História escolar: o primeiro, da História Regulada, parametrizada pelos programas e textos definidos pela Administração; o segundo, da História Sonhada, aquela desejada pelos grupos inovadores contra o ensino tradicional; o terceiro, da História Ensinada, realmente praticada nas salas de aula.

Nota-se, então, que Cuesta Fernández elaborou a categoria de código disciplinar para abordar as disciplinas escolares em seus conteúdos, discursos e práticas, isto é, em seus distintos aspectos constitutivos, em uma perspectiva de longa duração no estudo da sociogênese da História escolar no contexto da educação espanhola.

No que se refere a conhecer a apropriação das ideias do autor nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, recorreremos aos bancos de dados considerados referência da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), como o Banco de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos, além da biblioteca eletrônica SciELO (*Scientific Electronic Library Online* - Biblioteca Científica Eletrônica em Linha), que reúne artigos científicos de excelência, produzidos nacional e internacionalmente.

A pesquisa foi realizada nessas bases a partir de palavras-chave, tais como: “código disciplinar”; “código disciplinar da História” e “Cuesta Fernández”. Esse tipo de investigação demanda algumas decisões e filtrações na busca de informação. Não avançamos em buscas tentando perceber outras designações para os processos de constituição de disciplinas escolares, o que certamente nos levaria a outros resultados quanto à própria noção de disciplina. Ademais, aplicou-se na pesquisa, no Banco de Teses, filtros como “ciências humanas” e, também, optou-se pela concentração na “área da educação”, a fim de garantir maior aproximação com os objetivos desta investigação.

Em que pesem as limitações sempre constantes nesse tipo de pesquisa, selecionamos treze pesquisas para análise. Quanto aos oito artigos identificados no Portal de Periódicos da CAPES a partir da busca com as palavras-chave “Código disciplinar da História”, não foram analisados em separado, pois, em sua maioria, foram resultantes das próprias teses encontradas na base de busca anterior.

Como resultado para a busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a palavra-chave “Código disciplinar da História”, foram encontradas duas pesquisas (GEVAERD, 2003; MORENO, 2014). Com a palavra-chave “Código disciplinar”, foram encontrados, ao total, quinze pesquisas e, após averiguação, selecionamos nove para análise, por trazerem algum tipo de apropriação do conceito (URBAN, 2009).

Podemos classificar as pesquisas em dois grupos: a) aquelas que recorrem ao autor e seu conceito de código disciplinar, considerando-o em meio às relações complexas que envolvem grandes disputas nos campos da linguagem, do desenvolvimento cognitivo e de uma moral específica determinada nos diferentes contextos históricos (MORENO, 2014; GÖEDERT, 2005; BITENCOURT, 2015; ALVES, 2015; VIEIRA, 2015); b) as que utilizam o conceito como base para explicar a composição de um tema/conteúdo quanto à disciplina História (GEVAERD, 2003, 2009; AQUINO, 2015), à Filosofia (MENDES, 2006; ROCHA, 2010) ou à Didática da História nos cursos de formação de professores (URBAN, 2009; SAGATIO, 2014; RODRIGUES JÚNIOR, 2010).

O estudo de tais pesquisas, objetivando identificar as apropriações dos pesquisadores brasileiros acerca da categoria analítica desenvolvida por Cuesta Fernández (1997), denominada código disciplinar, levou-nos a conhecer os vários usos e interpretações. Nesse aspecto, é pertinente citar as questões levantadas por Umberto Eco (1993, p. 29) no livro *Interpretação e Superinterpretação*, no qual defende que existem limites na dialética da *intentio operis* em contraposição/interação entre a *intentio auctoris* e a *intentio*. Dito de outro modo, para Eco, há níveis de aceitabilidade de interpretação, ainda que sejam possíveis os usos de determinado texto referencial de acordo com a criatividade do intérprete, porém, desde que não aconteça uma ruptura com o sentido original da atividade hermenêutica.

Aplicada à nossa discussão sobre a categoria “código disciplinar”, pode-se considerar que, na busca por um referencial teórico metodológico que possibilite a apreensão de seu objeto de pesquisa, alguns pesquisadores acabam por fazer interpretações que se distanciam do sentido pretendido pelo autor original, formulando outros sentidos. Nesse caso, é imprescindível trazer novamente à tona o que é o código disciplinar e os elementos que o compõem, de acordo com o próprio Cuesta Fernández:

Portanto, essas considerações são particularmente adequadas ao objeto de nosso estudo, que não é outro senão o da História, uma disciplina escolar, ou seja, uma cultura arbitrária historicamente criada em razão da prática de vários agentes sociais, dentre eles, indubitavelmente, são os professores e os alunos protagonistas, professores e alunos que, com suas ações, criaram e transformaram, ao longo do tempo, uma tradição social (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997, p. 2)³.

³ Tradução da autora do seguinte texto original: “Por tanto, estas consideraciones convienen muy particularmente al objeto de nuestro estudio que nos es otro que el de la Historia, una disciplina escolar, es decir, un arbitrario cultural creado históricamente en razón de la práctica de diversos agentes sociales, entre los que desempeña un indudable protagonismo los profesores y los alumnos, las profesoras y las alumnas, que con su acción han creado y transformado a lo largo del tiempo una tradición social” (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997, p. 2).

Então, para Cuesta Fernández, ao realizar a sociogênese da disciplina de História, é essencial que sejam considerados as ações e o “protagonismo de professores e alunos” na operação social e cultural em uma longa duração temporal, pois são justamente esses componentes que geram os matizes do código disciplinar.

Não obstante, para se chegar à sistematização do código disciplinar da História, Cuesta Fernández (1997, p. 40) estudou e levantou inúmeras fontes do que ele chamou de “balbuciente estatuto curricular da História da Espanha entre os séculos XVII e XVIII” como, por exemplo, a respeito do desenvolvimento da escolarização naquela região pela Companhia de Jesus, entre outras congregações religiosas daquele período, que passaram a dar conta dessas demandas sociais nos idos de 1600 a 1800.

Dessa maneira, concluímos que as pesquisas que se propõem a utilizar a categoria do código disciplinar devem, primeiramente, realizar um estudo aprofundado sobre o que significa essa categoria analítica que, também, pode-se afirmar, configura-se como uma metodologia de pesquisa para analisar um “[...] território marcado por problemas distintos e preocupações diferentes” que carecem de marcos teóricos sólidos e apropriados (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997, p. 6), como é o caso da História Social das disciplinas escolares, que se situam, muitas vezes, em fronteiras imprecisas e até movediças.

A questão aqui posta de trabalhos que se apropriam da categoria analítica de Cuesta Fernández, principalmente as que classificamos como as que utilizam o conceito como base para explicar a composição de um tema/conteúdo quanto à disciplina História ou à Didática da História nos cursos de formação de professores, é que essas pesquisas utilizaram alguns dos aspectos do que vem a ser o código disciplinar, faltando percorrer um longo caminho para se realizar uma investigação da sociogênese de uma disciplina, tal como foi feito por Cuesta Fernández (1997).

Sendo assim, utilizar-se da categoria “código disciplinar” é produtivo para os pesquisadores das disciplinas escolares, porque possibilita a análise de aspectos por vezes despercebidos e que permitem recompor a genealogia de modo mais elucidativo de uma determinada área do conhecimento, ou seja, recompor as interpretações mais substanciais de um código disciplinar.

Destacamos que só pudemos chegar a essa conclusão a partir das contribuições das pesquisas já realizadas, as quais tiveram o mérito de avançar, em geral, em estudos pontuais de algum objeto e também de trajetórias de determinados conceitos, disciplinas ou fontes que

serviram para legitimar as análises dessas pesquisas a partir de alguns aspectos do código disciplinar.

Nesse sentido, contribuiremos com uma peça na composição do mosaico com este estudo sobre os Guias e os livros didáticos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi com o respaldo das análises de Cuesta Fernández que percebemos a interação dialética entre a ação dos sujeitos e das estruturas ao longo do tempo, que vem a ser o próprio fundamento da reprodução e das mudanças dos saberes considerados legítimos em determinada época:

E há na História ensinada na escola o que Raimundo Cuesta Fernández designa como código disciplinar: construído social e institucionalmente e que é responsável pela seleção dos temas, atividades e abordagens a serem desenvolvidas em sala de aula (AQUINO, 2015, p. 122).

Reconhecendo a importância desse referencial teórico e sua potencialidade nos estudos sobre as disciplinas escolares, nós o adotamos em nossa pesquisa com a necessária reelaboração em vista das especificidades de nosso estudo. Com isso, localizamos nosso objeto de pesquisa na fase do *modo de educação tecnocrático de massas*, que no Brasil poderia ser referido com o período que se deu a partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do ano de 1971 (LDB 5692/71), caracterizada pela implantação e pela institucionalização de uma formação educacional de caráter tecnocrático no contexto da racionalidade tecnicista da Administração Pública (VIANA, 2006, p. 96).

Para Cuesta Fernández (1997), uma característica definidora dessa fase do *modo de educação tecnocrático de massas* reside nas ações de questionamento e de reformulação da História escolar tradicional-elitista. Para adaptar esse esquema “cuestiano” à realidade brasileira, Rosiane Bechler (2018, p. 46) propôs, em sua tese acerca das narrativas da historiografia didática regional sobre Santa Catarina, que o período da disciplina de Estudos Sociais seria ainda um *tempo de transição* entre os momentos “cuestianos” de *consolidação* e de *reformulação*.

Considerando operacionalmente essa proposta de Rosiane Bechler em nosso trabalho, localizamos nosso estudo propriamente nesse contexto brasileiro de *reformulação* da História escolar para crianças, entre os anos de 1996 e 2016. Trata-se de um momento registrado no singular, por isso *reformulação*, mas cuja dinâmica é plural, marcada por múltiplos processos sociopolíticos, econômicos e culturais que incidem nas lutas pelas representações

consubstanciadas nos currículos e nos livros de História em suas continuidades, mudanças e ressignificações.

Tem-se um momento que organizamos em dois “submomentos”, desde os marcos temporais que se desdobram do material principal desta pesquisa, constituído pelos Guias dos Livros Didáticos do PNLD e pela amostragem de livros didáticos de 1996 a 2016: o primeiro, de *construção da reformulação*, no qual analisamos os Guias e os livros didáticos das edições de 1996, 1998, 2000/2001 e 2004 do PNLD; o segundo, de *formalização da reformulação*, no qual analisamos esses materiais nas edições de 2007, 2010, 2013 e 2016.

A propósito, Cuesta Fernández opera com duas definições para abordar os processos de continuidade e de transformação quanto à História ensinada, aqui entendida como aquela que se efetiva nas salas de aula. A primeira é rotulada por *História Regulada*, visível nos programas e nos livros didáticos; a segunda, *História Sonhada*, almejada pelos movimentos de renovação (CUESTA FERNÁNDEZ, 2002, p. 37). A saber, concentramos nosso estudo no âmbito da *História Regulada*, pois elegemos o manual escolar como principal documento de análise. Trata-se, portanto, de um *texto visível* que congrega as limitações dos documentos oficiais cujo resultado é sempre construído em meio a um campo de disputa sobre a definição do que será eleito como saber escolar.

O livro didático, entendido como *texto visível*, remete a um campo de pesquisa que tem sido estudado por diversos pesquisadores e pesquisadoras de excelência. Kazumi Munakata, em artigo de 2012 sobre as composições e as recomposições internas desse campo, assinala que os estudos sobre os livros didáticos se expandiram a partir dos anos 1990, com novos modos de interpretação desse objeto, para além da denúncia de seu conteúdo ideológico, como predominou até então.

Nesse sentido, a tese de Circe Bittencourt, defendida na Universidade de São Paulo no ano de 1993, sob o título “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar”, inaugurou novo tempo de expansão do campo, agora aberto para “[...] discussões sobre o currículo, as disciplinas escolares, a cultura escolar, a história cultural e a história do livro e da leitura” (MUNAKATA, 2012, p. 183).

Munakata (2012, p. 183) aponta para a importância da recepção brasileira de autores como André Chervel (1990), interessado na história das disciplinas escolares; Ivor Goodson (1991) e seus trabalhos sobre sociedade e currículo; Alain Choppin (2004), com sua abordagem historiográfica dos manuais escolares; e Roger Chartier (2002), com os conceitos de representação e de materialidade no estudo da história da leitura e do livro. Para Munakata (2012, p. 184-5), a materialidade do livro didático, como qualquer outro livro na economia

capitalista, faz dele um produto inscrito no mercado, uma mercadoria direcionada para a escola. Essa abordagem abre novas possibilidades de estudos sobre tensões entre interesses de mercado e políticas públicas, demandas sociais e propostas de inovação, lutas de representações e concepções historiográficas e pedagógicas, entre outras dimensões do livro didático como artefato complexo e multifacetado.

Esses autores destacados por Kazumi Munakata também estão, aqui, em horizonte de referencialidade teórica. Ao abordar a elaboração da categoria de código disciplinar realizada por Raimundo Cuesta Fernández (1997; 2002), já mencionamos Ulf Lundgren, André Chervel e Ivor Goodson. Por sua vez, Roger Chartier (2002, p. 26-18) destaca a relação entre o texto e o seu suporte material, o livro, as práticas de produção e de leitura nos processos de recepção entendidos como apropriação cultural, os quais constroem e reconstroem o mundo como representação.

Alain Choppin (2004, p. 553), na perspectiva da história dos manuais escolares, põe-nos a pensar em quatro funções principais do livro didático na escola: referencial; instrumental; ideológica e cultural; documental. Oferta-nos também um quadro de análise importante no estudo do livro didático. Para ele:

As manifestações mais claras da intervenção desse Poder sobre o objeto e os conteúdos da educação se encontram nos programas, que constituem seu marco teórico, e nos manuais que representam a sua prática concreta. Os livros de texto são instrumentos de poder: se orientam a espíritos jovens, por sua vez manipuláveis e pouco críticos. Podem ser reproduzidos em grande número e difundidos em todo o território de um país. Fixando por escrito o conteúdo educativo, garantem, frente à palavra do professor, uma certa ortodoxia. Sua eficácia procede também da lenta impregnação que permite sua utilização freqüente, prolongada, repetida. Constituem assim poderosas ferramentas de unificação – até de uniformização – nacional, lingüística, cultural e ideológica. O poder político se vê forçado a controlar de forma estreita, e até a orientar em seu proveito, a concepção e o uso dos livros de texto (CHOPPIN, 2008, p. 12-13).

COMPOSIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA TESE

Considerando a trajetória percorrida na composição da pesquisa, apresentamos o que se configurou na composição deste texto final. Temos como plano de fundo o ensino de História para crianças na escola. Optamos por investigar como o que se ensina na escola para as crianças do Ensino Fundamental, na disciplina de História, constituiu os contornos que conhecemos atualmente, com especial interesse para os contornos que a disciplina de História vai assumindo após a divisão da disciplina de Estudos Sociais.

O referencial teórico eleito remete ao pesquisador Raimundo Cuesta Fernández e seu conceito de código disciplinar, com as limitações e os cuidados necessários já apresentados e debatidos em páginas anteriores. Reiteramos que, para tratar a contento a categoria código disciplinar em uma pesquisa, seria necessário assumir uma multiplicidade de fontes, estruturas e instituições sociais. No recorte aqui proposto, escolhemos um aspecto do ensino de História: os livros didáticos.

Por considerarmos a importância do PNLD no cenário nacional, em relação tanto à produção e à distribuição dos livros didáticos como ao movimento que esses livros estabelecem com o processo de pesquisa, a formação de professores e a aprendizagem dos alunos, selecionamos os Guias do PNLD e os livros avaliados no período de 1996 a 2016, considerando os oito processos voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental: 1996, 1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016. De cada processo analisou-se o Guia e duas coleções, totalizando, assim, 16 coleções, 64 livros.

Considerando as referências teóricas e metodológicas, as escolhas realizadas e as indicações pós-exame de qualificação, organizamos este trabalho em quatro seções. Na primeira seção, intitulada “Os fundamentos da reformulação da História escolar”, abordamos o que consideramos fundamental desse processo de reformulação, situado nos anos 1980 e início dos anos 1990. Vêm à tona, então, os movimentos de defesa da História contra os Estudos Sociais, de reiteradas denúncias dos conteúdos ideológicos dos livros didáticos colocadas em suspeição e de criação do PNLD como política pública educacional direcionada ao livro didático, no contexto de redemocratização do Brasil, marcado pela emergência de novas forças sociais e políticas.

Na segunda seção, sob o título “Os Guias da Reformulação: a construção e a formalização da nova História escolar”, apresentamos e analisamos os Guias dos Livros Didáticos, os quais resultaram do trabalho de examinadores dos livros didáticos inscritos para a seleção, com os critérios próprios para a área. Esses Guias destinam-se às professoras e aos professores das escolas como recursos para a escolha dos livros didáticos que adotarão em suas escolas.

Nessa etapa, foram analisadas as oito primeiras edições dos Guias do PNLD, em dois grupos que correspondem aos dois “submomentos” da reformulação: as quatro primeiras edições, de 1996 a 2004, com os Guias construídos, edição a edição, no confronto com a disciplina de Estudos Sociais, cuja nomenclatura é ainda admitida, tecendo critérios analíticos e elementos constituintes essenciais da nova História escolar; depois, as quatro edições

posteriores, de 2007 a 2016, com os Guias formalizando a reformulação, com extinção da nomenclatura Estudos Sociais e propondo maior clareza dos critérios avaliativos e curriculares.

Na terceira seção, intitulada “Percurso do processo de construção curricular da História nos anos iniciais nos PNLD’s de 1996 a 2004”, desenvolvemos trabalho descritivo-analítico de 32 livros didáticos dessas primeiras quatro edições dos Guias PNLD, tentando perceber os contornos internos desses livros didáticos quanto aos conteúdos, às abordagens e às atividades pedagógicas. Tratamos, nessa seção, do percurso de construção – tensa e intensa – entre Estudos Sociais e a nova História escolar para crianças, cujos indícios são evidenciados, descritos e analisados, em imagens e textos, distribuídos ao longo da seção. Foi analisado, também, por meio dos livros didáticos, a permanência da disciplina de Estudos Sociais por três edições no PNLD (1996, 1998 e 2000/2001), até ser extinta na edição de 2004: marco desse processo.

Na quarta seção, intitulada “A formalização da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos PNLD’s de 2007 a 2016”, prosseguimos o estudo descritivo-analítico dos outros 32 livros didáticos, agora das edições do PNLD de 2007, 2010, 2013 e 2016, buscando identificar e analisar os traços distintivos da reformulação da História escolar para crianças no Brasil envidada nesse período.

Enfim, na conclusão, retomamos os principais argumentos e as questões essenciais do trabalho que resultam em nossa resposta ou, em outras palavras, em nosso modo de compreender e de explicar como o que se ensina na escola para as crianças do Ensino Fundamental, na disciplina de História, passou a ter os contornos que conhecemos atualmente.

1 OS FUNDAMENTOS DA REFORMULAÇÃO DA HISTÓRIA ESCOLAR

Os fundamentos da reformulação da História escolar para crianças, tal como a delimitamos nesta pesquisa, encontram-se nos movimentos da segunda metade dos anos 1980 em defesa da História, em contraposição aos Estudos Sociais, em suspeição dos livros didáticos vigentes e em busca de critérios para avaliá-los.

Nesse contexto, marcado por inflexões políticas – principalmente pelas ações do Congresso Constituinte e pelas iniciativas populares em vista da promulgação da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 e pelas Eleições Diretas para presidente da república, em 1989 –, emergem e interagem políticas públicas de regulação da seleção dos manuais escolares, de seu currículo e de suas abordagens historiográficas e pedagógicas, com novas definições institucionais para o Programa Nacional do Livro Didático nesse cenário.

1.1 EM DEFESA DA HISTÓRIA, CONTRA OS ESTUDOS SOCIAIS

A sonhada reformulação da História escolar se fundamenta em ampla e complexa discussão política, pedagógica e historiográfica, principalmente a partir do início dos anos 1980, em defesa da especificidade da disciplina de História contra a disciplina de Estudos Sociais, institucionalizada no Ensino de Primeiro Grau pela LDB 5692/71.

Em sua tese sobre o Projeto de Estudos Sociais em longa duração, décadas de 1970 e 1980, na cidade de Curitiba, Iêda Viana (2006) aponta para o fato de, na década de 1980, ocorrer uma mobilização de universidades e de associações contra a disciplina de Estudos Sociais, identificada com os interesses dos grupos sociais que sustentavam a Ditadura Militar no Brasil (VIANA, 2006, p. 28).

Uma das pesquisas mais importantes sobre o percurso da disciplina de Estudos Sociais, envolvendo vários pesquisadores dessa temática, resultou em uma obra técnica⁴ que apontou algumas das consequências desse ensino para a educação no país. Esse estudo está disponível na revista *Em Aberto*, que apresenta em seu sétimo volume, do ano de 1988, a edição intitulada “Estudos Sociais no 1º Grau”. Nos resultados dessa investigação, são perceptíveis e identificadas algumas das intenções, muito antes do regime militar de 1964, do que viria a se concretizar como a disciplina de Estudos Sociais, bem como as consequências dessa

⁴ Trabalho produzido por pesquisadores da área da História e da Geografia que relataram, entre outros aspectos, as consequências do esvaziamento sofrido por essas disciplinas quando foram dissolvidas na disciplina de Estudos Sociais.

implementação para o sistema educacional brasileiro.

No início de sua análise dos Estudos Sociais, Elza Nadai afirma que se trata de uma disciplina permeada por elementos que, em sua origem, remontam praticamente à gênese da organização do sistema público de ensino. Em suas palavras:

A história dos Estudos Sociais na escola de primeiro grau remonta praticamente às origens da organização do sistema público de ensino, se concordamos com os estudiosos que têm na Revolução de 30 o “grande ponto de corte” do processo de definição do sistema escolar brasileiro. Portanto, um período que abrange um pouco mais de meio século, o que, nas palavras de Fernand Braudel, corresponde a uma “fase conjuntural” (NADAI, 1988, p. 1).

Essa “fase conjuntural” citada é decorrente de trajetórias de “implantação e desimplantação” de políticas públicas no sistema educacional brasileiro, além de momentos e fases distintas de nossa sociedade, nos mais diferentes aspectos: políticos, econômicos, sociais e culturais, sendo possível captar nuances e modificações em sua própria natureza (NADAI, 1988, p. 1).

Então, ao analisar a historicidade desses fatos, Nadai (1988) compreende não ser possível definir de forma simples e homogênea o que significou a disciplina de Estudos Sociais na trajetória escolar brasileira, pois, em sua perspectiva, houve diferentes enfoques e contextos históricos que caracterizaram os pressupostos dessa disciplina. Por essa razão, não é admissível reduzir e relacionar a disciplina de Estudos Sociais, unicamente, à política educacional pós-golpe militar de 1964, uma vez que existem pelo menos quatro fases ou períodos que comprovam a historicidade dos Estudos Sociais no que corresponde à escola de primeiro grau brasileira:

[...] no início da década de 30, quando no contexto da divulgação/absorção do ideário da escola pragmática norte-americana no Brasil, são realizadas as primeiras discussões a respeito do assunto;
nas décadas de 50/60, quando a partir de uma possibilidade criada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024, de 20.12.1961, são instituídas as primeiras inovações na escola oficial;
na década de 70, quando, no contexto das políticas que se seguiram ao golpe militar de 1964, ocorreram reformas no sistema educacional abrangendo todos os graus e a criação da licenciatura curta;
nas décadas de 70/80, quando no bojo de sua institucionalização, ocorreu também o movimento de resistência e de luta contra a sua implantação (NADAI, 1988, p. 1).

Com base nos estudos de Nadai (1988), os pesquisadores Beatriz Boclin Marques dos Santos e Thiago Rodrigues Nascimento também analisaram a trajetória da disciplina de Estudos

Sociais e consideraram que:

A memória de muitos professores de História e historiadores, sobretudo os que atuaram na luta contra os Estudos Sociais e as licenciaturas curtas no decorrer dos anos 1970 e 1980, tende a associar fortemente os Estudos Sociais à política educacional adotada após a ascensão dos militares ao poder. No entanto, as primeiras discussões em torno do tema remetem, no Brasil, aos anos 1920, no contexto da introdução do movimento da Escola Nova no país. Nos anos que antecederam o golpe militar de 1964, constituiu-se no Brasil uma concepção de Estudos Sociais que teria longa vida e muitas leituras e releituras, cujo principal expoente foi Carlos Delgado de Carvalho. Tal perspectiva está na base do Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação (CFE) e de autoria de Valmir Chagas, que tornou, durante a década de 1970, o ensino de Estudos Sociais obrigatório no 1º grau (SANTOS e NASCIMENTO, 2015, p. 145).

Foi o Movimento da Escola Nova de 1930⁵ o responsável por difundir, por meio de expoentes como Anísio Teixeira, algumas das concepções do filósofo estadunidense John Dewey, que, entre as ideias pedagógicas da Escola Nova, preconizava a implantação da disciplina de Estudos Sociais no currículo de 1º grau das escolas brasileiras de forma obrigatória. De fato, até a implantação da disciplina de Estudos Sociais pela Lei 5.692/71, em pleno regime militar, foram muitas leituras e releituras do que era concebido como Estudos Sociais (SANTOS e NASCIMENTO, 2015).

Cabe aqui lembrar que o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) foi criado em 1930, e o seu primeiro ministro foi Francisco Campos, a quem coube estruturar o ensino no âmbito nacional, em plena fase de consolidação do capitalismo industrial no Brasil. Pode-se assim dizer, conforme Libâneo (2009, p. 134), que os anos de 1930 a 1945 foram um período centralizador da organização da educação nacional.

Entretanto, a respeito do ensino primário nesse período, que é o segmento educacional objeto desta investigação, faz-se interessante revelar que, durante o governo de Getúlio Vargas, foram poucas as mudanças efetivadas, conforme destaca Libâneo (2009, p. 134-135):

⁵ O Movimento dos Pioneiros da Educação, iniciado em 1930, pode ser caracterizado como um grupo de intelectuais brasileiros que tinham, conforme Ghiraldelli Junior, o objetivo de promover mudanças na educação tradicional no Brasil. Como premissas, esse grupo de professores ambicionava renovar a educação do país, e boa parte dessa renovação estava baseada nas concepções do pesquisador estadunidense John Dewey acerca dos métodos ativos de aprendizagem. Esses intelectuais preconizavam, assim, a importância substancial da liberdade das crianças e os interesses dos educandos. Além disso, como métodos de trabalho na escola, evidenciavam a importância de trabalhos manuais e de estudos de psicologia experimental, mas tinham como objetivo de ensino, principalmente, “trazer as crianças para o centro” do processo educativo, não mais os professores. Nos aspectos políticos, esses intelectuais apregoavam uma tendência liberal-econômica e laica para a educação. Ademais, apresentaram um projeto de descentralização educacional, por meio de mecanismos como a municipalização. Ao ver desses intelectuais, a descentralização educacional contribuiria para a democracia e para a sociedade industrial, moderna e plenamente desenvolvida (LIBÂNEO, 2009, p. 135-136).

Os períodos de 30 a 45 no Brasil caracterizaram-se como um período centralizador da organização da educação. Não obstante a primeira fase, de 1930 a 1937, não representar ditadura, após o golpe de 1937, o Estado, com a Reforma Francisco Campos (1930), organizou a educação escolar no plano nacional, especialmente nos níveis secundário e universitário e na modalidade do ensino comercial, desatendendo o ensino primário e a formação de professores. Esta atitude, que à primeira vista parecia visar à descentralização – como definia a Constituição de 1891, ao instituir a União como responsável pela educação superior e secundária e repassar aos estados a responsabilidade da educação elementar e profissional –, revelava, na realidade, desprezo pela educação elementar, ao passo que, no período de 1930, o ensino técnico profissionalizante (em um país que se industrializava) estava sob a competência do governo federal, diferentemente do proposto pela Carta de 1891. Católicos e liberais foram chamados para participar da elaboração da proposta educacional do primeiro período do governo Vargas, sob alegação de que o governo não possuía uma proposta educacional. Tão logo, porém, Francisco Campos tomou posse no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (1931), impôs a todo o país as diretrizes traçadas pelo Mesp.

A fim de estruturar as bases organizacionais da educação, o Estado brasileiro, nessa época, contou com uma vasta assessoria intelectual, sendo boa parte de intelectuais estrangeiros ou de brasileiros que realizaram os seus estudos fora do Brasil. Foi durante o governo de Getúlio Vargas que começaram a ser preconizadas algumas ideias de implantação da disciplina de Estudos Sociais.

Para essa empreitada, o governo contou com a assessoria de muitos, entre eles adveio Carlos Miguel Delgado de Carvalho, cuja formação toda, praticamente, deu-se na Europa, tendo a sua trajetória como intelectual influenciado fortemente os destinos da disciplina de Estudos Sociais. Por esse motivo, cabe aqui explicitar o percurso intelectual desse acadêmico.

Delgado de Carvalho fez seus primeiros estudos em escolas da Suíça e, aos onze anos, mudou-se para a França para cursar o segundo grau, em Lyon, pois era filho de um diplomata brasileiro. Formou-se em Direito e Ciências Políticas e realizou estudos em Diplomacia. Um importante trabalho desse intelectual foi o livro resultante de sua tese, intitulado *Le Bresil Meridional*, o qual se tornou uma importante referência para os estudos geográficos no país. Em virtude desses estudos, atuou no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e na Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro, também participou da fundação do Conselho Nacional de Geografia.

Ademais, como professor, lecionou no Colégio Pedro II (1920) – Geografia, Sociologia e Inglês –, nas Escolas de Intendência e Estado Maior do Exército (1921) e na Escola Normal, vindo a organizar o Curso Livre Superior de Geografia (1926) destinado à atualização dos professores do Ensino Fundamental. Em 1940, ingressou na Faculdade

Nacional de Filosofia como Catedrático de História Moderna e Contemporânea. Posteriormente, tornou-se professor emérito da referida Faculdade (1956) e lecionou História Diplomática no Instituto Rio Branco, além de ter atuado como professor visitante em universidades estadunidenses.

Com efeito, entre as principais obras de Delgado de Carvalho está o livro “Introdução Metodológica aos Estudos Sociais”, obra de grande importância para a compreensão da trajetória da disciplina de Estudos Sociais no Brasil, em que ele apresenta, como num sumário, os principais aspectos e razões para a adoção da disciplina de Estudos Sociais no currículo de educação brasileira. É importante, nessa análise, compreender a conceituação do que vem a ser essa disciplina de Estudos Sociais na perspectiva desse autor, cujos apontamentos tiveram impacto nos debates, nos livros didáticos utilizados e, principalmente, nos rumos educativos que o Brasil viria a tomar no contexto político da década de 1950.

Assim, para Delgado de Carvalho, a educação é considerada uma reconstrução das experiências humanas, e essas experiências habilitam a percepção das relações e as sequências das atividades para os estudantes:

Com a evolução social, cada geração humana vive um momento histórico que lhe dá uma determinada visão das coisas. É o espírito da época que velhos, por vezes, estranhem, porque são apegados a princípios e soluções de outros tempos. Quanto mais é instável a situação de uma sociedade, mais é profunda a rebelião da geração de educandos que, procurando maior segurança no futuro, revela-se inquieta e inovadora. É, pois, necessário que cada geração procure na educação que ministra a seus sucessores elementos de confiança, estabilidade e de segurança. Nas *ciências matemáticas* é visada a certeza da demonstração; nas *ciências físicas e materiais* é a experiência comprovada; mas nas *ciências morais*, além da autenticidade do testemunho, recorre-se à autoridade, ao juízo de valores (DELGADO DE CARVALHO, 1970, p. 13-14).

Para Delgado de Carvalho, o conflito de gerações ocorre na educação porque o passado tende a predominar nas opiniões e nos métodos que os adultos escolhem trilhar para as novas gerações, mas que, por vezes, são regras “obsoletas e aplicam sistemas antiquados”. Quanto ao papel das “ciências morais”, conforme o pesquisador, é “[...] formar e aparelhar o indivíduo que vai enfrentar a instabilidade e os riscos da sociedade em que vive” (DELGADO DE CARVALHO, 1970, p. 14). O autor compreende “ciências morais” da seguinte forma:

Aplica-se, ainda hoje, o termo de “Ciências Morais” aos conhecimentos sistematizados relativos ao espírito humano e às relações sociais. Num primeiro grupo, figuram o que Spencer denominou “Ciências psicológicas” (Psicologia, Lógica, Moral, Estética) e num segundo grupo as “Ciências

Sociais”, nas quais, atualmente, se pode incluir a *Sociologia*, a *História*, a *Política*, a *Economia*, a *Geografia humana* e *Antropologia cultural* (DELGADO DE CARVALHO, 1970, p. 15).

Então, para ele, os Estudos Sociais ponderam acerca da parte “mais prática” das Ciências Morais, que é a comunicação das experiências da “raça” aos educandos do que ela tem de “mais seguro e aproveitável”, dando-lhes condições suficientes para que possam exercer as suas qualidades intelectuais e “certa plasticidade”, para que os preconceitos da geração anterior nos os privem de “seu desenvolvimento normal” e da vida social, cujos elementos são provenientes de uma “herança social” (DELGADO DE CARVALHO, 1970, p. 14)

Com base nessas premissas, o pesquisador conceitua Ciências Sociais e Estudos Sociais:

As Ciências Sociais são ensinadas sob a forma de Estudos Sociais. De fato, entre estas duas expressões existem diferenças significativas, embora tenham sido, durante muito tempo, indiferentemente usadas. As Ciências Sociais ocupam um campo bastante vasto, se não impreciso, pelo menos, suscetível de extensões e complexidades, à medida que vão evoluindo os conhecimentos. Como disciplinas especiais, elas são produto de pensamento, de pesquisa, de experiência, de descoberta. Resultam de estudos científicos, desinteressados e elevados que contribuem para o progresso humano (DELGADO DE CARVALHO, 1970, p. 15).

Assim, para Delgado de Carvalho, tanto as Ciências Sociais quanto os Estudos Sociais têm campos idênticos, porque ambos tratam das relações humanas e compreendem as mesmas disciplinas. Contudo, os objetivos de cada disciplina são diferentes, pois os Estudos Sociais não têm, propriamente, o propósito de fazer “progredir a ciência”, mas de educar (DELGADO DE CARVALHO, 1970, p. 16). Já as Ciências Sociais, em seus aspectos normativos, “guiam” os Estudos Sociais em conclusões práticas, instrutivas e úteis:

Os Estudos Sociais podem construir matéria de ensino em todos os graus escolares, tanto no primário quanto no secundário ou no superior. O qualificativo de “social” leva, por vezês, a interpretações erradas, confundindo êstes estudos com questões sociais, reformas sociais ou socialismo. Na realidade, os estudos são essencialmente *objetivos* e não *comportam doutrinas* econômicas, políticas ou sociais. O grau de ensino em que são ministrados determina a simplificação e a dosagem em que devem ser apresentados aos educandos (DELGADO DE CARVALHO, 1970, p. 16).

O mesmo autor ainda ressalta que a distinção entre Ciências Sociais e Estudos Sociais é necessária, mas à época de Delgado de Carvalho essa distinção era recente, cabendo à *National Education Association* criar, em 1916, uma comissão de Estudos Sociais. Entre os

resultados dessa comissão, tem-se a criação, em 1921, de um Conselho Nacional de Estudos Sociais e de outras entidades, como a *American Historical Association*. Por essa razão, Delgado de Carvalho compreende que: “No Brasil e em outros países, não deixará de se recomendar semelhante separação, cuja significação pedagógica é inegável” (DELGADO DE CARVALHO, 1970, p. 16).

Dessa maneira, pode-se depreender que Delgado de Carvalho, como um sujeito de seu tempo, influenciado pelo contexto pós-guerras mundiais e de redemocratização, apresentava visões de mundo liberais, progressistas e desenvolvimentistas a respeito da sociedade, da educação, da política e da economia. Nessa análise, é relevante atentar para o fato de que o autor, durante o período que exerceu influência nos rumos da educação brasileira, passou por duas legislações diferentes a respeito da educação.

A primeira legislação educacional publicada foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024, promulgada pelo então presidente João Belchior Marques Goulart, em 20 de dezembro de 1961. Vale ressaltar que as discussões acerca da LDB haviam sido iniciadas treze anos antes, quando, em 1948, a Câmara Federal recebeu o anteprojeto enviado pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani.

Nesses treze anos, entre 1948 e 1961, a República Brasileira teve nada menos que nove presidentes diferentes, tendo sido seis presidentes eleitos e três interinos. Esse fato só corrobora quão delicada e disputada são as definições das diretrizes educacionais e curriculares, que são, conforme Sacristán (2013, p. 13), expressão dos interesses culturais, políticos, econômicos, sociais que estão, constantemente, em um jogo dialético com as mais diversas esferas de poder da sociedade.

Um fato interessante, que mostra a influência de Delgado de Carvalho e de sua ligação com os membros que atuavam no processo de elaboração das legislações educativas, é percebido logo no preâmbulo de livro sobre os Estudos Sociais, publicado pela primeira vez em 1957:

Neste mundo em perpétua mudança, onde minha idade avançada me permitiu assistir a tantas inovações, estou convencido que estamos em vésperas de profundas transformações em matéria de processos de ensino, de currículos, de programas, de estudo-dirigido. A publicação que aí segue, sob o impulso animador de Anísio Teixeira, é a execução de um plano que, num dia de 1953, me foi traçado, entre duas aulas, por Lourenço Filho. Não sei se foi isso que ele tinha em vista. Talvez eu venha trair o seu pensamento... Tenho fé que meus colegas acolherão algumas destas sugestões e que suas críticas serão acertadas; por isso comprometo-me a levá-las em conta se me fôr dado ainda a tratar do assunto (DELGADO DE CARVALHO, 1970, p. 11).

Do projeto inicial traçado por Delgado de Carvalho, juntamente com o grupo da Escola Nova, para a disciplina de Estudos Sociais, até o formato que se configurou nas legislações seguintes tem-se uma longa história. Contudo, analisar os bastidores e as visões de mundo que construíram as primeiras bases do que viria a ser a disciplina de Estudos Sociais permite compreender melhor o que, de fato, significaram os Estudos Sociais e seus impactos na trajetória do ensino de História.

As Ciências Morais impactaram no sistema educacional brasileiro, visto que, pela Lei 5.692/71, além de Estudos Sociais, foram introduzidas outras disciplinas ou “áreas”, como Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Elza Nadai (1988), ao descrever o Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971, entende como desordenada e confusa a concepção dos legisladores a respeito do que vem a ser a própria Ciência:

O mesmo Parecer que definiu a natureza e as diretrizes para a implantação dos Estudos Sociais, além de defender a importância da fusão de conteúdos, sobretudo da História e da Geografia, superpostos pela Organização Social e Política do Brasil, chega a concebê-los em seus princípios, de maneira confusa e desordenada, como ciência: “a Geografia, a História e Organização Social e Política do Brasil adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpretam com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto (...). Sem esquecer, obviamente, que os princípios dos Estudos Sociais resultam em grau sempre maior do seu desenvolvimento como Ciência”. O que isto quer dizer? Terá sido um cochilo do legislador? (NADAI, 1988, p. 11).

Para Nadai, a pretensão da Lei 5.692/71 não foi somente a de um projeto de moralização da sociedade por meio da tentativa de “[...] integração dos estudantes ao meio e à sua circunstância”, mas foi, claramente, um empreendimento do governo militar para formar “cidadãos dóceis” e, assim, justificar a política então realizada:

Foi a nosso ver, muito mais que isto: ressaltando o papel da integração, o que no momento significava adaptação ao sistema em vigor, formação de homens conformistas e dóceis para com os valores hegemônicos, sem condições de contrapor, pela dúvida, pela reflexão crítica, qualquer possibilidade de reformulação ou de ação, os Estudos Sociais, malgrado alguns casos isolados, onde a exceção fica por conta da resistência dos agentes – professores, alunos, pais, direção, etc. – ocuparam o espaço ideológico por excelência: o de justificador da política então realizada (NADAI, 1988, p. 12).

Para além desses desdobramentos, as reformas educacionais entre as décadas de 1960 e 1970 culminaram em “uma aberrante criação de licenciaturas curtas” para a formação de professores polivalentes para o ensino de 1º grau, segundo a historiadora Raquel Glezer (1982).

Esse fato gerou movimentos nos mais diversos âmbitos educacionais e sociais, como nas universidades federais, estaduais, particulares, nas associações acadêmicas e científicas, nos jornais, entre outras instituições que travavam verdadeiras lutas contra as Resoluções e os Pareceres que estabeleceram a licenciatura curta em Estudos Sociais.

Por essa razão, Nadai (1988) entende que a implantação da disciplina de Estudos Sociais na escola no primeiro e no segundo graus não pode ser analisada de forma isolada, precisa-se compreender, também, o que significou a implantação da licenciatura curta em Estudos Sociais no terceiro grau. Segundo essa historiadora, alguns pontos dessa circunstância devem ser lembrados:

[...] a implantação da licenciatura curta na formação do professor de Estudos Sociais, em geral ministrada pela iniciativa particular, reduzindo e empobrecendo a sua formação;
a redução drástica dos investimentos públicos na organização do ensino público e o privilegiamento da empresa particular como sorvedouro das verbas públicas, seja pelo não pagamento de impostos, devidos ao Estado, seja pela concessão de financiamentos diretos, de bolsas de estudos ou de outras inúmeras formas que acarretam a transferência de verbas públicas para o setor privado, deixando à mingua os estabelecimentos públicos;
a proletarização do professor, ocorrida tanto pela redução salarial a níveis ínfimos como pela deterioração das suas condições de trabalho e do funcionamento da escola;
a produção em larga escala de obras didáticas de baixíssimo nível – os livros consumíveis e descartáveis – que se constituíam no elemento visível mais flagrante da deterioração do ensino público em geral (NADAI, 1988, p. 12).

As políticas públicas para a educação da década de 1970 foram totalmente na contramão das aspirações sociais do sistema escolar brasileiro, em um contexto crucial como aquele, em que a demanda por educação só aumentava e, principalmente, crescia a necessidade de um axioma curricular que visasse à formação dos estudantes para uma verdadeira emancipação cidadã. Ocorreu justamente o contrário. A escola brasileira tornou-se ainda mais empobrecida culturalmente, dificultando sobremaneira a concretização de anseios democráticos e de equidade social.

De acordo com Elza Nadai (1988), no momento em que se acenou com a possibilidade do acesso à escola para crianças originadas das classes trabalhadoras, “retirou-se do professor e da escola seu *know how*, suas ferramentas culturais teórico-metodológicas, que tornariam possível a organização de um projeto escolar compatível com os interesses dos trabalhadores” (NADAI, 1988, p. 12). Na visão da autora, o que ocorreu durante a organização escolar desse período, por meio da Lei 5.692/71, pode ser entendido como um processo de recomposição dos

mecanismos de discriminação, em que a descaracterização do ensino de História e de Geografia era condição *sine qua non*.

Contudo, esses ataques à educação brasileira e ao ensino de História não passaram ilesos às críticas e à resistência da sociedade. As diversas comunidades científicas se mobilizaram, fazendo reivindicações e declarações de repúdio.

No intuito de historiar todo esse movimento empreendido contra os Estudos Sociais, a historiadora Alice Piffer Canabrava, presidenta da Associação Nacional dos Professores Universitários de História em 1979, decidiu coletar as manifestações das Associações Científicas e Acadêmicas que efervesceram à época por todo o Brasil. Depois, essas documentações, cerca de quatorze manifestos e cartas abertas, foram reunidas em um artigo da historiadora Raquel Glezer (1982) sobre os Estudos Sociais.

Essas manifestações tiveram, majoritariamente, o intuito de repudiar publicamente o Parecer 853/71, de autoria de Paulo Nathanael Pereira de Souza, Conselheiro Federal da Educação, em 1981, referente à promulgação da Lei 5.692/71, que visava à fixação de um currículo mínimo do curso de licenciatura em Estudos Sociais.

Significativamente, o próprio parecerista Paulo Nathanael Pereira de Souza reconheceu o efeito negativo da experiência da disciplina de Estudos Sociais ministrada por professores com a licenciatura curta:

A experiência vivida pelos sistemas de ensino com a substituição no ensino de 1º grau, da História e da Geografia pela nova matéria ora tratada como área de estudos ora como disciplina, intitulada Estudos Sociais e ministrada por professores polivalentes graduados em licenciatura curta, não tem sido das mais felizes. De um lado porque, ao ganhar congruência e unidade, permanecendo como uma espécie de colcha de retalhos descosida, onde entram elementos arbitrariamente conjugados da Sociologia, da História, da Geografia, da Economia, da Política e o que mais que seja. De outro, porque esse professor não chegou a firmar no cenário do magistério um perfil profissiográfico aceitável, além de em alguns sistemas terem ocorrido sérios impasses para o seu enquadramento nos respectivos Estatutos. Estes quase dez anos de vigência da nova legislação permitiu uma série de informações, observações e avaliações, que no seu conjunto estão a reclamar uma retomada do tema, para proceder-se a sua atualização e a seu reordenamento (GLEZER, 1982, p. 118-119, grifo nosso).

Cabe lembrar que, à época desse Parecer, quem estava à frente do Ministério da Educação e Cultura era o General Rubem Carlos Ludwig (1980-1982), já o Presidente da República era o General João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985). Ademais, são no mínimo emblemáticos os trechos do parecerista do relatório, evidenciando o caráter ambíguo e

difuso – “ora área de estudos, ora disciplina” – dos Estudos Sociais e reconhecendo que a formação de professores nessa licenciatura curta era uma “espécie de colcha de retalhos descosida”.

Mesmo assim, o Parecer do relator foi favorável à continuidade da licenciatura em Estudos Sociais, mas agora em modalidade plena, com duração mínima de três anos, e os portadores da licenciatura na modalidade curta em Estudos Sociais poderiam, com base no Projeto de Resolução que fixava os conteúdos mínimos e a duração do curso de Estudos Sociais, de autoria de Paulo Nathanael Pereira de Souza (1981), realizarem estudos numa das habilitações que integravam o curso de Estudos Sociais.

Esse Projeto de Resolução, sem número nem autoria, como chama a atenção um dos manifestos: “[...] a medida faz parte do Processo sem número, o que corresponde a uma prática do Conselho Federal de Educação: para não tornar público o desenvolvimento de seus trabalhos” (GLEZER, 1982, p. 132), provocou intensa revolta no meio acadêmico e em demais segmentos da sociedade. Uma das primeiras manifestações contrárias veio da Associação Nacional dos Professores Universitários de História, em setembro de 1980:

Transmitimos um brado de alerta a toda a comunidade brasileira no sentido da resistência ao mencionado projeto: esse elimina radicalmente os cursos de Geografia e História dos Institutos de Ensino Superior para reduzi-los a simples habilitações no interior da licenciatura plena de Estudos Sociais que, deste modo, ficam equiparados a Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica (GLEZER, 1982, p. 127).

Outro manifesto com forte teor adveio do Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), asseverando que “[...] o fantasma da dissolução paira novamente sobre as Ciências Humanas”:

É sobejamente conhecida a caótica situação implantada pelo casuismo dessas autoridades nos vários níveis de ensino. No plano didático de áreas de conhecimento como História e Geografia, num sucedâneo de precária sustentação, rotulado de Estudos Sociais, teve como consequência quase imediata um drástico rebaixamento na qualidade do ensino. Hoje, professores e alunos envolvidos por esta solução educacional biônica não conseguem dominar nem História nem Geografia e, muito menos O.S.P.B. e Educação Moral e Cívica, estas últimas, de resto, portadoras de conteúdos puramente doutrinários (GLEZER, 1982, p. 127).

Além disso, o manifesto segue relatando um episódio de um concurso público promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo para o ingresso de

professores de 2º grau, em que os professores de Estudos Sociais não foram autorizados a se inscreverem, e o sindicato de professores APEOSP viu-se em uma situação constrangedora ao patrocinar a concorrência de “profissionais não habilitados”.

Com esses argumentos os professores de História da Universidade Estadual de Campinas encerram o manifesto, alegando que tal Projeto de Resolução era “esquizofrênico”, pois tentava “separar o professor do cientista”. A solução desse imbróglio, segundo esses professores, seria o próprio reconhecimento de que as inovações trazidas pela Lei 5.692/71 acarretaram efeitos que, “nas palavras do próprio autor do parecer citado no início, ‘não tem sido dos mais felizes’”, e concluem: “o que pretendem fazer as autoridades educacionais agora? [...] organizar o próprio caos por elas mesmas implantado” (GLEZER, 1982, p. 132).

Em outra manifestação de repúdio, professores de Geografia e de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) afirmam que o Projeto de Resolução de Paulo Nathanael Pereira de Souza tinha “[...] a clara intenção de degradar o ensino das Ciências Humanas e evitar, a todo custo, o desenvolvimento do espírito crítico dos brasileiros” (GLEZER, 1982, p. 138). Para esses docentes, o projeto que foi apresentado como alternativa para a “colcha de retalhos”, na verdade, apenas ampliava ainda mais essa colcha, ao acentuar a superficialidade dos conhecimentos de disciplinas incluídas na área.

Se a expressão demonstra que tal licenciatura curta em Estudos Sociais é um insucesso total, qual será o real objetivo do Conselho Federal de Educação em implantar a Licenciatura Plena nesta área, ampliando o esvaziamento cultural do país? Quais serão os reflexos para a Nação da impossibilidade de se formar especialistas e pesquisadores em História e Geografia? Quem pesquisará? Quem registrará? Quem questionará a realidade brasileira? (GLEZER, 1982, p. 140).

Já o Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) caracterizou como débil a fundamentação para a solução do problema dos Estudos Sociais, pois era espantoso que uma “[...] ideia tão esdrúxula possa ter surgido” (GLEZER, 1982, p. 143) e tenha contado com o acolhimento do Conselho que reunia e traçava as normas da Educação Nacional:

A proposta do Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza é uma peça infeliz e que não abona seus conhecimentos de ciência, pois contém afirmativas capazes de fazer corar um ginasiano. Sua Excelência não sabe o que é ciência, pesquisa e ensino, o que é estarrecedor em quem tem assento no Conselho Federal de Educação. A peça, em sua inteireza, é ingênua e desinformada, como se poderia mostrar. Para evidência de seu absurdo, basta lembrar afirmativas como: “os Estudos Sociais visam o ensino, enquanto as

Ciências Sociais buscam a investigação, a pesquisa, o aprofundamento dos porquês”. Segue essa jóia de pensamento, digna de uma antologia de equívocos, uma citação igualmente infeliz de Delgado de Carvalho (que nunca foi autoridade em Ciência Social): “os Estudos Sociais têm campos idênticos (ao das Ciências Sociais), pois tratam de relações humanas e compreende as mesmas disciplinas. Mas seu objetivo não é propriamente a investigação, mais sim o ensino, a vulgarização. O seu propósito não é fazer progredir a ciências, mas educar” (GLEZER, 1982, p. 144).

A carta desses professores da Universidade Federal de Minas Gerais segue expondo que não é fácil encontrar em um Parecer “tantos absurdos juntos”, pior era constatar “afirmações tão primitivas”, que comprometiam o referido órgão aos “olhos dos educadores, dos cientistas e do povo em geral” e que, se o fato citado fosse publicado em algum artigo ou livro no exterior, passaria uma “triste imagem da cultura científica do Brasil” aos intelectuais estrangeiros (GLEZER, 1982, p. 144).

Essas foram, então, algumas das várias manifestações de repúdio ao Projeto de Resolução de Paulo Nathanael Pereira de Souza, mas é patente, pela própria condução da organização do sistema educacional brasileiro, que o autor de tão polêmico projeto não emitiu sozinho esse parecer. Pode-se afirmar que o contexto antidemocrático do governo ditatorial orquestrou em detalhes esse desmantelamento das Ciências Humanas no cenário educacional brasileiro, principalmente via Conselho Federal de Educação, entre outros órgãos governamentais, como sugere outro manifesto, do Centro de Ensino Superior de Erechim:

O anunciado projeto do Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, do Conselho Federal de Educação, pretende a implantação do Curso de Estudos Sociais com Habilitações em Geografia, História e outras terminalidades (sic?), na prática pretende desferir o golpe de morte contra os Cursos específicos de Geografia e História, velha intenção assassina dos acordos MEC-USAID (1966) baseados no Relatório do Prof. R. P. Atcon e apoiados pelo Relatório Meira Matos (1968) (GLEZER, 1982, p. 146).

Os acordos MEC-USAID⁶ (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) foram negociados de forma secreta entre o governo ditatorial brasileiro e o governo estadunidense e, posteriormente, implementados no Brasil pela Lei 5.540/68. O principal objetivo dessa agência estadunidense era controlar e reformar o ensino brasileiro pelos padrões impostos pelos Estados Unidos. Essas reformas vieram ao encontro dos objetivos do

⁶ Entre as mudanças efetuadas por esses acordos estava a alteração de composição curricular e nomenclatura, passando a ser instituída a organização dos cursos primário (cinco anos) e ginasial (quatro anos) fundidos em um segmento, denominado *primeiro grau*, com oito anos de duração; o curso *científico* fundiu-se ao curso *clássico*, o que passou a ser denominado *segundo grau*, com três anos de duração; o curso universitário passou a ser denominado *terceiro grau*.

governo ditatorial e do empresariado brasileiro, que buscavam diminuir a carga horária de disciplinas consideradas “estratégicas” para a formação crítica da cidadania, tais como a História, a Geografia e a Filosofia, bem como acelerar a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e privatizar o ensino.

Nessa direção, a filósofa Marilena de Souza Chauí faz questão de historiar e avivar a memória e interligar os desdobramentos da Lei 5.540/68 com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, pois, em sua perspectiva, os debates em torno da LDB de 1971 foram propositadamente sufocados, de forma que se tornaram mais uma dentre as inúmeras questões “técnicas” debatidas pelo Conselho Federal de Educação nesse período, que tinha como intuítos centralizar e burocratizar as decisões educacionais:

A reforma do ensino no Brasil liga-se a um projeto educacional cujas as linhas mais gerais foram traçadas pelo hoje esquecido projeto de acordo MEC - USAID. No presente, quando tantos universitários debatem acerca de soberania nacional e autodeterminação política, já perderam de vista o fato de que, em suas origens, a proposta de reforma da educação não nasceu autodeterminada e soberana, mas veio sugerida do exterior. Grosso modo, nascido sob o signo da modernização, o projeto MEC - USAID esteve assentado em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade (CHAUÍ, 1978, p. 148).

Com tal característica, foi criada uma série de cursos profissionalizantes, e a escola tornou-se vinculada diretamente às empresas, produzindo “tríplice desqualificação profissional”, em que os profissionais aqui formados possuíam qualificação inferior aos profissionais de outros países. Criou-se um verdadeiro “exército de reserva de profissionais”, que aceitavam qualquer serviço a qualquer preço; por fim, havia um “fosso” entre profissionais “qualificados” e profissionais “desqualificados” (CHAUÍ, 1978, p. 150). Dessa maneira, a licenciatura curta em Estudos Sociais, na visão dessa filósofa, foi um caso exemplar desses acordos MEC-USAID:

Com esse argumento, a licenciatura curta ofereceu-se como uma panaceia. Ora, era de se esperar que essa modalidade de formação de professores fosse provisória e, sobretudo, que fosse feita justamente naquelas regiões desfavorecidas que contavam com um pequeno número de docentes. O que não é o caso. Não só a licenciatura curta tende a se tornar definitiva e a ocupar o lugar da licenciatura longa, como ainda os locais onde a implantação de professores curtos em Estudos Sociais alcançou maior êxito numérico e financeiro foram exatamente aqueles nos quais a reforma não parecia exigir tais medidas, isto é, nos grandes centros urbanos do Centro-Sul, em especial S. Paulo. Teria sido isto um pequeno engano do *laissez-faire*, ou estaria na lógica da coisa que a reforma implantada com sucesso ali onde seria fonte

segura e rápida de lucro? Com efeito, alegando que o Estado sozinho não poderia arcar com as despesas da reforma, incentivou-se, em consonância com o espírito MEC - USAID, a proliferação das empresas privadas de cultura, para as quais a licenciatura curta em Estudos Sociais é um presente divino (CHAUÍ, 1978, p. 150-151).

Por meio dessa reforma educacional, com a formação em um ano e meio, o professor “curto” em Estudos Sociais era possível. Também era conveniente formar várias turmas de estudantes com um único professor ministrando aulas polivalentes nas mais diversas etapas de ensino, acelerando a formação dos próprios estudantes nos ensinos primário e secundário. Assim, surge um profissional sem a qualidade necessária advinda do processo de ensino e aprendizagem, como elucida Chauí (1978, p. 152):

O que é um professor curto? Qual o interesse em produzi-lo? Um professor encurtado é um professor curto sob todos os aspectos: formado em tempo curto, a curto preço pela escola (mas a alto custo para o estudante), intelectualmente curto. Em suma um profissional habilitado para dar aulas mediocres a preço módico, pois é remunerado exclusivamente em termos hora-aula, sem que entre no cômputo o tempo gasto em preparar cursos e corrigir trabalhos, como não entram no cômputo os gastos de locomoção, com materiais que necessita para ministrar a aula (livros sobretudo) etc. Esse professor, incapacitado para a pesquisa, seja porque não recebeu formação suficiente para tanto, seja porque não dispõe de condições materiais para tentar curso de pós-graduação onde pudesse pesquisar, é um professor que interessa muito, pois é dócil. Dócil às empresas porque é mão-de-obra farta e barata, quase desqualificada; dócil ao Estado, pois sua formação precária e estreita e as péssimas condições de sobrevivência não lhe permitem chegar a uma atitude reflexiva face à sociedade do conhecimento (CHAUÍ, 1978, p. 152).

O professor de curta licenciatura, conseqüentemente, formou no Brasil, ao longo do tempo, alunos “curtos” em conhecimento. As conseqüências sociais e intelectuais desse círculo vicioso de um ensino degradado perduraram por gerações e são sentidas até hoje. O legado de toda essa arquitetura projetada pela ditadura para desmantelar a Educação brasileira e os movimentos sociais contra-hegemônicos, numa conjuntura geral, resultaram, na visão de Luiz Antônio Cunha (2014), numa *simbiose Estado-capital*, que reforçou ainda mais a privatização do ensino por meio da concessão de bolsas de estudo, e na tentativa de uma *regeneração moral do indivíduo e da sociedade* por meio da busca de “valores básicos perdidos”, especialmente os valores morais do cristianismo.

A trajetória do ensino de História nos anos iniciais, como se pode perceber, foi marcada por todo esse movimento de implantação e “desimplantação” dos Estudos Sociais, e os efeitos desse ensino para as crianças foram, conforme Selva Guimarães Fonseca (2009b), evidenciados

pela forma proposital como o governo promoveu uma “descentralização articulada” e um controle “técnico burocrático” sob essa disciplina. E mais, para Fonseca (2009b, p. 20), a “[...] história ensinada, seja na disciplina Estudos Sociais nos anos iniciais, seja na disciplina de História nos demais níveis de ensino, foi alvo de controle e até mesmo de perseguições políticas durante a ditadura militar”.

Ademais, ao analisar a implantação dos Estudos Sociais em um estudo comparativo entre os estados de Minas Gerais e de São Paulo, Fonseca (2009b) compreende que os Estudos Sociais assumiram diversas configurações nos estados brasileiros, mas a lógica da construção curricular, os objetivos e as concepções eram similares. De acordo com a autora, em Minas Gerais, a área de Estudos Sociais foi definida da seguinte forma:

Nas séries iniciais a disciplina recebeu o nome de Integração Social e, a partir da 5ª série, História, Geografia, EMC e OSPB. A denominação “Integração Social” expressava um dos principais objetivos do ensino dos Estudos Sociais durante a Ditadura Militar no Brasil: “integrar o aluno ao meio físico e social” (Programa de Ensino de Minas Gerais, 1975) (FONSECA, 2009b, p. 21).

Os conteúdos desse ensino eram constituídos por conceitos históricos e geográficos pautados em uma orientação cívica. No caso de Minas Gerais, Fonseca (2009b, p. 21) demonstrou que os conteúdos previstos para as quatro primeiras séries obedeciam à seguinte ordenação: 1ª série, a comunidade mais próxima, a escola e a família; 2ª série, a comunidade local, o bairro; 3ª série, o município; e 4ª série, o estado de Minas Gerais.

Já na análise do ensino dos Estudos Sociais para o estado de São Paulo, Fonseca (2009b, p. 21) aponta que, nas 1ª e 2ª séries, era previsto o estudo do tema: “A criança e a sociedade em que vive”; para as 3ª e 4ª séries, os temas eram desdobrados e ampliados em “A criança e a sociedade em que vive” e “A criança e o estado em que vive”.

Esse era o modelo de inspiração norte-americana institucionalizado pela escola brasileira, em conjunto com as demais estratégias do Regime Ditatorial, fato que, na opinião de Fonseca (2009b), descaracterizou e desvalorizou as áreas e as disciplinas, pois o objeto de estudo das séries iniciais, o qual foi difundido pelos currículos padronizados pelos sujeitos e órgãos competentes – especialistas das Secretarias de Educação –, seguiam o mesmo esquema: “o estudo do meio mais próximo para o distante, centralizado nos aspectos histórico/geográfico/físico/humano/cultural de forma sequencial, compartimentada, como se não fossem dimensões constitutivas da mesma realidade” (FONSECA, 2009b, p. 22).

Essa estrutura organizacional de ensino perpassou décadas e, desde as primeiras incursões dos Estudos Sociais, entre 1930 e 1990, até a sua completa extinção em 2004, esse

ensino foi assumindo matizes diferentes em cada contexto histórico, político e regional do país. Porém, o fato é que, de forma geral, os Estudos Sociais, no segmento que atualmente corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentaram um processo interno particular e distinto em alguns aspectos dos movimentos ocorridos nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior.

Além disso, as lutas internas e os movimentos sociais de reivindicação para o fim dos Estudos Sociais e para o pleno retorno da História e das demais disciplinas nos outros segmentos de ensino apresentaram contornos que não necessariamente ocorreram com a mesma intensidade e profundidade verificada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe salientar, nesse aspecto, a perduração de livros didáticos de Estudos Sociais para os anos iniciais até 2003, mesmo havendo, em 1997, a separação oficial das disciplinas de História e de Geografia da disciplina de Estudos Sociais nos demais segmentos de ensino.

Assim, as lutas pelo fim dos Estudos Sociais, conforme visto nos manifestos das comunidades acadêmicas de História e de Geografia, como a ANPUH, a AGB, os departamentos universitários e dos professores que atuavam no equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na década de 1980, não ocorreram de forma análoga nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porque essa resistência dos trabalhadores/professores mencionados tinha uma dimensão classista diferente, ao menos, do professor ou da professora que lecionava para crianças.

Com efeito, soma-se a esses fatos, de modo particular, a incidência de um processo formativo distinto dos profissionais da educação para o ensino das crianças, aliado aos materiais didáticos elaborados para esse fim, que foram arquitetados detalhadamente pelo governo, pelas elites, pelo mercado e pelas influências externas, nos diferentes contextos da organização do sistema escolar brasileiro entre as décadas de 1930 e 1990. Isso culminou na composição de um ensino de História com uma grave consequência: a perda ou a crise da identidade do objeto de estudo da História no processo educativo nesse segmento educacional (FONSECA, 2009a, p. 260).

Os cursos para formação desses profissionais responsáveis pela educação das crianças, seja o Curso Normal, os cursos de Pedagogia ou a versão aperfeiçoada das Licenciaturas Curtas de Estudos Sociais, por meio de conteúdos curriculares, de manuais e de estratégias didáticas esvaziados de senso crítico, criaram várias gerações de professores com visões míopes do que significa ensinar História. Em um relato, Selva Guimarães Fonseca, historiadora e professora primária durante o período da Ditadura Militar, apresenta-nos percursos de sua trajetória docente e formativa:

Como aluna de um Curso Normal em nível médio – em uma escola confessional, bem-conceituada – na disciplina Didática e Metodologia de Estudos Sociais, aprendi, entre outras técnicas e conteúdos, como ensinar na 2ª série o tema “A evolução e o progresso do município” a partir das fontes e registros oficiais da Prefeitura Municipal. Mas o componente curricular da disciplina no qual as alunas, futuras professoras, mais investiam tempo e dedicação era o famoso “Caderno de Datas Cívicas”. Esse era um trabalho elaborado durante todo o ano, com muito capricho, de acordo com o calendário cívico local, regional, estadual e nacional. Consistia na pesquisa e registro em um caderno grande, de capa dura, com bonita grafia, de vários textos, fotos, desenhos e sugestões de atividades a serem desenvolvidas na escola nas datas cívicas mais importantes, oficializadas e comemoradas. Lembro-me bem da especial ênfase no dia 21 de abril, “Dia de Tiradentes”, data muito cara às escolas mineiras, e no dia 7 de setembro, “Dia da Independência”. Esse bonito caderno “valia muitos pontos” na avaliação, era exigência para a formatura e motivo de orgulho da produção da turma. A história linear, progressiva e heroica permeava o conjunto de saberes fragmentados que compunham os manuais didáticos de Estudos Sociais e a metodologia de Estudos Sociais ensinada aos futuros professores (FONSECA, 2009b, p. 38).

Acrescendo a esses fatos da característica formativa dos docentes nesse período, Fonseca (2009b) destaca com veemência a função do livro didático como o principal elemento de amálgama responsável por descaracterizar e difundir a desvalorização do papel educativo da História enquanto disciplina escolar:

[...] a minha hipótese é que o perfil dos livros didáticos de Estudos Sociais adotados no período – principal fonte de saberes escolares, principal suporte do processo de ensino e aprendizagem, utilizados em larga escala até meados dos anos 1990 – e as concepções de alfabetização (sem dissociá-las) impactaram de forma negativa a qualidade do ensino e da aprendizagem da História. Isso, a meu ver, contribuiu para a diluição do objeto, para a perda/crise de identidade da disciplina e, o mais grave, para a desvalorização do papel educativo da História no processo de alfabetização integral da criança, na formação dos sujeitos (FONSECA, 2009b, p. 38-39).

Fonseca ressalta esses movimentos articulados de defesa da especificidade da História contra os Estudos Sociais nos campos da ciência de referência, do currículo, da formação de professores e, também, dos livros didáticos, que foram colocados em suspeição por conta de serem considerados os responsáveis pela doutrinação, ausência de criticidade e legitimação de governos autoritários (MONTEIRO, 2009, p. 181).

1.2 OS LIVROS DIDÁTICOS EM SUSPEIÇÃO E OS CRITÉRIOS AVALIATIVOS DO PNLD

Nos anos 1980, os trabalhos de análise dos livros didáticos tiveram caráter de denúncia dos conteúdos ideológicos presentes nesses materiais. Circe Bittencourt (2011, p. 495) observa que, na época, “[...] a tendência dos estudos pautava-se na concepção de ideologia em uma vertente que possibilitava a identificação de uma falsa ideologia – a burguesa – que se impunha nos meios de comunicação, das formas mais variáveis, dentre eles a produção didática”.

Ana Maria Monteiro (2009, p. 181), nesse contexto, considera que:

Na década de 1980, no bojo do processo de redemocratização do país, uma reação a essa política oficial teve, nos livros didáticos, um de seus alvos prioritários. Estes passaram a ser considerados os “vilões” da educação, portadores de ideologias indutoras de processos de reprodução das desigualdades e hierarquias sociais, em textos conservadores, “oficiais”, muitas vezes repletos de erros ou em versões ultrapassadas pelas pesquisas científicas.

Monteiro continua sua análise apontando para movimentos dos anos 1980 que propunham a eliminação ou a substituição dos livros didáticos pelo trabalho com textos selecionados pelas próprias professoras, em sintonia com novos saberes pedagógicos e historiográficos. Propostas municipais e estaduais de currículos e de materiais didáticos também surgiram como alternativas. Nesse sentido, novos livros didáticos começaram a ser produzidos, apresentando uma versão mais politicamente engajada com o ambiente de redemocratização dos anos 1980, com uma linguagem mais próxima do cotidiano dos alunos (MONTEIRO, 2009, p. 182-3).

E foi nesse contexto que, em 19 de agosto de 1985, o Decreto nº 91.542 instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que substituiu o Programa de Livro Didático Ensino Fundamental (PLIDEF), objetivando distribuir livros escolares a todos os estudantes matriculados em escolas públicas do país de Primeiro Grau (1ª a 8ª séries, alunos de 7 a 14 anos).

Em sua análise sobre o PNLD e sua relação com o mercado editorial, Célia Cassiano (2007) assinala a importância de situar a construção do PNLD a partir de dois documentos e contextos de referência:

a) o primeiro, a proposta “Educação para todos: caminho para a mudança”, do ano de 1985, elaborado pelo Ministro da Educação (MEC) Marco Maciel, parte do Programa Educação para Todos (PET), da Aliança Democrática, coalizão criada em 1984 pela aproximação entre a

Frente Liberal e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que assumiram os principais postos da administração pública na presidência de José Sarney entre 1985 e 1990. Essa proposta apresenta a dívida social a ser reparada com ações de construção da democracia e de desenvolvimento com justiça, que passam pela universalização da educação de Primeiro Grau e pela assistência aos alunos com livros didáticos e merenda escolar. O programa político e econômico do Estado se cruza com as mudanças educacionais (CASSIANO, 2007, p. 21-25);

b) o segundo foi o “Plano Decenal de Educação para Todos”, de 1993, feito pelo MEC, levado adiante pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002. A sua origem remete à participação brasileira na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, no ano de 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) por meio de seus organismos para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

Em dezembro de 1993, o Ministro da Educação do Brasil, Murílio de Avellar Hingel, assinou a Declaração de Nova Déli, representando o Estado brasileiro em pacto dos nove países mais populosos do mundo (Indonésia, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia e Brasil) em vista da educação para todos. O “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003) designava as esferas em que se concentrariam as ações e os investimentos de recursos, almejando a universalização da educação básica com os meios para garantir padrões básicos de qualidade, sendo o livro didático priorizado como recurso pedagógico fundamental. O PNLD passou, então, a contar com fluxo regular e previsto de recursos financeiros (CASSIANO, 2007, p. 36-40).

Em 1994, uma comissão de consultores foi contratada pelo então Ministério da Educação e do Desporto a fim de definir os critérios avaliativos dos livros didáticos e, posteriormente, avaliar a qualidade dessas obras que o governo vinha adquirindo.

Essa análise se iniciou, *a priori*, com a avaliação dos livros didáticos destinados aos alunos que correspondem à etapa da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, em que foram analisados os dez títulos mais solicitados pelos professores em 1991, em cada área do conhecimento, representando um percentual de 94% de obras adquiridas.

Trata-se do relatório denominado “Definição de Critérios para a Avaliação dos Livros Didáticos: 1ª a 4ª séries”, composto de cinco volumes, que compreendem as análises das áreas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

Essa obra, publicada em dezembro de 1994, é resultado da investigação de um Grupo de Trabalho formado por profissionais da educação das mais diversas áreas, os quais foram

contratados pelo Ministério da Educação por meio da FAE (Fundação de Assistência aos Estudantes⁷), a fim de analisarem a situação dos livros didáticos destinados à educação pública adquiridos pelo Estado.

Tendo em vista o que interessa a essa investigação, são de suma importância as conclusões acerca das avaliações dos livros destinados ao ensino da História para as crianças. Como já explicitado anteriormente, o conhecimento histórico encontrava-se naquele período diluído em um componente curricular ainda indefinido, mas intitulado Estudos Sociais.

É válido ressaltar que, entre as integrantes desse Grupo de Trabalho contratado pelo MEC, estava a professora Selva Guimarães Fonseca. Ela havia atuado como docente alfabetizadora no segmento que atualmente corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, após ter cursado, entre 1979 e 1982, a licenciatura curta em Estudos Sociais na Universidade Federal de Uberlândia e, posteriormente, a graduação em licenciatura plena em História, entre 1982 e 1985, percorrendo uma trajetória acadêmica até a conclusão de sua pesquisa de doutorado em História Social, em 1996, pela Universidade de São Paulo.

Na perspectiva de Fonseca (2003, p. 55), o período da década de 1990 pode ser considerado um “momento histórico”, cuja preocupação central da sociedade e do Estado era construir uma educação básica de qualidade, sendo as avaliações empreendidas pelo MEC uma política pública para aprimorar a qualidade dos livros didáticos para as escolas públicas:

A partir de 1994, na gestão do professor Murilo Hingel no Ministério da Educação e do professor Everaldo Lucena na presidência da FAE, iniciou-se um processo de avaliação dos livros didáticos mais utilizados nas escolas brasileiras. As conclusões do grupo de especialistas, publicadas em relatórios do MEC/FAE, em 1994, pela primeira equipe de avaliação, apontaram uma série de problemas e sugestões para aprimorar a qualidade das obras. Esse processo de avaliação foi aprimorado pelo Ministério da Educação e algumas medidas já começaram a produzir efeitos, como a publicação do guia que classifica as obras de acordo com a avaliação dos especialistas (FONSECA, 2003, p. 54-55).

É interessante ressaltar que, ao longo desse parecer técnico, fica claro que o objetivo central dos consultores é a própria avaliação, a fim de se constituir um horizonte por meio de diagnóstico que pudesse auxiliar em um desenvolvimento com qualidade da educação brasileira. Essa análise pressupunha, primeiramente, a definição dos critérios avaliativos. Naquele momento, era patente a criação de parâmetros para avaliar o que existia de livros

⁷ A FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), instituída pela Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983, foi criada como uma entidade sem fins lucrativos, mas como o principal instrumento do Ministério da Educação e Cultura para a execução da Política Nacional de Assistência ao Estudante. A Fundação foi extinta em 1997, e o governo transferiu as competências dela para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

didáticos e, a partir daí, delinear com maior clareza quais seriam os critérios de qualidade da educação pública, dos conteúdos programáticos, os objetivos pedagógicos e metodológicos dos livros didáticos pretendidos naquele momento.

Fica explícita, logo na abertura desse parecer, a “[...] necessidade de se adquirir um melhor conhecimento das obras” (BRASIL, 1994, p. 7) para subsidiar os sistemas de ensino, seus professores e, principalmente, o objetivo de assegurar aos estudantes um livro mais “inteligente” e mais “competente”, como evidencia o então Ministro da Educação e Cultura Murilo de Aveliar Hingel:

Eis que o propósito da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE de assegurar a oferta aos alunos da 1ª à 4ª Série do ensino fundamental de um livro mais “inteligente”, mais “competente”, conduziu-me à instituição de um Grupo de Trabalho, pela Portaria 1.130, de 05 de agosto de 1993, com a finalidade de analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos de livros adequados às séries iniciais do ensino fundamental, usualmente adotados em Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências (BRASIL, 1994, p. 7, grifo nosso).

De fato, esse estudo resultou em um material que, pode-se afirmar, é um marco importante na história da organização escolar do sistema público de ensino no Brasil. Isso porque o intuito desse estudo foi, também, oferecer subsídios referenciais para boa parte das políticas públicas da educação que se sucederam, principalmente no que diz respeito ao estabelecimento dos critérios iniciais para verificação crítica dos conteúdos dos livros a serem escolhidos, indicando caminhos para os próprios autores e para as editoras desse setor, oferecendo um instrumento didático aos alunos e professores que viabilizasse o processo de ensino e aprendizagem e, assim, melhorasse significativamente a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.

Na perspectiva do Ministro Hingel, o estudo e o processo de avaliação dos livros didáticos pode ser definido como um grande feito na busca pela qualidade do ensino no Brasil:

[...] Educação para todos, com qualidade, exige professores bem preparados. Desempenho de qualidade dos professores exige livro-texto “inteligente” para seus alunos. A experiência de uma década do PNLD ficará marcada pela sistematização do processo de avaliação do livro didático. É um feito. Um grande feito (BRASIL, 1994, p. 7).

A busca por livros didáticos “inteligentes” é um objetivo que vem se mantendo a cada edital do PNLD, a análise da concretização e dos desafios para se alcançar esses propósitos é um dos interesses desta pesquisa. Por esse motivo, considera-se relevante averiguar quais são

esses parâmetros iniciais definidores de qualidade dos livros didáticos.

De acordo com essa averiguação de 1994, a primeira constatação foi a de que “[...] os sistemas estaduais e municipais de educação não realizaram, até agora [1994], uma escolha adequada às suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1994, p. 9).

Desse modo, um dos principais critérios avaliativos estabelecidos por esse estudo pressupunha:

Para avaliar, pois, a produção utilizada pelos professores de todo o Brasil foram estabelecidos critérios que focalizam tanto os aspectos da produção física do livro, como os aspectos relativos à formulação metodológica, à atualização e acerto da informação científica, concebidos em um projeto gráfico que incorpore as diversas linguagens da era da imagem, em que vivemos (BRASIL, 1994, p. 9).

Esses são os principais critérios que balizaram todas as áreas de conhecimento, no entanto, cada área do saber também estabeleceu, inicialmente, os seus próprios critérios avaliativos:

O grupo que definiu critérios para os Estudos Sociais tinha como preocupação central o significado dos Estudos Sociais, História e Geografia para a formação do cidadão e para o fato de que o livro didático voltado para esta área “deve contribuir decisivamente para a compreensão da realidade social, política e econômica do país”. O grupo acredita que, analisando e avaliando a obra quanto a seu planejamento gráfico, seu conteúdo, seus aspectos pedagógicos e metodológicos e o manual do professor, é possível definir se o título corresponde às exigências acima explicitadas (BRASIL, 1994, p. 9, grifo nosso).

Com base nesses critérios, definiu-se, naquele momento, o que se pode chamar de um delineamento inicial do paradigma curricular do ensino para a escola pública de qualidade.

Nessa direção, a comissão avaliativa do componente curricular de Estudos Sociais, para estabelecer os seus critérios avaliativos, teve antes de definir o que significava Estudos Sociais.

No parecer que disserta sobre como foi a organização para a avaliação, os pareceristas relatam que a análise foi dividida em Grupos de Trabalho (GT's), que definiram esses critérios construindo um instrumento de pesquisa no formato de formulários. Estes foram as referências básicas do trabalho, mas precisava-se atingir o modelo de avaliação mais adequado àquela situação, o que os pareceristas relataram ter acontecido somente “após intensas discussões teóricas” (BRASIL, 1994, p. 69).

Assim, naquele contexto, ficou definido que a avaliação inicial analisaria os dez livros mais solicitados à FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) para as quatro primeiras séries

do Ensino Fundamental. Dessa maneira, foi elaborado o primeiro instrumento de análise:

Este instrumento de análise foi testado na primeira fase, sendo que na primeira reunião para confronto e discussão das obras já analisadas, o mesmo foi rediscutido, sofrendo algumas alterações na organização didática dos itens. No entanto, não houve nenhuma alteração no conteúdo dos critérios já definidos. A esta reunião, sucedeu uma outra etapa de análise individual, que culminou com um debate dos pareceres individuais, no qual o GT de Estudos Sociais concluiu o trabalho formulando um parecer conjunto, abordando os diversos aspectos das obras analisadas. Esse trabalho foi novamente revisto e apresentado, em reunião, aos demais GTs, sendo novamente debatido e, em seguida, concluído (BRASIL, 1994, p. 69).

De fato, faz-se importante compreender como foi detalhado o processo de construção desse primeiro instrumento de análise para a avaliação dos livros didáticos, em meio às complexas e diversas características desse instrumento, que são marcadas por sua variedade textual, temática, estrutural e didática.

Os critérios que balizaram as análises em Estudos Sociais tiveram por imprescindibilidade a definição do que era esse componente curricular de forma compósita (híbrida e imprecisa) às reais necessidades da sociedade brasileira na década de 1990. Por essa razão, concluíram que os livros didáticos deveriam atender à urgência de uma formação dos educandos para a cidadania, de forma a contribuir para que esses estudantes desenvolvessem um entendimento das situações social, política e econômica do país.

Tratava-se de critérios e de necessidades educativas reais, ainda que limitadas pela concepção de cidadania então preconizada pelo Estado:

Os critérios que nortearam o processo de investigação e de elaboração tinham como preocupações centrais o significado da área de Estudos Sociais, História e Geografia para a formação do cidadão, processo este que se inicia para a grande parcela da população brasileira nas séries iniciais da escola fundamental. O Livro Didático, voltado para esta área, deve contribuir decisivamente para a compreensão da realidade social, política e econômica do país. Neste sentido, optou-se por critérios que permitissem uma análise detalhada da qualidade das obras (BRASIL, 1994, p. 69).

Já nas questões relativas aos aspectos gráficos, os critérios foram balizados acerca da necessidade de uma adequação do planejamento gráfico de todos os livros didáticos, pois havia uma diversidade muito grande entre todas as propostas editoriais. De maneira geral, esse foi considerado pelos pareceristas um quesito de grande importância, porque a falta de qualidade desses aspectos gráficos tornava difícil a assimilação dos conteúdos pelos estudantes:

Com relação ao planejamento gráfico, foi observado: formato, capa, índice, organização dos títulos, subtítulos e capítulos; os caracteres, o tipo de papel e impressão; cores; imagens e legendas; ilustrações; mapas, gráficos e tabelas; paginação e folhas de rosto. Procuramos verificar a relação entre as ilustrações e os assuntos tratados; a adequação à série, o nível de clareza; os aspectos ideológicos e em que nível as imagens contribuem para a compreensão dos temas. Consideramos estes aspectos fundamentais na avaliação da qualidade das obras, uma vez que os mesmos fazem parte de uma mesma totalidade, fonte veiculadora de mensagens e formadora de consciências, tornando difícil, ou até mesmo impossível, separar forma de conteúdo (BRASIL, 1994, p. 69).

Em relação à análise de conteúdo, ainda que esta estivesse imbricada com as questões a respeito da forma, foram consideradas como substanciais as compreensões pelos estudantes dos conceitos históricos e geográficos:

Na análise dos textos, orientações e atividades de estudo, investigamos como a obra aborda o desenvolvimento dos conceitos de tempo, espaço (e o conseqüente processo de alfabetização cartográfica), relações sociais, natureza e trabalho. Analisamos se a obra possibilita a exploração da realidade vivida e ampliação da dimensão espaço-temporal dos alunos; bem como o trabalho com os conceitos históricos e geográficos de forma integrada. Constituiu também critério o estudo de temas locais, regionais e nacionais como dimensões da totalidade social, compreendendo a análise da diversidade, nos contextos rural e urbano. Da mesma forma, verificamos se há exclusão de sujeitos e ações do processo histórico, bem como a difusão de preconceitos, estereótipos e mitos raciais, políticos, culturais e sociais. Enfim, analisamos se os textos possibilitam a identificação das concepções de História e Geografia que embasam a obra e qual noção destas disciplinas é possível de ser formada a partir de sua utilização, nos primeiros anos de escolaridade (BRASIL, 1994, p. 1994).

Há, nesse ponto, algumas questões curriculares e conceituais que apresentam incongruências entre os objetivos educacionais e sociais que, nesse momento de reestabelecimento político democrático, apresentam-se em completa dissidência com os livros didáticos existentes e usualmente utilizados até então.

Em geral, o conteúdo e a forma dos livros didáticos de Estudos Sociais que esses técnicos avaliaram carregavam, em maior ou menor grau, os pressupostos de uma disciplina escolar idealizada inicialmente pelo Movimento da Escola Nova, juntamente com Delgado de Carvalho. Nos anos que se seguiram, esses ideais se consolidaram em uma espécie de *arquetipo curricular*, para usar conceito adotado por Raimundo Cuesta Fernández (1997, p. 154), que foi apropriado e recolocado pelo governo ditatorial em diferentes momentos para a manutenção de uma sociedade excludente, hierárquica e autoritária.

Na perspectiva de Cuesta Fernández, as coordenadas que nos permitem compreender a

construção desses *arquetipos curriculares* dos conhecimentos históricos praticados em sala de aula, manifestados de forma visível nos livros didáticos, representam “[...] um marco em que permanecem fixadas tradições discursivas elaboradas em fases anteriores e que perduram no decorrer do modo de educação tradicional-elitista” (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997, p. 154)⁸.

Então, são justamente os dispositivos pedagógicos responsáveis por reelaborar uma tradição de livro didático que herdaram esses *arquetipos curriculares*, os quais compõem um *modo de educação tradicional-elitista*, conforme Cuesta Fernández (1997).

Dessa maneira, os livros didáticos analisados pelo Grupo de Trabalho, que buscava definir os critérios para os Estudos Sociais em 1994, apresentavam, em grande parte, uma concepção pedagógica que acreditava que as crianças não se mostravam “muito favoráveis” a um ensino prematuro da História, porque ainda não se supunha um “senso crítico”. Vale lembrar que, para Delgado de Carvalho (1970, p. 102), de pouco serviam as lições de História enquanto as crianças não podiam “[...] ler corretamente e com maior proveito os materiais elementares dessa matéria”.

Portanto, em 1994, o propósito da FAE, por meio das análises dos livros didáticos, pode ser entendido como um marco que aponta, de acordo com Cuesta Fernández (1997, p. 162), uma necessidade de evolução do livro didático de História na escola, devido ao descompasso entre as características da disciplina de Estudos Sociais e os novos objetivos e conteúdos postulados por uma sociedade democrática que se queria construir a partir da Constituição Federal de 1988.

O parecer de 1994 buscou romper, ressignificar e aprimorar, em certa medida, o modelo de ensino elitista-tradicional que se configurava até então, por meio de uma reconstrução do ensino de História. O livro didático foi, indubitavelmente, um dos principais instrumentos utilizados para a implementação dessa reconstrução, que pressupunha outras tantas ações educativas e políticas para a educação pública.

Esses parâmetros desenvolvidos pela Definição dos Critérios para a Avaliação dos Livros Didáticos foram, de fato, inovadores e de fundamental importância para a reformulação do Ensino História, naquele contexto de 1990. Porém, esses critérios “emperraram” em vários aspectos devido à “herança” transmitida por políticas públicas anteriores, as quais vinham carregadas de equívocos sistematizados e amalgamados nos livros didáticos sob uma alcunha

⁸ Tradução da autora do seguinte texto original: “[...] un hito en que quedan fijadas tradiciones discursivas elaboradas en fases anteriores y que perduran en el decurso del modelo de educación tradicional-elitista” (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997, p. 154).

disciplinar indefinida, depauperada e petrificante – os Estudos Sociais.

Na falta de um currículo oficial, os livros didáticos serviam, na linguagem de Cuesta Fernández (1997, p. 161), como autênticos programas-guias e, por meio deles, expressava-se a longa tradição social do código disciplinar. Por esse motivo, naquele momento de incertezas e de mudanças no contexto educacional do país, na década de 1990, a definição de critérios avaliativos dos livros didáticos é uma das chaves mestras para a compreensão da nova e progressiva reorganização dos conteúdos do código disciplinar da História e de sua função social para a sociedade brasileira que, ao buscar reestabelecer a democracia, atribuiu ao conhecimento histórico ensinado na escola importante papel na construção dos alicerces da cidadania.

Dessa maneira, é visível que a progressiva sistematização das avaliações dos livros didáticos orientou a definição de um currículo para o ensino do conhecimento histórico para as crianças e, posteriormente, o fim da disciplina de Estudos Sociais.

2 OS GUIAS DA REFORMULAÇÃO

2.1 OS GUIAS DA CONSTRUÇÃO: 1996-2004

No ambiente democrático após a Constituição de 1988, o historiador e cientista político José Murilo de Carvalho (2002, p. 7) considera que a “[...] cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. [...] Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã. Havia ingenuidade no entusiasmo”.

Em sua análise, Carvalho (2002) compreende que as conquistas de uma cidadania plena para todos os cidadãos brasileiros é um ideal, talvez, inatingível, pois no Brasil há muitos “cidadãos incompletos”, cidadãos que possuem apenas alguns direitos, existem até mesmo os “não-cidadãos”, que por diversas razões não se beneficiam de nenhum dos direitos (CARVALHO, 2002, p. 9).

Para se alcançar a cidadania plena no Brasil, na perspectiva de Carvalho (2002), a sociedade brasileira precisa percorrer, ainda, um longo caminho. Contudo, a Constituição de 1988 é, indubitavelmente, o sinal mais efetivo dessa senda democrática, e a escola pública nesse destino tem um papel imprescindível para a sociedade, de forma que se pode analisar a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 como um desdobramento para a efetivação de alguns dos princípios da Constituição de 1988.

Nesse sentido, é sob a inspiração do mais absoluto dos ideais democráticos que o segundo artigo da LDB, de 1996, apresenta como princípio e fim educativo a preparação dos educandos para o “exercício da cidadania” e para a “qualificação para o trabalho”:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Foi nesse ambiente democrático da década de 1990 que ocorreram as transformações mais significativas na escola, devido à política de acesso e de permanência na escola pública, conforme disposto no primeiro inciso do terceiro artigo da LDB de 1996. Essas transformações promoveram, sobretudo, a entrada de crianças, jovens e adultos oriundos dos setores mais populares, antes marginalizados, à instituição escolar. Paralelamente a essas transformações, ocorreram no Brasil mudanças significativas nas finalidades do ensino do conhecimento

histórico escolar (NADAI, 2014).

Ao analisar o papel do capitalismo e da cidadania na trajetória do ensino de História no Brasil, Bittencourt (2001, p. 17) compreende que a “[...] manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade. [...] As transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam”.

Pensando nessas “finalidades” e no “lugar” que o conhecimento histórico ocupa como disciplina e como saber no currículo escolar, Selva Guimarães Fonseca, alicerçada nas concepções do historiador Peter Burke, reconhece que o conhecimento é social e historicamente situado, pois “[...] espaço, tempo, sujeitos e saberes mesclam-se, confundem-se, produzem-se e (re)produzem-se na trama da história” (FONSECA, 2009a, p. 245).

Na perspectiva de Fonseca (2009a), o ambiente democrático que possibilitou a implantação de políticas públicas que resultaram na promulgação da LDB de 1996 e, seguidamente, na expedição dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, não foi fato “normal” nem “natural”, mas fruto de uma construção conquistada nas lutas sociais nas mais diversas esferas:

Na primeira década do século XXI, predomina nas escolas públicas brasileiras uma estrutura curricular nacional, definida pelo Estado, por meio dos PCNs de História e Geografia desde os primeiros anos do Ensino Fundamental (MEC, 1997). Para muitos jovens educadores, esse fato pode parecer algo “normal”, “natural”, como disse, certa vez, uma aluna. No entanto, enfatizamos que isso não é algo neutro, desprezioso, nem desprovido de historicidade. É fruto de lutas sociais, políticas, educacionais, de um movimento acadêmico, de debates teóricos e políticos em defesa da valorização da História e da Geografia na educação escolar desde os anos iniciais. Foi construído nas lutas históricas da ANPUH (Associação Nacional de História), AGB (Associação dos Geógrafos do Brasil) e dos movimentos sociais de professores de norte a sul do Brasil nas últimas décadas do século XX (FONSECA, 2009a, p. 245).

Nessa direção, os traços desse código disciplinar que antes se mostravam com mais evidência e substancialmente nos livros didáticos e que delinearão-se com mais clareza após a definição dos critérios avaliativos dos livros didáticos, em 1994, com o estabelecimento de um currículo oficial a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), consolidam-se, conforme coloca Selva Guimarães Fonseca: “[...] a História e a Geografia como áreas específicas do conhecimento escolar no Ensino Fundamental [...] reafirmou o papel e os objetivos do ensino de História nos primeiros anos de escolaridade” (FONSECA, 2009a, p. 246), em contraposição aos Estudos Sociais e às definições da Lei 5.692/71.

Apesar do que prescreviam os PCNs de 1997, o fim completo dos Estudos Sociais nos anos iniciais do Fundamental deu-se somente sete anos mais tarde, em 2004. Esse tempo de fusão das disciplinas de História e de Geografia no componente curricular Estudos Sociais teve como consequência, segundo Fonseca (2009a, p. 246), a desvalorização social, política e pedagógica da História e lhe configurou um “não-lugar” como disciplina.

Esse “não-lugar” trouxe ainda mais consequências, como se pode evidenciar na análise dos textos introdutórios dos Guias Curriculares, pois a definição dos critérios avaliativos ainda era preambular e vem se desenvolvendo de forma progressiva desde então. Além disso, esses Guias cumpriam uma das metas propostas para se alcançar a qualidade da educação. Na apresentação do primeiro Guia de Livros Didáticos, encontra-se a seguinte justificativa para a sua publicação:

A atual política governamental para a área da educação volta-se com intensidade para a consecução da qualidade da educação, uma exigência de toda a sociedade brasileira. [...] Nesse processo se inclui a avaliação e escolha do livro didático, tarefa fundamental, considerando sua importância enquanto presença assídua nas salas de aulas e enquanto principal subsídio da ação docente (BRASIL, 1996, p. 5).

O Guia de Livros Didáticos é um dos documentos que tem por objetivo auxiliar o professor do Ensino Fundamental ao Ensino Médio das escolas públicas na escolha dos livros didáticos que foram adquiridos pelo Estado, após passarem por avaliação prévia e sistematizada de uma equipe técnica e especializada composta pelo Ministério da Educação.

Assim, esse Guia traz as resenhas dessas avaliações e as informações acerca de cada uma das obras aprovadas do PNLD. São apresentadas aos docentes as análises, as reflexões e as orientações quanto ao conteúdo e à estrutura das obras e suas potencialidades para a prática pedagógica de cada componente curricular. A avaliação dos livros didáticos e a distribuição dos Guias às escolas constituem a parte central da operacionalização do PNLD (CASSIANO, 2007, p. 41).

O primeiro documento dessa categoria foi o da “Definição de Critérios para a Avaliação dos Livros Didáticos: 1ª a 4ª séries”. Posteriormente, o Ministério da Educação percebeu a necessidade de sistematizar essa avaliação e de apresentar e divulgar aos professores da rede pública de ensino e à sociedade em geral o Guia de Livros Didáticos.

Trata-se de um importante instrumento de avaliação e de uma política pública que vem, ao longo do tempo, promovendo as mais diversas reflexões curriculares, pedagógicas, entre outras. No que concerne a esta pesquisa, os Guias são mais um dos *textos visíveis* que nos

possibilitam compor o mosaico curricular do *código disciplinar* ou, mais especificamente, a reformulação da História escolar para crianças no Brasil.

Para Selva Guimarães Fonseca (2009a), o desenvolvimento do processo de avaliação dos livros apresentados no “Guia de Livros Didáticos” demonstra a evidente melhoria no padrão qualitativo dos livros didáticos:

Como é amplamente conhecido do meio educacional, o processo permanente de avaliação dos livros didáticos foi organizado e sistematizado a partir de 1995, pelo MEC, e aperfeiçoado a partir da nova LDB, Lei 9394/96, sendo o documento supracitado base, ponto de partida, para a elaboração e o aperfeiçoamento dos critérios de qualidade, no interior da política educacional implantada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. As características das obras atuais de História para os anos iniciais distanciam-se daquelas registradas no documento de 1994. São divulgadas e podem ser apreendidas no documento “Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010 – História”. o texto traz, além dos critérios, as conclusões gerais sobre a avaliação dos livros de História, o perfil da produção apresentada (43 coleções e 72 livros regionais), as resenhas específicas das 32 coleções e 36 livros regionais aprovados (FONSECA, 2009a, p. 252).

O primeiro Guia do Livro Didático foi publicado em 1996, o segundo em 1998, e os demais seguiram editais do PNLD que foram efetuados de forma trienal. Nossa análise abordará as oito primeiras edições, desde o Guia de 1996 até o Guia de 2016, organizando o estudo, primeiramente, nas quatro primeiras edições e, em seguida, nas quatro últimas edições, postulando, respectivamente, a construção e a formalização dessa operação.

O comprometimento do PNLD com a construção da cidadania se apresenta nos Guias Curriculares de Livros Didáticos de 1996, 1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, na forma de “Critérios de Exclusão”, os quais seguem o que se pode chamar de método negativo ou apofático de elaboração do novo código disciplinar para a História. Lê-se no Guia de 1996:

Com o objetivo de atuar diretamente na qualidade do ensino ministrado a todos os alunos das escolas brasileiras, foram estabelecidos critérios de eliminação de livros que evidenciam a falta de respeito a professores e alunos e displicência na pesquisa, na busca e na veiculação de informações corretas. Nesse sentido, intensos debates levaram os especialistas a definirem, como critérios de **exclusão**: 1 a presença quer de erro(s) conceituai(is) grave(s) quer formulações que induzam a erro; 2 a expressão de preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação social que estejam em desacordo com a constituição brasileira (BRASIL, 1996, p. 9-10).

Outro dado importante nessa análise são as formas de classificação dessas obras adotadas pelos Guias. No Guia de 1996, optou-se pelo uso do recurso do símbolo de asterisco para indicar que o livro didático está isento de erros graves e de preconceitos:

Assim a inclusão neste guia de um livro recomendado (destacado com um asterisco*) significa não só que ele está isento de erros graves e preconceitos, como ainda que reúne, do ponto de vista dos princípios e critérios eleitos, acertos e qualidades suficientes para apoiar e orientar um trabalho docente fecundo e de qualidade (BRASIL, 1996, p. 10).

No Guia de 1998, os mesmos princípios e critérios se mantêm, com pequenas alterações, como no caso da necessidade de que os livros didáticos estejam atualizados:

Nesse sentido, intensos debates levaram os especialistas a definir, como critérios de exclusão: 1) a presença quer de desatualização(ões), quer de erro(s) conceitual(is) grave(s) ou formulações que induzam a erro; 2) a expressão de preconceitos de origem, raça, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação social que estejam em desacordo com a constituição brasileira (BRASIL, 1998, p. 10).

A legenda adotada para indicar ao professor a avaliação no Guia de 1998 também se altera em relação ao Guia de 1996. São utilizadas as categorias: *recomendados com distinção*, que são os livros que se destacam pela boa qualidade, por se aproximarem dos critérios já referidos e por constituírem propostas pedagógicas criativas e instigantes; *recomendados*, aqueles que cumprem todos os requisitos mínimos de qualidade exigidos para aquele momento; e os *recomendados com ressalvas*, os livros reunidos por caráter meritório, que, por motivos explicitados diretamente nas resenhas, não estão a salvo de alguma restrição pertinente.

De acordo com o Guia de 1998, a utilização dessas categorias – *recomendados com distinção; recomendados; recomendados com ressalvas* – é acompanhada de uma estrela.

Para possibilitar uma rápida visualização da categoria em que o livro se insere, adotou-se a seguinte convenção gráfica:

★ ★ ★ Recomendados com distinção

★ ★ Recomendados

★ Recomendados com ressalvas (BRASIL, 1998, p. 10).

O texto dos Guias de 1996 e 1998 são muito similares entre si, apresentados de forma mais concisa e simplificada num aspecto geral. Em ambos, os conhecimentos históricos estão inscritos na disciplina de Estudos Sociais, mas, sem dúvida, são os instrumentos basilares e precursores das avaliações, das modificações e dos aprimoramentos que vieram posteriormente.

Então, esses critérios que já apareciam nos Guias de 1996 e de 1998, apareceram no Guia de 2000/2001 ligados diretamente aos princípios da Constituição, de forma incisiva e contígua, o que demonstra como esses princípios têm se desenvolvido a cada avaliação.

Em respeito à Constituição brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá:

Veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação;

Fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo (BRASIL, 2000, p. 20).

Para apresentar de forma mais sistemática essa organização dos critérios e a sua progressiva regularização, tem-se a seguir, na forma de quadro, como os critérios avaliativos se aperfeiçoaram ao longo desse período.

Quadro 1 – Critérios eliminatórios da avaliação dos livros didáticos (Estudos Sociais; História e Geografia; História) dos anos iniciais do E.F. nos PNLD (1996-2004)

PNLD 1996	PNLD 1998	PNLD 2000/2001	PNLD 2004
<p>Intensos debates levaram os especialistas a definirem como critérios de exclusão:</p> <p>Os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.</p> <p>Os livros não podem conter ou induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área, como por exemplo erros conceituais.</p>	<p>Intensos debates levaram os especialistas a definirem como critérios de exclusão:</p> <p>Os livros não podem conter a presença quer de desatualização(ções), erro(s) conceitual(is) grave(s) ou formulações que induzam a erro.</p> <p>Os livros não podem conter a expressão de preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação social que estejam em desacordo com a Constituição brasileira.</p>	<p>CRITÉRIOS COMUNS</p> <p>Conceitos e informações básicas incorretos Um livro didático não poderá formular nem manipular erradamente os conceitos e as informações fundamentais das disciplinas em que se baseia, pois estará descumprindo sua função mediadora e seus objetivos didático-pedagógicos.</p> <p>Incorreção e inadequação metodológicas As estratégias propostas devem mobilizar e desenvolver várias competências cognitivas básicas, como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento. Portanto, o livro didático não poderá, em detrimento</p>	<p>CRITÉRIOS COMUNS</p> <p>Os princípios enunciados permitem estabelecer três critérios eliminatórios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para o ensino escolar: Correção dos conceitos e informações básicas; Correção e pertinência metodológicas; Contribuição para a construção da cidadania.</p> <p>Além desses três critérios comuns, acrescentaram-se outros cinco, também comuns, decorrentes do aprimoramento do processo de avaliação: Inscrição de uma única versão ou variante de uma obra; Ausência de erros de impressão e de revisão; Adequada reformulação pedagógica de obras anteriormente</p>

		<p>das demais, privilegiar uma única dessas competências, sob pena de induzir a um domínio efêmero dos conteúdos escolares e comprometer o desenvolvimento cognitivo do educando.</p> <p>Prejuízo à construção da cidadania Em respeito à Constituição brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá: Veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação; Fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público.</p> <p>PRINCÍPIOS GERAIS DA HISTÓRIA Os livros didáticos não devem conter erros conceituais graves. Para essa análise, foram considerados erros conceituais:</p> <p>- O anacronismo, que consiste em atribuir aos homens do passado nossas próprias razões ou sentimentos, interpretando a História em função de critérios inadequados, válidos para outras épocas. Trata-se, com efeito, de distorção grave, que implica explicações que comprometem totalmente a compreensão do</p>	<p>excluídas; Não serão incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª Séries as coleções que tiverem um ou mais volumes excluídos no processo de avaliação.</p> <p>Apresentam-se, a seguir, esclarecimentos sobre critérios eliminatórios, que serão retomados na apresentação dos critérios específicos por áreas de conhecimento. Formular de modo errado conceitos e informações fundamentais das disciplinas científicas em que se baseiam; Manipular de modo errado esses conceitos e informações em exercícios ou atividades, induzindo o aluno a uma inapropriada apreensão de conceitos, noções ou procedimentos.</p> <p>CONTRIBUIÇÃO PARA A CIDADANIA Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá: Veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; Fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter</p>
--	--	---	--

		<p>processo histórico.</p> <p>- O voluntarismo, que consiste em aplicar uma teoria <i>a priori</i> sobre documentos e textos, em função do que se quer demonstrar. Dessa forma, a narrativa dos fatos passados, ou presentes, é utilizada apenas para confirmar as explicações já existentes na mente do autor, que parte das convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos ou pseudocientíficos. Pode, ainda, originar-se da tentativa da aplicação de teorias explicativas, tomada acriticamente.</p> <p>- O nominalismo, quando a análise proposta abstrai-se de realidades vividas pelos sujeitos históricos, em proveito da mera descrição de quadros jurídicos, regulamentares ou institucionais. Ao invés de dar prioridade às relações sociais dos agentes históricos, que efetivamente são os autores da História, atribui-se vida e vontade às instituições ou categorias de análise.</p> <p>O livro didático não pode conter informações incorretas ou desatualizadas.</p>	<p>leigo do ensino público.</p> <p>PREOCUPAÇÕES QUE ORIENTARAM A AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA</p> <p>A adequada explicitação das propostas metodológicas relativas ao conhecimento histórico, considerando-se a variedade das tendências historiográficas existentes na área. Ao mesmo tempo, foi analisada a coerência entre as propostas e a exposição dos conteúdos, em forma de textos e de atividades; Se houve um trabalho adequado com historicidade dos conceitos, evitando-se anacronismos e nominalismo. Foi levada em consideração a forma como os autores utilizaram as categorias centrais do conhecimento histórico: tempo, espaço, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, seqüência, transformação, passado, presente, futuro, simultaneidade, duração; Se as fontes históricas foram trabalhadas adequadamente, como referencial constitutivo do conhecimento histórico, e se foram convenientemente exploradas e não apenas transcritas, tendo-se o cuidado em resgatar as potencialidades interpretativas dos</p>
--	--	---	--

			documentos reproduzidos; Se as obras apresentavam ausência de estereótipos e de simplificações explicativas que banalizam o conhecimento e prejudicam a formação de cidadãos críticos e conscientes.
--	--	--	--

Fonte: Guias de Livros Didáticos - anos iniciais Ensino Fundamental - disciplina História (1996; 1998; 2000/2001; 2004)

O Guia de 2000/2001 é documento no qual aparecem as primeiras mudanças prescritas pelos PCN's de 1997. É comum ver, nas capas dos livros didáticos desse período, destaques como “de acordo com os PCN's” ou “conforme os PCN's”. Dessa maneira, começam a surgir no mercado editorial livros didáticos com a nomenclatura “História e Geografia”, mas ainda eram comuns e usualmente adotados os livros de Estudos Sociais.

A criação dos Guias de Livros Didáticos colaborou para instituição e sistematização de uma prática educativa nas escolas, que era o processo de análise e de escolha dos livros a partir das avaliações empreendidas desde o primeiro Guia, de 1996. Entretanto, o Guia de 2000/2001 ainda tem necessidade, explicitamente, de apresentar aos docentes uma explicação elucidativa sobre os motivos da existência de um Guia de Livros Didáticos. Logo no texto introdutório do Guia de 2000/2001, é lançada uma pergunta: *Por que um Guia de Livros Didáticos?* Eis a resposta:

Antes de mais nada, é importante que os livros didáticos representam uma fatia considerável do mercado editorial brasileiro e que por duas décadas, a escolha de professores se deu a partir de uma listagem que o MEC enviava às escolas com o nome e o código dos livros inscritos no PNL D. É evidente que, nesse contexto, a escolha do educador era prejudicada: de um lado, pela dificuldade de acesso ao grande número de livros inscritos no programa; de outro pela falta de informações a respeito das obras. Desse modo, o Ministério acabava comprando e distribuindo livros que se distanciavam das propostas curriculares e dos projetos elaborados nos estados por Secretarias de Educação. Entre outros problemas, as obras eram desatualizadas quanto a informações e teorias importantes, continham erros inaceitáveis e veiculavam valores incompatíveis com a construção da cidadania (BRASIL, 2000, p. 6).

Em seguida a esse trecho, o Guia 2000/2001 apresenta, a título de exemplo, um excerto de jornal que denuncia os erros graves e os conteúdos com trechos preconceituosos em cartilhas e livros didáticos distribuídos pelo MEC no ano de 1997. Então, valendo-se de normas

prescritas na Constituição acerca do Código do Consumidor, o documento de 2000/2001 argumenta sobre a importância da avaliação:

Nos últimos anos, o consumidor brasileiro tem conquistado mudanças significativas em relação a seus direitos. Assim, a compra e a venda de alimentos, remédios, carros e outros produtos seguem as normas do Código do Consumidor, aprovado na Constituição de 1988, no qual está afirmado o direito de se avaliar e exigir um produto de boa qualidade. No caso dos livros didáticos, esses procedimentos de avaliação e escolha das obras são de extrema relevância porque envolvem a qualidade do ensino público, já que o governo federal compra e distribui esses livros para os alunos de escolas públicas de todo o Brasil (BRASIL, 2000, p. 6).

Mais adiante, esse mesmo Guia apresenta de forma quantitativa e argumentativa como tem sido o processo de avaliação dos livros e a movimentação das editoras para aperfeiçoarem os livros didáticos, conforme os critérios de cada PNLD:

O processo de análise e avaliação pedagógica dos livros didáticos tem sido árduo, criterioso, em permanente aperfeiçoamento, e autores, editores e professores estão cada vez mais compreendendo esse trabalho. É possível perceber que houve movimentação de autores e editores que se preocuparam em corrigir, atualizar, refazer as produções problemáticas e criar novos livros mais adequados ao trabalho do professor. Quanto aos professores, muitas escolas reuniram-se e utilizaram o Guia como suporte para discussões sobre “para quê?”, “o quê?” e “como?” ensinar, analisaram propostas e fizeram boas escolhas, adequadas ao trabalho daquele grupo de educadores. Desse modo, além de orientar sua escolha e, indiretamente, estimular a discussão na escola, o Guia vem contribuindo para o processo de melhoria da qualidade do livro didático e do ensino público (BRASIL, 2000, p. 9).

É na seção “condições de atendimento” que o Guia 2000/2001 esclarece ao professor que ele terá a possibilidade de escolher entre livros de Estudos Sociais e livros de História e de Geografia, sendo possível notar de forma oficial as “adaptações e as transições” de um novo código disciplinar que se delinea:

O PNLD 2000/2001 traz para você a possibilidade de optar por um livro de Estudos Sociais ou um livro para a História e outro para a Geografia, separadamente. Dessa forma, os alunos da 2ª e 4ª séries estarão recebendo um livro de Língua Portuguesa, um de Matemática, um de Ciências e um de Estudos Sociais, ou um de História e outro de Geografia. Aos alunos da 1ª série, o MEC enviará, além dos livros desses componentes, mais um livro destinado, especificamente, à alfabetização (BRASIL, 2000, p. 14).

No texto introdutório, na parte específica sobre a disciplina, ainda aparece a nomenclatura Estudos Sociais como componente curricular, mas há a presença de um breve

texto que, de forma geral, tenta explicar o “momento que ainda é de transição e de adaptação”:

O professor de Geografia e História (Estudos Sociais) pode considerar a sua profissão gratificante ou aborrecida; dependendo da forma como é praticada e das condições de trabalho em sala de aula, torna-se apenas obrigação profissional ou transforma-se em atividade prazerosa. A luta pelas condições mínimas para um trabalho profissional digno e eficiente vem merecendo, por parte do magistério, alguma consideração, nem sempre com resultados desejados. Dessas condições, uma – a que cabe discutir nesse momento – diz respeito ao livro didático, para que se transforme, de fato, em instrumento de trabalho eficiente e confiável (BRASIL, 2000, p. 37).

O texto segue argumentando que as dificuldades em se ter um livro didático de qualidade são antigas e que, no âmbito das pesquisas das novas metodologias da História e da Geografia, estão bem distantes de serem incorporadas e assimiladas pelos livros didáticos. Há, ainda, a explicação de que as distâncias entre os saberes de referências e as disciplinas escolares são comuns a todas as áreas do conhecimento, mas há também o reconhecimento de que, no caso da História e da Geografia, a lentidão e os tropeços são maiores:

Essa distância, reconhecível em todas as disciplinas, é talvez maior no caso da História e da Geografia. Na primeira porque seu objeto de conhecimento – as sociedades humanas no tempo – é extremamente complexo e, na segunda, porque o espaço geográfico precisa ser compreendido como articulação entre a natureza e a sociedade em sua distribuição pela superfície da Terra. Não é, pois, de admirar a lentidão e os tropeços existentes no momento de se adequar o conhecimento geográfico e histórico, em constante transformação, à produção dos livros didáticos. **As tentativas para reverter esse quadro são muitas:** denúncias esporádicas na mídia, manifestações em reuniões de professores, encontros periódicos da AGB e da ANPUH, voltados especificamente para o ensino. Fazendo coro a esses reclamos, o MEC vem despendendo esforços para contribuir, de forma efetiva, na busca de solução para o problema (BRASIL, 2000, p. 37).

Somam-se a esses argumentos o reconhecimento acerca da dificuldade de se elaborar um livro didático, pois, de acordo com o Guia 2000/2001, essa tarefa complexa deve supor tanto o domínio das conquistas didático-pedagógicas como as tarefas do ensino, as quais devem ser precisas e atualizadas, a fim de que possam atingir o patamar da excelência compatível com a responsabilidade que lhes cabe.

Dessa maneira, é explicitamente descrita pela equipe avaliadora do Guia 2000/2001 a situação embaraçosa dos Estudos Sociais, que ainda permaneceu como disciplina naquela situação. Porém, os avaliadores procuravam analisar os livros didáticos sob a luz de critérios específicos da História e da Geografia:

As áreas de Geografia e de História, a partir do início dos anos 1970, com a Lei nº 5.692/71, foram substituídas pela área denominada Estudos Sociais na integralização do currículo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, ocasionando a diluição dos conteúdos de História e de Geografia, que tenderam a ser esvaziados. A situação perdurou até a década de 1990, tendo passado por intensas discussões, no decorrer das décadas de 1970 e 1980, nas áreas específicas, coordenadas pelas respectivas associações nacionais (AGB e ANPUH), propugnando pela volta das disciplinas História e Geografia. Pela nova LDB, promulgada em 1996 e em processo final de regulamentação, abre-se a possibilidade de áreas específicas de Geografia e História voltarem a integrar o currículo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, guardando as especificidades de seus corpos conceituais e de conhecimento; consagra-se, assim, uma prática já presente em inúmeras reformas curriculares e mesmo na elaboração de livros didáticos que diferenciam as duas áreas. **Assim sendo**, a partir do presente processo de avaliação do livro didático de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, os livros inscritos serão alocados nas respectivas áreas de Geografia e de História, e avaliados tendo por referência critérios específicos de cada área. Tendo em vista, porém, que o momento é de transição e de adaptação, os livros que se apresentarem como área de Estudos Sociais serão analisados à luz dos critérios de ambas as disciplinas (BRASIL, 2000, p. 38).

Transição e adaptação são as palavras-chave que caracterizam esse momento histórico do código disciplinar da História dos anos iniciais, evidenciando a sua profunda especificidade no conjunto das disciplinas escolares. Os critérios de exclusão manifestam um conjunto de práticas diagnosticadas na escola e nos usos do saber histórico que reforçavam as desigualdades de uma sociedade excludente, hierárquica e autoritária, o que era recusado por um novo projeto de escola e de usos do saber histórico articulado com o “grande objetivo da sociedade” brasileira de reconstruir-se a partir do exercício da cidadania.

A consolidação da democracia impeliu a implantação de uma nova política educacional. Esta exigia, por intermédio de uma formação escolar, sujeitos com pleno desenvolvimento cognitivo crítico e político, a fim de que dessem continuidade ao processo de construção e de fortalecimento da democracia.

Por essa razão, na democracia contemporânea brasileira, não havia mais lugar para os Estudos Sociais. Como observou Selva Guimarães Fonseca (2009a, p. 245), foi a democracia que “[...] institucionalizou o novo lugar da História e da Geografia, em contraposição aos Estudos Sociais na Lei 5.962/71”.

Nesse sentido, o Guia de Livros Didáticos de 2004 é um documento em que, oficialmente, são percebidas as primeiras ações das políticas educacionais, pois é justamente nesse instrumento que “consagra-se” o desejo dos especialistas das áreas de História e de Geografia: a completa extinção da disciplina de Estudos Sociais, que tantas complicações trouxe à compreensão dos conhecimentos históricos e geográficos. Então, logo no início do

Guia, na seção da disciplina de História, há a seguinte introdução:

Caro Professor

Os alunos do Ensino Fundamental, a partir do PNLD 2004, não terão mais em seu currículo a disciplina Estudos Sociais. A mudança havia sido iniciada já no PNLD 2002, quando a disciplina figurava como opcional, mas já com a indicação de que seria substituída por Geografia e História. Com esta medida, consagra-se o desejo que vinha sendo expresso há vários anos pelos especialistas das duas áreas, para que se resguardassem as especificidades de seus respectivos corpos conceituais também no ensino e na elaboração dos livros didáticos (BRASIL, 2003, p. 33).

Nessas linhas iniciais de mensagem aos professores, sumarizou-se um complexo processo de embates, que tinha a participação de propostas carregadas de intenções político-autoritárias que buscaram, ao longo do tempo, desqualificar e instrumentalizar os conhecimentos históricos e manter determinada ordem social e política.

Sob esse texto, há camadas e mais camadas que, sobrepostas, resultam na composição do código disciplinar contemporâneo da História ensinada para as crianças no Brasil.

Se a História e a Geografia fabricadas em 1838 pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro foram criadas para “construir a nação”, ainda que para isso reforçassem e reproduzissem preconceitos e estereótipos, a História e a Geografia implementadas pela Lei 9.394/96 e desenvolvidas pelos PNLD tinham como objetivo “construir a cidadania crítica”. Por essa razão, a ênfase reiterada várias vezes ao longo do Guia de Livros Didáticos de 2004 é a de que o livro deve “[...] contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania” (BRASIL, 2003, p. 27), em respeito à Constituição do Brasil.

Percebe-se a ressignificação da História nesse momento como uma disciplina que deve, entre outras tarefas, contribuir para o desenvolvimento de uma ética cidadã que rompa com comportamentos socialmente nocivos, tais como a veiculação de todos os tipos de preconceitos e o desrespeito à laicidade do ensino público (BRASIL, 2003, p. 27).

Com base nesses critérios de exclusão, a avaliação dos livros didáticos para essa edição de 2004 visavam, de forma explícita, ao respeito à *produção/construção de conhecimentos históricos*. De acordo com o resultado da avaliação, nota-se que foram analisadas as propostas metodológicas relativas ao conhecimento histórico e a variedades de tendências historiográficas. Ao mesmo tempo, verificou-se a coerência quanto à exposição de conteúdos na forma de textos e de propostas de atividades.

Dessa maneira, faz-se importante explicitar quais foram esses critérios, dada a efetiva mudança da disciplina de Estudos Sociais para História (e Geografia):

[...] se houve um trabalho adequado com a historicidade dos conceitos, evitando-se anacronismos e nominalismos. Foi levada em consideração a forma como os autores utilizaram as categorias centrais do conhecimento histórico: tempo, espaço, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, seqüência, transformação, passado, presente, futuro, simultaneidade, duração; se as fontes históricas foram trabalhadas adequadamente, como referencial constitutivo do conhecimento histórico, e se foram convenientemente exploradas e não apenas transcritas, tendo-se o cuidado em resgatar as potencialidades interpretativas dos documentos produzidos; se a obra apresentava ausência de estereótipos e de simplificações explicativas que banalizam o conhecimento e prejudicam a formação de cidadãos críticos e conscientes (BRASIL, 2003, p. 35).

Considerando todas essas questões, nesse PLND de 2004, houve vinte e quatro coleções seriadas e uma coleção por ciclo, também foram apresentados mais 24 livros regionais para a disciplina de História. Além disso, as categorias de classificação foram as seguintes: Recomendada com Distinção, Recomendada, e Recomendada com Ressalvas. O resultado dessa análise pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 2 – Resultado das avaliações por coleções e livros regionais:

Classificação da obra	Coleção		Livro regional	
	Nº	%	Nº	%
Recomendada com Distinção	-	-	-	-
Recomendada	4	16	-	-
Recomendada com Ressalvas	12	48	14	58,3
Excluída	9	36	10	41,7
Total	25	100	24	100

Fonte: Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2003)

Assim, de acordo com a avaliação:

Esta constatação talvez possa ser explicada pela mudança ainda demasiadamente recente nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, com a supressão de Estudos Sociais, e manifesta a necessidade de um esforço redobrado, por parte de autores e editores, para que haja melhoria dos livros didáticos de História. Dessa forma, esperamos que professores e alunos deste nível poderão dispor de instrumentos mais condizentes com suas necessidades e com a responsabilidade do ensino na construção de cidadãos conscientes e críticos (BRASIL, 2003, p. 37).

Tem-se demonstrado que, mesmo com as mudanças curriculares e reguladoras ocorrendo desde a Constituição de 1988, havendo a alteração dos Estudos Sociais para História e Geografia, suscitada pela Lei 9.394/96, e sua plena extinção para dar lugar a livros didáticos específicos para as áreas de História e de Geografia no ensino das crianças em 2004, os livros didáticos de História precisavam avançar no desenvolvimento de situações didáticas que realmente condissessem com as necessidades e com as responsabilidades de um ensino dos conhecimentos históricos para uma cidadania crítica.

Ocorre que, no limiar desse novo século, também estavam por se construir as referências do que seria um ensino crítico dos conhecimentos históricos, em vista da construção de uma perspectiva de cidadania crítica nos educandos, ainda mais no que diz respeito ao ensino das crianças durante o período em que se implantou a disciplina de Estudos Sociais. Foi justamente no segmento que corresponde ao atual anos iniciais do Ensino Fundamental que os conhecimentos históricos e a formação docente mais sofreram com os esvaziamentos de conteúdos e com a diluição dos conhecimentos históricos relegados, muitas vezes, a anedotas biográficas de mitos fundadores e de datas comemorativas.

Sobre esses aspectos, a historiadora Circe Bittencourt – em um texto publicado pela primeira vez em 1997 a respeito da cidadania nas então atuais propostas curriculares de História, logo após a promulgação da LDB 9.394/96 – discute e explicita a razão de ser da disciplina de História, além de destacar o que compreende como “momento peculiar” do ensino de História:

A produção sobre a História a ser ensinada, proposta nos currículos oficiais que estão circulando no meio educacional, se constitui como um conjunto heterogêneo, caracterizando um momento peculiar da história do ensino da História. Muitas das propostas produzidas nos últimos dez anos não se limitam a refazer métodos e técnicas de ensino ou a introduzir pontualmente alguns conteúdos novos. Considerando a história da disciplina, estamos vivendo um momento importante no qual conteúdos e métodos estão sendo reelaborados conjuntamente (BITTENCOURT, 2001, p. 12).

As referências sobre o que e o como ensinar História na escola foram se constituindo por meio de pesquisas na área, advindas de estudos das mais diversas fontes, como pesquisas acadêmicas, grupos de trabalho da área, eventos científicos, reflexões e experiências entre alunos e professores no cotidiano escolar e a própria práxis pedagógica.

De acordo com Bittencourt (2001, p. 17), a “cidadania” era a meta do ensino de História nesse contexto de retomada da democracia. Para essa historiadora, a finalidade da História

como disciplina escolar estava completamente articulada aos grandes objetivos da sociedade naquele momento, que necessitava da construção de uma “identidade nacional”, mas dentro de propósitos liberais:

As transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando as suas finalidades mudam. As finalidades de uma disciplina escolar ocorrem quando as finalidades mudam. As finalidades mudam para atender a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais. A existência da História escolar deveu-se sobretudo ao seu papel formador da identidade nacional, sempre paradoxal, no caso brasileiro, uma vez que deveríamos nos sentir brasileiros, mas antes de tudo pertencentes ao mundo ocidental cristão. Novamente a questão da identidade tem sido considerada nas propostas atuais, mas tendo que enfrentar a relação nacional/mundialização, dentro dos propósitos neoliberais que, em essência, preocupam-se mais em identificar o indivíduo como pertencente ao sistema capitalista globalizado (BITTENCOURT, 2001, p. 17-18).

Desse modo, as razões de ordem cultural, política, social e econômica do país também delimitaram o desenvolvimento de um ensino da História voltado para uma cidadania crítica no contexto de construção contemporânea da democracia brasileira, que implicava participação política da população. A História como disciplina escolar poderia oferecer à população uma formação política aliada a uma formação intelectual e humanista que poderia, por meio de sua prática educativa e formativa, enfrentar os avanços neoliberais e discutir o papel e o poder do Estado na nova ordem mundial econômica.

Esse projeto de nação que se reconfigura e se transforma em face de novos contextos sociopolíticos é um processo sensivelmente percebido pela disciplina de História. Por esse motivo, o seu ensino é, muitas vezes, alvo de ataques pelos donos do poder, mas também é convocado como fundamentos de identidade nacional. Conforme a historiadora Lilia Schwarcz, o processo de construção de identidade e da cidadania brasileira envolve questões tão complexas que a própria História precisa “passar a limpo” conceitos e mitos, pois:

Desde que o “Brazil” é Brasil, desde que inventou para si um sentido próprio e autônomo como nação, a história do país vem se afirmando, também, como uma longa narrativa de lutas, violência, reivindicação de autonomia e igualdade busca por direitos e construção de cidadania (SCHWARCZ, 2015, p. 499).

Dessa maneira, entender a História como uma disciplina que contribui singularmente para o desenvolvimento da cidadania é de fundamental importância, como propõe a análise do Guia de Livros Didáticos de 2004, daí a ênfase na necessidade de melhoria dos livros didáticos

utilizados para o ensino de História para as crianças.

As obras consideradas “Recomendadas” foram, nesse entendimento, as que mais proporcionaram, na visão dos avaliadores, um ensino mais adequado e eficaz, ainda que apresentassem algumas pequenas restrições. Assim, as obras didáticas de História julgadas como “Recomendadas” foram as que:

[...] se caracterizaram por apresentar claramente as propostas metodológicas, e por guardar coerência com elas no desenvolvimento dos conteúdos nos livros dos alunos. Incentivam debates, apresentam atividades construtivas e variadas, trabalham as fontes como instrumento para a elaboração do conhecimento histórico e dão a importância devida à construção da cidadania. Os conceitos básicos do conhecimento histórico são bem construídos e a editoração bem-cuidada. As ilustrações são reportadas ao conteúdo transmitido e auxiliam na compreensão dos processos históricos (BRASIL, 2003, p. 40).

Contraditoriamente, o Brasil, em seu processo de construção como nação, sempre experimentou o paradoxo de contar com riquezas naturais e humanas tão exuberantes e, ao mesmo tempo, conviver com as mais aviltantes injustiças sociais que a sua população pode sofrer. É óbvio que essas contradições se expressam em diferentes formas, e uma delas é a maneira como esse país lida com as suas memórias e com o ensino de sua história.

O Guia de Livros Didáticos, em especial o de 2004, é um instrumento por meio do qual se expressam fisicamente as conquistas de sujeitos envolvidos no processo de superação de um ensino de História. Nesse ensino “antiquado”, os conhecimentos históricos fundamentaram a construção de uma memória com um tempo histórico homogêneo, determinado pelo eurocentrismo ou por influências autoritárias e tecnicistas, a partir de modelos estrangeiros e estranhos à realidade brasileira, que comandavam o currículo no Brasil.

As lutas pela democracia resultaram nessa nova possibilidade de um ensino de História que contribua para a formação de um “cidadão crítico”. O caso é que, apesar dos grandes avanços alcançados no ensino de História e, em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os desafios postos passam a outro patamar, como fica acentuado nas ressalvas feitas a praticamente metade dos livros avaliados pelo Guia de Livros Didáticos de 2004:

Os aspectos positivos são escassos e as lacunas, mais sentidas: a proposta metodológica não é explicada de forma articulada, há simplificação dos textos e dos conteúdos de História, os documentos textuais são pouco trabalhados, as ilustrações não são contextualizadas, encontram-se problemas na construção de conceitos próprios do conhecimento histórico, e pouco cuidado com a construção da cidadania (BRASIL, 2003, p. 41).

A história desse país mostra que, no caminho percorrido pela democracia, há uma série de ambiguidades e de contextos sociais e políticos que, por vezes, fragilizam-na e impedem o seu pleno desenvolvimento. O ensino da História para o desenvolvimento de uma “cidadania crítica” tem papel fundamental nessa perspectiva. De acordo com Schwarcz (2015, p. 497), a história é o único recurso de que o Brasil dispõe para dar um futuro ao seu passado, pois:

É de natureza da democracia: suas conquistas são lentas, difíceis de conseguir e se perdem facilmente. As lutas contra a ditadura ensinaram aos brasileiros que a democracia era um valor em si e precisava ser alcançado. A Constituição de 1988, por sua vez, deu forma e solidez às instituições que podem sustentar a vivência democrática do país, e o Plano Real estabilizou a moeda – firmou a base por onde uma agenda democrática poderá caminhar. Nos vinte anos que se seguiram, o Brasil introduziu nessa agenda a luta contra a desigualdade social, mas ainda não a consumou – e tarefa não será fácil (SCHWARCZ, 2015, p. 497).

Assim, apesar de todos os avanços conquistados – no desenvolvimento da democracia, de uma identidade nacional e de uma “cidadania crítica” –, as políticas públicas para a educação e o ensino de História também seguem na luta contra os desafios que impedem a compreensão dos conhecimentos históricos.

2.2 OS GUIAS DA FORMALIZAÇÃO: 2007-2016

O estudo que se delineia adiante é o do reconhecimento de que houve uma mudança paradigmática no ensino de História nos anos iniciais, paulatinamente construída desde o documento que buscava a definição de critérios para a avaliação de livros didáticos em 1994. Tal mudança foi oficializada em 2004 com a extinção do componente Estudos Sociais, mas se formalizou efetivamente nos livros didáticos a partir de 2007.

De fato, em 2004, houve ainda um grande número de exclusão de obras, em especial as que se referiam aos livros regionais, “[...] por não cumprirem de modo satisfatório alguns ou vários critérios estabelecidos em edital” (BRASIL, 2003, p. 41). Além disso, nenhuma coleção apresentada em 2004 havia atingido o patamar requerido que, naquela ocasião, era o critério de excelência “Recomendada com Distinção”. Para os pareceristas, esse fato ocorreu justamente pela “supressão de Estudos Sociais”, levando os editores e os autores a realizarem um “esforço redobrado” a fim de se adequarem à responsabilidade de produzirem obras didáticas “[...] com a responsabilidade do ensino na construção de cidadãos conscientes e críticos” (BRASIL, 2003,

p. 37).

Por essa razão, nesta pesquisa, a análise dos Guias de Livros Didáticos optou por distinguir em dois grupos de averiguação, dois “submomentos” da reformulação da História escolar para crianças, sendo o primeiro grupo correspondente aos períodos dos PNLD de 1996, 1998, 2000/2001 e 2004, que, no processo de construção da reformulação, ainda apresentavam características dos Estudos Sociais; o segundo grupo corresponde ao período dos PNLD de 2007, 2010, 2013 e 2016, já com a extinção da nomenclatura Estudos Sociais, em que se observa a formalização da reformulação do ensino de História, resultando em uma nova História escolar para crianças. A seguir, um quadro com os critérios eliminatórios das edições do segundo grupo do Programa.

Quadro 3 – Critérios eliminatórios da avaliação dos livros didáticos (Estudos Sociais; História e Geografia; História) dos anos iniciais do E.F. nos PNLD (2007-2016)

PNLD 2007	PNLD 2010	PNLD 2013	PNLD 2016
<p>O processo de avaliação dos livros didáticos é efetivado seguindo procedimentos teórico-metodológicos de acordo com os princípios e critérios delineados por profissionais atuantes na prática da pesquisa e ensino de História.</p> <p>1 - Princípios pedagógicos Conter textos e exercícios formulados corretamente, integrados às temáticas trabalhadas e que apresentem abordagens criativas; Apresentar recursos didáticos (textos, imagens, exercícios) que sejam adequados à faixa escolar à qual se destina; Pautar-se no entrecruzamento do conhecimento novo, trabalhado em sala de aula, com os</p>	<p>CRITÉRIOS DA ÁREA DE HISTÓRIA Ao avaliar as obras, a equipe da área de História teve especial cuidado em relação a ocorrências de práticas prejudiciais ao ensino de História, tais como: A manutenção de mitos heroicos; O relativismo (a apresentação de relatos individuais de vida, como portadores de verdades inquestionáveis); O tratamento inadequado do conceito de sujeito histórico, resultante da ausência da caracterização dos grupos sociais e do estudo das relações que se estabelecem nas sociedades apresentadas, o que induziria o aluno a compreender o processo histórico como resultante da ação de alguns poucos personagens.</p>	<p>CRITÉRIOS DA ÁREA DE HISTÓRIA Para que haja coerência com os princípios acima listados, as obras didáticas não devem conter anacronismos e voluntarismos.</p> <p>Na avaliação das obras didáticas de História, são excluídas, também, as que apresentarem erros de informação tópica, nominal ou cronológica, além de ser observado se o Manual do Professor: 1. explicita a proposta curricular (história cronológica, temática, integrada, formas mistas, entre outras); 2. contém orientações visando à articulação dos conteúdos dos volumes da coleção entre si e com outras áreas de conhecimento; 3. contém orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura</p>	<p>PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS QUE ORIENTARAM A AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA As características da historiografia escolar e a legislação educacional brasileira fornecem os princípios e critérios que norteiam a avaliação das obras didáticas de História, inscritas no PNLD/2016.</p> <p>Parte desses critérios é comum a todas as áreas: 1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; 2. observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; 3. coerência e adequação da</p>

<p>conhecimentos advindos da experiência do aluno, levando-o à compreensão da realidade na qual se insere;</p> <p>Desenvolver atividades que potencializem habilidades cognitivas básicas, como: observação, investigação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação e avaliação – respeitando as dificuldades próprias na aquisição, o grau de complexidade e a especificidade do conteúdo a ser compreendido;</p> <p>Incentivar a discussão de temas e a produção textual com tipologias variadas;</p> <p>Apresentar diversidade de textos e indicações complementares (leituras, filmes, sites, músicas, aulas de campo, entre outras) de modo a realçar o caráter construtivo e provisório da realidade histórica, ou seja, que essa não se apresente como um dado estabelecido e acabado, uma verdade imutável;</p> <p>Excluir a presença de estereótipos e evitar simplificações explicativas que banalizam o conhecimento e comprometem a formação de cidadãos críticos;</p> <p>Conter orientações ao professor, constando os</p>	<p>Além disso, considera-se erro grave:</p> <p>A incompatibilidade entre a proposta de ensino-aprendizagem, ou histórica, apresentada no Manual do Professor e sua realização efetiva no livro do aluno, assim como voluntarismo (mecanismos de engajamento a priori); O uso de historiografia de modo equivocado; Visões distorcidas dos procedimentos elementares da disciplina e anacronismo (explicação de um processo do passado com valores do presente).</p>	<p>das imagens, sobretudo como fontes para a escrita da História;</p> <p>4. orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas pela obra didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História indígena;</p> <p>5. orienta o professor a considerar o seu local de atuação como fonte histórica e como recurso didático através do estudo de meio, bem como a percepção e a compreensão do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida.</p> <p>Na área de História, assim como na de Geografia, podem-se adotar Livros Didáticos Regionais para o 4º ou 5º ano, avaliados nesse processo com os mesmos critérios estabelecidos para as coleções. Além disso, considera-se que esse tipo de obra não integrará o Guia se:</p> <p>1. não explicitar os conceitos de local e/ou região empregados na obra;</p> <p>2. interpretar a realidade regional de forma estereotipada, classificando identidades locais como superiores ou inferiores, veiculando regionalismos xenófobos e estimulando o conflito entre formações sociais</p>	<p>abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;</p> <p>4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;</p> <p>5. observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação do livro do aluno à proposta pedagógica nele apresentada;</p> <p>6. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;</p> <p>7. respeito à perspectiva interdisciplinar, na apresentação e na abordagem dos conteúdos.</p> <p>Como parte dos critérios específicos, foram adotados princípios que caracterizam o campo disciplinar da História e o Ensino da História, observando se o Livro Didático de História:</p> <p>a) utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, realizada nos últimos anos, considerando-a como ponto de reflexão e de discussão;</p> <p>b) compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido e que</p>
---	---	---	--

<p>pressupostos teóricos utilizados na construção da obra, os quais devem ser coerentes com a apresentada no material destinado ao aluno; Agregar orientações metodológicas, cuja aplicação torne possível ao professor potencializar o uso do material do qual dispõe, ampliando e enriquecendo noções sobre temáticas contidas nos livros, por meio da indicação de leituras complementares, filmes, sites, músicas, visitas a museus, entre outras fontes e locais que possibilitem professores e alunos a ampliarem seus conhecimentos na disciplina trabalhada. O Manual do Professor não deve resumir-se a uma versão similar ao livro didático, possuindo, como único diferencial daquele, o fato de trazer as respostas das atividades propostas no livro do aluno.</p> <p>Indicar ao docente como trabalhar a relação dos conteúdos dos livros, tanto entre si como com outras áreas do conhecimento, bem como promover discussões acerca das atividades avaliativas das quais se lançará mão.</p> <p>2 - Princípios históricos Formular, de modo correto, informações e/ou conceitos fundamentais da</p>		<p>que tiveram trajetórias marcadamente diferenciadas;</p> <p>3. abordar a experiência regional isoladamente, sem levar em conta as suas inter-relações com processos históricos em macroescala, na longa duração, ocorridos para além das fronteiras regionais;</p> <p>4. abordar a experiência local, apenas, como repetição abreviada de processos históricos em macroescala, ocorridos para além das fronteiras regionais;</p> <p>5. abordar a experiência local, apenas, em seus traços pitorescos e anedóticos, assemelhando o livro didático a um roteiro para a visita turística (PNLD 2013).</p>	<p>desempenha funções identitária e de orientação na sociedade;</p> <p>c) explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica);</p> <p>d) apresenta coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental;</p> <p>e) adota opções teórico-metodológicas que contribuem efetivamente para a consecução dos objetivos da História acadêmica e da disciplina escolar História para os anos iniciais do ensino fundamental;</p> <p>f) desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania;</p> <p>g) estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse;</p> <p>h) trabalha os preceitos éticos de forma contextualizada, visto que, desistoricizados, podem resultar em trechos, capítulos ou partes, dissociados da proposta geral da coleção, se</p>
---	--	--	--

<p>disciplina histórica, evitando que o aluno apreenda conceitos, informações ou princípios inapropriados e errôneos; Evitar divergências entre a proposta metodológica e concepções de História anunciadas pelo autor e aquelas utilizadas efetivamente no decorrer da obra; Considerar a diversidade das tendências e concepções historiográficas; Adequar a historicidade dos conceitos utilizados às categorias centrais do conhecimento histórico: tempo, espaço, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, seqüência, transformação, passado/presente/futuro, simultaneidade e duração; Utilizar e adequar fontes históricas, explorando-as para a compreensão da construção do conhecimento histórico, como complementares ao conteúdo trabalhado;</p> <p>3 - Projeto gráfico <i>(Serão explicitados ao longo do texto conforme a pertinência para pesquisa)</i></p> <p>4 - Elementos para construção da consciência cidadã Isentar-se de textos, imagens ou qualquer outro recurso, cujo</p>			<p>transformando, apenas, em ensinamentos morais e cívicos não condizentes, seja com os objetivos do ensino, seja com a produção do conhecimento histórico; i) contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar do aluno; j) apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação, como desenhos, fotografias e reproduções de pinturas; k) apresenta ilustrações que exploram as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História; l) apresenta, de forma contextualizada, propostas e/ou sugestões para que o educando acesse outras fontes de informações (rádio, TV, internet etc.); m) apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciadas em sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico.</p>
---	--	--	--

<p>conteúdo expresse preconceitos e discriminação, sejam eles acerca de religião, posicionamento político, etnias, gênero, orientação sexual, condição econômico-social, entre outros; Garantir a presença de textos e/ou imagens que levem o educando a observar de forma positiva a participação na sociedade de pessoas com deficiência, mulheres, negros, idosos, crianças, entre outros.</p>			
---	--	--	--

Fonte: Guias de Livros Didáticos - anos iniciais Ensino Fundamental - disciplina História (2007; 2010; 2013; 2016)

A partir do PNL D de 2007, percebemos, efetivamente, uma mudança conceitual e paradigmática nos livros didáticos, em que então pode ser constatada uma exploração potencializada de aspectos pedagógicos do conteúdo curricular da História nos livros didáticos.

Pode-se considerar também que esse fenômeno resultou das políticas públicas empreendidas pelo Ministério da Educação a partir de meados dos anos 1990, da aprovação da LDB de 1996

e de outras afins, do desenvolvimento das pesquisas acadêmicas sobre o ensino e a aprendizagem da História e, também, dos anseios sociais da população brasileira em direção ao estabelecimento da democracia. De acordo com o Guia de Livros Didáticos de 2007:

No Brasil, após a redemocratização, iniciada no final da década de 70 do século XX, realizou-se uma série de trabalhos que atribuíam ao livro didático diversos problemas, e isso atingia diretamente a qualidade da educação. Esses trabalhos cumpriram um papel fundamental. As avaliações sistemáticas e cada vez mais aperfeiçoadas, empreendidas pelo Ministério da Educação por meio das Universidades, vêm, desde meados dos anos de 1990, garantindo que cheguem às escolas livros sem erros ou falhas na sua editoração (BRASIL, 2006, p. 7).

Nesse sentido, os sinais desse código disciplinar contemporâneo da História nos anos iniciais são perceptíveis também por meio da grande preocupação pedagógica dada ao trabalho com os conhecimentos históricos nos livros didáticos no Guia de Livros Didáticos de 2007. Isso se expressa nos critérios de avaliação das obras para se adaptarem à diversidade brasileira e ao projeto político-pedagógico enraizados na realidade social da escola.

As resenhas que estão à disposição neste Guia de Livros Didáticos - PNLD 2007 procuraram, por isso, chamar a atenção de limitações e qualidade das obras. Na leitura, será possível a escolha do livro que mais se ajusta ao projeto político-pedagógico da escola, com a realidade na qual a escola se insere, com as concepções de sociedade, educação e História (BRASIL, 2006, p. 7).

Conforme a análise desses documentos, é possível afirmar que a importância da Pedagogia se expressa sob a forma de exigência de um aperfeiçoamento pedagógico no tratamento dos conteúdos históricos e na qualidade das atividades propostas para a aprendizagem das crianças. Por essa razão, o tratamento pedagógico vem ganhando espaço de forma explícita nos Guias de Livros Didáticos a partir de 2007, como manifestado nos princípios norteadores e nos critérios avaliativos dos livros didáticos e que, na perspectiva dos pareceristas, possibilita e auxilia a aprendizagem da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, é importante ressaltar que, pela primeira vez nos Guias de Livros Didáticos, o primeiro critério de análise é justamente um critério pedagógico, seguido de mais três princípios utilizados como critérios de avaliação, como consta no Guia de Livros Didáticos de 2007: 1- Princípios Pedagógicos; 2- Princípios Históricos; 3- Projeto Gráfico; 4- Elementos para a construção da consciência cidadã. Devido à importância desses aspectos, faz-se pertinente apresentar especificamente os critérios utilizados na avaliação dos livros no PNLD 2007:

Quadro 4 – Critérios de Avaliação PNLD 2007

1- Princípios Pedagógicos	2- Princípios Históricos	3- Projeto Gráfico	4- Elementos para a construção da consciência cidadã
<p>Conter textos e exercícios formulados corretamente, integrados às temáticas trabalhadas e que apresentem abordagens criativas; Apresentar recursos didáticos (textos, imagens, exercícios) que sejam adequados à faixa escolar à qual se destina;</p> <p>Pautar-se no entrecruzamento do conhecimento novo,</p>	<p>Formular, de modo correto, informações e/ou conceitos fundamentais da disciplina histórica, evitando que o aluno apreenda conceitos, informações ou princípios inapropriados e errôneos;</p> <p>Evitar divergências entre a proposta metodológica e concepções de História anunciadas pelo autor e aquelas utilizadas</p>	<p>Verificar a constituição gráfica do livro, sua estrutura e qualidade da impressão e das ilustrações;</p> <p>Estar isenta de erros graves de edição, impressão e revisão;</p> <p>Identificar o livro de forma clara: a capa, a folha de rosto e seu verso contendo título, autoria, série, editora, local e edição, dados sobre os autores e</p>	<p>Isentar-se de textos, imagens ou qualquer outro recurso, cujo conteúdo expresse preconceitos e discriminação, sejam eles acerca de religião, posicionamento político, etnias, gênero, orientação sexual, condição econômico-social, entre outros;</p> <p>Garantir a presença de textos e/ou imagens que levem o</p>

<p>trabalhado em sala de aula, com os conhecimentos advindos da experiência do aluno, levando-o à compreensão da realidade na qual se insere;</p> <p>Desenvolver atividades que potencializem habilidades cognitivas básicas, como: observação, investigação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, criatividade, comparação, interpretação e avaliação - respeitando as dificuldades próprias na aquisição, o grau de complexidade e a especificidade do conteúdo a ser compreendido;</p> <p>Incentivar a discussão de temas e a produção textual com tipologias variadas;</p> <p>Apresentar diversidade de textos e indicações complementares (leituras, filmes, sites, músicas, aulas de campo, entre outras) de modo a realçar o caráter construtivo e provisório da realidade histórica, ou seja, que essa não se apresente como um dado estabelecido e acabado, uma verdade imutável;</p> <p>Excluir a presença de estereótipos e evitar simplificações explicativas que</p>	<p>efetivamente no decorrer da obra;</p> <p>Considerar a diversidade das tendências e concepções historiográficas;</p> <p>Adequar a historicidade dos conceitos utilizados às categorias centrais do conhecimento histórico: tempo, espaço, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, seqüência, transformação, passado/presente/futuro, simultaneidade e duração;</p> <p>Utilizar e adequar fontes históricas, explorando-as para a compreensão da construção do conhecimento histórico, como complementares ao conteúdo trabalhado;</p>	<p>fichas catalográficas;</p> <p>Localizar com rapidez informações no sumário;</p> <p>Diferenciar cor e tamanho de fontes entre títulos, subtítulos, bem como entre textos principais e complementares;</p> <p>Conter glossário, referências bibliográficas e indicação de leituras complementares (na parte pós-textual);</p> <p>O texto e as ilustrações devem estar inseridos dentro de uma unidade visual, dispostos de forma organizada, com ritmo e continuidade;</p> <p>Integrar (o projeto gráfico (layout) dos livros) ao conteúdo, tornando-o mais fácil de ser compreendido e proporcionando percepção agradável;</p> <p>Atender aos critérios de legibilidade textual. As letras devem apresentar-se com desenho e tamanho acessíveis a uma agradável visualização, além do espaço reservado entre letras, palavras e linhas.</p> <p>Nos textos mais longos, é recomendável que se efetive um descanso visual, de modo que não desestime sua leitura;</p> <p>Visualizar o verso da página sem prejuízo devido à impressão.</p> <p>Observar se as ilustrações, importantes no auxílio</p>	<p>educando a observar de forma positiva a participação na sociedade de pessoas com deficiência, mulheres, negros, idosos, crianças, entre outros</p>
---	--	--	---

<p>banalizam o conhecimento e comprometem a formação de cidadãos críticos;</p> <p>Conter orientações ao professor, constando os pressupostos teóricos utilizados na construção da obra, os quais devem ser coerentes com a apresentada no material destinado ao aluno;</p> <p>Agregar orientações metodológicas, cuja aplicação torne possível ao professor potencializar o uso do material do qual dispõe, ampliando e enriquecendo noções sobre temáticas contidas nos livros, por meio da indicação de leituras complementares, filmes, sites, músicas, visitas a museus, entre outras fontes e locais que possibilitem professores e alunos a ampliarem seus conhecimentos na disciplina trabalhada.</p> <p>O Manual do Professor não deve resumir-se a uma versão similar ao livro didático, possuindo, como único diferencial daquele, o fato de trazer as respostas das atividades propostas no livro do aluno.</p> <p>Indicar ao docente como trabalhar a relação dos conteúdos dos livros, tanto entre si, como com outras áreas do conhecimento, bem como promover</p>		<p>à compreensão e potencialização do texto, são adequadas às finalidades para as quais foram utilizadas, de forma que sejam fáceis para o aluno apreendê-las, mas também que estimulem a curiosidade, o pensamento e as discussões entre os alunos;</p> <p>Lançar mão de variadas linguagens visuais, como, por exemplo, gráficos, mapas e tabelas;</p> <p>Constar na obra os créditos de cada imagem utilizada. Gráficos, tabelas, entre outros, precisam constar de título, fonte e data.</p>	
--	--	--	--

discussões acerca das atividades avaliativas das quais se lançará mão.			
--	--	--	--

Fonte: BRASIL (2006)

Observa-se que esses critérios avaliativos se diferenciam das demais análises realizadas até o momento, devido à preocupação com os encaminhamentos pedagógicos dados ao trabalho com os conhecimentos históricos para as crianças por meio dos livros didáticos. De acordo com os pareceristas, havia a necessidade de que os livros realmente propiciassem aos alunos desenvolverem a capacidade de “pensar historicamente” e a percepção da construção do conhecimento histórico para, então, conquistarem a cidadania e auxiliarem no desenvolvimento da democracia brasileira:

Podemos perceber, assim, que 97% dos livros incorporam renovações nas áreas de História e de Pedagogia, problematizando presente-passado e possibilitando ao aluno a percepção da construção do conhecimento histórico. Para chegarmos a esta constatação, ao avaliar, agrupamos, com finalidade puramente didática, os itens correspondentes à área de História em Princípios da História, os pontos relacionados ao ensino-aprendizagem em Princípios da Pedagogia, e aqueles relativos à obra como um todo, em Princípios Gerais, sem ser de uma área específica, como a preocupação com a cidadania, o Manual do Professor e o conjunto gráfico (BRASIL, 2006, p. 14, grifo nosso).

A preocupação dos pareceristas com o ajuste das atividades propostas nos livros à faixa etária das crianças, com situações didáticas que potencializem o desenvolvimento cognitivo, com a análise de diferentes tipos de texto e fontes históricas para a percepção da construção do conhecimento histórico evidencia claramente como os livros foram aperfeiçoados com finalidades “puramente didáticas” em relação ao Guia de Livros Didáticos de 2004, bem como aos documentos anteriores.

Outro critério que define o anseio dos pareceristas e, também, o que esta pesquisa julga como um novo momento do “código disciplinar contemporâneo” para o ensino da História às crianças, expresso pela primeira vez no Guia de Livros Didáticos de 2007, é a habilidade de “pensar historicamente”:

[...] esperamos que o resultado seja a formação de cidadãos que ensem historicamente e, com isso, também, conquistem sua cidadania plena e ajudem a construir uma sociedade cada dia mais democrática (BRASIL, 2006, p. 8, grifo nosso).

Essa habilidade cognitiva de “pensar historicamente” tornou-se um critério fundamental que abarca diversos conhecimentos e necessidades que os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam desenvolver para compreenderem os conhecimentos históricos e, assim, conquistarem a cidadania plena. Com base nesses conhecimentos, os alunos podem se tornar agentes críticos na construção de uma sociedade mais democrática.

É interessante perceber, além disso, como o critério “pensar historicamente”, que aparece expresso literalmente nessa avaliação do PNLD de 2007, foi retomado reiteradas vezes nas avaliações que se seguiram. A ênfase nessa habilidade é um dos elementos constituintes da reformulação da História escolar para crianças. Trata-se de parte de um processo não linear, como aponta a análise que identifica a presença do que denominam “resquícios da Escola Nova e dos Estudos Sociais” nos livros didáticos avaliados pelo PNLD 2007:

Outra noção que notamos ser recorrente nas coleções, e a respeito da qual não há uma clareza conceitual, é a “dos círculos concêntricos”. Para alguns autores, significa partir da realidade mais próxima do aluno para outras mais amplas; para outros, é a partir da realidade vivida pelos alunos para outras realidades, e, ainda, há a clássica posição, defendida desde a década de 80, resquícios da Escola Nova e da disciplina Estudos Sociais, de o conteúdo ser estudado a partir do local/rua/bairro/comunidade/estado/país/mundo. Identificamos igualmente, relacionada a esse conceito, a idéia de retornar o conteúdo trabalhado anteriormente, no volume seguinte, ampliando ou aprofundando o tema (BRASIL, 2006, p. 16, grifo nosso).

A permanência desses “resquícios”, mesmo cerca de vinte anos após as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que endossou a História no currículo escolar, revela as tensões imbricadas e a particularidade do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pode-se, diante disso, argumentar que o ensino de História nos anos iniciais sofreu de forma mais aguda e permanente a presença dessa influência infausta dos “círculos concêntricos”, empreendida pelas ações de toda uma conjuntura social e política que garantiu o prolongamento da disciplina de Estudos Sociais no currículo escolar das escolas públicas no país.

De acordo com a historiadora Maria Inês Sucupira Stamatto, que coordenou a avaliação da área de História no PNLD de 2007, é possível concluir que as coleções na área de História vêm apresentando melhorias, em especial em relação às “coleções de História nos Guias, interpreta-se que isto ocorreu pelo fato de ter havido uma maior especificidade para a disciplina de História, permitindo que autores demonstrassem maior domínio de suas especialidades” (STAMATTO, 2007, p. 48). Além disso, essa pesquisadora acrescenta que as próprias editoras

se adequaram às transformações pelas quais o ensino de História tem passado.

Contudo, ainda conforme Stamatto (2007), essas não são as únicas explicações para as transformações que resultaram em significativas mudanças no PNLD de 2007, também para certas permanências que demonstram que as alterações na disciplina de História e nos próprios livros didáticos ainda estavam em curso:

Desde 1986, está regulamentada a separação das disciplinas História e Geografia (Parecer 785/86 - CFE) no Ensino Fundamental. O Conselho Federal de Educação a partir da Resolução 06/86 estende esta medida para as primeiras séries deste curso. Porém, o material didático adotado nas escolas públicas do país ainda manteve a área de Estudos Sociais, para os quatro primeiros anos, até 2001, último ano em que se permitiu a inscrição de obras nesta modalidade. Com isto, pode-se concluir que está sendo uma lenta mudança para a adoção do estudo de conhecimentos específicos das disciplinas, no cotidiano escolar. Além disto, outro efeito que se percebe é o desaparecimento do mercado editorial de livros com o título Estudos Sociais sem, contudo, isto significar a ausência de elementos deste tipo de obra nas coleções destinadas a estas séries, mesmo quando não apresentam esta denominação. É possível rastrear estes itens por décadas até chegar-se nos conteúdos propostos pelo movimento da Escola Nova (STAMATTO, 2007, p. 48).

Essa lenta mudança no código disciplinar da História ou ainda, mais especificamente, na reformulação da História escolar que analisamos, é resultado, na perspectiva de Stamatto, de uma inflexão em relação à disciplina de História. Mesmo tendo surgido várias propostas que “[...] contemplaram conhecimentos específicos para o desenvolvimento do pensamento histórico e da metodologia dessa disciplina, abandonando antigas orientações”, faz-se notória a permanência de concepções anteriores, o que a leva a reconhecer que as mudanças na disciplina e no ensino da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental “ainda estão em curso” (STAMATTO, 2007, p. 48).

Dessa maneira, das 27 coleções analisadas pelo Guia de Livros Didáticos no ano de 2007, classificadas de acordo com suas propostas pedagógicas⁹ – entre: Inovadora; Tradicional; Atividades Variadas e Perguntas-Respostas –, os pareceristas concluem que boa parte das coleções “[...] trabalharam os conteúdos no sentido de desenvolver a formação da cidadania e atualizaram-se em relação aos novos temas hoje em discussão” (BRASIL, 2006, p. 18).

Reconhecer as ambivalências e as permanências no ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante para perceber as disputas curriculares que envolvem essa disciplina, bem como as mudanças que já se concretizavam nos livros didáticos acerca desse

⁹ São critérios entendidos como Princípios Pedagógicos utilizados para a análise e para a classificação das obras.

ensino e há, ainda, as transformações que figuravam em um horizonte cada vez mais próximo.

Assim, no Guia de Livros Didáticos de 2010, são apresentadas as concretizações de algumas dessas “mudanças em curso”. Logo no início do texto introdutório do Guia de 2010, há o seguinte subtítulo: “1 - A Avaliação: mudanças importantes” (BRASIL, 2009, p. 11), em que está descrito que, devido às modificações significativas que incidem sobre o PNLD, às observações de normas e legislações, bem como ao acompanhamento das pesquisas acadêmicas da área, configura-se e orienta-se novo cenário de mudanças:

O ensino no Brasil, nas últimas décadas, vem passando por modificações significativas que incidem sobre o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, e a observação das novas leis e normas educacionais estabelecidas nos últimos anos é uma das formas mais evidentes de tais transformações. Outra forma é o acompanhamento dos debates e divulgação de pesquisas, tanto em locais de especialização acadêmico-científica quanto em espaços escolares e midiáticos, que revelam orientações e interesses da sociedade atual, diante do sistema educacional (BRASIL, 2009, p. 11).

Nessas alterações em nível de organização do sistema de ensino, encontram-se ações que impactaram o ensino de História como, por exemplo, as leis que regulam obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas como conteúdo escolar:

Outro marco, com forte impacto na área de História, foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), modificada pela Lei nº 10.639 de 2003 e Lei nº 11.645 de 2008, sobre a obrigatoriedade da História e da Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas como conteúdo escolar, bem como as decisões legais contra a discriminação e preconceito. Tal perspectiva procura reforçar a imagem positiva de povos afrodescendentes e indígenas, tanto para que as práticas racistas sejam evitadas quanto para que esses grupos se reconheçam positivamente na História Nacional (BRASIL, 2009, p. 11).

De fato, essas alterações provocaram todo um redimensionamento na produção de livros didáticos e nas práticas educativas acerca dessa temática, pois os efeitos dessa legislação podem ser considerados sem precedentes na trajetória do ensino de História, e a “obrigatoriedade de os livros escolares da disciplina tratarem de temas da História da África e da participação de afrodescendentes e indígenas na sociedade brasileira” (BRASIL, 2009, p. 12) é uma das mudanças implementadas e em curso mais contundentes rumo à democracia e à formação para cidadania até o momento.

Outro aspecto que se pode averiguar desse código disciplinar contemporâneo da História é a necessidade de formação da identidade e a relação com o local como um dos novos focos do conhecimento histórico, conforme o Guia de Livros Didáticos de 2010, tendo os livros

didáticos regionais uma grande responsabilidade nessa vertente:

A relação entre o local e a formação da identidade é um dos novos focos do conhecimento histórico escolar. Se, em décadas passadas, a diversidade regional aparecia nos livros escolares, isso se dava a partir de elementos folclóricos, ou seja, das danças, rituais, artesanato e pratos típicos, sem efetivamente considerar os embates existentes entre os diversos grupos sociais e as transformações culturais ocorridas ao longo do tempo. Hoje, no ensino de História, aborda-se a experiência do local com suas especificidades, sem se perder a relação com acontecimentos nacionais e internacionais. Espera-se que o livro didático regional desempenhe um papel primordial na compreensão dessa relação (BRASIL, 2009, p. 12).

Contudo, na análise dessas transformações, destaca-se o estudo crítico de Ramos, Cainelli e Oliveira (2018, p. 69) sobre as representações dos povos indígenas nos livros didáticos. Conforme as pesquisadoras, ainda é comum no trabalho com os conteúdos a prática de “associar a história da África e dos africanos e a dos povos indígenas ao terreno das manifestações artísticas”.

Essa tendência demonstra que permanecem paradigmas a serem transpostos. Percebe-se com esse estudo que as mudanças, apesar de serem positivas e significarem grandes avanços na produção didática e no currículo escolar em si, ainda precisam vir acompanhadas de análises realmente críticas para promoverem a cidadania e a superação de estereótipos e preconceitos:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana procuram se fundamentar no multiculturalismo crítico. Contudo, a tradição curricular na disciplina da História, ou seja, a história cronológica, quadripartite e eurocêntrica, é empecilho nessa empreitada. A cultura europeia como central para organização dos conteúdos históricos termina por subentender a subalternidade ou complementaridade das outras sociedades. Esta ordem das coisas termina por desdobrar-se nos livros didáticos. Contudo, acreditamos que as leis e diretrizes citadas são marcos na mudança da forma como a temática indígena é tratada no livro didático de história (RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018, p. 69).

Embora haja limitações e seja preciso o sobrepajamento de aspectos do senso comum, o Guia de Livros Didáticos confirma a imprescindibilidade de a construção do conhecimento histórico pautar-se pelo “pensar historicamente”, porque abordagens históricas que focalizam apenas os feitos de “personagens importantes”, de vultos históricos masculinos pertencentes às elites sociais, os fatos pitorescos e mitos fundadores não contribuem para o desenvolvimento da capacidade de “pensar historicamente”:

Ora, os profissionais de História entendem que, mais que uma data, um fato ou uma personagem (embora isso não deixe de ser considerado), a construção do conhecimento precisa se pautar pelo pensar historicamente, compreendendo os diferentes processos e sujeitos históricos, as relações que se estabelecem entre os grupos humanos, nos diferentes tempos e espaços, sempre a partir de uma efetiva dimensão de contemporaneidade (Edital PNLD 2008, p. 44). Nesse sentido, exigiu-se das obras apresentadas no presente Guia o desenvolvimento de estratégias cujas problematizações provoquem um redirecionamento na concepção que comumente as pessoas alimentam da História, superando o paradigma da narrativa histórica como a verdade absoluta sobre o passado, para concebê-la enquanto uma das verdades sobre ele (BRASIL, 2009, p. 13).

O texto introdutório do Guia de 2010 segue discorrendo sobre a importância da renovação historiográfica pela qual a área da História tem passado nos últimos tempos e destaca a necessidade do trabalho diversificado com as fontes históricas para a apropriação desses conhecimentos históricos pelos estudantes.

Há que se destacar, também, no Guia de Livros Didáticos de 2010, a incorporação de um novo princípio utilizado como critério avaliativo das obras, somando-se aos critérios que já haviam sido estabelecidos para a área de História no PNLD de 2007. Trata-se do princípio de “convívio democrático”, com vistas a somar forças nas lutas contra o racismo e a discriminação social.

A área de História incorpora os princípios de convívio democrático, como o respeito, a ética e o reconhecimento da diversidade visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária (Edital PNLD 2010, Introdução, p. 29), compreendendo a luta contra a discriminação e o preconceito de nossa sociedade (BRASIL, 2009, p. 13).

Esse critério é mais uma das “mudanças em curso” implementadas pelo PNLD de 2010, que, pela primeira vez, assume a importância de se reconhecer a diversidade social, étnica e cultural da sociedade brasileira por meio do trabalho com os conhecimentos históricos, a fim de superar as desigualdades e as práticas racistas de nossa sociedade.

Esses avanços na área do ensino de História vêm, geralmente, amalgamados às limitações já identificadas e criticadas, mas que sempre precisam ser reveladas e elucidadas.

Nesse caso, os pareceristas ainda identificaram a presença de práticas educativas que remontam ao que eles concebem como “ideário da Escola Nova”, que esta pesquisa traduz como uma forma ainda presente dos “resquícios dos Estudos Sociais”, mesmo que, obviamente, não conste literalmente tal afirmação no texto:

Entre outras questões identificadas em relação aos livros didáticos e ao ensino de História nas séries iniciais, observou-se a consolidação de experiências escolares que abordam os conteúdos da área com temas oriundos do ideário da Escola Nova (BRASIL, 2009, p. 16).

Assim, de acordo com essa avaliação, foram inscritas na área de História, no PNLD 2010, 43 coleções e 72 livros didáticos regionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse conjunto, foram para a etapa da avaliação pedagógica 40 coleções e 64 livros didáticos regionais. Desse total, foram aprovadas 32 coleções e apenas 36 livros didáticos regionais. É significativo o número de livros didáticos regionais que não foram aprovados.

Pode-se interpretar que essa situação esteja ligada aos problemas, conforme apresentado pelo próprio Guia de 2010, em relação às alterações e às obrigações propostas pela legislação acerca do ensino de História Afro-brasileira e Indígena:

Constataram-se também, em vários níveis, problemas para a inclusão de conteúdos referentes à História e às Culturas Afro-brasileira e Indígena, tais como a ocorrência de tratamento não-histórico na abordagem dos direitos fundamentais da pessoa humana, o que dificulta a percepção do significado das lutas pela instituição e reconhecimento de direitos desses grupos; a naturalização da escravidão e a participação dos negros identificada exclusivamente a essa instituição; a manifestação de preconceitos pela ausência de elementos que permitam a identificação e a compreensão histórica de situações de conflitos, de desigualdades, de dominação e de movimentos de lutas e resistência; ou, ainda, da desconsideração da heterogeneidade em ambos os grupos – indígenas e afrodescendentes – aparecendo enquanto povos únicos, não tendo suas diversidades étnico-culturais reconhecidas (BRASIL, 2009, p. 16).

Além disso, observa-se no documento que há um “tratamento genérico de *nordestino* aos migrantes da Região Nordeste” (BRASIL, 2009, p. 16), utilizando como fenômenos explicativos para as migrações a miséria e a seca, o que não contribui, segundo os pareceristas, para uma transformação social baseada no respeito, na igualdade e na alteridade.

É enfatizada, ademais, no Guia em questão, a atuação docente em relação ao material didático. Quer-se dizer que o docente deve manter um papel ativo e estar atento às possíveis falhas que as obras possam conter, pois, de acordo com os pareceristas, o professor “[...] é o grande mediador dentro de uma sala de aula” (BRASIL, 2009, p. 18), e o livro didático não é a única ferramenta para compreender o conhecimento histórico.

Em suma, o destaque, bem como os avanços e os desafios apontados pelo Guia de Livros Didáticos de 2010, são relativos ao trabalho crítico e reflexivo acerca da luta para a superação das discriminações e dos preconceitos na sociedade brasileira por meio dos livros didáticos e

da formação para a cidadania, de forma a trabalhar os conhecimentos históricos apresentando a substancial importância, o reconhecimento e a valorização dos indígenas e dos afro-brasileiros para a construção da nação.

Por conseguinte, o Guia de Livros Didáticos de 2013 se diferencia ao apresentar, logo no início, um quadro histórico do Programa Nacional do Livro Didático desde 1985. Essa prática é realmente interessante e didática, pois o docente que analisa esse documento pode perceber, em perspectiva temporal, segundo a perspectiva institucional do próprio PNLD, todo o processo de implementação e de desenvolvimento dessa política pública:

Ao longo do tempo, conhecemos várias políticas para o livro didático estabelecidas pelo Estado brasileiro, sob responsabilidade de diferentes órgãos e com diversas configurações. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de que hoje participamos foi criado em 1985. As diretrizes implementadas para sua execução possibilitam: a centralização da compra e da distribuição do livro didático em âmbito nacional com recursos federais; a produção de obras didáticas pela iniciativa privada sem interferência do Ministério da Educação; a indicação de especificações técnicas para a produção visando a garantir a durabilidade; a escolha dos livros pelos professores e a reutilização dos livros pelos alunos (BRASIL, 2012, p. 10).

Utilizando-se de uma linha do tempo, o texto introdutório apresenta, por meio de uma cronologia, as políticas públicas mais importantes de avaliação e de definição dos critérios avaliativos, bem como foi o processo de progressão e de desenvolvimentos dessas análises para o ensino de História nos anos iniciais. Por essa razão, faz-se relevante apresentá-lo aqui:

- 1929 • Estabelecimento de políticas públicas para o livro didático.
- 1985 • Criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).
- 1993 • O MEC nomeia uma comissão de cada área para avaliar os livros de 1^a a 4^a série.
- 1995 • Instituição da Avaliação pedagógica como o objetivo de promover a avaliação sistemática dos livros inscritos.
- 1997 • Publicação do primeiro livro Guia com as resenhas de obras para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.
 - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) centraliza a compra e distribui em âmbito nacional.
- 2001 • Pela primeira vez, avaliava-se a antiga área de Estudos Sociais com a distinção específica das disciplinas de História e Geografia.
- 2004 • Avaliação dos livros de História e Geográfica destinados aos primeiros anos do ensino fundamental, sem inscrição de obras de Estudos Sociais.
- 2007 • Primeira avaliação de livros destinados especificamente à História para os anos iniciais (1^a à 5^a série): Coleções e Regionais.
- 2010 • Segunda avaliação de livros destinados especificamente à História para os anos iniciais (2^o ao 5^o ano): Coleções e Regionais.
- 2013 • Terceira avaliação de livros destinados especificamente à História para os anos iniciais (2^o ao 5^o ano): Coleções e Regionais (BRASIL, 2012, p. 10, grifo nosso).

Revela-se, considerando o propósito da análise aqui desenvolvida, que o marco referencial dessas ações é o PNLD de 2004, porque foi quando a avaliação analisou apenas livros de História e de Geografia destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, indicando a completa extinção da disciplina de Estudos Sociais no PNLD.

Esse fato corrobora a tese desta pesquisa de que o PNLD de 2004 pode ser considerado um ponto fundante do novo código disciplinar da História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Pela primeira vez nesse segmento, a História se apresenta com a autonomia que uma disciplina escolar tem de ter, com a especificidade de um campo do conhecimento singular, com a utilização de materiais e recursos próprios, com os conceitos estruturantes específicos e com objetivos didáticos essenciais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas distintas que a ciência histórica exige.

A História autônoma favorece a alfabetização, conforme Fonseca (2009b, p. 45), e a compreensão da história dessa disciplina auxilia na busca para o entendimento do “[...] processo de (re)constituição dos saberes, do currículo, dos livros didáticos” e na conscientização da responsabilidade de todos pela construção de outra história do ensino de História e da própria educação brasileira:

No final da primeira década do século XXI, pesquisadores, formadores e professores possuem uma clara compreensão de que a escola constitui um espaço complexo de debates, fontes históricas e diferentes propostas de saber, sendo o livro didático de História apenas uma das fontes de saber disponíveis. A escola constitui um espaço democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes. Neste sentido, a concepção de História como disciplina formativa aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam, indicam outras relações educativas entre o ensino de História e o processo de alfabetização da criança nos primeiros anos de escolaridade (FONSECA, 2009b, p. 44).

A introdução dessas novas linguagens no ensino de História contribui para atingir a finalidade dessa disciplina com as crianças: a habilidade de “pensar historicamente”. Assim, aprender a “pensar historicamente” é aprender a se relacionar com o tempo, com a memória, a construir a identidade, a compreender os diferentes níveis de duração temporal, a analisar em perspectiva e problematizar a realidade social com as suas permanências e transformações, a perceber-se como sujeito da História e responsável por continuar a escrever as experiências humanas no tempo.

Nesses anos que se passaram, as políticas públicas do PNLD se debruçaram a refletir e a avaliar todo esse processo de produção de obras didáticas e do próprio currículo escolar, aprimorando os critérios de análise e de exigência curricular. É notória nessa conjuntura toda a

contribuição da produção acadêmica na área, que obviamente foi acompanhada por todas as mudanças sociais e políticas e, em especial, pelo desenvolvimento da democracia após a promulgação da Constituição de 1988. Isso resultou, além das concepções de como se ensina e se aprende História, em um desdobramento do que a própria sociedade brasileira entende por cidadania.

Durante os Estudos Sociais, o ensino suscitava a prática de uma formação para o desenvolvimento de atitudes cívicas, de “amor à pátria” e de obediência da população à governos autoritários. Em contrapartida, atualmente, o ensino da História implica uma formação para o desenvolvimento de ações políticas e cidadãs que valorizam e reivindicam do Estado direitos civis, políticos e sociais, mas que não se eximem de seus deveres irrefragáveis. Os PNLD’s e os Guias de Livros Didáticos, durante todo o seu percurso, vão acompanhando o desenvolvimento desses direitos da sociedade. Por esse motivo, é importante, conforme o documento do Guia de 2013, lembrar toda essa trajetória “[...] para que percebamos até onde caminhamos e como podemos avançar nas soluções dos novos desafios que se apresentam” (BRASIL, 2012, p. 10).

Desde o PNLD 2004, quando foram atendidas as especificações das áreas de História e de Geografia, não se aceitando mais livros de Estudos Sociais para adoção nas escolas, o livro didático de História passou por transformações significativas, consolidando avanços importantes para o ensino da disciplina História. No entanto, no percurso realizado na consolidação dos livros didáticos de História, ainda há desafios a vencer. A fim de realizarmos uma reflexão a respeito de novas perspectivas para a elaboração dessas obras, selecionamos quatro pontos que são alvos para a discussão na área: a renovação histórica e pedagógica, o uso didático de sites nas obras avaliadas, a História e a cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas, e a questão regional (BRASIL, 2012, p. 20).

O Guia de Livros Didáticos, além de reconhecer todos esses avanços e desafios, compreende que, nos últimos tempos, houve uma “[...] intensa renovação nas áreas de História e Educação, protagonizadas por diversos sujeitos que atuam nessas áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 20) e que os resultados dessas produções impactaram os processos de ensinar e aprender História na escola.

Esses desafios se apresentam na necessidade de articular a história vivida com a História que resulta da pesquisa científica:

Não obstante o reconhecimento de certo avanço em tais proposições, cumpre apontar alguns dos desafios que ainda se colocam para uma qualificação mais efetiva do livro didático de História para os anos iniciais. Será necessária,

doravante, a mobilização dos diversos atores para um investimento mais rigoroso na elaboração de obras didáticas que consigam articular, em sentido mais pleno, a história vivida e a história que resulta da pesquisa histórica, na construção do conhecimento histórico, de modo que os alunos percebam que o processo histórico é fruto da ação humana em sua existência cotidiana, concebendo a História e a memória não apenas em suas relações, mas também em suas especificidades. Trata-se, assim, de exercer efetivo cuidado para não incorrer em abordagens (e também para superar as existentes) que dissociam absolutamente a história vivida da História como área de conhecimento ou que, ao contrário, tratem-nas de modo homogêneo, como sinônimas, sem distinguir suas diferenças, especificidades e articulações (BRASIL, 2012, p. 21).

Outro importante desafio a ser superado, levantado pelos pareceristas, trata-se da permanência de abordagens que remetem às praticadas nos livros de Estudos Sociais, mesmo que se restringisse a apenas um conjunto de livros, não à totalidade das coleções inscritas. A diferença de outros casos, constatada pelo Guia de 2013, é a tentativa de essas obras de “maquiar” a abordagem dos Estudos Sociais com certa “modernização”, contudo, em sua essência, o que se revela é a semelhança com o que há de defasado na construção do saber histórico:

Nessa mesma perspectiva, ainda foram localizados, no conjunto avaliado, livros que privilegiam conteúdos e abordagens muito semelhantes ao que se praticava na antiga área de Estudos Sociais, embora se apresentem modernizados, com uma roupagem nova. São propostas que sofreram algumas atualizações e, em certa medida, atendem aos requisitos da área de História, mas cuja tendência é a de ficarem defasadas no processo de aprimoramento da produção didática para os anos iniciais (BRASIL, 2012, p. 21).

Essas abordagens características dos Estudos Sociais, definitivamente, comprovaram ao longo de sua trajetória que não favorecem o desenvolvimento da habilidade cognitiva de “pensar historicamente”. Os Estudos Sociais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com suas propostas descontextualizadas, demonstraram que as suas abordagens dificultam o desenvolvimento da percepção das crianças acerca das ações humanas no tempo e no espaço e atrapalham a aquisição do pleno domínio de conceitos temporais como a duração, a sucessão, a ordem e a simultaneidade.

No mais, as atividades e os encaminhamentos didáticos dos Estudos Sociais, em sua maioria abstratos, pouco suscitam a problematização dos conteúdos e a busca de informações, dificultando até mesmo a construção da identidade e o desenvolvimento da própria autonomia das crianças ao tolher a capacidade delas de se posicionarem com distância dos fatos ocorridos, o que, ao fim e ao cabo, prejudica a compreensão dos estudantes sobre a história de si mesmos

e da sociedade em que vivem.

Para além dessas permanências que obstaculizam a construção do conhecimento e do pensamento histórico, há mudanças que vêm ganhando destaque por conta da interatividade que propõem e das possibilidades de se explorar mais informações a respeito de determinados conteúdos. Trata-se do uso da internet e das sugestões de acesso às páginas eletrônicas, o que incentiva o desenvolvimento de diversas aprendizagens, como a pesquisa, a observação de fontes históricas e de demais acervos que um livro didático não é capaz de comportar.

Os pareceristas têm visto como positivas essas possibilidades didáticas, porque podem auxiliar os estudantes a realizarem estudos mais aprofundados em casa, proporcionando que os conhecimentos sejam explorados das mais variadas formas. Contudo, eles admitem que as estruturas das escolas brasileiras precisam também garantir e oportunizar esse acesso às páginas eletrônicas no espaço escolar:

O uso da internet vem se popularizando na última década e já se faz cada vez mais presente nas relações de trabalho e lazer. Nas escolas se, por um lado, ainda são grandes os desafios a serem enfrentados para que o uso do computador e da internet se façam cada vez mais presentes nas metodologias utilizadas, por outro, proliferam-se ações que incentivam o uso de tais práticas. Os livros didáticos, ao indicarem endereços eletrônicos e/ou outras formas de trabalho com o computador, cumprem importante papel no processo de disseminar e incentivar o uso desses recursos em sala de aula. Indicados com propriedade, relacionados ao tema que está sendo trabalhado, ou ao desenvolvimento de procedimentos educacionais, potencializam o processo de ensinar e aprender História. O acesso às páginas eletrônicas indicadas nos livros, aliado ao uso de equipamentos multimídias em sala de aula, amplia as possibilidades de utilização do livro didático, pois remetem professores e alunos a diferentes contextos que podem ser explorados das mais variadas formas (BRASIL, 2012, p. 22).

Aliada a essas questões que potencializam o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, há também a preocupação dos pareceristas sobre o acesso a determinados sítios eletrônicos e sobre os problemas que podem apresentar quanto à interatividade, ao tipo de linguagem e à acessibilidade em tais ambientes, pois nem sempre as opções e as sugestões são de consultas em ambientes e endereços institucionais como, por exemplo, .org, .edu, .gov. Essa “[...] constatação indica que o predomínio de links referentes a órgãos governamentais ou ONG’s contribui para uma maior presença de espaços como bibliotecas, museus, arquivos, universidades” (BRASIL, 2012, p. 22). O problema se verifica, então, quando o sítio eletrônico sugerido contém propagandas indevidas ou conteúdos inadequados para as crianças:

[...] é preciso considerar que tanto professores quanto alunos, mas, sobretudo

os primeiros, podem enfrentar dificuldades na navegação da internet. Os tipos de sítios acima citados criam dificuldades ao processo de ensino-aprendizagem por conduzirem o aluno a conteúdos com proselitismo, de forte tendência à doutrinação religiosa, além de motivarem preconceitos, simplificações históricas ou reprodução de estereótipos. Alguns endereços avaliados levaram até mesmo a propagandas de bebidas alcoólicas e outros itens expressamente proibidos pelo Edital do PNLD 2013. Naturalmente, não se permitiu a permanência de tais indicações nos livros aprovados, porém convém ressaltar a importância de o professor conhecer os sites antes de trabalhar com a turma, pois podem sofrer alterações com certa frequência (BRASIL, 2012, p. 22-23).

O fato é que essas dificuldades existem e merecem mais cuidado e atenção na produção das obras didáticas. Além disso, carece-se de mais informações sobre como o acesso a determinado sítio eletrônico favorece o ensino e a aprendizagem de um conhecimento histórico. Entretanto, as potencialidades da internet utilizada como recurso didático são grandes e contribuem para um melhor aproveitamento do livro didático. Na perspectiva dos pareceristas, a incorporação da internet, seja no Livro do Aluno ou no Manual do Professor, “[...] deve ser acompanhada pela reflexão sobre os usos e as possibilidades que ela promove” (BRASIL, 2012, p. 24).

Outra mudança importante ocorrida no PNLD de 2013 é em relação à delimitação dos livros didáticos. Para o primeiro ano do Ensino Fundamental, o MEC optou pela distribuição de apenas dois livros didáticos nas áreas de alfabetização e de matemática e, nos anos seguintes, entre os segundos e quintos anos do Ensino Fundamental, haveria livros de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Houve coleções que também organizaram as disciplinas de História e Geografia em áreas do ciclo de alfabetização, como a área de Ciências Humanas (História e Geografia), e a disciplina de Ciências na área das Ciências Naturais. Cabe salientar que a disciplina de História não perdeu, de forma alguma, as características acerca de seu ensino, as quais vinham se delineando para essa etapa do ensino escolar.

Sobre a História e a cultura da África e dos afrodescendentes e dos povos indígenas, o Guia de Livros Didáticos considera que houve avanços no tratamento didático desses conteúdos, porém havia “fragilidades”, ainda, que precisavam ser transpostas acerca de questões como a diversidade e a superação da segregação, temáticas com que esses conteúdos sofriam no conjunto das obras:

O processo de avaliação possibilitou uma visão panorâmica, permitindo identificar a presença de diferentes positivities e de variadas fragilidades ainda presentes no tratamento da História e da cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas. As obras contemplam, no conjunto da coleção, conteúdos referentes à História e à cultura da África e dos

afrodescendentes, conforme dispostos nas Leis 10.639/2003 e 11.645/ 2008. Por conseguinte, a busca pelo atendimento da legislação vigente levou à inserção de novos temas de estudo acerca da História africana. Em muitas coleções, a diversidade dos povos que compõem o continente foi apresentada na narrativa. Outro elemento encontrado que indica um movimento de adequação às exigências legais trata-se da releitura de temas clássicos. O caso mais evidente foi o da temática da escravidão, visto que parte significativa das obras apresenta elementos de uma história social, na qual os papéis desempenhados por africanos e afrodescendentes no Brasil são trabalhados para além da condição de escravizados. A análise de conjunto já permite inclusive identificar uma tendência à superação da segregação temática a que conteúdos referentes à História africana e dos afrodescendentes eram submetidos, sendo tratados apenas em capítulos específicos, muitas vezes isolados e desconectados da trilha narrativa. O amadurecimento da produção didática nesse sentido revela-se em uma inserção contínua, com citações e abordagens sobre o assunto ao longo dos livros. O tratamento imagético também deu sinais de avanços, considerando-se que, em grande parte das coleções, há uma promoção de personagens negros por meio de ilustrações que apresentam esses sujeitos em diferentes situações, positivando sua representação e descolando-a da condição de escravizado (BRASIL, 2012, p. 24).

No mais, os pareceristas constataram durante essa avaliação que, mesmo com esses avanços significativos, de forma geral, as obras didáticas ainda precisavam superar abordagens generalistas que reforçam a ideia de homogeneidade cultural, e que as questões que envolvem os preconceitos raciais não são analisadas de forma explícita. As lutas desses povos pela preservação de sua cultura e por seus direitos sofrem com os silenciamentos e com a (falta de) atuação de suas causas na sociedade, o que deve ser evidenciado por meio do ensino de suas histórias, segundo os avaliadores.

Dessa maneira, o Guia de Livros Didáticos de 2013, ao analisar esse percurso, considera como positivo o desenvolvimento dessa temática ao longo do tempo, apesar das evidentes necessidades de aprimoramento:

[...] os avanços e permanências encontradas permitem afirmar que ainda é necessária uma intensificação do compromisso das obras didáticas com a abordagem dos conteúdos previstos na legislação vigente, para consolidar definitivamente a promoção positiva da História africana, afro-brasileira e indígena, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do país, valorizando o caráter multicultural da sociedade brasileira (BRASIL, 2012, p. 25).

De todos esses aspectos expostos, os pareceristas consideraram que os livros didáticos regionais foram os que menos apresentaram avanços significativos, demonstrando uma

desconexão entre os conteúdos e as habilidades cognitivas propostas, pois os processos históricos locais e regionais, de modo geral, aparecem em algumas obras “[...] de forma isolada, sem diálogo com a História brasileira, e em outras como processos repetidos e compactados dessa mesma história” (BRASIL, 2012, p. 26).

A conclusão desses avaliadores é a de que as obras regionais apresentaram “uma defasagem qualitativa” em relação às demais coleções e carecem de maior especificidade e trabalho adequado quanto ao local/regional, considerando a progressão da aprendizagem histórica dos estudantes.

Entre as publicações dos Guias de Livros Didáticos de 2013 e de 2016, percebem-se o desenvolvimento e a ampliação de políticas públicas muito significativas e que impactaram diretamente o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A primeira delas foi a implantação de um programa de formação de professores a nível nacional, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)¹⁰, iniciado em 2012 e formalizado com os professores da Educação Básica a partir de 2013. O Pacto consistia em uma adesão dos estados e dos municípios a uma formação docente presencial e on-line, com uma carga mínima de cento e oitenta horas controladas por várias equipes distribuídas em níveis de orientação e por uma plataforma via internet por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) do Ministério da Educação.

A princípio, a formação se iniciou com a reflexão na área da Língua Portuguesa e Alfabetização, por meio dos cadernos de estudos, em 2013. Depois, foram os cadernos de estudos de Matemática, em 2014; e, em 2015, o lançamento dos cadernos de estudos das áreas de Ciências Humanas (representadas pelas disciplinas de História e Geografia) e de Ciências Naturais (representada pela disciplina de Ciências).

Nesse sentido, é importante analisar o que significou essa política pública de grandes impactos para a formação docente a nível nacional, porque o PNLD de 2016 e, em decorrência disso, o Guia de Livros Didáticos de 2016, foram influenciados pelo PNAIC, como destaca-se no próprio Guia de 2016:

A avaliação foi coordenada pela Universidade Federal de Sergipe, que, mediante resposta à Edital público, teve sua candidatura aprovada. Importa destacar que, ao assumir a coordenação da avaliação pedagógica de Livros

¹⁰ De acordo com a página eletrônica oficial, o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Didáticos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, esta Instituição reforça seu compromisso de inserção social, contribuindo para a qualificação da Educação Básica, juntamente com outras ações das quais participa, como a formação de educadores integrantes do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015a, p. 7).

Assim, cabe salientar que o “[...] conhecimento histórico, nesse contexto, apresenta-se como um saber fundamental para o processo de aquisição do letramento e da alfabetização, para inserção da criança” (BRASIL, 2015a, p. 10), tendo de ser realizado da forma mais qualificada possível, considerando a cultura da escrita e a organização escolar.

Além desses argumentos, os pareceristas consideraram que esse “[...] objetivo tem alavancado a formulação de políticas públicas para esse segmento, dentre as quais se destaca o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (BRASIL, 2015a, p. 10), compromisso firmado pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Nessa direção, no que concerne a essa política pública do PNAIC, tem-se como importante o fato de que foi idealizada e desenvolvida pelo governo de Dilma Rousseff, mas, após o impeachment dessa presidenta, em 2016, o Pacto, entre outros programas, sofreu grandes impactos devido à conjuntura política que o governo federal, então sob a presidência de Michel Temer, denominou “contingenciamento de recursos”.

A grave crise política do país que, indubitavelmente, acometeu o PNAIC e tantos outros aspectos das instituições educacionais no Brasil, é demasiada tensa e difícil de ser analisada à luz do tempo presente, nem é o objeto desta investigação diretamente. Contudo, trata-se de uma questão incontornável e que, com certeza, merece mais análises em outro momento.

Isso posto, é necessário expor quais são os objetivos e as finalidades para o ensino de História que o Guia de Livros Didáticos de 2016 considera como fatores imprescindíveis para a aprendizagem da História pelas crianças. Apresenta-se, no texto introdutório, que o propósito da disciplina é “[...] o desenvolvimento do pensar historicamente por parte das crianças, fazendo-as sabedoras de si e sujeitos ativos, localizados em determinados tempos, lugar e circunstâncias” (BRASIL, 2015a, p. 11).

Na comparação dos propósitos dos Guias de Livros Didáticos anteriores a 2016 e do próprio Guia de 2016, vê-se que há a consolidação do novo código disciplinar da História. Observa-se, nesse documento, o resultado amadurecido e, por isso, claro e objetivo de um percurso, iniciado pelo PNLD 2004, durante o qual foram sendo elaborados e explicitados as finalidades e os objetivos dessa disciplina, para conhecimento e reconhecimento dos

fundamentos teórico-metodológicos e das características definidoras do contemporâneo código disciplinar da História para crianças:

O conhecimento histórico é hoje entendido como representação sobre experiências de diferentes sujeitos ao longo do tempo, elaboradas a partir da interpretação dos indícios acessíveis sobre o passado. É, portanto, um caráter plural que marca a disciplina, não só em termos dos aspectos abordados, mas também da sua produção. [...] O Ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental tem por objetivo formar crianças na condição de sujeitos ativos na sociedade. [...] O ensino de história promove a aquisição de referências temporais, fundamentais à reflexão dos alunos sobre sua condição no tempo, em escala local ou global. Essas referências, a construção da sua identidade e a capacidade de criticar a experiência de si e dos que o rodeiam são elementos básicos para o fomento e a conquista da cidadania. Esses conhecimentos, habilidades e atitudes são viabilizados mediante exercícios de análise de fontes de informação e de tomadas de posição. Assim, ficam claros os vínculos do ensino de história e da formação cidadã: a produção da identidade individual e coletiva com base no respeito aos diferentes sujeitos e grupos (BRASIL, 2015a, p. 11-12).

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem da História tem como finalidade absoluta desenvolver a habilidade cognitiva de “pensar historicamente”, formando sujeitos ativos na sociedade a partir dos claros vínculos do ensino de História com a cidadania, mas considerando o papel do conhecimento histórico para os alunos em processo de alfabetização e de letramento.

Ademais, é importante elucidar que, na busca pela concretização dos objetivos, tanto o PNAIC – para o ensino de História nos anos iniciais – quanto o PNLD de 2016 consideram a organização do ensino de História, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, em dois ciclos, que são articulados entre si, entretanto com objetivos distintos: nos “[...] três primeiros anos, [...] se almeja o contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos típicos da cultura letrada” (BRASIL, 2015a, p. 10); já os dois últimos anos, os quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, “[...] à consolidação dos saberes adquiridos no primeiro ciclo e a progressiva aproximação do aluno a conteúdos disciplinares integrados em áreas de conhecimento e articulados à perspectiva dos processos de letramento e alfabetização” (BRASIL, 2015a, p. 10).

A esse respeito é pertinente analisar o Caderno de Estudos nº 9 do PNAIC, destinado à formação dos professores para Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização, no qual são apresentadas as linhas mestras do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

A área das Ciências Humanas corresponde a um campo de conhecimentos

formado pelas várias ciências que têm como objeto de estudo as relações entre os seres humanos e destes com a natureza, em determinado tempo e espaço, ou seja, trata sobre os aspectos relativos ao ser humano como ser social. No Ciclo de Alfabetização, as Ciências Humanas estão representadas pelo ensino da História e da Geografia que, ao dialogarem com conceitos de outras ciências, ampliam a compreensão das crianças sobre o mundo social. Nesta perspectiva, é desejável na História que o ensino seja norteado pela constituição das identidades do sujeito e do pensar historicamente e na Geografia pela compreensão do espaço socialmente construído e sua relação com a natureza e as culturas. Espera-se que a ação pedagógica tenha como finalidade auxiliar na constituição da identidade individual e social da criança, no entendimento da sua historicidade, auxiliando-a a compreender-se como ser histórico que atua no mundo em determinado tempo e espaço (BRASIL, 2015b, p. 7).

Nesse documento do PNAIC há, entre outros, o texto da pesquisadora em Educação Eleta de Carvalho Freire, da Universidade Federal de Pernambuco, que aborda o sentido e as questões que envolvem o trabalho com os conceitos e as práticas das Ciências Humanas para o Ciclo de Alfabetização.

Para Freire, era incomum até bem pouco tempo antes e “no mínimo esquisito propor o ensino das Ciências Humanas nos primeiros anos da escolaridade infantil” (BRASIL, 2015b, p. 9). A pesquisadora considera que era ainda mais “[...] excêntrico sugerir um trabalho incluindo conceitos da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia, da História e da Geografia no Ciclo de Alfabetização, com crianças que sequer leem, ou que ainda não dominam uma leitura fluente e compreensiva” (BRASIL, 2015b, p. 9). Contudo, para Freire:

[...] os tempos mudaram, as sociedades tornaram-se mais complexas, as tecnologias avançaram, as crianças passaram a perceber mais cedo o mundo ao seu redor e foram se tornando mais atentas às imagens, aos artefatos sociais, culturais e educativos, aos modos de vida e ao mundo social. Compreendem narrativas diversas e constroem novos modos de narrar (BRASIL, 2015b, p. 9).

Com as mudanças, Freire (BRASIL, 2015b) compreende que há ainda muitos questionamentos acerca do que e de como ensinar em Ciências Humanas – pertinentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental –, relacionados às metodologias de ensino e à aplicação para crianças que ainda não leem ou têm dificuldade em leitura:

Talvez as primeiras inquietações sobre o ensino das Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização resultem do questionamento sobre “o que ensinar” e “como ensinar”. Ou seja, é possível que as dificuldades para ensinar os conhecimentos das Ciências Humanas estejam relacionadas aos conteúdos e às metodologias de ensino a serem adotadas com crianças que ainda não leem,

ou que leem com dificuldades e às quais deve ser priorizado o ensino do sistema alfabético de escrita. Parece compreensível que depois de tantos anos acreditando na legitimidade das atividades envolvendo datas comemorativas para substituir os conhecimentos sociais, políticos, históricos, geográficos e culturais, ou de entender que esses conhecimentos somente deveriam ser ensinados às crianças após a apropriação da leitura, o professor e a professora se sintam hesitantes para selecionar os saberes da área a serem ensinados nessa etapa da escolarização (BRASIL, 2015b, p. 9).

O reconhecimento da autonomia e da especificidade da História nos anos iniciais, que aparece também no PNAIC e conforme já citado pelo Guia de Livros Didáticos de 2016, leva à constatação de que apenas em 2015, na história da educação brasileira, os professores tiveram a oportunidade e momentos de reflexão e de formação em serviço em que puderam analisar e discutir o que ensinar e como ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É possível depreender que o processo de definição da História a ser ensinada na escola, promovida pelas políticas públicas que envolvem o PNLD e o delineamento da disciplina de História no currículo de forma geral, foi incorporado pelo PNAIC buscando-se uma compreensão global do que deve ser ensinado em História em vistas do processo de alfabetização. Dessa maneira, para Eleta de Carvalho Freire,

[...] [o] ensino de Geografia e História tiveram seus percursos na história da educação escolar brasileira, marcados por continuidades e descontinuidades; indefinições e incertezas quanto a sua presença na escola e às mudanças e permanências nas orientações teórico-metodológicas orientadas pelas prescrições curriculares. Assim, transitando entre os Estudos Sociais nos anos 1930, o ensino de Geografia e História até os anos 1960, a Integração Social na década de 1970 e a volta aos Estudos Sociais nos anos de 1980, as Ciências Humanas, nos primeiros anos da escolaridade, registram uma história de instabilidade e desprestígio que não se encerrou com a promulgação da LDB 9394/96 (BRASIL, 2015b, p. 11).

Essa instabilidade e esse desprestígio foram rompidos pelo estabelecimento dos fundamentos do código disciplinar contemporâneo da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do PNLD de 2004, quando finalmente a disciplina de História passou a ser salvaguardada em um escopo próprio. Esse longo processo – que teve como início a LDB 9.394/96, mas que não foi tão logo definido – é o indício de que a ideia dos círculos concêntricos difundida pelos Estudos Sociais encontrou um terreno fértil nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por diversas razões já apresentadas, demorou muito tempo para ser extinta.

Constata-se que o objeto das avaliações é mais temático, como se observa na análise a seguir. No PNLD de 2016, foram inscritas 43 coleções de História e, desse total, 32 foram aprovadas, sendo 17 para os 2º e 3º anos e 15 para os 4º e 5º anos. De acordo com os pareceristas,

o conteúdo histórico foi organizado de duas formas: composição por eixos temáticos (25 coleções) e perspectiva cronológica linear (7 coleções). Então, os temas mais recorrentes, segundo os avaliadores, puderam ser agrupados da seguinte maneira:

Para o 2º ano, os temas mais escolhidos são: eu, família, tempo, lembranças, escola, criança, história, nomes, retratos, significado dos nomes, nomes de família, amigos, casa, alimentação, brincar, brincadeiras, direitos e deveres, ruas, lendas e festas, história do aluno, história do lugar onde vive, documentos, rua, bairro e festas.

Para o 3º ano, os temas selecionados foram: o tempo e a História, documentos, fontes, passado, novos e antigos colegas, bairro, cidades, trabalho, governo do município, família, rua, escola, brasileiros (indígenas e africanos), história local, o cotidiano, comunidades indígenas, festas, direitos, moradias, cotidiano nas cidades, crianças indígenas, quilombolas, imigrantes, crianças da cidade e do campo, ser cidadão, alimentação, música, eletricidade, transportes e comunicação.

Os temas que foram mais selecionados para o 4º ano são: o lugar onde você vive, o trabalho no seu município e no seu estado, o cotidiano nas cidades, organização e participação política, histórias do seu estado e de cidades, diversidade cultural, os povos indígenas e afrodescendentes, portugueses, o continente africano, cultura, brinquedos, festas e família; regras, primeiros habitantes, o comércio de gentes, migrações, terra para viver, história da rua, história do bairro, diversidade da sociedade brasileira, imigrantes, navegações, povos que vieram da África, colonização, açúcar, vaqueiro, pecuária, vilas e cidades, bandeirantes, tropeiros, encontro entre portugueses e indígenas, capitânicas, ouro, tradições, Independência, Primeiro Reinado.

Para o 5º ano, os temas mais escolhidos são: tempo, o mundo do trabalho e relações de poder, trabalho e sociedade, identidades coletivas, democracia, lutas sociais no período regencial, café, ouro, fim da escravidão, movimentos sociais na Primeira República, regras, conservar o planeta, terra, cidadania, etnias formadoras do povo brasileiro, imigrantes, Independência, nosso tempo, as constituições do Brasil, Regências, direitos, II Império, República, o rural e o urbano, Era Vargas, organização social e política brasileira, Democracia, urbanização, Ditadura, nação e símbolos nacionais, governos atuais e cidadania (BRASIL, 2015a, p. 19-20).

Essa análise apresenta claramente um avanço nas averiguações, do ponto de vista da organização dos livros didáticos, e nas potencialidades que demonstram. Contudo, de acordo com os pareceristas, esses avanços também revelam a presença de limitações que ainda necessitavam de abordagens mais adequadas, como a prioridade de uma linearidade temporal dos estudos de avanços gradativos, como “[...] o estudo da família, da escola, do bairro, do município, do estado, do país e do mundo” (BRASIL, 2015a, p. 20), muito característico da abordagem dos círculos concêntricos.

Há, ademais, melhoramentos no tratamento dos conteúdos que envolvem o ensino da História e Cultura Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas:

Nas obras avaliadas, percebeu-se que o tratamento das contribuições culturais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas tem extrapolado as abordagens pitorescas e folclóricas, passando a explorar diferentes aspectos socioculturais de forma contextualizada, tais como infância, brincadeiras, família, escola, alimentação, moradia, ritos, mitos em diferentes espaços, no passado e no presente. Contudo, persistem abordagens que reforçam a relação dos povos africanos e afrodescendentes com o passado escravista e que conferem pouca ênfase à presença desses sujeitos em variados momentos da história brasileira, em especial no tratamento de suas experiências na contemporaneidade. [...] Sobre os povos indígenas, algumas obras ainda evidenciam a sua presença, predominantemente, no processo de conquista da América Portuguesa, não enfatizando a sua vivência nos demais períodos históricos, o que confere pouco destaque às conquistas de seus direitos no contexto contemporâneo (BRASIL, 2015a, p. 21).

Apesar disso, a constatação é a de que há um desenvolvimento das propostas pedagógicas, pois “[...] primam pela diversidade de gêneros textuais, apresentando recursos e fontes variadas” (BRASIL, 2015a, p. 21). Também se nota que as coleções têm se dedicado ao trabalho diversificado de atividades que possibilitam a exploração de imagens para a extração de informações. De acordo com os pareceristas, esse trabalho didático suscita várias interpretações, a utilização de diferentes fontes históricas, especialmente aquelas destinadas aos primeiros anos, possibilitam à criança desenvolver os seus “conhecimentos sobre a história vivida”.

Dessa maneira, a conclusão do texto introdutório do Guia de Livros Didáticos de 2016 retoma o objetivo central da avaliação: identificar “se as obras didáticas viabilizam a habilidade de “pensar historicamente”, propiciando o desenvolvimento das capacidades que auxiliam o aluno a atuar na sociedade de forma autônoma, crítica, participativa, digna e responsável” (BRASIL, 2015a, p. 15), se as propostas das obras promoviam o desenvolvimento de múltiplas habilidades cognitivas e procedimentais e se tinham um compromisso com uma formação ética, cidadã e atenta aos princípios da pluralidade e da diversidade.

3 PERCURSOS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS NOS PNLD'S DE 1996 A 2004

A análise de livros didáticos é uma tarefa complexa, que exige temáticas de análise objetivas de seleção e de averiguação. Muitas são as possibilidades de investigação desse instrumento e, por mais multifacetadas que sejam as estratégias, haverá sempre algumas escolhas assumidas em detrimento de outras.

Nesse sentido, optamos por apresentar a análise dos livros em dois conjuntos distintos devido as suas características e circunstâncias. Um primeiro conjunto corresponde aos PNLD's de 1996, 1998, 2000/2001 e 2004. O segundo conjunto compreende as edições dos PNLD's de 2007, 2010, 2013 e 2016.

Esta seção, especificamente, dedica-se a analisar o primeiro conjunto de livros entre os PNLD's de 1996 a 2004, porque justamente esses materiais compõem a fase de transição entre os Estudos Sociais e a História. Nessa fase, pode-se perceber com clareza a estruturação de alguns dos fundamentos do ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental e de todo um processo de construção curricular em desenvolvimento, como também os embates e as dificuldades de romper com concepções que restringem a História a meros acontecimentos factuais e desprovidos de sentido para as crianças, mas que estão tradicionalmente arraigados nas formas de ensinar os conhecimentos históricos.

Por essa razão, uma das opções de análise foi a utilização de uma quantidade significativa de imagens dos livros didáticos para apresentar a relevância do objeto investigado que, por suas características, somente pode ser compreendido em sua inteireza se for averiguado em sua completude. Isso pois, por mais que seja feita uma descrição dos livros, existem particularidades que somente a fonte original é capaz de explicitar, caso contrário, o objeto analisado deixaria de apresentar toda a sua potencialidade interpretativa.

3.1 A SELEÇÃO DOS LIVROS

A seleção se deu por meio de um levantamento inicial de 1031 livros em vários repositórios e bibliotecas, sendo que havia enorme quantidade de materiais que se repetia e que não estava em estado adequado de conservação. Alguns desses livros estão digitalizados e outra grande parte é de livros físicos. Contudo, devido à temporalidade delimitada por esta pesquisa e à dificuldade das políticas públicas no Brasil em fomentar centros de referência para

armazenar ou digitalizar esses e outros materiais didáticos como fonte de pesquisa, compor um acervo sequencial e em bom estado de conservação é um desafio.

Por esses motivos, os limites impostos para a pesquisa exigiram um recorte maior desses 1031 exemplares. Dessa forma, primeiramente, buscou-se nessa seleção a organização de livros didáticos que apresentavam maior completude de acervo e que se encontravam em um razoável estado de averiguação. Após essa organização, delimitamos duas principais temáticas de análise de seleção:

- Composição de coleções de mesma autoria;
- Livros cujas coleções apresentavam maior ordenamento sequencial.

Assim, considerando esses critérios, foram trazidos para esta averiguação um total de 64 livros, que estão distribuídos igualmente nas oito edições do PNLD (1996, 1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016).

A fim de responder à questão central desta pesquisa – que consiste em analisar quais foram as efetivas mudanças e as permanências nos livros didáticos destinados à etapa que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, após a substituição da disciplina de Estudos Sociais pela disciplina de História –, buscou-se analisar nos livros didáticos quais foram os conteúdos mais recorrentes para a aprendizagem dos conhecimentos históricos e quais recursos pedagógicos auxiliaram na aprendizagem dos conhecimentos ao longo desse processo.

Nesse sentido, procurando identificar por meio de uma análise geral as permanências e as alterações mais evidentes nesse processo de transformação do ensino de História, tal como delimitado por esta investigação, foram estabelecidas duas temáticas de análise: *análise dos conteúdos históricos* e *análise dos aspectos pedagógicos*.

Na temática de *análise dos conteúdos históricos*, optou-se pela investigação dos *conteúdos/temas históricos* para perceber, de forma ampla, quais foram os conteúdos mais recorrentes ao longo dos conjuntos de livros ou das coleções e verificar como se dão essas permanências e essas modificações a partir dos índices ou dos sumários dos livros nesse contexto de alteração de Estudos Sociais para História.

Já na temática de *análise dos aspectos pedagógicos*, examinou-se amplamente quais são as características do conjunto de atividades, se elas transmitem ou favorecem a assimilação dos conhecimentos históricos e se organizam e sistematizam os conteúdos trabalhados nesse contexto de permanências e alterações. Também se inquiriu acerca do desenvolvimento da capacidade/habilidade de “pensar historicamente”, se os alunos são levados, a partir das atividades, a fazer comparações, a identificar semelhanças e diferenças nos acontecimentos e a estabelecer relações entre os documentos e as fontes históricas.

Nessa perspectiva, os livros selecionados estão apresentados em forma de um quadro, com os seus respectivos autores e editoras, para uma melhor compreensão da distribuição desses materiais. Cabe salientar que o PNLD é uma política pública que está em constante desenvolvimento, as regras vão mudando e se aprimorando a cada processo. Daí a necessidade de cada Programa ser analisado em suas particularidades.

Considerando essas questões, é preciso explicitar que, nos PNLD's de 1996, 1998 e 2000/2001, os livros eram escolhidos série a série, podendo ser apresentados em forma de coleção ou isoladamente. Por esse motivo, de acordo com algumas regras do Programa nessas primeiras edições, não era determinado que apenas coleções de livros fossem aprovadas para o conjunto das quatro séries que compunham o ensino primário à época, pois apenas um único livro, a depender da série, poderia compor o catálogo de escolha.

Essa situação pode ser percebida, por exemplo, no PNLD de 1998, em que houve apenas uma coleção completa aprovada para o conjunto das quatro séries, que é o caso da coleção “História em Construção”, das autoras Nelci Lopes e Valdelize C. Silveira. Os demais livros que compõem o PNLD de 1998 foram aprovados isoladamente, dependendo da série.

Contudo, esses critérios se modificam a partir de 2004, em que somente coleções completas de livros são aprovadas, de acordo com as novas regras. Caso houvesse um único livro reprovado em toda uma coleção, ela estaria por inteiro desaprovada. Dessa maneira, no quadro dos materiais selecionados para a análise, há os livros cujas coleções completas para todas as séries/todos os anos estão relacionadas, como também os livros que foram analisados individualmente estão discriminados série a série, conforme o PNLD de 1998.

Quadro 5 – Livros do PNLD selecionados para análise

PNLD 1996 (LIVROS)				
LIVROS	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
<u>Viva a Vida</u> (Ed. FTD)	<u>Autora:</u> Marta Ramos de Azevedo			
<u>História em Construção</u> (Ed. Renascer)	<u>Autoras:</u> Nelci Lopes; Valdelize C. Silveira			
PNLD 1998 (LIVROS)				
1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	
<u>Os Caminhos de Estudos Sociais</u> (Ed. Atual)	<u>Os Caminhos de Estudos Sociais</u> (Ed. Atual)	-----	<u>Os Caminhos de Estudos Sociais</u> (Ed. Atual)	
<u>Autora:</u> Maria Luiza Favret	<u>Autora:</u> Maria Luiza Favret		<u>Autora:</u> Maria Luiza Favret	
<u>Trança Criança</u> (Ed. FTD)	-----	-----	-----	

<u>Autores:</u> Carlos de Carvalho; Francisco Barros Goulart; Semírames Heringer				
<u>Viver é Descobrir...</u> (Ed. FTD) <u>Autora:</u> Magda Madalena Peruzin Tuma	-----	-----	<u>Viver é Descobrir... Paraná</u> (Ed. FTD) <u>Autora:</u> Magda Madalena Peruzin Tuma	
<u>Descobrimo & Construindo</u> (Ed. Lê) <u>Autores:</u> Rejane Figueiredo; Aílton Moreira; Gleuso Damasceno	-----	-----	-----	
<u>Você e a sua Comunidade</u> (Ed. Formato) <u>Autoras:</u> Maria da Assunção de Marco Teixeira; Mariângela de Marco Fonseca	-----	-----	-----	
PNLD 2000/2001 (LIVROS)				
LIVROS	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
<u>Trança Criança</u> Ed. (FTD)	<u>Autores:</u> Ana Lúcia Lucena; Carlos Roberto de Carvalho; Francisco Barros Goulart; Semírames Heringer		<u>Autores:</u> Ana Lúcia Lucena; Carlos Roberto de Carvalho; Francisco Barros Goulart; Caroline Soudant	
<u>História e Geografia - Interagindo e Percebendo o Mundo</u> (Ed. do Brasil)	<u>Autoras:</u> Rosiane de Camargo; Roseni Rudek; Lilian Sourient			
PNLD 2004 (COLEÇÕES)				
COLEÇÕES	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
<u>Coleção História</u> (Ed. Moderna)	<u>Autores:</u> Ricardo Dreguer; Cássia Marconi			
<u>Viver e aprender História</u> (Ed. Saraiva)	<u>Autores:</u> Anselmo Lázaro Branco; Elian Alabi Lucci			
PNLD 2007 (COLEÇÕES)				
COLEÇÕES	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
<u>Porta Aberta - História</u> (Ed. FTD)	<u>Autora:</u> Mirna Lima			
<u>Viver e Aprender História</u> (Ed. Saraiva)	<u>Autores:</u> Anselmo Lazaro Branco; Elian Alabi Lucci			
PNLD 2010 (COLEÇÕES)				
COLEÇÕES	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<u>Aprendendo Sempre História</u> (Ed. Ática)	<u>Autores:</u> José William Vesentini; Dora Martins; Marlene Pécora			
<u>Novo Viver e Aprender História</u> (Ed. Saraiva)	<u>Autores:</u> Anselmo Lazaro Branco; Elian Alabi Lucci			

PNLD 2013 (COLEÇÕES)				
COLEÇÕES	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<u>A Escola é Nossa: História</u> (Ed. Scipione)	<u>Autoras:</u> Maria Eugênia Bellusci Cavalcante; Rosemeire Aparecida Alves Tavares			
<u>Plural História</u> (Ed. Saraiva)	<u>Autores:</u> Anselmo Lazaro Branco; Elian Alabi Lucci			
PNLD 2016 (COLEÇÕES)				
COLEÇÕES	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<u>Projeto Ápis: História</u> (Ed. Ática)	<u>Autoras:</u> Maria Elena Simielli; Anna Maria Charlier			
<u>Projeto Coopera História</u> (Ed. Saraiva)	<u>Autores:</u> Anselmo Lazaro Branco; Elian Alabi Lucci			

Fonte: elaborado pela autora (2020)

Esses são os materiais selecionados para análise. A partir deles, pode-se perceber como o PNLD é um processo que foi se constituindo ao longo do tempo e, à medida que se desenvolveu, originou a construção de uma cultura escolar de avaliação dos livros didáticos e de suas propostas curriculares.

3.2 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 1996

Objetivando perceber as permanências e as mudanças no ensino de História na passagem da disciplina de Estudos Sociais para a disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental é que se pretende apresentar e discutir, a partir de uma análise qualitativa, os saberes históricos que foram sendo dialeticamente construídos e reconstruídos.

Nesse movimento, os primeiros materiais a serem averiguados são os que correspondem ao PNLD de 1996, sendo ambas as coleções de livros destinadas à etapa da primeira até a quarta série, que são as coleções “Viva a Vida”, da editora FTD e de autoria de Marta Ramos de Azevedo, e “História em Construção”, da editora Renascer e das autoras Nelci Lopes e Valdelize Silveira.

Para analisar os *conteúdos/temas* mais recorrentes nos livros didáticos, elaboramos um quadro comparativo dos sumários ou índices de forma sintetizada. Nele, pode-se perceber que os *conteúdos/temas* mais recorrentes são: identidade; lugares (município dividido em área urbana e rural); trabalho; sociedade brasileira e organização política e econômica.

Quadro 6 – Sumário sintético PNLD de 1996

PNLD 1996 (SÉRIES)			
1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
<p><u>Viva a Vida</u> (Ed. FTD) <u>Autora:</u> Marta Ramos de Azevedo</p> <p>1. Eu; 2. A família; 3. A casa; 4. A rua onde moramos; 5. O tempo; 6. A escola; 7. Para ir de um lugar a outro; 8. O caminho para a escola.; 9. O trabalho de cada um.</p>	<p><u>Viva a Vida</u> (Ed. FTD) <u>Autora:</u> Marta Ramos de Azevedo</p> <p>1. Eu; 2. A família; 3. Nossa casa; 4. A escola; 5. Onde vivemos?; 6. O caminho para a escola; 7. A paisagem do município; 8. As pessoas trabalham; 9. Quem governa o município.</p>	<p><u>Viva Vida - O Município</u> (Ed. FTD) <u>Autora:</u> Marta Ramos de Azevedo</p> <p>1. Eu; 2. O município; 3. O meio ambiente do município; 4. A localização dos municípios; 5. O trabalho no município; 6. Os meios de transporte e de comunicação; 7. A história do município; 8. O governo do município; 9. O município faz parte do Brasil.</p>	<p><u>Viva Vida - Brasil</u> (Ed. FTD) <u>Autora:</u> Marta Ramos de Azevedo</p> <p>1. Onde vivemos?; 2. Vamos representar a Terra?; 3. O Brasil: terras e águas; 4. As atividades econômicas; 5. As regiões brasileiras; 6. Nós somos o povo brasileiro; 7. História do Brasil.</p>
<p><u>História em Construção</u> (Ed. Renascer)</p> <p><u>Autoras:</u> Nelci Lopes; Valdelize C. Silveira</p> <p>1. Identificando; 2. A casa, a família e os vizinhos; 3. Brincadeiras; 4. Trabalho e lazer; 5. Contando o tempo; 6. Tempo e transformações.</p>	<p><u>História em Construção</u> (Ed. Renascer)</p> <p><u>Autoras:</u> Nelci Lopes; Valdelize C. Silveira</p> <p>1. Os bairros; 2. Zona urbana e zona rural; 3. Trabalho e trabalhadores.</p>	<p><u>História em Construção</u> (Ed. Renascer)</p> <p><u>Autoras:</u> Nelci Lopes; Valdelize C. Silveira</p> <p>1. Os índios e a chegada dos portugueses; 2. Extrativismo vegetal; 3. Agricultura.</p>	<p><u>História em Construção</u> (Ed. Renascer)</p> <p><u>Autoras:</u> Nelci Lopes; Valdelize C. Silveira</p> <p>1. Os Estados brasileiros e a organização dos poderes; 2. Participação e organizações sociais; 3. O período colonial; 4. O primeiro reinado; 5. A república brasileira; 6. A república brasileira.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2020)

É substancial nesta pesquisa a compreensão da teoria dos círculos concêntricos, porque é uma das bases de sustentação das ideias de Delgado de Carvalho para o desenvolvimento da disciplina de Estudos Sociais no Brasil. Nesse sentido, Abud (2012) traz uma definição do que são os círculos concêntricos aplicados às propostas de ensino dos Estudos Sociais:

[...] consagravam os conteúdos relacionados à vida do aluno e assim se expandiu a ideia segundo a qual os conteúdos das ciências históricas nos anos

iniciais deveriam ter como ponto de partida a vida do aluno – a localização de onde vivia, suas relações de parentesco, sua história de vida – para que já nas séries mais avançadas ele pudesse iniciar o conhecimento de fatos históricos (ABUD, 2012, p. 10).

Porém, um estudo mais aprofundado de Oliveira e Zamboni (2008) sobre a teoria dos círculos concêntricos utilizada pela disciplina de Estudos Sociais esclarece que, além de uma anulação da historicidade dos conteúdos da disciplina de História, houve a difusão de uma compreensão distorcida sobre as concepções de aprendizagem pelas crianças desenvolvidas por Jean Piaget.

De acordo com essas pesquisadoras, os Estudos Sociais, por meio da teoria dos círculos concêntricos, agiram erroneamente ao “[...] vincular os estudos da sociedade aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, com base nos estudos de Piaget” (OLIVEIRA e ZAMBONI, 2008, p. 176), uma vez que:

Como este [Piaget] classificou o desenvolvimento da criança em fases: sensório-motora, operatória-abstrata, a “adaptação” de sua classificação para os Estudos Sociais gerou uma máxima até hoje bastante enraizada em nossas concepções: o ensino tinha um caminho a seguir – do concreto para o abstrato, em etapas sucessivas (OLIVEIRA e ZAMBONI, 2008, p. 176).

Então, a apropriação equivocada e veiculada de forma massiva pelos Estudos Sociais de que a criança aprende “do concreto para o abstrato”, relacionando isso a uma questão espacial, ou seja, que a criança só pode aprender os conteúdos sobre a sociedade se estes partirem primeiramente do estudo do bairro, do município, do estado, do país e assim por diante “consagraram” uma proposta distorcida sobre as concepções de aprendizagem de Piaget:

“Próximo” foi entendido como “perto fisicamente” do aluno e na interlocução com outro conceito, o concreto, solidificou-se uma concepção baseada no pressuposto de que o estudo da sociedade deveria partir do concreto, entendido como palpável, portanto, existente no sentido material (OLIVEIRA e ZAMBONI, 2008, p. 176).

Essa fragmentação do conhecimento e propostas didáticas que não exigem reflexão são característica dos Estudos Sociais e há inúmeros exemplos dessas situações que podem ser identificadas nos livros trazidos para esta averiguação. Cabe ressaltar que esse fato faz parte do conjunto de elementos que revelam os indícios das mudanças e das permanências da passagem dos Estudos Sociais para a História.

Desse modo, seguindo os objetivos desta pesquisa, iniciam-se as análises das amostras dos livros didáticos, verificando de forma qualitativa os aspectos gerais dos *conteúdos/temas* mais recorrentes nesses materiais.

O primeiro *conteúdo/tema* a ser investigado é a identidade, no livro da coleção “Viva a Vida”, de Estudos Sociais (1994), autoria de Marta Ramos de Azevedo. Nele, a identidade da criança está associada a uma questão familiar. Em uma atividade, a criança é solicitada a escolher a partir de uma ilustração de uma maternidade com quais dos bebês ela se parece. Para além dos estereótipos da cena, percebe-se que não há um trabalho propriamente com a identidade da criança, com o seu nome e com a sua história de vida.

Em seguida, há outra ilustração, trata-se da cena de uma família durante uma refeição, fazendo menção ao fato de que a criança pertence a uma família e que cada família tem uma organização.

Nos *aspectos pedagógicos*, a mobilização da criança é olhar ou circular algum personagem da ilustração. O único intuito é fazer com que a criança se perceba em uma família, então ela pouco reflete sobre a sua identidade nem escreve ou realiza qualquer atividade. Nota-se que a família representada no livro é constituída pelos filhos, o pai e a mãe e se forma quando um homem e uma mulher resolvem viver juntos e gerar filhos. Há outras organizações familiares não representadas, como a família de pai e filho(s), de mãe e filho(s), de casais homoafetivos, de avós e neto(s), de crianças órfãs, de crianças que vivem nas ruas, entre outras.

Como trata-se de uma amostra de Livro do Professor, as respostas e os objetivos vêm destacados em azul, então é possível identificar que o objetivo da atividade é fazer com que as crianças identifiquem as organizações familiares em “diversas situações”.

Em seguida, há uma atividade para o aluno verificar desenhos de crianças fazendo tarefas diárias – levantar, cuidar da higiene pessoal, fazer refeições, ir à escola e dormir –, a fim de que circule as ilustrações com as quais se identifica por conta de sua rotina.

Figura 1 – Identidade - “Viva a Vida” - 2ª série

1

Eu

Escolha um dia, bebê, e escreva o seu nome na plaquinha.



Veja esses bebês. Alguns são meninos. Outros são meninas.

4

Imagine que você está nesse lugar.

- Escolha um dia, bebê, e escreva o seu nome na plaquinha.
- O bebê que está à sua direita é uma menina. Invente um nome para ela.
- O que está à esquerda é um menino. Como ele se chama?
- Escolha o nome das outras bebês e complete as plaquinhas.



crianças.

Você já foi uma criança como essas. E já passou alguns dias nesse lugar quando nasceu.

5

2

A família

Escolha um dia, bebê, e escreva o nome das pessoas da família.



Os filhos, o pai e a mãe formam a família. Há famílias grandes e famílias pequenas.

14

Escolha o nome para as pessoas dessa família. Agora conte:

- Quantas crianças aparecem na cena? Faça uma  para elas.
- Quantos adultos aparecem? Quantas o corpo delas.  para eles.
- Quem está em pé? Faça  na roupa dele.
- O que o menino mais novo está fazendo? Ele está usando o grito  comumente?
- Onde estão essas coisas? Descubra-as e faça um X nelas.



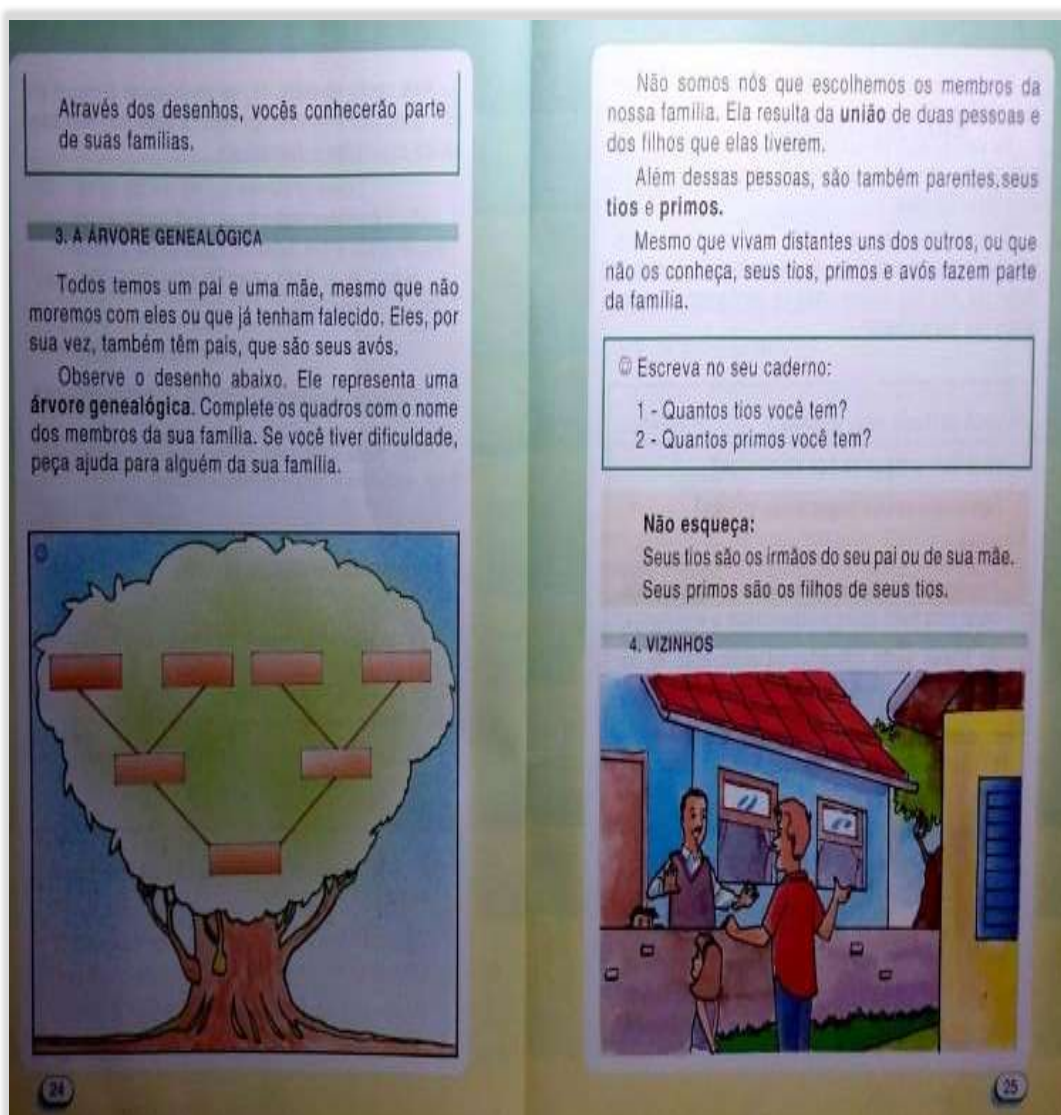
Uma família se forma quando um homem e uma mulher resolvem viver juntos e ter filhos.

15

No livro “História em Construção”, de Nelci Lopes e Valdelize C. Silveira (1994), o conteúdo/tema identidade também está ligado à família. A criança é solicitada a indicar os membros de sua família preenchendo um campo sobre a sua árvore genealógica.

Nos aspectos pedagógicos, verifica-se um pequeno texto descritivo sobre o conceito de família. Nele chama a atenção a concepção de família à época, para além das discussões atuais sobre a constituição familiar, a menção: “Não se esqueça: Seus tios são os irmãos do seu pai ou de sua mãe. Seus primos são os filhos de seus tios.” (LOPES e SILVEIRA, 1994b, p. 25). A atividade está de certa forma deslocada das imagens e pouco desenvolvida, tendo como base textos simplórios e perguntas superficiais.

Figura 2 – Índice - "História em Construção" - 1ª série



Fonte: LOPES e SILVEIRA (1994a, p. 20-25)

Sobre o *conteúdo/tema* lugares, é trabalhada a história do município. O livro “Viva a Vida” (1994c) – que na própria capa já tem como subtítulo “O Município” – apresenta a seguinte concepção de história, completamente indefinida: *“há muito, muito tempo, os índios viviam em suas aldeias. Eles pescavam, caçavam e cultivavam seus alimentos. Alguns homens chegaram para explorar o lugar”* (AZEVEDO, 1994c, p. 130). O pequeno texto segue acompanhado de imagens que inferem que esses homens que chegaram eram “bandeirantes”, empunhando armas nas mãos, seguidos pelos índios que carregavam, aparentemente, os pertences desses homens. Disso resultou quase que espontaneamente as fazendas de plantio de cana-de-açúcar. A partir dessa ocupação, surgiram povoados e vilas e “tudo se modificou”, mais pessoas vieram morar nesses lugares e surgiram ruas e lojas.

A vila tornou-se cidade. Em volta dela, a zona rural também progrediu. Hoje o município já é uma grande cidade. A história desse município não pode ser contada pelos seus moradores. Ela está escrita nos livros, nos documentos, nos lugares públicos e edifícios que lembram a época de sua fundação (AZEVEDO, 1994c, p. 131, grifo nosso).

Essa concepção de história progressista, linear, memorística, tendo o branco português como o impulsionador do progresso, é um exemplo da abordagem dos círculos concêntricos. Além desse evolucionismo histórico que anula todo o processo de constituição e organização dos municípios brasileiros ao longo do tempo e suprime toda a participação e dominação de outros grupos sociais, como os indígenas e os negros, é uma concepção de ensino de História que não permite sequer que os próprios moradores construam narrativas sobre a história de suas próprias cidades. Segundo essa concepção dos círculos concêntricos, a “história” só é “História” se tiver como fontes “documentos” oficiais ou se estiver “escrita nos livros”.

Percebe-se, assim, nos *aspectos pedagógicos*, que se trata de uma forma de narrativa que marcou algumas gerações de crianças em suas formas de conceber e de produzir história. Ainda que não seja o objeto desta tese analisar os efeitos sociais das distorções causadas por essas concepções, é possível perceber aí o que Cuesta Fernández (1997) considera as concepções que subjazem os “extratos mais profundos” do currículo e da tradição escolar. Esse é, sem dúvida, um exemplo notável de permanência do modo de *educação tradicional-elitista* no código disciplinar da História para o ensino das crianças no Brasil.

É possível perceber na atividade a seguir essas e outras questões que envolvem os *aspectos pedagógicos*, sugerindo que a criança realize uma pesquisa sobre o seu município.

Figura 3 – Município - "Viva a Vida" - 3ª série

7

A história do município



Há muito, muito tempo, os índios viviam nas suas aldeias. Eles pescavam, caçavam e cultivavam seus alimentos.



Os novos moradores foram ocupando o lugar. Eles construíram casas. Algumas fazendas de plantio de cana-de-açúcar também apareceram.

Alguns homens chegaram para explorar o lugar.

E o povoado foi crescendo.

O povoado tornou-se uma vila. As ruas aumentaram e algumas lojas surgiram. Mais casas foram construídas. Mas a vida no campo continuou. Fazendas de criação foram se instalando.






E tudo se modificou. Novas pessoas vieram morar no lugar. Mais casas, mais lojas, mais ruas e mais movimento. A vila tornou-se cidade. Em volta dela, a zona rural também progrediu.



Hoje o município já é uma grande cidade. A história desse município não pode ser contada pelos seus moradores. Ela está escrita nos livros, nos documentos, nos lugares públicos e edifícios que lembram a época de sua fundação.

ATIVIDADES

- Explicue, com suas palavras, o que originou a formação deste município. Conte a história dele.
 


- Descubra a resposta, ordenando as letras dos quadros:
 - Como se chamam as cidades que crescem sem planejamento?

SINTRAUA

 - Como se chamam as cidades que crescem com as ruas e casas já demarcadas?

SDAAEJANLP

CONTE AOS COLEGAS A HISTÓRIA QUE VOCÊ INVENTOU. CUIDE COM ATENÇÃO A HISTÓRIA QUE ELER INVENTARAM.

- Faça uma pesquisa para saber o nome de duas cidades planejadas.
- Faça uma pesquisa para saber o nome de:
 - uma cidade industrial;
 - uma cidade comercial;
 - uma cidade portuária;
 - uma cidade turística.
- Você conhece a história do seu município?
 - Procure informações na Prefeitura, no museu, em jornais antigos ou nos livros da biblioteca para descobrir como ele se formou.
 - Escreva a história dele, cole fotos dos lugares mais antigos ou faça desenhos para ilustrar seu trabalho.
 - Se o seu município for a capital de um estado brasileiro, você encontra algumas informações sobre ele nas páginas 147 a 160.
- Responda:
 - Qual é o dia da fundação do seu município?
 - Esse dia é feriado?
 - Quais as comemorações realizadas nessa data?
- Faça uma pesquisa e responda:
 - Seu município sempre teve o mesmo nome?
 - Se ele teve outros nomes, escreva-os.
 - Qual a origem do nome atual do seu município?
- Faça um calendário com as datas festivas do seu município. Copie o modelo:

DIA	MÊS	COMEMORAÇÃO
★	★	★
★	★	★
★	★	★
- Escolha uma das datas festivas do seu município e faça uma ilustração mostrando como ela é comemorada.

No livro “História em Construção”, o *conteúdo/tema* lugares tem como intenção apresentar os estudos sobre as cidades no século XIX. O pequeno texto aponta com dados que o Brasil não era um país populoso até 1800 e que não havia centros populosos como “hoje”, sendo as zonas rurais mais importantes economicamente que as zonas urbanas. Ressalta, ainda, que não havia nas cidades muita estrutura, como estrada, correios ou telefone. A situação passa a mudar a partir da segunda metade do século XIX, conforme as autoras, quando há, na cidade de São Paulo, a instalação da iluminação pública, gás, água e rede de esgoto.

Nos *aspectos pedagógicos*, verifica-se que a ênfase está na análise de capitais como São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Recife e Belém, por terem desenvolvido uma economia agrária. O texto é apenas informativo e não há o estudo da organização de outras formas de municípios. Consta, também, como no outro livro analisado, atividades de pesquisa acerca do município onde a criança mora. Além disso, as imagens são apresentadas como simples ilustrações, desconectadas dos textos da narrativa didática.

Figura 4 – Município - “História em Construção” - 3ª série

CAPÍTULO 6

CIDADES NO SÉCULO XIX

Rio de Janeiro, Rua Direita, séc. XIX (aquarela de Thomas Ender).

Até o século XIX, o Brasil não era um país populoso. A população começou a crescer a partir de 1800. Em 1850, a população era de aproximadamente 8.000.000. Em 1872, ano no qual foi feito o primeiro **recenseamento** do Brasil, havia 10.112.061 habitantes. Em 1900, a população alcançou 17.318.556 habitantes.

Não havia centros urbanos populosos, tais como existem atualmente. As zonas rurais eram mais importantes, economicamente, do que as zonas urbanas.

77

As maiores cidades brasileiras eram Rio de Janeiro, Salvador, Recife e Belém.

O Rio de Janeiro, **capital administrativa** desde 1763, teve seu desenvolvimento ligado à escoação de ouro das minas e à economia cafeeira.

Salvador (antiga capital administrativa) e Recife tiveram seu desenvolvimento ligado à economia açucareira.



Salvador.

Essas três cidades são portuárias. Nelas se realizavam **transações comerciais** e o movimento de importação e exportação.

Belém era o centro administrativo da região norte.

As cidades, em geral, não possuíam muitos habitantes. Nelas moravam comerciantes, funcionários públicos, artesãos, médicos, farmacêuticos, militares, etc.



Pátio do Terreço, Recife em 1825.

As comunicações entre as cidades e zonas rurais eram difíceis. Os transportes eram feitos por terra e através da navegação marítima ou fluvial.

Não havia estradas, mas apenas caminhos bastante acidentados, por onde às vezes as carroças não podiam passar. Em geral, o transporte era feito no lombo de mulas e cavalos.

Nas cidades, as pessoas eram transportadas em cadeiras, redes ou **liteiras**, conduzidas por escravos ou mulas.

Não existia correio nem telefone. Os recados e correspondências eram entregues por escravos.

As cidades brasileiras começaram a se transformar a partir da segunda metade do século XIX, com a instalação de iluminação pública a gás, rede de água e esgoto, melhorias nos transportes e comunicações. Naquela época, a cidade que mais cresceu foi São Paulo.

Seu crescimento esteve ligado à expansão cafeeira, à entrada de um grande número de imigrantes e ao desenvolvimento de **atividades industriais**.

Em 1872, a população de São Paulo era de 31.385 habitantes; em 1900, de 239.820 habitantes.



Rua Direita em São Paulo, séc. XIX (aquela era de Westh Rodrigues).

○ Cite exemplos de cidades:

- 1 - Fundadas a partir de colônias de imigrantes.
- 2 - Em que a fundação e o desenvolvimento estão ligados à pecuária.
- 3 - Fundadas a partir de fortificações.
- 4 - Portuárias, envolvidas com o movimento de exportação e importação.
- 5 - Fundadas a partir de atividades mineradoras.

6 - Em que a fundação e o desenvolvimento estão ligados à agricultura.

Agora, vamos conhecer um pouco mais a cidade onde você mora.

Na sua casa, procure fotos, ilustrações, cartões postais que representem a cidade onde você mora. Se possível, em épocas diferentes. Procure também ilustrações de cidades brasileiras antigas e modernas. Não se esqueça de anotar para cada uma o nome da cidade e, se possível, a época e o que ela representa.

Leve o material para a escola.

Reunidos em equipes, você e seus colegas vão separar as ilustrações das cidades antigas, modernas e da cidade onde moram.

Primeiro, com as ilustrações do seu município, vocês montarão dois cartazes: um de como a cidade era antigamente e outro de como ela é atualmente.

Em uma cartolina escrevam:

- Como era o nome da cidade onde moram.
- A data de fundação.
- O nome atual da cidade.
- O número de habitantes.

Colem as ilustrações e escrevam ao lado de cada uma qual parte da cidade ou que local representam.

Depois, vocês vão localizar, no mapa do município, onde se encontram as construções, paisagens, vistas, monumentos, parques, praças, etc. representados nas ilustrações.

- 1 - Que lugares vocês não conhecem?
- 2 - Quais gostariam de conhecer?
- 3 - Existem, ainda, construções antigas na cidade?

Sobre a sociedade brasileira, no livro “Viva a Vida” (AZEVEDO, 1994b) é enfatizado que os indígenas fazem parte dessa sociedade, mas verifica-se que esse *conteúdo/tema* está no final do livro, em um apêndice sobre datas comemorativas. Todos os indígenas estão representados com o exemplo da etnia Ianomâmi, e o breve texto mostra alguns costumes e hábitos, em especial, dos “curumins”, que furam as orelhas e as adornam com flores. Também se apresenta como é a relação dessas crianças indígenas com os animais. Nota-se nessa apresentação uma tentativa de “aproximar” a criança não índia da criança Ianomâmi.

A proposta central dessa forma de abordar os indígenas é apenas apresentá-los com um certo “folclorismo” no estudo das tradições desse povo. Sem problematizar em nenhum momento, os índios são relatados como os:

[...] primeiros habitantes do Brasil, mas com o tempo foram perdendo as suas terras. Hoje são poucos os índios que vivem no Brasil (AZEVEDO, 1994b, p. 134).

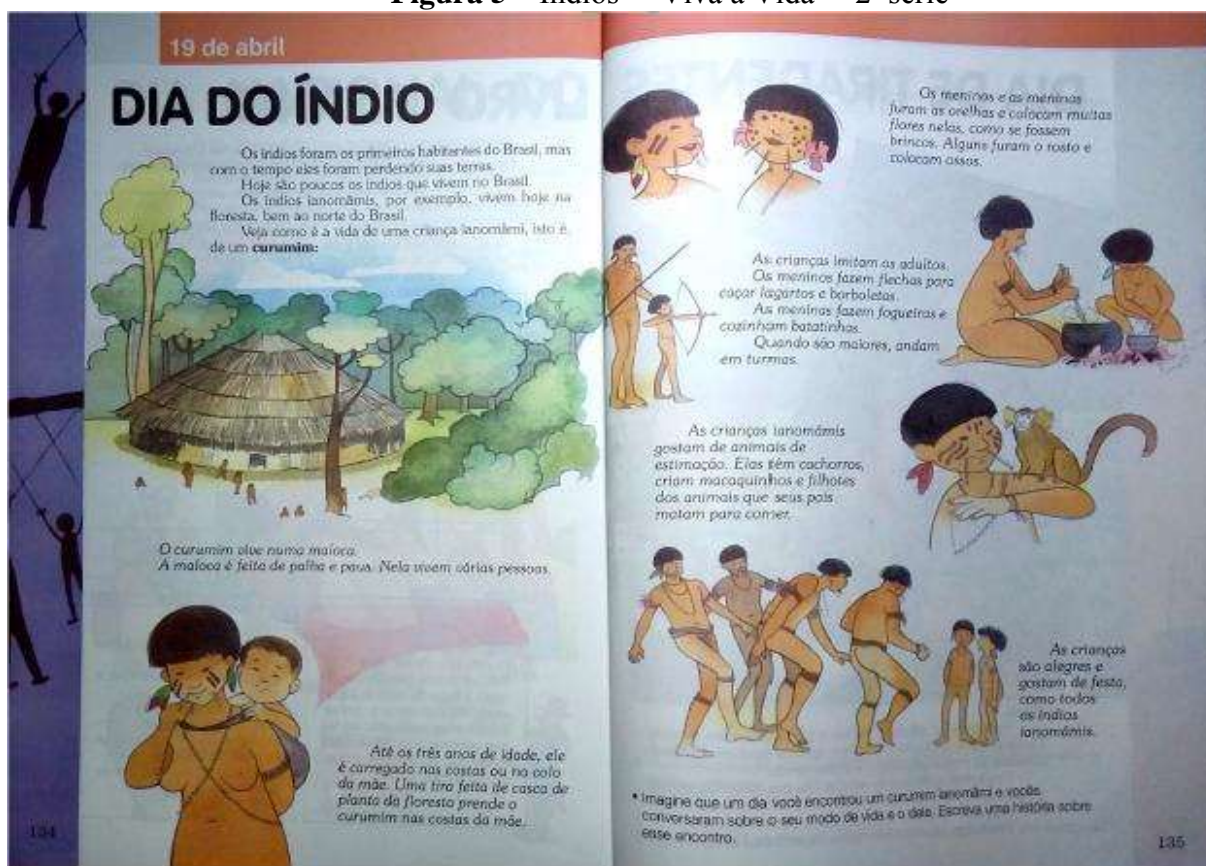
A palavra quantitativa “poucos” é demasiada vaga e a ausência de uma explicação sobre os motivos que os levaram a perderem as suas terras é o ponto mais problemático, supõe-se que o docente é quem devesse dar mais explicações nesse caso.

Nos *aspectos pedagógicos*, nota-se que não existe uma proposta clara sobre a atividade em relação ao assunto, tendo apenas um caráter informativo. A própria opção de trazer esse *conteúdo/tema* para o final do livro, como um apêndice de datas comemorativas, já demonstra que a sociedade e a História dos povos indígenas no Brasil eram tratadas, comumente, como um apêndice da História do Brasil.

A ideia é apenas que as crianças leiam o conjunto de frases apresentado na narrativa didática, que está interligado às ilustrações de crianças indígenas brincando com os animais, pescando, cozinhando e dançando.

Um detalhe que chama a atenção é o fato de os indígenas serem retratados apenas em forma nu ou com pinturas pelo corpo, empunhando arcos e flechas. Vê-se que a ideia que se quer transmitir à criança é que o índio da década de 1990 (século XX) é praticamente o mesmo que o português encontrou em 1500 (século XVI), não são retratados conflitos, lutas políticas e a dominação sofrida pelos índios na composição da sociedade brasileira. Outros elementos da sociedade e outros grupos sociais não são apresentados no tratamento desse conteúdo.

Figura 5 – Índios - “Viva a Vida” - 2ª série



Fonte: AZEVEDO (1994b, p. 10-11)

No livro “História em Construção” (LOPES e SILVEIRA, 1994c), observa-se que a abordagem já é bem diferente em relação ao do livro “Viva a Vida” (AZEVEDO, 1994b). Na análise comparativa desses materiais, examina-se que, mesmo com a predominância da abordagem dos círculos concêntricos, havia sinais de questionamentos na apresentação do conteúdo/tema sobre a sociedade brasileira em Lopes e Silveira (1994c). Os povos indígenas são retratados de outra maneira, havendo detalhes sobre diversas características das etnias, interpelações acerca do extermínio de suas populações e a presença de diferentes tipos de texto e de fontes para apresentar de forma inteligível o assunto.

Nos aspectos pedagógicos, vê-se que o texto é mais longo em comparação ao outro material e inicia-se com a proposta de um historiador, Nelson Piletti, de imaginar que, no Brasil todo, havia apenas florestas e grandes rios de águas cristalinas e que, na imensidão dessa floresta, havia apenas “choupanas” e pequenas plantações para subsistência, e esse seria o Brasil que os portugueses encontraram quando chegaram aqui, era o Brasil dos índios.

Um ponto muito interessante é o fato de as autoras darem importância à forma como os portugueses se referiram a esses povos: “Os europeus chamaram de índios todos os povos que habitavam na América” (LOPES e SILVEIRA, 1994c, p. 7). Então, é apresentada uma

diversidade de etnias (Tupis-Guaranis, Jês, Nuaraques, Caraíbas e outras tribos) e um mapa de onde elas habitavam, porém sem período determinado.

O trabalho nesse material segue afirmando que, “[...] atualmente, a população é de aproximadamente 200.000 indivíduos” (LOPES e SILVEIRA, 1994c, p. 10) e que foram os “brancos” os responsáveis por essa redução ao tomarem suas terras, os escravizarem, transmitirem doenças e modificarem os seus costumes, mas que hoje existem organizações que defendem os direitos desses povos. Há sugestão de uma pesquisa sobre os índios Ianomâmis e um questionário a partir de uma poesia do Conselho Indigenista Missionário.

Na resenha desse livro, no Guia de Livros Didáticos (1996), há um destaque, na visão dos pareceristas, no trabalho com os povos indígenas:

Um dos pontos de destaque desse livro é tratamento dado ao estudo das populações indígenas. Ao contrário do que ocorre com a maioria dos livros didáticos, as autoras apresentam informações sobre várias das nações e tribos indígenas do Brasil. Além disso, a referência aos índios da América do Norte, e da América Espanhola, possibilita que o aluno perceba algumas questões fundamentais para a história universal do ser humano, tais como a da apropriação e expropriação da terra e das relações de dominação cultural (BRASIL, 1996, p. 145).

Ao final dessa atividade, tem-se uma proposta aos alunos: a construção de um quadro comparativo no caderno sobre as formas de viver, de suas moradias, vestimentas, o que comercializavam e se eram “ricos” ou “pobres” na sociedade brasileira.

Figura 6 – Sociedade brasileira - “História em Construção” - 3ª série



OS ÍNDIOS E A CHEGADA DOS EUROPEUS NA AMÉRICA

COMUNIDADES INDÍGENAS

“Procure concentrar-se o mais que puder. Agora, imagine que não existe nada do que você está acostumado a ver todo dia. Não existem escolas, casas, edifícios. Não existe luz elétrica, nem automóvel, nem ônibus, nem avião, (...)”

Imagine que no Brasil todo só existem florestas imensas, cortadas por rios caudalosos, de águas límpidas e cristalinas. Espalhados pela imensidão do território brasileiro, alguns milhares de clareiras no meio das florestas. E o que se vê nessas clareiras? Algumas choupanas, feitas de troncos e folhas de árvores, algumas roças com pequenas plantações de milho e mandioca e numerosos seres humanos (...) que se dedicam a atividades diversas: caçam, pescam, dançam, brincam, nadam nos rios.

É esse o Brasil que os portugueses encontraram quando aqui chegaram em 1500. O Brasil dos índios. (...)”

(PILETTI, Nelson & PILETTI, Claudio. História e vida: Brasil: da pré-história à Independência. 3ª ed. São Paulo: Atica, 1991, p. 20 v. 1)



Índios Tucacariê de Reserva do Xingu.
Mulher 'Ora Larga' carregando seu filho na rapta (RC).

Os europeus chamaram de índios todos os povos que habitavam a América.


Quando os portugueses chegaram ao Brasil, no século XVI, existiam mais ou menos cinco milhões de habitantes **nativos**.

Os índios organizavam-se em **tribos**. Cada tribo era formada por um grupo de pessoas que falava o mesmo idioma e morava na mesma **aldeia**.

Os índios brasileiros foram agrupados em quatro grandes **nações**. Essa classificação baseou-se nos idiomas que eles falavam:

- **Tupis-Guaranis**: habitavam todo litoral brasileiro – Carilés, Tupiniquins, Tabajaras, Carijós, Portugueses, Tamóias...

- **Jês**: habitavam a região central do Brasil – Aiorés, Apinajés, Xavantes, Botocudos...
- **Nuaruaques**: habitavam a região amazônica e ilha de Marajó – Parecis, Pururus, Manaus, Aruás...
- **Caralbas**: habitavam o litoral do Nordeste brasileiro, até a América Central – Bacaris, Pimenteiros, Aracajus...



Brasil: áreas habitadas pelas principais nações indígenas.


Além dessas nações existem outras, ainda não classificadas: Ianomami, Tucano, Cariris, etc.

Os povos indígenas, além do idioma, possuíam costumes, religião e modo de vida diferentes.

Várias tribos eram **seminômades**, isto é, moravam certo tempo em uma área e depois migravam para outra. As terras não pertenciam a ninguém. Todos podiam ocupá-las.

Os índios viviam da caça, pesca, coleta de frutas e raízes e plantavam alguns gêneros alimentícios, como milho, mandioca, abóbora, batata-doce.

As mulheres realizavam tarefas domésticas e agrícolas. Os homens caçavam, pescavam, construíam casas (choupanas).



Aldeia Waimiri-Aitton, na Amazônia.

As plantações pertenciam a toda comunidade. A colheita era dividida entre todos os membros da aldeia.

Os membros de algumas tribos viviam em casas iguais. Outras tribos construíam uma espécie de habitação coletiva. Não usavam dinheiro. Não havia pobres ou ricos.

Fonte: LOPES e SILVEIRA (1994c, p. 6-9)

Com relação ao *conteúdo/tema* sociedade brasileira, os dois materiais apresentam abordagens distintas. Enquanto o livro “História em Construção” encaminha a proposta a partir da organização política e cronológica linear, o livro “Viva a Vida” expressa uma conotação progressista e descritiva.

A respeito desses materiais, a avaliação do PNLD de 1996 considerou que, no livro “Viva a Vida” (AZEVEDO, 1994d), embora haja um bom trabalho de diagramação e, em específico, também há uma ampliação dos conceitos históricos em relação aos demais exemplares dessa coleção, as atividades estimulam muito pouco a reflexão dos alunos:

As atividades propostas são diversificadas e algumas delas contribuem para o desenvolvimento cognitivo do aluno, incitando-o a fazer observações e comparações e a relacionar os conhecimentos abordados. Propõe-se também a realização de trabalhos em grupo. Outras atividades, porém, incluem a reprodução das informações apresentadas nos textos dos livros. Embora se trate de informações importantes, que o aluno deve dominar, não há uma preocupação maior em estimular a sua reflexão a respeito (BRASIL, 1996, p. 158).

Já na resenha do livro “História em Construção” (LOPES e SILVEIRA, 1994c), é ressaltado pelos pareceristas que o manual tem a preocupação de articular os conceitos históricos com os conhecimentos prévios dos alunos e até apresenta metodologias ativas de aprendizagem, além de trazer fontes históricas para análise, como documentos de época e trechos da Constituição. Contudo, nota-se que, mesmo quando há tentativas de romper o modelo cronológico e linear no trabalho com o conhecimento histórico, há sérias limitações:

O livro apresenta, porém, um problema de ordem teórica que merece ser destacado. Apesar de iniciarem com o estudo sobre a atual organização política e social do Brasil, as autoras abordam os temas referentes à história brasileira dispendo-os em uma ordem linear cronológica. Isto acaba fazendo com que os alunos desenvolvam uma noção de tempo histórico que fica limitada à idéia de eventos encadeando-se uns nos outros (BRASIL, 1996, p. 153).

Nos livros de 1996, mesmo quando há tentativas de superação da abordagem dos círculos concêntricos, percebe-se que essa tradição é mais forte. É uma concepção pedagógica de ensino, conforme Fonseca (2009b, p. 43), que “separa rigidamente” a reflexão e a compreensão do conhecimento histórico. Trata-se de um processo que inibe uma característica tão inerente às crianças: o entusiasmo pela descoberta e a possibilidade de construir saberes.

Para Fonseca (2009b, p. 43), o papel do professor e dos materiais utilizados para o ensino de história, tradicionalmente, exerciam a tarefa de reproduzir os conteúdos que deviam ser “memorizados de forma mecânica”. Essas verdades absolutas e inquestionáveis dificultavam o desenvolvimento da criatividade e da criticidade dos alunos.

Como é destacado na própria avaliação do Guia de Livros Didáticos de 1996, os alunos acabam por desenvolver uma noção de tempo limitante, que os fazem perceber a história apenas como uma sucessão de acontecimentos.

Claramente, as propostas que se apresentam a seguir não favorecem uma compreensão da história como um processo que narra a experiência humana no tempo e dos mais diferentes sujeitos historicamente situados; por outro lado, sugerem que os alunos memorizem as datas e os fatos políticos considerados mais “importantes”, legitimando a invasão e a dominação portuguesa em razão de um progresso e intentando perpetuar a memória dos vencedores.

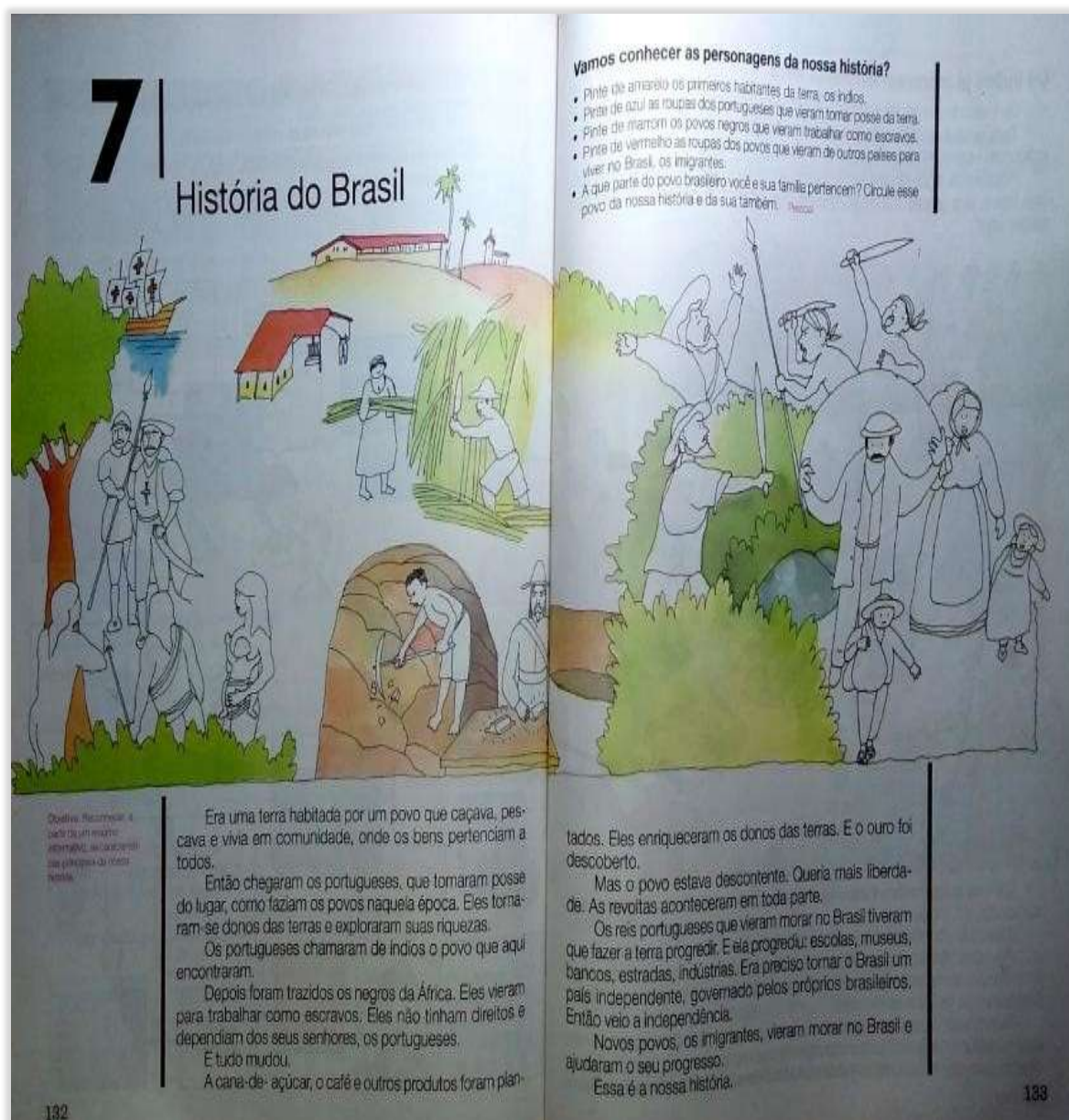
Nesse sentido, seguem as análises acerca da abordagem cronológica que se revelou com mais frequência em ambos os livros averiguados em relação à sociedade brasileira. No livro “Viva a Vida” (AZEVEDO, 1994d), a abordagem é feita por uma sucessão de acontecimentos de forma a apresentar de maneira progressiva a história do Brasil.

De acordo com a narrativa, havia povos que habitavam essas terras que viviam da caça de animais e da coleta de alimentos e tudo era comunitário. Chegaram, então, os portugueses que se apossaram desse território e trataram de explorar suas riquezas, e o povo que aqui vivia foi denominado índio pelos portugueses. Na sequência, de acordo com esse “resumo” da história do Brasil, já vieram os negros trazidos da África para trabalhar como escravos e ser dependentes de seus senhores.

Nessa concepção de história, não houve conflitos entre portugueses e índios nem fica claro por que os negros foram trazidos como escravos para o Brasil. Há enormes lacunas e problemas conceituais nesse caso. Tornando ainda mais confuso, o texto segue com: “*tudo mudou*”. Não é possível identificar o que havia antes, nesse “tudo”, nem o que se alterou depois nessa sociedade. Vê-se uma inconsistência conceitual e histórica própria dos Estudos Sociais.

Na continuação do texto, relatam-se as riquezas obtidas pelas plantações de cana-de-açúcar, de café e pela descoberta de ouro. Daí surge um descontentamento da população, que desejava mais liberdade, então revoltas aconteceram. Também não há clareza na razão do descontentamento e o que/como foram as revoltas. A chave explicativa dessa perspectiva vem em seguida: “*Os reis portugueses que vieram morar no Brasil tiveram que fazer a terra progredir. E ela progrediu: escolas, museus, bancos, estradas, indústrias*” (AZEVEDO, 1994d, p. 133, grifo nosso).

Figura 7 – Os portugueses no Brasil - “Viva a Vida” - 4ª série



Fonte: AZEVEDO (1994d, p. 132-133)

O objetivo dessa perspectiva dos Estudos Sociais é apresentar um conhecimento histórico desprovido de sentido, buscando legitimar a dominação do homem europeu português em nome do “progresso” e do “nacionalismo”. Para Bittencourt (2005, p. 75), nos Estudos Sociais, o importante era formar “[...] um indivíduo socialmente eficiente para o sistema” e os conhecimentos históricos só deveriam ser meramente introdutórios:

O ensino de História na escola primária precisava integrar setores sociais anteriormente marginalizados do processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção da história da Nação [...], a História a ser ensinada, desde o primeiro ano escolar, aos

trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. O conceito de cidadania, criado com o auxílio da História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade (BITTENCOURT, 2005, p. 64).

Todas essas questões apresentadas por Bittencourt (2005) podem ser claramente observadas nesse texto a respeito da colonização portuguesa. Logo na página seguinte, tem-se uma sugestão para que os alunos pintem de cores diferentes cada “personagem” da nossa história e que circulem “*a que parte do povo brasileiro você e sua família pertencem*” (AZEVEDO, 1994d, p. 133). Essa atividade é amostra de uma permanência da forma como os Estudo Sociais tentaram inculcar nas crianças os valores morais e a preservação de uma ordem social instituída pelos dominantes.

Dando continuidade à averiguação sobre o *conteúdo/tema* organização política e econômica do Brasil, apresenta-se aos alunos como o Brasil foi “descoberto”, as razões da viagem e o Tratado de Tordesilhas.

Por conseguinte, chama a atenção a narrativa do encontro dos “índios” com os portugueses pela forma como os índios foram definidos:

Ao se aproximarem mais da terra, os portugueses perceberam que ela era habitada por um povo diferente: andavam nus e tinham o corpo pintado. Não eram brancos nem negros. Suas armas eram arcos e flechas. Eles pareciam assustados, mas não atacaram. Só observaram (AZEVEDO, 1994d, p. 141).


Nos *aspectos pedagógicos*, o índio é apresentado como uma figura exótica, mas que não impunha resistência. As atividades acerca desse conteúdo propõem pinturas a partir de quadrinhos que vão expondo de forma cronológica como foi iniciada a organização política do Brasil. Tudo começa com a primeira missa rezada no território, simbolizando que, então, esse lugar passava a pertencer à coroa portuguesa.

Há uma sucessão de datas e fatos que as crianças precisam memorizar. Em seguida, elas devem preencher uma lacuna onde se tem de escrever o nome do local em que a embarcação portuguesa aportou. Baseada nessas informações e descrições explícitas no texto, a criança deve traçar no mapa a rota marítima entre Portugal e Brasil.

Figura 8 – Os portugueses no Brasil - “Viva a Vida” - 4ª série


E os portugueses descobriram o Brasil

Os comerciantes europeus precisavam de novos produtos para fazer comércio: sedas, tapetes, especiarias como gengibre, cravo-da-índia, canela, noz-moscada, pimenta-do-reino, tudo que pudesse enriquecê-los. As especiarias eram usadas para dar mais sabor aos alimentos e também para conservá-los.



E onde comprar esses produtos?
A região das Índias fornecia a maior parte deles. Por isso, no desejo de enriquecer, os comerciantes partiam em direção às Índias para comprar esses produtos e depois vendê-los na Europa.


Os comerciantes viajavam por terra e por mar. A viagem era longa e era preciso passar pelas cidades italianas. Lá pagava-se caro pelos produtos, que os italianos compravam nas Índias para depois vender aos outros comerciantes.



Um novo caminho que chegasse direto às Índias, sem passar pela Itália, poderia facilitar esse comércio. E os portugueses o descobriram, dando a volta pela África, pelo oceano.

Várias viagens foram feitas para confirmar esse novo caminho. E o rei da Espanha, que também tinha interesse em navegar pelo mesmo lugar para chegar à região, fez um tratado com o rei de Portugal. Foi o **Tratado de Tordesilhas**, assinado em 1494 pelos reis da Espanha e de Portugal.

A partir dessa data, todas as terras descobertas a oeste da linha imaginária de Tordesilhas pertenceriam à Espanha. As terras situadas a leste pertenceriam a Portugal.




Em 1500, o rei de Portugal organizou a maior esquadra já formada para mandar navegar até as Índias. O comandante era Pedro Álvares Cabral. Ele recebeu várias ordens: portugueses no lugar. Devia também descobrir e tomar posse de uma terra que ficava no meio do caminho. A esquadra com naus e caravelas partiu de Lisboa no dia 9 de março de 1500.

A viagem foi longa e muita coisa aconteceu.

No dia 21 de abril, os marinheiros avistaram aves e folhas na água. Era sinal de que havia terra por perto.

No dia 22 de abril foi avistado um monte. Ele recebeu o nome de **monte Pascoal** porque era a semana da Páscoa.

Ao se aproximarem mais da terra, os portugueses perceberam que ela era habitada por um povo diferente: andavam nus e tinham o corpo pintado. Não eram brancos nem negros. Suas armas eram arcos e flechas. Eles pareciam assustados, mas não atacaram. Só observaram.



O comandante encontrou um lugar seguro para deixar as embarcações. Por isso esse local foi chamado de Porto Seguro. Depois, desceu à terra e conheceu o seu povo. O frei Henrique de Coimbra celebrou duas missas para comemorar o descobrimento.

No dia 2 de maio de 1500, Pedro Álvares Cabral continuou sua viagem para as Índias. Uma cruz de madeira foi deixada na terra. Era o sinal de que aquele lugar já pertencia a Portugal.

Pero Vaz de Caminha, o escrivão, registrou tudo o que viu. Escreveu uma carta e mandou-a para o rei de Portugal, dom Manuel, o Venturoso.

ATIVIDADES

• Vamos viajar com Pedro Álvares Cabral para descobrir o Brasil. Resolva o que se pede em cada quadro para prosseguir sua viagem.

1 Pinte as aves e as plantas que os navegantes avistaram.

2 Pinte o monte que foi avistado e escreva o nome dele.

3 Pinte, de cores diferentes, as pessoas da terra e os visitantes. Use as mesmas cores para pintar os presentes que eles deram.

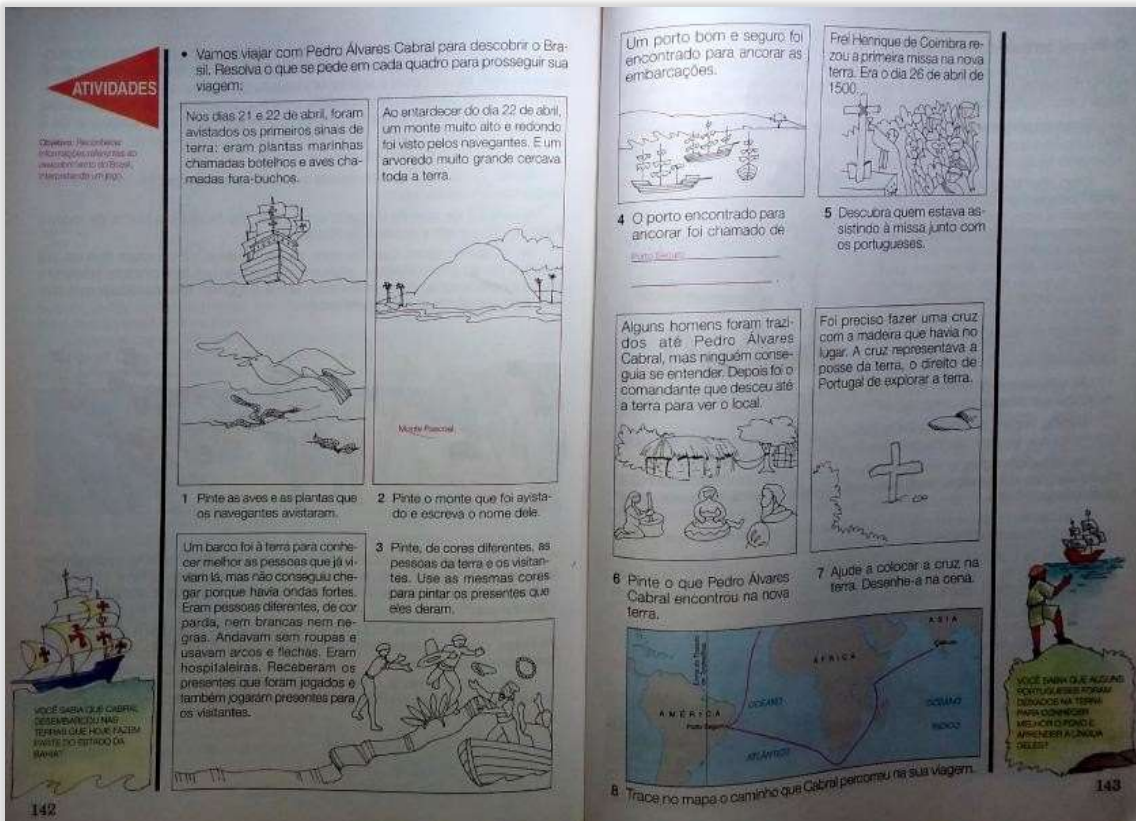
4 O porto encontrado para ancorar foi chamado de _____.

5 Descubra quem estava assistindo à missa junto com os portugueses.

6 Pinte o que Pedro Álvares Cabral encontrou na nova terra.

7 Ajude a colocar a cruz na terra. Desenhe-a na cena.

8 Trace no mapa o caminho que Cabral percorreu na sua viagem.



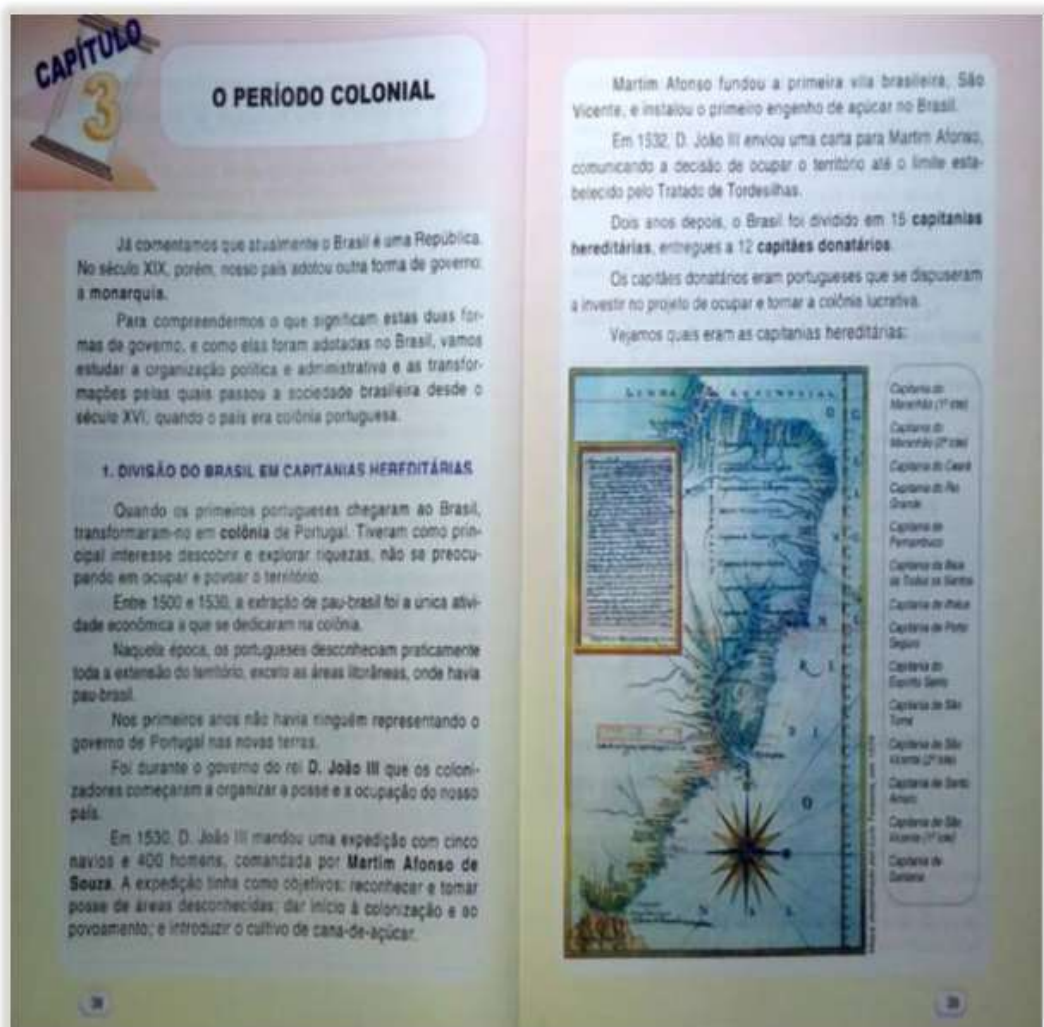
VOCE SABIA QUE CHEGAR DESCOBRIR O NOVO TERRENO QUE HOJE FAZEM PARTE DO TERRITÓRIO DO BRASIL?

VOCE SABIA QUE ALGUNS PORTUGUESES ESTAVAM DESCOBRINDO O NOVO TERRENO PARA CONHECER MESMO O FIM DO MUNDO E APRENDER A LINGUAGEM DELES?

No livro “História em Construção” (LOPES e SILVEIRA, 1994d), o tratamento do conteúdo/tema organização política e econômica do Brasil é feito a partir da organização político-administrativa. Há um capítulo de iniciação explicando sobre os estados brasileiros e a organização dos poderes; depois, um capítulo acerca do conceito de “participação” em organizações sociais para, então, introduzir o capítulo que trata do período colonial e monárquico durante a dominação portuguesa.

O texto traz várias informações acerca da forma como os portugueses dividiram o território em capitanias hereditárias, há um mapa ilustrando quais eram as capitanias e que, excetuando-se o litoral, os portugueses no século XVI desconheciam praticamente toda a extensão do território brasileiro. A ênfase na abordagem desse tema está na administração da colônia e na produtividade que as capitanias geravam ao governo português.

Figura 9 – Os portugueses no Brasil - “História em Construção” - 2ª série



Os donatários tinham direitos e deveres estabelecidos pelo rei: doar lotes de terras (**s sesmarias**); a quem tivesse condições de cultivá-las, fundar vilas, instalar engenhos de açúcar, escravizar índios, fazer justiça e aplicá-la (inclusive pena de morte), nomear autoridades para auxiliá-los a governar, cobrar impostos.

Ao rei cabia o direito de afastar donatários e de manter ou alterar as áreas ocupadas pelas capitâneas.

Os capitães donatários não receberam apoio financeiro de Portugal; por isso, o sistema de capitâneas não deu bons resultados, tendo sido extinto em 1755.

As capitâneas hereditárias foram transformadas em **capitâneas reais**.

Apenas duas prosperaram: Pernambuco, de Duarte Coelho, e São Vicente, de Martim Afonso de Souza.

○ São várias as formas de dividir administrativamente um território. Compare a forma adotada por D. João III, no século XVI, e a divisão atual do Brasil.

A extensão territorial do Brasil colônia era a mesma da do Brasil atual?

A quem pertencia o território a oeste do Tratado de Tordesilhas?

Cada capitania pertencia a um donatário. A quem pertencem os Estados atuais?

O Estado onde você mora fez parte de alguma capitania? Qual?


2. O GOVERNO GERAL

Para garantir a produtividade, a organização administrativa e a fiscalização da colônia, D. João III criou, em 1548, um governo geral.

O governador geral era auxiliado por um **ouvidor-mor**, encarregado da aplicação da justiça em toda a colônia; um **provedor-mor**, encarregado da administração financeira e da cobrança de impostos; e um **capitão-mor**, encarregado da defesa da colônia. Todos eram nomeados pelo rei.

Os donatários ficavam **subordinados** ao governador geral, representante dos interesses portugueses no Brasil.

O primeiro governador geral foi **Tomé de Souza**. Permaneceu no cargo até 1553.



Tratado do documento original do Regimento de Tomé de Souza

Fonte: LOPES e SILVEIRA (1994d, p. 38-41)

Em relação aos *aspectos pedagógicos* nas atividades, há apenas um quadro com perguntas explícitas e memorísticas relativas ao texto, mas é introduzida uma fonte histórica, trata-se da carta do governador Tomé de Souza. Porém, no texto, serve somente como uma ilustração sobre como ficavam subordinados os donatários ao governador, representante geral dos interesses portugueses no Brasil. Assim sendo, não há intenção pedagógica para desenvolver um trabalho com a historicidade do documento. Em sequência, o texto mantém esse mesmo caráter memorístico, relatando o bloqueio continental imposto pela Inglaterra até a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808.

Na análise do PNLD de 1996 em relação a esse livro, a avaliação salienta que, de maneira geral, há um equilíbrio em relação aos textos e às ilustrações, contudo ressalta que,

“[...] com exceção de umas poucas páginas, [...] textos longos, sem descanso visual, podem desestimular a leitura” (BRASIL, 1996, p. 153). De fato, nesse volume o livro é informativo e maçante, por vezes não há uma explicitação dos conceitos que vão aparecendo no texto, ou seja, propostas de análise pedagógica.

Trata-se de uma abordagem “conteudista” e, como a própria avaliação do PNLD de 1996 julgou, pouco estimulante às crianças. No mais, esse livro não deixa de ter uma formação moral baseada na “ideia de civilização”, isso se evidencia, por exemplo, no destaque dado à organização político-administrativa dos portugueses, na ausência de conflitos com os indígenas e também porque parece mais continuar uma história a respeito dos fatos que estavam acontecendo na Europa que propriamente no Brasil.

Por essas razões – explicitadas na averiguação do PNLD de 1996 –, esta análise constata que, em 1996, existiam livros de Estudos Sociais e de História cujas maneiras de se ensinar os conhecimentos históricos por meio dos livros didáticos era o que nomeamos “formas mistas”.

Essas “formas mistas” têm como núcleo a abordagem a partir dos círculos concêntricos, como atividades memorísticas e esvaziadas de conceitos, com objetivos nacionalistas, ausência de conflitos, ênfase na cronologia e em mitos fundadores. Todavia, misturadas a essa perspectiva tinham tentativas de introduzir, por meio das narrativas históricas, alguns métodos ativos de aprendizagem, sugestões de trabalhos com as diferentes temporalidades históricas e usos de fontes e de outros materiais que possibilitam à criança perceber o processo da pesquisa histórica.

Dessa maneira, constavam nesses dois últimos materiais analisados – “Viva a Vida” (1994) e “História em Construção” (1994) – estudos históricos meramente introdutórios, como o conhecimento de si, da família, de outros grupos sociais, descrição de situações de trabalho, da organização de ruas, de praças e de meios de locomoção. Ademais, apareceram métodos mnemônicos que procuravam desenvolver na criança apenas a capacidade de memorização, estabelecendo, por exemplo, somente a relação entre a palavra escrita e as imagens; abordagens por meio de círculos concêntricos – cujos estudos são baseados em conhecimentos sociais e espaciais dos aspectos mais próximos para os mais distantes –, marcados pela mera observação e descrição, de forma a construir estereótipos culturais e ideológicos. No mais, notam-se tentativas de abordagens críticas que problematizaram a realidade apoiadas em fontes históricas, estabelecendo uma relação temporal entre o presente e o passado, mas que ainda precisavam ser mais elaboradas e com diagramações mais estruturadas, a fim de deixar inteligível o trabalho com os conhecimentos históricos.

Verifica-se com este estudo que, no PNLD de 1996, coexistiram livros cujas propostas ora provocavam a reflexão dos alunos, ora sugeriam a memorização de fatos, muitas vezes, sem sentido e desprovidos de conhecimentos históricos. Havia, no tratamento dos *conteúdos/temas*, nos *aspectos pedagógicos*, diferentes formas de apresentação desses conhecimentos, com predominância da abordagem por meio dos círculos concêntricos.

3.3 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 1998

Em seguimento, passaremos para a análise dos livros do PNLD de 1998, um dos mais críticos para se analisar, em nosso entendimento, pois, como aponta o Guia de Livros Didáticos de 1998, há poucos exemplares aprovados, sendo que, para a terceira série, por exemplo, foram apenas 7 livros aprovados. Desse total, 4 são livros regionais: “Pelos caminhos de Minas” (Ed. Lutador), de Juarez Tarcísio Dayrell, Márcia Maria Spyer Resende, Margarida Márcia Nogueira Washer, Maura Marques e Mônica Marques Fagundes; “Conhecendo o Tocantins” (Ed. Ática), de Janete Rodrigues; “Conhecendo o Rio Grande do Sul” (Ed. Ática), de Luís Moraes Koteck; e o livro “A cidade do Pípiripau” (Ed. FTD), de Geruza Helena Borges. Nenhum desses livros foi encontrado durante o levantamento desta investigação.

Dessa forma, os livros para a terceira série são três exemplares: o da coleção “História em Construção”, de Nelci Lopes e Valdelize C. Silveira (1994); o da coleção “Viva a Vida - Estudos Sociais” (1994), de Marta Ramos de Azevedo, ambos já analisados no PNLD de 1996; o outro livro apresentado isoladamente é “Geografia/História: a construção do futuro”, da Editora Brasil, cujos autores são: Márcia Mirtes, Margaret Gomes da Costa, Aparecida Pereira e Sebastião Martins, mas esse exemplar em específico não foi encontrado em nenhum dos bancos de dados desta investigação.

A saber, os dois exemplares encontrados para a terceira série no levantamento do PNLD de 1996 – os livros das coleções “História em Construção” (1994) e “Viva a Vida - Estudos Sociais” (1994) – retornam ao PNLD de 1998 de forma idêntica, apenas como uma reimpressão. Por esse motivo, não há outros livros dedicados especificamente à terceira série no levantamento realizado.

Contudo, outros exemplares destinados a outras séries foram encontrados em maior número durante o levantamento. Diante dessa situação, optou-se por trazer mais exemplares de outras séries para a análise, a fim de garantir o quantitativo de averiguação desta pesquisa de oito livros por edição do PNLD.

Em vista disso, os livros averiguados são: “Os Caminhos de Estudos Sociais”, para primeira, segunda e quarta séries, de Fravet (1996); o livro “Trança Criança Estudos Sociais: uma proposta construtivista”, para a primeira série, de Lucena, Carvalho, Goulart e Heringer (1994); “Você e a sua comunidade: Estudos Sociais”, para a primeira série, de Teixeira e Fonseca (1991); o livro “Desconstruindo e Construindo: a vida social”, para a primeira série, de Figueiredo, Moreira e Damasceno (1993); a coleção “Viver é Descobrir...”, de Tuma (1991), também para a primeira série; e “Viver é Descobrir... História e Geografia - Paraná”, para a quarta série, também de Tuma (1992).

Como no PNLD de 1998, os livros foram avaliados de forma individual, um para cada série, mas, diante da dificuldade de se levantar todos os materiais aprovados no edital em questão, essa é a amostra que foi possível de ser coletada nesta investigação. Dessa maneira, no próximo quadro apresenta-se o sumário sintético, com o total de oito livros selecionados para a análise.

Quadro 7 – Sumário sintético PNLD de 1998

PNLD 1998 (SÉRIES)		
1ª série	2ª série	4ª série
<p><u>Os Caminhos de Estudos Sociais</u> (Ed. Atual) <u>Autora:</u> Maria Luiza Favret</p> <p>1. A família; 2. A casa; 3. Tipos de casas e seus cômodos; 4. A escola; 5. O prédio da escola; 6. Localização da casa e da escola: cidade e campo; 7. Como se formam a cidade e o campo; 8. O trabalho; 9. Meios de transporte; 10. Trânsito; 11. Meios de comunicação; 12. Orientação pelo sol; 13. O dia e a noite; 14. O dia e as horas; 15. As semanas, os meses, o ano; 16. Como está o tempo; 17. As estações do ano.</p>	<p><u>Os Caminhos de Estudos Sociais</u> (Ed. Atual) <u>Autora:</u> Maria Luiza Favret</p> <p>1. A zona rural e a zona urbana; 2. Como é a sua cidade ou zona urbana; 3. Como é a zona rural; 4. Paisagem natural e paisagem urbanizada; 5. O relevo; 6. O clima; 7. A vegetação; 8. Os rios, os oceanos, os mares, os lagos; 9. O trabalho; 10. A agricultura e a pecuária; 11. A indústria; 12. O comércio; 13. Os meios de transporte; 14. Os meios de comunicação; 15. Os serviços; 16. As diferentes paisagens da zona urbana e da zona rural.</p>	<p><u>Os Caminhos de Estudos Sociais</u> (Ed. Atual) <u>Autora:</u> Maria Luiza Favret</p> <p>1. Iniciando o estudo da História do Brasil; 2. Os primeiros povos; 3. Os índios; 4. A chegada dos portugueses ao Brasil; 5. A exploração do pau-brasil; 6. O início da colonização; 7. As capitanias hereditárias e o governo-geral; 8. A cana-de-açúcar e a mão-de-obra escrava; 9. Franceses e holandeses no Brasil; 10. A penetração do sertão e a expansão do território; 11. A mineração; 12. As lutas no período colonial; 13. A vinda da família real para o Brasil; 14. A independência; 15. O governo de D. Pedro I; 16. As Regências e o Segundo Reinado; 17. O Brasil no Segundo Reinado;</p>

		18. A libertação dos escravos; 19. Os imigrantes no Brasil; 20. A República.
1ª série		4ª série
<p><u>Viver é Descobrir...</u> (Ed. FTD) <u>Autora:</u> Magda Madalena Peruzin Tuma</p> <p>1. Você é muito importante; 2. Você sempre foi como é agora?; 3. Como você era?; 4. Você sabe que não está sozinho?; 5. Todos gostam de brincar; 4. Está dentro ou está fora?; 5. Passeando pela escola; 6. Tempo... Tempo... Tempo...; 7. A semana na escola; 8. Calendário; 9. Com quem você vive?; 10. Colaborando todos vivem bem; 11. Grupos de convivência; 12. As pessoas mudam; 13. Continuando a sua história; 14. Vamos descobrir aniversários?; 15. Oba! Aniversários!; 16. Fazendo a linha do tempo de sua vida; 17. Vamos fazer outra linha do tempo?; Mudanças na família; 18. Como é a sua casa?; 19. A casa é dividida em várias partes ou cômodos; 20. Prestando atenção no Sol; 21. O trabalho na sua vida; 22. Existem muitos tipos de trabalho; 23. Criança também trabalha; 24. Conhecendo vizinhos; 25. Os vizinhos da sua sala de aula; 26. A divisão do espaço na escola; 27. O trabalho na escola; 28. A natureza e a cultura do homem; 29. O homem trabalha para produzir muitas coisas; 30. O trabalho dos índios; 31. Vivemos no planeta Terra; 32. Trabalhando o homem faz muitas coisas; 33. Meios de transporte... Cuidado!; 34. Símbolos; 35. Bandeira Nacional; 36. Hino Nacional; 37. O ano está acabando; 38. Despedindo.</p>		<p><u>Viver é Descobrir... Paraná</u> (Ed. FTD) <u>Autora:</u> Magda Madalena Peruzin Tuma</p> <p>1. Espaço e orientação; 2. Tempo e História; 3. Os primeiros habitantes; 4. Os espanhóis no Paraná; 5. A ocupação portuguesa no estado paranaense; 6. Tropeirismo; 7. Clima e vegetação do Paraná; 8. Organização política do Paraná; 9. As transformações no século XIX; 10. Gente paranaense; 11. A economia paranaense na atualidade; 12. Nosso folclore e nossos símbolos.</p>
1ª série		
<p><u>Trança Criança</u> (Ed. FTD) <u>Autores:</u> Carlos de Carvalho; Francisco Barros Goulart; Semírames Heringer</p> <p>1. Eu; 2. Eu e o outro; 3. Eu nos ambientes; 4. Eu nos lugares; 5. Eu no tempo.</p>		
<p><u>Descobrimos & Construindo</u> (Ed. Lê) <u>Autores:</u> Rejane Figueiredo; Aílton Moreira; Gleuso Damasceno</p> <p>1. Quem é você; 2. Você pensa: você é uma pessoa; 3. Você faz muitas coisas; 4. Você e a sua sala de aula; 5. Enquanto as horas passam; 6. E um dia depois do outro...; 7. A família; 8. Conhecendo a sua família; 9. Vivendo com sua família; 10. Toda pessoa precisa de um lar; 11. As pessoas precisam de uma casa para morar. 12. Pra que servem as casas; 13. A minha rua;</p>		

14. O bairro onde eu moro; 15. A minha escola; 16. Você e o trânsito; 17. As pessoas trabalham; 18. O trabalho modifica a natureza; 19. A nossa pátria. ANEXO - Calendários; Comemorações sociais, cívicas e religiosas; Relógio.

Você e a sua Comunidade (Ed. Formato)

Autoras: Maria da Assunção de Marco Teixeira; Mariângela de Marco Fonseca

1. Seus colegas, sua professora e você: sua turma; 2. Você e a sua escola; 3. Um pouco de sua história...; 4. Você cresceu mais um pouco...; 5. Sua casa, sua família e você; 6. A rua onde você mora; 7. O bairro; 8. O trabalho na vida das pessoas; 9. As condições de vida das pessoas.


Fonte: elaborado pela autora (2020)

A análise do PNLD de 1998 será iniciada pela coleção “Os Caminhos de Estudos Sociais”, de Maria Luzia Favret (1996). Nesse livro, optou-se pela criação de uma personagem infantil fictícia chamada “Juliana” para desenvolver os *conteúdos/temas* e as atividades, numa tentativa de aproximar mais as crianças aos saberes dispostos no livro. Entretanto, na avaliação do material pelo Guia de Livros Didáticos, essa tentativa apresenta “[...] algumas lacunas e falhas [...], como o fato da narrativa estar centrada na ação e no campo de observação de uma personagem fictícia, o que contribui para a redução dos conteúdos e para a pequena expansão do universo perceptivo do aluno” (BRASIL, 1998, p. 365).

Sobre o *conteúdo/tema* identidade, há um pequeno texto “explicando” o que significa a identidade e como ela se caracteriza a partir da família, em seguida, há uma atividade que propõe que os alunos coletem uma fotografia ou desenhem as pessoas que fazem parte de suas famílias.

Outras atividades solicitam que a criança faça a árvore genealógica de sua família, um breve texto apresentando a rotina da família de “Juliana” e solicitando que a criança também relate a rotina de sua família.

Por fim, nos *aspectos pedagógicos*, tem-se a proposta de uma conversa um tanto vaga sobre como deve ser a vida de crianças abandonadas vivendo nas ruas e o que elas fazem pra sobreviver, não havendo, em nenhum momento, problematização acerca do fato de existirem crianças abandonadas. Há apenas três questões para pensar: “como deve ser a vida dessas crianças?; Como elas fazem para sobreviver?; Você pode fazer alguma coisa por elas? O quê?” (FAVRET, 1996a, p. 5).

Figura 10 – Identidade - Os Caminhos de Estudos Sociais - 1ª série

UNIDADE 1

A FAMÍLIA

Juliana é uma criança que está na 1ª série, como você. Ela vive com o pai e com a mãe.

Juliana e os pais dela constituem uma família.

A família de Juliana se formou quando os pais dela resolveram se unir.

Todas as famílias se formam assim: da união de um homem com uma mulher.


Mas não é sempre que as pessoas que formam uma família continuam juntas. Por isso, não são todas as pessoas que moram com o pai e a mãe.

Juliana tem uma prima, Rosana, que vive só com a mãe.


Rodrigo, um colega de classe de Juliana, vive com a mãe e a avó.

Mara, vizinha de Juliana, vive com os avós.

Carlinhos e Henrique vivem com seu Luís, o pai deles. Eles são amigos de Juliana.



1



ATIVIDADES

- Complete, dando o nome e o sobrenome destas pessoas da sua família.
Respeitar pessoas.

O pai de meu pai chama-se _____

Ele é meu _____ paterno.

A mãe de meu pai chama-se _____

Ela é minha _____ paterna.

O nome completo do meu pai é _____

Meu avô materno chama-se _____

O nome da minha avó materna é _____

O nome completo da minha mãe é _____
- Agora, escreva:
 - o seu nome: _____
 - o nome de seus irmãos ou irmãs (se você tiver): _____
- Além dos pais e dos filhos, também os avós, os tios, os primos fazem parte da família. Eles são nossos parentes.
Leia as frases e complete corretamente:
 - Os avós são os _____ *pais* _____ de nossos pais.
Nós somos _____ *netos* _____ de nossos avós.
 - Os tios são _____ *irmãos* _____ de nossos pais.
Nós somos _____ *sobrinhos* _____ de nossos tios.
 - Os primos são os _____ *filhos* _____ de nossos tios.
Nós somos _____ *primos* _____ de nossos primos.

3

Fonte: FAVRET (1996a, p. 1 e 3)

Sobre o *conteúdo/tema* lugares, a representação é feita com base no município, em que o livro apresenta de maneira genérica e por meio da abordagem dos círculos concêntricos a organização do município, dividido em áreas urbanas e rurais – onde “*não há casas comerciais, só moradias que ficam distantes umas das outras e não são numeradas*” – e o “campo” é descrito apenas como um lugar em que “*não encontramos ruas asfaltadas, iluminadas*” (FAVRET, 1996a, p. 24). Mais adiante, apresenta-se uma perspectiva progressista de como foram formados o campo e a cidade, marcada pela atemporalidade histórica e com conceitos imprecisos:

Um dia, um homem descobriu esse lugar e achou que seria bom morar lá. Derrubou algumas árvores e, com a madeira, fez um barraco perto do rio. A cada dia foi chegando mais gente lá. [...] O rio começou a ficar sujo. Depois de um tempo, já quase não havia mais lugar, no lugar, casas de madeira. A maior parte era de tijolos, coberta de telhas. Os caminhos de terra viraram ruas e avenidas asfaltadas. Muitos comerciantes se estabeleceram no lugar. Formou-se, assim, uma cidade. Ao redor dessa cidade ficaram as plantações, as pastagens com os animais (FAVRET, 1996a, p. 29).

Figura 11 – Lugares - Os Caminhos de Estudos Sociais - 1ª série

UNIDADE 7

COMO SE FORMAM A CIDADE E O CAMPO

Imagine uma montanha.
No alto dessa montanha, corria um rio. Ali havia uma mata, com árvores e plantas variadas, na qual viviam muitos animais.

ABC Desenhe essa paisagem como você imagina que ela é.

28


Um dia, um homem descobriu esse lugar e achou que seria bom morar lá. Derrubou algumas árvores e, com a madeira, fez um barraco perto do rio.


Ele já tinha um lugar para se abrigar e água para matar a sede. E para comer? Derrubou uma parte da mata e fez uma plantação.

Mas estava se sentindo muito sozinho. Arranjou uma companheira e falou desse lugar a outras pessoas.

A cada dia, foi chegando mais gente lá. Cada vez mais, as árvores e a mata foram sendo derrubadas. Os animais tiveram que procurar outro lugar para morar. O rio começou a ficar sujo.

Depois de um tempo, já quase não havia mais, no lugar, casas de madeira. A maior parte das casas era de tijolos, coberta de telhas. Os caminhos de terra viraram ruas e avenidas asfaltadas. Muitos comerciantes se estabeleceram no lugar. Formou-se, assim, uma cidade. Ao redor dessa cidade ficaram as plantações, as pastagens com os animais.

 Agora, olhe o desenho que você fez na página anterior e mude-o, de acordo com as informações dadas no texto acima.

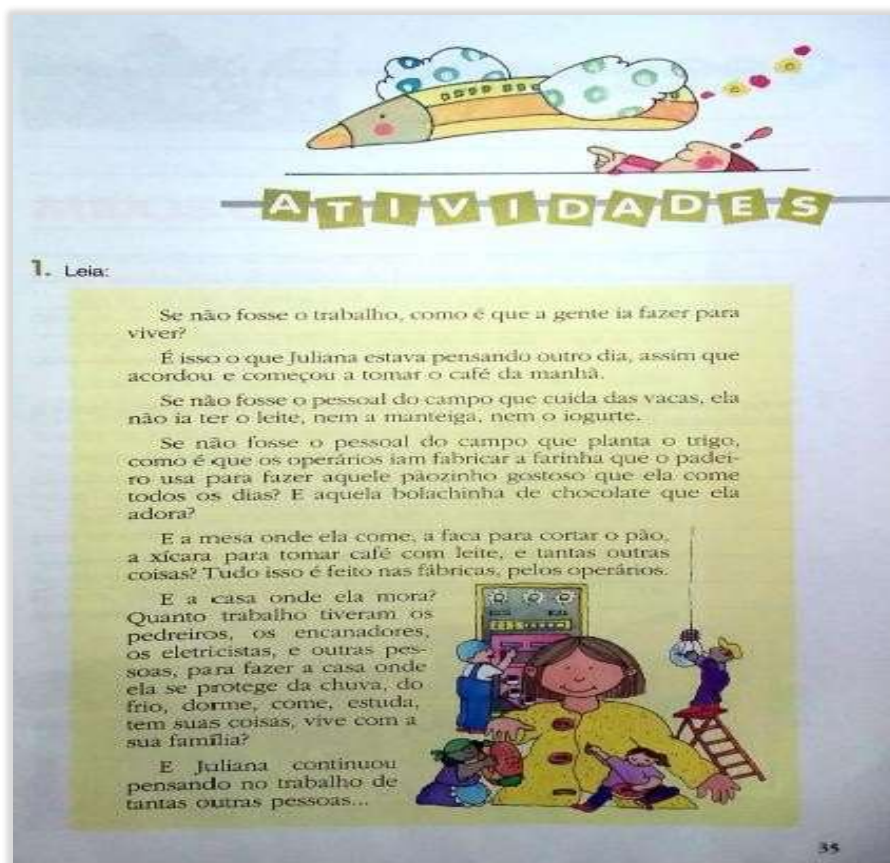


Fonte: FAVRET (1996a, p. 28-29)

Sobre os *aspectos pedagógicos*, nas atividades acerca desse tema, o livro sugere que, a partir das informações contidas no texto, a criança faça um desenho com base em sua imaginação, pensando na forma como se deu o desenvolvimento da cidade e do campo. Trata-se de uma atividade baseada em um texto com informações amplamente vagas e desconexas. Por essa razão, na resenha avaliativa do Guia de Livros Didáticos de 1998, consta que, apesar de haver sugestões que provocam a criatividade dos alunos, o material demonstra que a “[...] tentativa de partir da experiência e da vida cotidiana dos alunos fica prejudicada por limitar-se a chamar a atenção para o restrito mundo circundante” (BRASIL, 1998, p. 365).

A respeito do *conteúdo/tema* trabalho, o livro procurou distinguir os diferentes tipos de trabalho a partir das atividades exercidas no “campo” e na “cidade e coloca que a vida em si é vivida por meio do trabalho, conforme pequeno texto sobre os “pensamentos de Juliana” (FAVRET, 1996a, p. 35).

Figura 12 – Trabalho - “Os Caminhos de Estudos Sociais” - 1ª série



Nos *aspectos pedagógicos*, as atividades se constituem de um questionário sobre “quem são os profissionais” que trabalham nos diferentes lugares, mais duas questões para as crianças responderem sobre como o trabalho de outras pessoas tornam a vida delas melhor e uma questão para algum membro da família do aluno responder sobre a importância do trabalho na vida dele. A atividade sugere questões “simplistas”, que não promovem a reflexão, solicita somente que a criança copie respostas da narrativa didática sobre as profissões e exercícios de completar lacunas de frases com palavras a partir de experiências do cotidiano.

De acordo com Fonseca (2009a, p. 125), o local e o cotidiano da criança são importantes porque “constituem e são constitutivos” da dimensão do viver de qualquer ser humano e devem ser trabalhados em sala de aula com criatividade. Contudo, em relação aos *conteúdos/temas* e aos *aspectos pedagógicos* abordados, constata-se que atividades são realizadas na perspectiva dos círculos concêntricos, os textos são desprovidos de problematizações, do uso de diferentes fontes de linguagens, de compreensão conceitual e histórica, feitos a partir de narrativas fragmentadas e que acabam por dificultar a compreensão desse cotidiano da criança e de seu espaço social e cultural e, principalmente, impedem que ela aprenda a situar-se historicamente no período em que vive.

No que concerne ao estudo sobre a sociedade brasileira, os indígenas são trazidos para a narrativa a fim de serem apresentados como um grupo social que a compõe. Esse material não apresenta um trabalho sistematizado, há apenas uma “leitura complementar” ao final do livro com alguns textos e, dentre eles, existe um a respeito de como são, de forma geral, a moradia dos indígenas e a sua organização social, buscando fazer uma relação de classes sociais a partir da comparação de diferentes moradias das pessoas não-indígenas: “*um barraco de favela é diferente de uma mansão de bairro chique. Nas sociedades indígenas não há diferença entre ricos e pobres: as casas são praticamente iguais, do mesmo tamanho, e são construídas com o mesmo tipo de material*” (FAVRET, 1996a, p. 71).

Nos *aspectos pedagógicos*, percebe-se que as atividades relacionadas aos indígenas se encontram no apêndice de datas comemorativas, em um texto que faz menção ao dia 19 de abril, considerado Dia do Índio, explicando como eles vivem, o que fazem e como se alimentam. Sem explicar as razões e completamente alienado aos conflitos e ao extermínio que envolveram a vida das populações indígenas, o texto coloca: “*Agora quase não há mais índios em nosso país. Entre os que restaram, alguns têm esses costumes, mas outros vivem quase como brancos*” (FAVRET, 1996a, p. 80).

Já a respeito da formação da sociedade brasileira a partir da “contribuição europeia”, a única atividade está também no apêndice de datas comemorativas, estratégia muito comum na

abordagem memorística, que apenas relata o “Descobrimento do Brasil”, e a criança deve responder em que dia esse fato ocorreu.

Figura 13 – Sociedade brasileira - Diferenças de casas - "Os Caminhos de Estudos Sociais" - 1ª série



LEITURA

COMPLEMENTAR

TEXTO 1

Os locais de moradia são muito importantes em todas as sociedades. Cada uma delas tem sua maneira de pensar e construir casas.

[...]

Nas sociedades onde há diferenças entre ricos e pobres, as casas pobres não são iguais às ricas. Por exemplo: um barraco de favela é diferente de uma mansão de bairro chique. Nas sociedades indígenas não há diferença entre ricos e pobres: as casas são praticamente iguais, do mesmo tamanho, e são construídas com o mesmo tipo de material.

Todo índio sabe fazer casas. Um único homem pode fazer, sozinho, uma construção. Mas é comum os índios se reunirem para construir uma casa. Como são bons conhecedores da natureza que os rodeia, dela retiram o material para as construções. [...]

[...]

Numa aldeia todos se conhecem e fazem juntos a maior parte das atividades. É por isso que, ao contrário das nossas, as casas indígenas não têm muitas divisões internas, não há paredes que separem quartos, salas, cozinhas.

(Sylvia Caiuby Novaes, em *Ciência Hoje das Crianças*, nº 3, SBPC, encarte.)




71

Figura 14 – Sociedade brasileira - Dia do Índio - "Os Caminhos de Estudos Sociais" - 1ª série

ABRIL
19

Dia do Índio




Há muito tempo, só viviam índios no Brasil.
Eles andavam nus ou quase nus. Pintavam o corpo e usavam muitos enfeites, como colares, brincos e pulseiras, feitos de dentes dos animais que caçavam, de frutas que encontravam no mato, etc.
Eles moravam em casas feitas geralmente de folhas de sapê.
Suas armas eram o arco e flecha, a lança e outras, que eles usavam para caçar ou pescar ou em lutas com outros índios.
Alimentavam-se de animais que caçavam, de peixes, de frutas e plantas do mato. Alguns plantavam mandioca e milho.

Agora quase não há mais índios em nosso país. Entre os que restaram, alguns têm esses costumes, mas outros vivem quase como o branco.

Sugestão de atividades:

1. Desenhe um índio e uma índia.
2. Pesquise em jornais e revistas textos que falam de índios e fotos de alguma tribo.



Fonte: FAVRET (1996a, p. 80)

Figura 15 – Sociedade brasileira - Descobrimto do Brasil e Dia do Trabalho - "Os Caminhos de Estudos Sociais" - 1ª série

ABRIL

22



Descobrimto do Brasil

No dia 22 de abril, comemoramos a chegada dos portugueses ao Brasil. Isso aconteceu no ano de 1500.

Os portugueses viajaram até aqui em caravelas. A caravela era uma embarcação com velas que só se movia com a força do vento; por isso, as viagens demoravam muito tempo.

Quem comandou a esquadra, isto é, o conjunto de caravelas que chegou aqui, foi Pedro Álvares Cabral.

Sugestão de atividade

Responda:

1. O que comemoramos em 22 de abril?
2. Quem comandou a esquadra que chegou ao Brasil?

MAIO

1.º



Dia do Trabalho

No dia 1.º de maio, no mundo inteiro, todos os trabalhadores são homenageados.

O trabalho de todas as pessoas é muito importante. Cada um depende do trabalho dos outros. Por isso, qualquer trabalho tem de ser respeitado.

Sugestão de atividade

Responda:

1. Quando crescer, no que você quer trabalhar? Por quê?
2. Que homenagem você faz ao seu trabalhador?

Converse com seus colegas sobre isso.

83

Seguindo a análise dessa mesma coleção, agora destinada à segunda série, percebe-se que a ênfase desse material está pautada na comparação da zona urbana e da zona rural. Há longos trechos destinados a esse *conteúdo/tema*. A apresentação dos assuntos a serem trabalhados segue o mesmo modelo, tendo como personagem fictícia a criança “Juliana”.

Não há nesse livro o trabalho com o *conteúdo/tema* identidade, como se percebe na análise do sumário. A diagramação é também muito simplória, tendo apenas ilustrações de meros desenhos sobre a temática apresentada em cada capítulo.

O *conteúdo/tema* lugares é trabalhado sem qualquer compreensão histórica, a cidade é identificada em uma perspectiva progressista por sua produção econômica, mas também como estanque. Nos *aspectos pedagógicos*, as atividades apenas propõem que as crianças diferenciem um bairro residencial de um bairro comercial e de um bairro industrial. A zona rural, por sua vez, é apresentada como o lugar onde não há um “desenvolvimento”, somente fazendas, sítios e chácaras.

Figura 16 – Lugares - "Os Caminhos de Estudos Sociais" - 2ª série



a) Qual dessas ruas fica:

Professora: vá em e olhe as ruas para o que caracteriza cada tipo de bairro. Essa atividade pode ser realizada on-line.

- num bairro industrial? *Área 2*
- num bairro comercial? *Área 1*
- num bairro residencial? *Área 2*

b) Compare as paisagens desses bairros. Observe:

- qual é o tipo de construção (residências, casas de comércio, indústrias) que você mais vê em cada um;
- como é o movimento de pessoas e veículos nas ruas.

Faça um quadro como este no caderno e escreva nele as suas observações.

Bairro comercial	Bairro residencial	Bairro industrial
<i>RESPOSTA NO CADERNO</i>	<i>RESPOSTA NO CADERNO</i>	<i>RESPOSTA NO CADERNO</i>

*Prevalência estabelecimento comerciais
Há muito movimento de pessoas
e veículos nas ruas*

*Prevalência residências
Há pouco movimento de pessoas
e veículos nas ruas*

*Prevalência indústrias
Há muito movimento de transporte nas ruas
e pouco movimento de pessoas*

3. Como é o bairro onde você mora ou onde fica a escola?

Responda no seu caderno: *Resposta pessoal*

- a) Qual é o nome do bairro?
- b) Há alguma casa de comércio no bairro? De que tipo?
- c) Como se chama a rua principal do bairro?
- d) O que há nessa rua?

4. Entreviste uma pessoa que more no seu bairro ou no bairro onde fica a escola.

Pergunte a ela:

- a) Você gosta do bairro onde mora? *Resposta pessoal*
- b) O que mais lhe agrada no bairro?
- c) O que menos lhe agrada no bairro?
- d) O que você acha que falta no bairro?
- e) Você gostaria de morar em outro bairro? Qual? Por quê?

5. Escreva um pequeno texto, no caderno, dando a sua opinião sobre o bairro onde você mora ou onde fica a escola. Diga o que há de bom no bairro e o que precisa ser melhorado. *Resposta pessoal*



UNIDADE 3

COMO É A ZONA RURAL

Nas férias, a Juliana costuma ir para a casa da Denise, uma prima dela que mora em uma fazenda.

As fazendas, os sítios, as chácaras, as granjas formam a **zona rural**.

Nessa paisagem, vêem-se plantações, pastos com animais, matas, rios, montanhas...



Na zona rural, as casas ficam distantes umas das outras e não há casas de comércio.

As pessoas costumam fazer suas compras na cidade.

Para chegar à cidade, elas passam por caminhos de terra e estradas.

Acerca do *conteúdo/tema* trabalho, a ênfase está em relacionar como as atividades realizadas pelo homem por meio do trabalho modificaram as paisagens. A atividade sugere que as crianças observem essas transformações durante o trajeto que fazem da casa até a escola. Há o desenho de uma professora que escreveu uma lista de frases que a “turma de Juliana” relatou, por exemplo, que áreas verdes estavam sendo derrubadas para a construção de um shopping.

Nos *aspectos pedagógicos*, é proposto que a criança responda ao questionário acerca da área urbana, depois compare-a analisando outra imagem de campo e faça um desenho de como é uma área rural. Por fim, há proposta de escrita de uma carta, em que a criança deve convidar alguém para visitar a sua cidade.

Figura 17 – Trabalho - "Os Caminhos de Estudos Sociais" - 2ª série

UNIDADE 9

O TRABALHO

A professora da Juliana pediu aos alunos que, no caminho para a escola, fossem observando todas as modificações que estavam sendo feitas na paisagem.

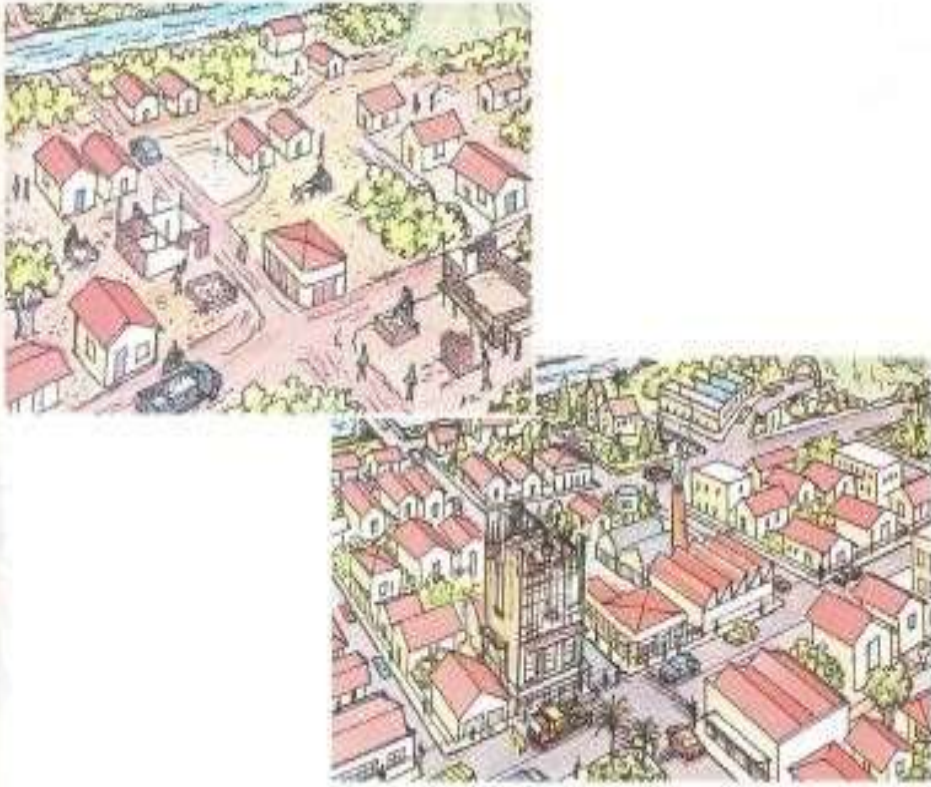
Na classe, cada um foi falando o que tinha observado e a professora foi escrevendo na lousa:

Uma casa antiga está sendo derrubada.
 Uma nova ponte está sendo construída sobre o rio.
 Uma rua está sendo asfaltada.
 Um prédio novo está sendo erguido.
 Um córrego está sendo canalizado.
 Uma praça está sendo arborizada.
 Uma área verde está sendo derrubada para a construção de um shopping center.
 Um viaduto está sendo erguido.
 Uma escola está sendo reformada.

Depois, ela perguntou para a classe quem é que faz todas essas mudanças na paisagem.

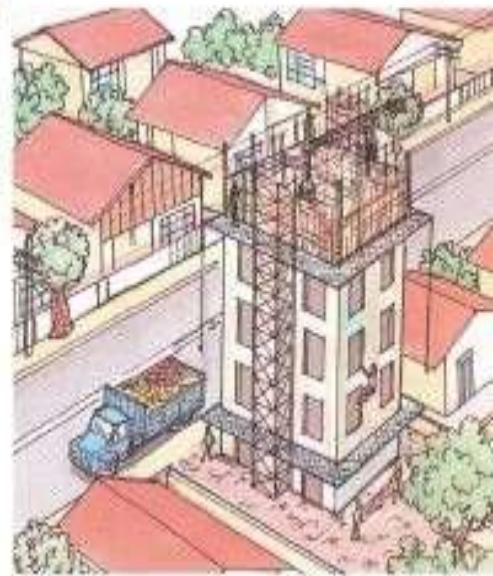
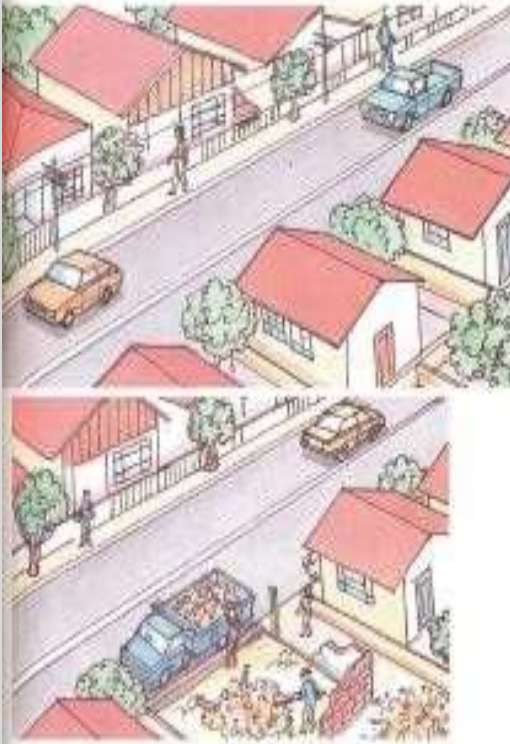
O que você acha que a classe respondeu?

49

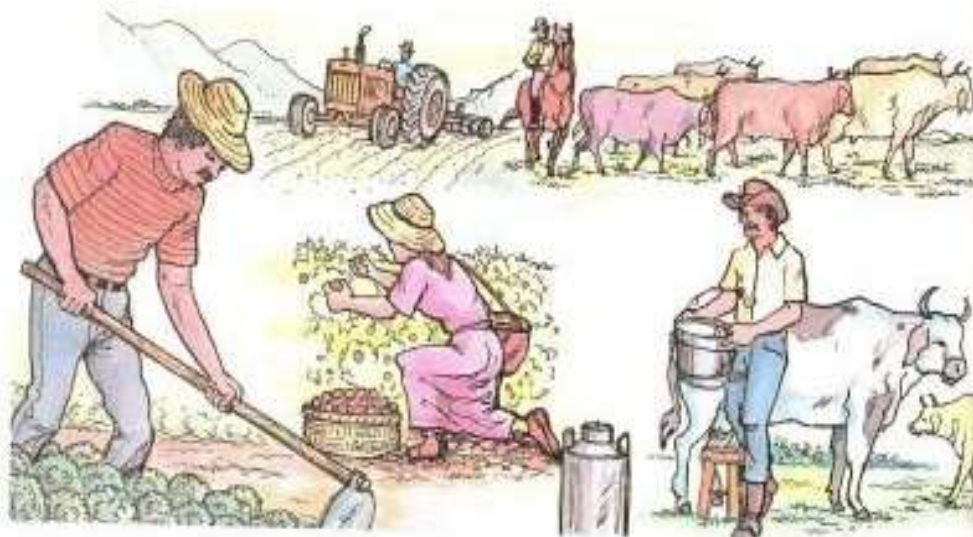


Outras dessas mudanças são mais rápidas...

*Professores, alunos e pais
vão se reunir em parques
criados pelo bairro e pelo município
em espaços com a mesma finalidade.*



O trabalho também garante ao homem o seu sustento. É por isso que, em todos os lugares, na zona rural ou na zona urbana, há pessoas trabalhando. Na zona rural, a maioria das pessoas trabalha na agricultura e na pecuária.



Na zona urbana, as pessoas trabalham na indústria, no comércio, nas escolas, nos hospitais, nos escritórios, nos bancos e em muitos outros lugares.



52

Fonte: FAVRET (1996b, p. 49, 51, 52)

De forma geral, a respeito das atividades que propõem pesquisas ou algo que vá além da sala de aula, o Guia de Livros Didáticos faz a seguinte avaliação desse material:

Um aspecto a ser destacado, porém, é a falta de orientação adequada para a realização de algumas das atividades. Esse é caso de algumas propostas de pesquisa que não indicam fontes a que os alunos devam recorrer, tampouco o modo como se poderia proceder à organização e reelaboração das informações coletadas (BRASIL, 1998, p. 374).

Além disso, os estudos sobre a sociedade brasileira restringem-se às contribuições das populações indígenas e dos europeus portugueses, a contribuição de outras culturas é negligenciada nesse livro, e o mais grave é a proposta que reforça a ideia de “descobrimento” do Brasil. Os *aspectos pedagógicos* resumem-se apenas a algumas menções no apêndice de datas comemorativas, fato também criticado pela resenha avaliativa do Guia:

A unidade sobre datas comemorativas, por sua vez, aparece desarticulada das demais unidades de trabalho, e não apresenta qualquer distinção entre datas cívicas e as simplesmente comemorativas. Elas são apresentadas de acordo com sua seqüência, no decorrer do ano, e isso não ajuda o aluno a assimilar os diferentes contextos históricos e espaciais relacionados aos fatos mencionados (BRASIL, 1998, p. 374).

Assim, como apontado na própria avaliação do Guia de 1998, o *conteúdo/tema* populações da sociedade brasileira é desarticulado. Acerca dos índios, menciona-se também no livro da terceira série dessa coleção, de forma vaga, que havia muitos indígenas antes da chegada dos portugueses e que “hoje” existem poucos. Não é explicitado porque ocorreu essa diminuição da população indígena nem por que “hoje eles vivem quase como brancos”. Na atividade, sugere-se apenas que os próprios alunos pesquisem para saber mais sobre os índios.

A respeito dos portugueses, apresenta-se, em forma de quadrinhos e frases, sem qualquer reflexão ou problematização, que navegavam em busca de riquezas e por isso chegaram a este território, depois muitos outros também vieram em busca de riquezas.

O próximo livro dessa coleção a ser analisado é o que corresponde à quarta série – “Os Caminhos de Estudos Sociais” (FAVRET, 1996c). Apesar de trazer em sua nomenclatura a disciplina de “Estudos Sociais”, seu conteúdo é dividido pelo sumário e pelo próprio livro em duas partes: uma dedicada à disciplina de Geografia e outra, à disciplina de História. Como *conteúdo/tema* mais recorrente encontra-se apenas os assuntos relacionados à sociedade brasileira, referindo-se aos indígenas e à colonização portuguesa.


Acerca dos índios, esse material apresenta que havia diferentes etnias, mas estas são apresentadas de forma generalizada. Também coloca que essas diferentes populações viviam aos milhões, entretanto, após a chegada dos portugueses, a vida desses povos sofreu grandes mudanças. De forma a promover uma reflexão, o texto pondera que:

Eles perderam suas terras e foram obrigados a trabalhar sob a ordem dos invasores e a entregar-lhes o produto do seu trabalho. Alguns índios tentaram resistir, outros fugiram e outros, ainda, procuraram conviver pacificamente com os recém-chegados. Ao longo dos anos foram sendo dizimados (FAVRET, 1996c, p. 101).

O texto segue salientando, sem exemplificar quais etnias, que alguns dos índios sobreviventes conservam antigos costumes, mas enfatiza, de forma geral, que parte dos grupos indígenas já assimilou os modos de viver e de se vestir do “homem branco”.

Figura 18 – Sociedade brasileira – “Os Caminhos de Estudos Sociais” - 4ª série

UNIDADE 3



OS ÍNDIOS

Os primeiros homens que vieram para as nossas terras deram origem aos índios brasileiros.


Em 1500, quando os portugueses chegaram aqui, havia milhões de índios vivendo no nosso território.

Esses índios faziam parte de vários grupos, chamados **tribos**, cada um com os seus costumes, a sua língua, as suas crenças, a sua maneira de construir as casas, a sua forma de organização familiar.


Apesar de todas as diferenças, havia algumas coisas em comum entre esses grupos indígenas:

- Viviam da coleta de frutos da floresta, da agricultura (plantavam milho, mandioca, batata-doce, etc.), da caça e da pesca.
- O trabalho era dividido entre os homens e as mulheres. Aos homens cabia derrubar o mato e preparar a terra para plantar, caçar, pescar, construir casas e canoas. As mulheres espalhavam as sementes e cuidavam da plantação, preparavam a comida, cuidavam das crianças.
- Faziam objetos de cerâmica (panelas, vasos, potes), de palha (cestos, redes) e de madeira (bancos), normalmente enfeitados com pinturas e desenhos.

Veja, nas figuras, alguns índios que viviam no nosso país, naquela época.



Índios na época da chegada dos portugueses, retratados em gravura de Theodor de Bry.



Fundação de São Paulo, em quadros de Oscar Pereira da Silva.

100



ATIVIDADES

- Os índios caiapós, até a década de 40, não haviam entrado em contato com o branco.



Fonte: Os Cardeiros da Terra, 196, 2004, p. 109

Hoje, eles vivem numa reserva do sul do Pará, onde há muito ouro e mogno, uma madeira de grande valor comercial.

O ouro e o mogno são retirados pelos brancos (apesar de isso ser proibido), que pagam a alguns índios uma quantia em dinheiro, em troca do direito de explorar as riquezas da reserva. Índios como Paulinho Payakan e Tapiet ficaram ricos com esse tipo de exploração.

Aos 32 anos, casado, quatro filhos, Tapiet [...] tem avião, pelo menos três residências conhecidas (casas de branco rico, em Redenção, Conceição do Araguaia e na aldeia Gorotire), três carros [...] e não gosta de ser acordado antes das dez da manhã. Só anda com motorista branco e, na sua casa em Redenção, é servido por um mordomo também branco, mais afetado que personagem de novela das sete, especializado em despistar quem procura o patrão. Gordo, moreno, rosto redondo, olhos puxados, cabelos compridos, protótipo de caiapó aculturado com pinta de cantor sertanejo, Tapiet tem o hábito de estar sempre em movimento, sem parar muito em lugar algum.

[...]

Tapiet mudou demais, constatam velhos conhecidos. Seu amigo Bekuai já nem mais o visita no bangalô de quatro quartos na área mais nobre de Redenção. "Eu tenho vergonha de ir lá porque Tapiet faz desfeita. Copo, talher, tudo separado para família dele, outro índio não pode usar..." Na porta da casa

rodeada de grades altas, sempre fechada; uma placa avisa: "Proibido entrar sem permissão". Montam guarda, além do montomo e da empregada, dois índios a caráter e um homem branco de barba branca. Bem que outro amigo, o prefeito de Redenção, [...] procurou alertá-lo para o crescente contraste entre a precária situação dos índios nas aldeias e a boa vida de Tapiet e seus amigos na cidade; "Falei para ele: se a riqueza dos índios for bem administrada, é possível toda a comunidade viver muito bem. Sabe o que ele me respondeu? Que o branco também é assim. Tem rico no centro da cidade vivendo muito bem e pobre passando mal na periferia, que isso tem em todo lugar..." [...]

O resto da tribo dos caiapós, porém, vive de maneira diferente de Tapiet:



[...] A maioria dos nativos só sai da aldeia de avião quando fica muito doente, chega a passar fome e sofre as consequências da falta de caça, espantada pelos madeireiros, e dos rios poluídos de mercúrio por mais de 6 mil garimpeiros, que pagam royalties a filhos de caciques.

(Os Caminhos da Terra, nº 6, ano 4, junho de 1995.)

Responda no caderno:

Professora: explique aos alunos que a resposta a e a questão em italiano que os garimpeiros pagam aos índios representa o pagamento de royalties e não o pagamento de royalties.

- Que semelhanças existem entre a forma de viver dos brancos ricos e dos índios ricos, como Tapiet? *Facem coisas caras e caras, têm mordom, empregado, guarda-costas, celebram as festas por quanto recebem as suas coisas.*
- No que a sociedade caiapó mais se assemelha à nossa sociedade? *As condições de saúde, mas os índios, há grandes diferenças entre os índios e os índios.*
- Você acha que, antes do contato com os brancos, também havia diferenças sociais entre os caiapós? *Resposta pessoal.*
- Na sua opinião, o contato dos caiapós com os brancos foi positivo ou negativo? Por quê? *Resposta pessoal.*

A título de exemplo dessa aculturação, o texto narra o caso de alguns índios da tribo Caiapós que vivem em uma reserva no estado do Pará, onde há grande quantidade de “ouro e mogno”, mas, apesar das proibições na exploração desses materiais, existem índios que consentem, em troca de dinheiro, que haja a retirada de riquezas naturais.

No caso apresentado, são mencionados alguns índios, como Paulinho Payakan e Tapiet, que acumularam grandes fortunas colaborando com esse tipo de exploração. Mais especificamente, é dada grande ênfase para o caso de Tapiet, apresentando que ele tem várias casas, carros, avião e mordomo “branco”.

Salienta-se no texto a questão da miséria que esse tipo de exploração causa, que vários outros indígenas sofrem muito com a instalação dos garimpos e das madeiras que poluem os rios, causam doenças, escassez de alimentos e de caça. Sobre Tapiet é apresentado, ainda, tendo como fonte uma revista da Editora Abril intitulada “Os Caminhos da Terra”, a história de que um prefeito amigo de Tapiet o procurou a fim de alertá-lo sobre as consequências que essa exploração causava, mas, de acordo com o texto, Tapiet não se importava com os demais.

Falei pra ele: se a riqueza dos índios for bem administrada, é possível toda a comunidade viver muito bem. Sabe o que ele me respondeu? Que o branco também é assim. Tem rico no centro da cidade vivendo muito bem e pobre passando mal na periferia, que isso tem em todo o lugar (FAVRET, 1996c, p. 103).

Obviamente, o caso de Tapiet é um dos casos isolados em que os índios absorvem e reverberam a lógica predatória capitalista do “homem branco”, contudo a maioria das populações indígenas, ao longo da história do Brasil, continua sendo massacrada e expropriada praticamente sem qualquer defesa.

Apesar da tentativa de problematizar a realidade nessa atividade, causa certo estranhamento pela grande ênfase dada ao “índio capitalista” em relação aos danos causados pelo “homem branco” na exploração dos territórios indígenas. Como pode-se comparar, há duas páginas dedicadas ao caso de Tapiet (FAVRET, 1996c, p. 102-103), enquanto apenas uma dedicada aos índios Araras, os quais tiveram seu território, sua população e sua cultura praticamente devastados com a construção da rodovia Transamazônica (FAVRET, 1996c, p. 104).

Com relação aos *aspectos pedagógicos*, as atividades são perguntas explícitas relativas ao texto e algumas questões de interpretação pessoal, em que os alunos devem expor suas ideias a respeito das semelhanças e das diferenças entre a sociedade dos “homens brancos” e as sociedades indígenas.

Percebe-se, também, que esse livro dedica várias páginas a apresentar como foi a viagem dos portugueses ao Brasil, o Tratado de Tordesilhas entre Portugal e Espanha e como os portugueses foram se estabelecendo aqui no Brasil e explorando as suas riquezas naturais a fim de enriquecer a metrópole.

Na análise desse material sobre a sociedade brasileira, é possível verificar que são trazidas várias informações acerca da exploração do pau-brasil por meio da exploração da mão-de-obra indígena. Além disso, é explicitado que a principal justificativa das viagens marítimas portuguesas se dava em razão do comércio e da busca por especiarias.

Nas atividades, consta um poema sobre os indígenas e a exploração do pau-brasil, solicitando que os alunos o interpretem, escrevendo um texto no caderno que explique os motivos dessa exploração. Em seguida, há questões que perguntam sobre o tipo de floresta, de vegetação, de clima, de regiões, nelas os alunos precisam do auxílio do professor para responder, pois não é possível encontrar todas essas informações no texto. Salvo algumas exceções, a maior parte das questões busca mais interpretar assuntos factuais que problematizar e compreender aquele contexto.

O que pode se inferir, apesar de ser dado destaque à exploração indígena, é que a narrativa desse livro assume a colonização portuguesa como necessária para impedir mais “invasões piratas”, conforme pode ser observado nesse trecho que, apesar de não explicitar, refere-se às invasões francesas e holandesas à colônia portuguesa:

Nos primeiros trinta anos da nossa história, muitos piratas atacaram o nosso país. Isso aconteceu porque os outros países europeus também ficaram interessados no comércio do pau-brasil. [...] O rei de Portugal mandou expedições para defender o nosso litoral, mas ele era muito extenso e era quase impossível evitar os ataques. Para assegurar a posse da terra, era preciso colonizá-lo, isto é, trazer gente para morar e trabalhar aqui (FAVRET, 1996c, p. 115).

Claramente, a posição assumida nesse texto é a de que era preciso que os portugueses dominassem por completo esse território. A ilustração trazida para a discussão do texto sobre a capitania de São Vicente, por exemplo, apresenta-a como um modelo de colonização que conseguiu “defender” o território.

As páginas seguintes desse livro de Favret (1996c) dedicam longos trechos para explicar o que foram as capitanias hereditárias; depois, a introdução da cana-de-açúcar e da mão-de-obra escrava africana, o movimento das bandeiras, a catequização indígena pelos padres jesuítas e as revoltas durante o período colonial.

O próximo livro a ser analisado é o manual “Descobrimo e Construindo a Vida Social”, de Figueiredo, Moreira e Damasceno (1993), destinado à primeira série. Ele fez parte, também, do PNLD de 1996 e foi apenas reeditado sem alterações. O livro tem o aspecto de uma cartilha, as ilustrações são muito simples, os textos são curtos e trabalham mais elementos factuais que propriamente explicitam conceitos históricos. Trata-se de uma abordagem característica dos círculos concêntricos.

No tratamento do *conteúdo/tema* identidade, enfatiza-se a questão familiar, pois as crianças e as pessoas da família têm idades diferentes, tamanhos diferentes e gostos diferentes, mas trata-se de grupos de pessoas que vivem em um mesmo lar (FIGUEIREDO; MOREIRA; DAMASCENO, 1993, p. 49).

Nos *aspectos pedagógicos*, é apresentada a ilustração de uma árvore genealógica e todas as perguntas e as atividades de preencher lacunas partem dessa ilustração, a fim de explicar o que é uma família, conforme essa narrativa. Por último, é solicitado que o aluno cole uma fotografia ou desene a sua família e, depois, preencha um quadro apresentando os nomes de seus familiares e suas funções na família. Posteriormente, há várias unidades nesse livro que são dedicadas à convivência familiar e ao que significa ter um lar

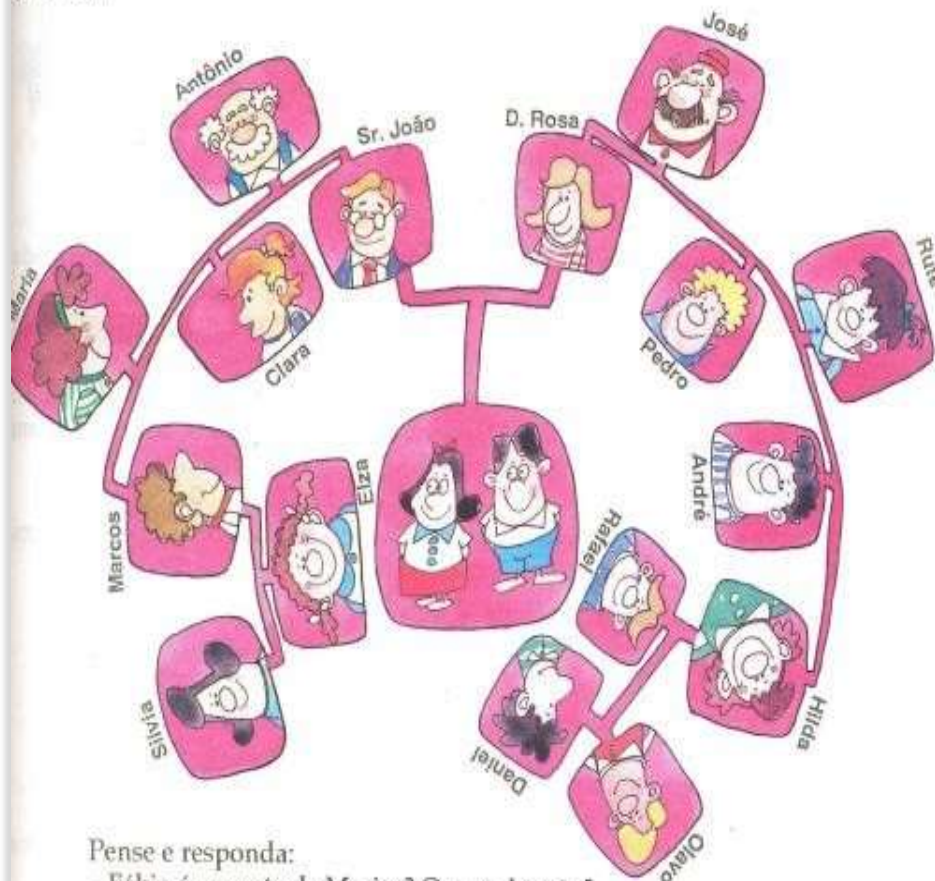
Figura 19 – Identidade - “Desconstruindo e Construindo a Vida Social” - 1ª série

Mas todas são famílias.
 Além disso, as pessoas de uma família também não são iguais.
 Para começar, as idades e os tamanhos são diferentes. Cada pessoa tem um jeito diferente. Cada uma tem gostos diferentes...
 Por isso, é preciso boa vontade de todos os membros da família, para que ela viva unida e feliz.

Parentes e mais parentes

Quando falamos em família, geralmente falamos do grupo de pessoas que moram no mesmo lar.

Mas toda família está ligada a outras pessoas, que são seus parentes. Observe bem a gravura seguinte. Ali está a família de Fábio e Marisa, rodeada de parentes.



Pense e responda:

- Fábio é parente de Marisa? O que eles são?
- Quem são os pais de Marisa e Fábio?
- As pessoas mostradas no grupo formam um conjunto. Que conjunto é este?

7. Elza é _____ do Sr. João e de Dona Rosa.
 8. Fábio e Marisa são _____ de Rafael e Daniel.
 9. Fábio e Marisa são _____ de Pedro, André, Ilda e Olavo.
 10. Marcos, Clara e Sílvia são _____ de Fábio e Marisa.

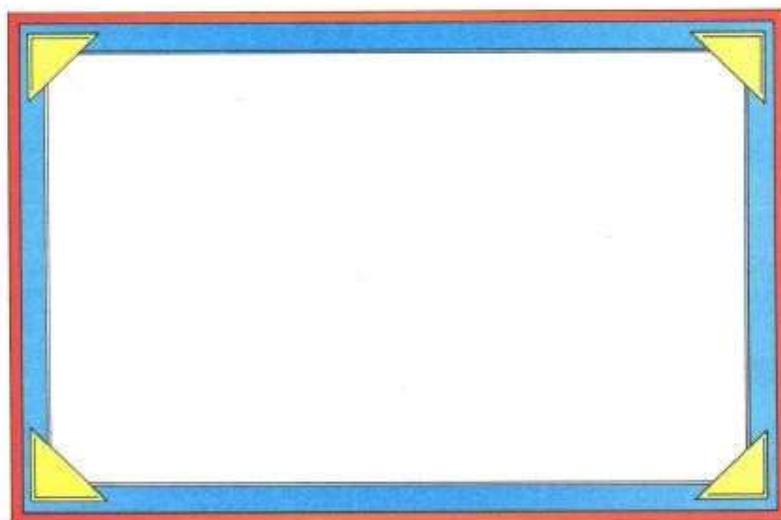
Divertindo-se

Vamos representar com dramatização a família de Fábio e Marisa?
 Siga as instruções da Professora.

Preparando-se

Para Casa

Trazer uma fotografia de sua família para colar no quadro abaixo. Se você preferir, faça um desenho da família.



51

Fonte: FIGUEIREDO; MOREIRA; DAMASCENO (1993, p. 49 e 51)

Sobre o *conteúdo/tema* acerca dos lugares, verifica-se que é abordado conforme os círculos concêntricos, de certa forma envolvido por um sentimento de patriotismo e de pertença à nação e parte pelo que significa ter uma casa, que faz parte de um bairro, de uma cidade e de uma nação, conforme os autores.

Esse tipo de abordagem fragmentada dos espaços e dos tempos – característica dos círculos concêntricos – é, de acordo com Fonseca (2009a), um elemento que impede que os

alunos estabeleçam relações de vários níveis e dimensões sociais e históricas. Assim, o “[...] bairro, a cidade, o Estado (Unidade da Federação onde se situa a escola) são vistos, muitas vezes, como unidades estanques, dissociados do resto do País ou do mundo” (FONSECA, 2009a, p. 118-119).

Nessa direção, nos *aspectos pedagógicos*, a narrativa segue de forma a levar o aluno a compreender que o bairro, o município, o estado completam de forma linear um conjunto maior, que dá origem ao país, e todos os habitantes desse país são uma “grande família”.

*O Brasil é a pátria desse conjunto de pessoas.
A pátria é como uma grande família. É a família de todos nós, brasileiros.
Qual é o lar dessa grande família? Complete a frase:
O lar dos brasileiros é o _____.*
(FIGUEIREDO; MOREIRA; DAMASCENO, 1993, p. 125)

Figura 20 – Lugares - “Desconstruindo e Construindo a Vida Social” - 1ª série





A sua família não mora só.
 Você estudou sua rua e viu que muitas famílias moram perto umas das outras.

Esse conjunto de famílias forma a sua vizinhança.

Você aprendeu também que o conjunto de ruas com suas casas e construções forma um bairro.

O bairro é muitas vezes chamado de comunidade.



Na sua cidade existem vários bairros ou comunidades. Esse conjunto de bairros e comunidades vizinhas forma o município. Complete a frase seguinte:

Eu moro no bairro _____, que é uma comunidade do município de _____

O meu município é vizinho dos municípios de: _____

O meu município, mais os municípios vizinhos e muitos outros municípios formam um conjunto bem maior. Uma área grande que é o Estado de _____



Pinte no mapa o seu Estado. Depois complete a frase seguinte:

Moro no município de _____
que faz parte do Estado de _____
A capital do meu Estado se chama _____

Agora, escolha outra cor e pinte os Estados que são vizinhos de seu Estado. Mas só os vizinhos. Depois, complete a frase seguinte:

Moro no Estado de _____
que é vizinho dos Estados de _____

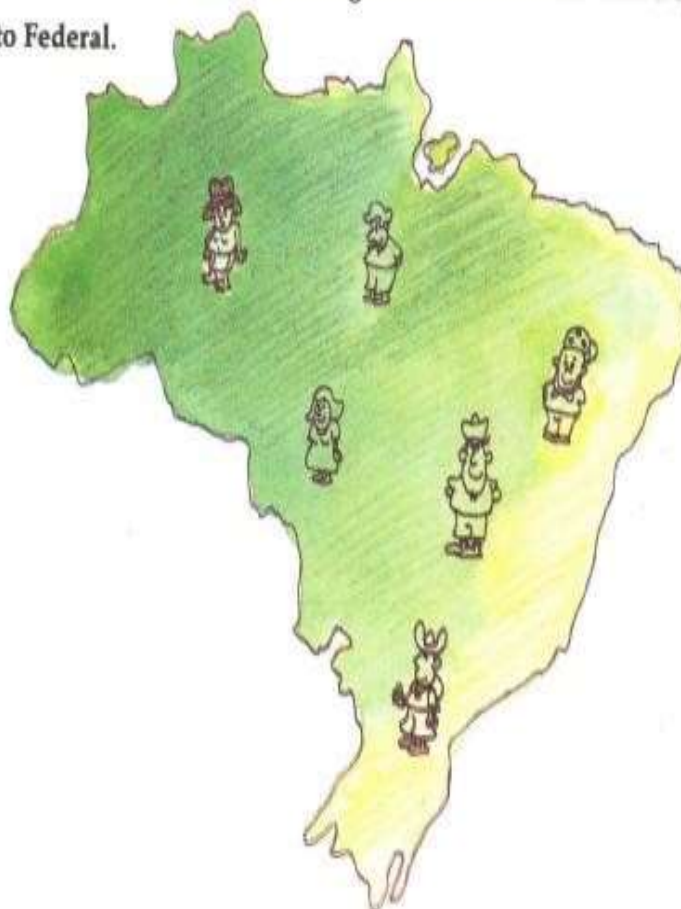
O meu Estado, mais os Estados vizinhos e uma porção de outros Estados fazem parte de um conjunto bem maior: um país, chamado Brasil.

O Brasil é um país muito grande.

Ele está dividido em Estados.

Escolha agora outra cor para colorir os outros Estados, completando o mapa do Brasil. Depois, complete a frase seguinte:

Moro no município de _____
que faz parte do Estado de _____
que faz parte do _____. A capital do meu país se
chama _____. Ela fica na região central do Brasil numa área
chamada Distrito Federal.



No Brasil moram muitas e muitas pessoas.
 Essas pessoas têm muitas coisas em comum: falam a mesma língua, têm costumes parecidos, compram produtos umas das outras, etc.
 O Brasil é a pátria desse conjunto de pessoas.
 A pátria é como uma grande família. É a família de todos nós, brasileiros.
 Qual é o lar dessa grande família? Complete a frase:
 O lar dos brasileiros é o _____.

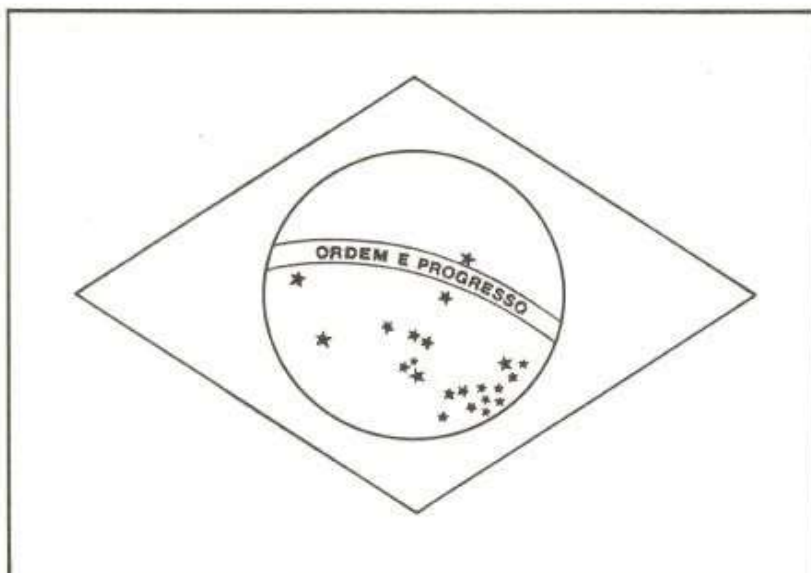
Enriquecendo

Uma linda bandeira

Os retratos de nossa família lembram nossas pessoas queridas: papai, mamãe, irmãos, avós, etc.

Não é possível fazer um "retrato" da Pátria. Mas podemos representá-la. Para isso usamos a Bandeira Nacional, que você já está acostumado a ver em prédios, na escola, em festas, jogos, comícios, etc.

- Vamos colorir a nossa bandeira?



125

Fonte: FIGUEIREDO; MOREIRA; DAMASCENO (1993, p. 121-125)

A respeito dessa perspectiva do conceito de pátria e de família, o parecer avaliativo que consta sobre esse manual considera que se trata de uma visão muito limitada a forma como são apresentadas as diversas composições familiares. No mais, o parecer entende que diz respeito a “[...] uma idealização inadequada a ideia de que parentesco, amor, ajuda, boa educação e diálogo fazem as pessoas viverem felizes” (BRASIL, 1998, p. 354).

Além disso, a resenha avaliativa desse livro alerta o professor que, se ele optar por esse material, deve estar atento aos problemas que podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem da História e da Geografia. De acordo com os avaliadores:

É preciso chamar atenção para o modo como os autores abordam as relações sociais, sempre procurando classificar os comportamentos como “bons” ou “maus”. Essa preocupação de oferecer modelos, definir situações e relações sociais sem relativizá-las pela qualificação de outras situações, reforça a construção de uma visão única, de verdade absoluta, que em nada contribui para que o aluno elabore uma compreensão da realidade (BRASIL, 1998, p. 354).

Figura 21 – Datas comemorativas - “Desconstruindo e Construindo a Vida Social” - 1ª série

3. DIA DO LIVRO (18 de abril)

Os livros são nossos “amigos”. Saber ler é um privilégio. Lendo, ficamos sabendo de muitas coisas. E quanto mais sabemos das coisas, mais preparados estamos para a vida. Quem escreve os livros são chamados escritores ou autores. O dia 18 de abril é a data do nascimento de um escritor brasileiro muito importante, chamado Monteiro Lobato. Por isso, comemoraremos nessa data o dia do livro. Monteiro Lobato escreveu muitos livros para crianças. O mais conhecido é o “Sítio do Pica-Pau Amarelo”. Você conhece este livro? Se não conhece, procure lê-lo. Você vai se divertir com as “pesquisas” do Visconde de Sabugosa, as trapalhadas da Emília e os conselhos da D. Benta. Vai até ficar com “água na boca”, por causa dos doces feitos pela Tia Nastácia.

4. DIA DO ÍNDIO (19 de abril)

Os índios já viviam no Brasil muito antes de os portugueses começarem a exploração de nossa terra.

Os índios têm costumes muito diferentes dos nossos. Por exemplo, eles vivem em tribos, moram em cabanas chamadas ocas, alimentam-se de frutos do mato, da caça e da pesca. Cultivam também alguns produtos, como a mandioca.

A religião deles é diferente. Para eles, o Sol (Jaci) e a Lua (Guaraci) são deuses.

Os índios vivem sempre em comunidade, dividindo tudo entre si e ajudando uns aos outros. Veja como os índios falam de sua vida:

A terra não é de um dono só.
 A roça também não é de um dono só.
 Ninguém come as coisas da roça sozinho.
 As coisas da roça a gente sempre divide com os parentes.
 Divide com quem está precisando.
 A caça também não é de um dono só.
 Quando alguém mata um bicho para comer
 ele não come sozinho. Ele sempre divide.
 Quando mata o peixe, divide,
 Quando faz a comida, divide,
 Quando faz bebida, divide,
 Sempre divide.

(CIMI, *História dos Povos Indígenas*,
 Petrópolis, Vozes, 1987, pág. 40)

5. TIRADENTES (21 de abril)

Há muitos e muitos anos, o povo de Portugal andava em nossa terra. Tomaram conta de tudo. Tiravam as coisas de valor e levavam para Portugal. E ainda cobravam impostos brasileiros.

135

Fonte: FIGUEIREDO; MOREIRA; DAMASCENO (1993, p. 135)

Essa abordagem “maniqueísta” de fato não colabora com o entendimento da realidade, mas é um traço do paradigma educativo de governos autoritários, são resquícios da disciplina de Educação Moral e Cívica implantada pela LDB 5692/71. Trata-se, então, de marcas do código disciplinar que ainda estão alastradas no currículo escolar mesmo após a publicação da LDB 9394/96. Em vista disso, têm-se os *conteúdos/temas* acerca do trabalho e da sociedade brasileira aparecendo numa lista cronológica em um apêndice do texto.

Pode-se perceber que índios são tratados no apêndice com certo folclorismo devido às suas formas de viverem e de agirem. Porém, é destacado, no item a respeito da formação da sociedade brasileira, que, durante as guerras entre esses dois povos, os portugueses mataram a maioria dos índios em busca de riquezas, e é reforçada a perspectiva de “descobrimento” do Brasil. São poucas informações colocadas e torna-se difícil um aprendizado histórico.

O próximo manual a ser analisado, também destinado à primeira série, é o livro “Você e sua comunidade: Estudos Sociais”, de Mariângela de Marco Fonseca e Maria da Assunção de Marco Teixeira (1991). Um destaque desse material, que consta na avaliação do Guia de Livros Didáticos de 1998, é a utilização de poesias no trabalho com os conteúdos.

O primeiro *conteúdo/tema* a ser analisado é identidade. Na proposta breve, a casa e a família são relacionadas à identidade. A partir de algumas palavras como *segurança, aconchego, proteção, conforto* e *abrigo*, solicita-se que as crianças escrevam no caderno o sentido delas; depois, que elas formulem frases com essas palavras e escrevam outras palavras/frases, explicitando o que representa a casa para elas.

Nos *aspectos pedagógicos*, verifica-se uma proposta de leitura do poema “A Casa”, de Vinícius de Moraes, sem mais reflexões. Então, têm-se perguntas sobre a localização e os cômodos da casa dos alunos, proposta de um desenho dessa casa e de um relato de quem mora nessa casa com a criança.

Figura 22 – Identidade - “Você e sua comunidade: Estudos Sociais” - 1ª série

Sua casa, sua família e você

34

SEGURANÇA
Aconchego
Proteção
CONFORTO
Abrigo

Pense um pouco; converse com seus colegas:

- O que quer dizer cada uma dessas palavras?

No seu caderno, responda:

- 1 Das palavras acima, qual representa melhor o que a sua casa é para você?
- 2 Escreva uma frase com a palavra que você escolheu.
- 3 Se você quiser, escreva outras palavras, ou frases, sobre o que sua casa representa para você.

35

Para você ler:

A CASA

Vinícius de Moraes

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque pericó
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número Zero

(Do livro A ARCA DE NOÉ, Editora Record, Rio de Janeiro)

36

Casa, moradia, residência, habitação...
São palavras que servem para dizer uma coisa só: o lugar onde as pessoas moram.
O lugar onde você mora é sua casa. E é também seu endereço.

No seu caderno, responda:

- 1 O endereço da "casa engraçada" é Rua dos Bobos, Número Zero. É o seu endereço? Qual é?
- 2 Como é a sua casa? Faça um desenho mostrando como é a sua casa.
- 3 De que lugar de sua casa você gosta mais? Por quê?
- 4 Quem mora com você em sua casa?

37

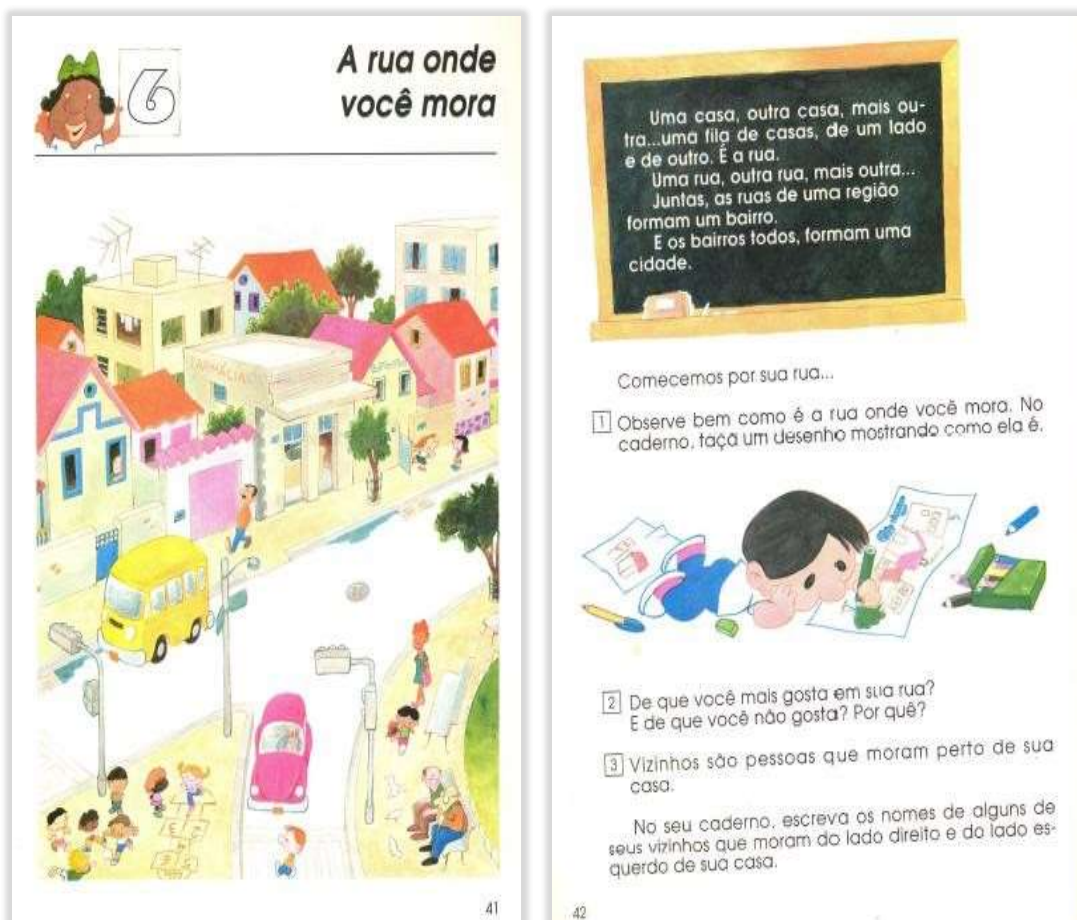
Após o estudo sobre a casa, é introduzido o *conteúdo/tema* lugares. O tratamento dessas informações é feito por meio dos círculos concêntricos, partindo da casa, do conjunto de casas que forma uma rua e, juntamente com outras ruas, temos a cidade.

Há algumas caixas de textos com informações, mas são as perguntas que vão conduzindo o estudo, tentando levantar questões a respeito da estrutura do bairro e quais estruturas são consideradas “ideais” para avaliar se a rua/o bairro é um bom lugar, tais como calçamento ou asfalto, rede de esgotos, iluminação, água encanada, coleta de lixo e arborização.

A partir desses elementos, é perguntado à criança o que falta para a rua dela ser uma boa rua para morar e por que há algumas ruas melhores que outras (FONSECA e TEIXEIRA, 1991, p. 44-45).

Já o *conteúdo/tema* sociedade brasileira não é desenvolvido de forma específica nesse material, apenas é mencionado como datas comemorativas ligadas a questões da pátria.

Figura 23 – Lugares - “Você e sua comunidade: Estudos Sociais” - 1ª série



Uma rua boa para se morar deve ter muitas coisas:

- calçamento ou asfalto
- rede de esgotos
- iluminação
- água encanada
- coleta de lixo
- arborização

Deve ser bem servida por meios de transporte, estar perto da escola, do posto de saúde, ter telefone público e comércio próximos.

1 Com seus colegas, procure descobrir o que quer dizer:




"rede de esgotos"
"meios de transporte"
"rua arborizada"
"comércio próximo"

Escreva, no seu caderno, o que você e seus colegas descobriram.


2 Observe sua rua, converse com pessoas da sua família, com seus vizinhos e responda:

- O que falta em sua rua para que ela seja uma boa rua para morar?

44



Luz, água, esgoto, calçamento, coleta de lixo, telefone, transporte... são serviços públicos. São direitos de todos.



Para você pesquisar:

1 Descubra o nome das empresas que prestam os seguintes serviços públicos em sua cidade:

- Instala e mantém os telefones funcionando
- É responsável pela iluminação de ruas e casas
- Cuida do abastecimento de água, da construção e funcionamento da rede de esgotos
- Recolhe o lixo e cuida da limpeza das ruas

2 Observe, pense e traque idéias com sua turma:

- Todas as ruas têm esses serviços?
- Por que existem ruas melhores que outras?

45

Fonte: FONSECA e TEIXEIRA (1991, p. 41, 42, 44, 45)

Na perspectiva de Selva Guimarães Fonseca (2009a), esse tipo de proposta didática que naturaliza e ideologiza as vidas social e política da localidade acarreta muitos problemas para a compreensão da realidade. De acordo com a autora, o homem é concebido como um elemento ou um membro de uma comunidade abstrata e o próprio conceito de comunidade é “[...] amplamente utilizado, de forma que pode servir para mascarar a divisão social, a luta de classes e as relações de poder, dominação e resistências que permeiam os grupos locais” (FONSECA, 2009a, p. 118).

Seguindo a análise, partimos para o livro “Viver é Descobrir: História e Geografia”, para a primeira série, e “Viver é Descobrir - Paraná”, para a quarta série, ambos da autora Magda Madalena Peruzin Tuma (1994). Eles também compuseram o PNLD de 1996 e retornaram ao PNLD de 1998 sem alterações. Dos livros analisados até o momento, esses são os que tentaram apresentar uma abordagem mais diferente em relação aos outros materiais.

Apesar disso, não traz novidades na forma de organização, desde 1960 já havia manuais com esse tipo de tratamento dos conteúdos históricos, denominado “história temática”.

De acordo com Luis Fernando Cerri (2009), a proposta da história temática é derivada da concepção do movimento escolanovista e tem como propósito a organização dos conteúdos por eixos temáticos ou temas geradores, pois acredita-se que o ensino de toda a História é impossível de ser alcançado, como também não dá para conhecer todos os fatos históricos:

Não se trata de uma idéia nova. Podemos encontrá-la pelo menos desde os anos 1960, por exemplo, quando Libânio Guedes indica a vinculação entre a proposta de uma apropriação temática da História aos métodos e objetivos do movimento escolanovista (1963, 63). Nessa configuração histórica, a História temática decorre da percepção de que, para atingir os objetivos cognitivos, a consciência social e a atitude ética que se espera do ensino de História, não é necessário – aliás, nem é recomendável – ensinar o exaustivo currículo de toda a História, mas apenas recortes temáticos significativos (CERRI, 2009, p. 141).

Assim, com os avanços da historiografia, Cerri (2009) compreende que essa concepção já é desacreditada há várias décadas. Esse fato é mais um dos elementos que compõem as transformações no código disciplinar da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por esse motivo é tão significativo que a análise percorra essas permanências e essas transformações no ensino de História.

Nesse sentido, Tuma (1994a) utiliza como tema gerador o trabalho para passar os conteúdos históricos. Para a análise, são mantidos os mesmos *conteúdos/temas*, porque, mesmo com a mudança no tipo de abordagem, a autora também estabelece como conteúdos a identidade, os lugares – como município/bairro – e a formação da sociedade brasileira.

Sendo assim, no livro, o *conteúdo/tema* identidade sugere que a criança desenhe com quem ela vive, parte da ideia de que as pessoas com quem ela vive são a família dela. Nota-se que essa abordagem é diferente, pois não traz uma concepção de família já determinada, como em outros materiais analisados. A opção da autora é outra, pois tenta retirar da criança a informação sobre sua família, e a atividade proposta sugere que a criança estabeleça relações de semelhanças e de diferenças ao comparar a sua família com as famílias dos demais colegas, como também perceber a passagem do tempo analisando fotografias antigas.

Uma observação a ser feita em relação aos *aspectos pedagógicos* é o fato de o livro ter algumas páginas que, aparentemente, podem ser destacadas, caso fosse a intenção do docente. Por esse motivo, os textos e as atividades ora vêm na página seguinte, ora ocupam duas páginas, frente e verso, a fim de que possam ser destacadas sem prejudicar a atividade posterior.

Figura 24 – Identidade - “Viver é Descobrir: História e Geografia” - 1ª série

MUDANÇAS NA FAMÍLIA

PESQUISE EM CASA E VERIFIQUE:

A) Em sua família existem pessoas mais velhas do que você?
Por quê?

Quem são elas?

B) Em sua família existem pessoas mais novas do que você?
Por quê?

Quem são elas?

Escreva o nome das pessoas de sua família por ordem de idade. Comece pela **mais nova** e termine na **mais velha**.



SEUS PAIS, IRMÃOS, AVÓS E OUTRAS
PESSOAS DA SUA FAMÍLIA TAMBÉM
MUDARAM.

CONVERSE COM ELES E PROCURE
FOTOGRAFIAS E ROUPAS ANTIGAS PARA
VERIFICAR ISSO.

Escreva e/ou desenhe em que eles mudaram.

Escreva e/ou desenhe o que você mais gostou de aprender com
a sua família.



Fonte: TUMA (1994a, p. 61 e 63)

Como a opção desse livro é a história temática a partir do conceito de trabalho, esse *conteúdo/tema* é iniciado desde quando a criança era um bebê. A atividade sugere que a vida da criança, desde recém-nascida, necessita de cuidados, os quais são feitos por meio do trabalho.

Adiante é solicitado que a criança realize uma pesquisa com os familiares acerca de suas profissões e que essas informações sejam discutidas em uma roda de conversa em sala de aula.

Depois dessa socialização, é sugerido que sejam formados grupos e que, neles, as crianças desenhem as profissões que acharam mais interessantes. As atividades seguem apresentando por meio de desenhos os diferentes tipos de trabalho. Há também sugestões de atividades em

grupos, pesquisas sobre as profissões e sobre o trabalho exercido pelas pessoas com quem a criança convive.

Há, então, um breve texto com ilustrações afirmando que a “criança também trabalha”, no ato de construir um brinquedo, ir à escola e estudar, como também pode ser “*boia-fria, engraxate, catador de papel, lavando louça em casa, cuidando dos irmãos mais novos, entre outras coisas*” (TUMA, 1994a, p. 87).

Essa atividade em questão rendeu uma severa crítica na resenha avaliativa desse material, pois, segundo a avaliação, a questão do trabalho infantil no Brasil é um problema sério, mas a forma como foi proposta no livro sugere uma falta de criticidade ao tema:


Cabe uma ressalva, relativa à abordagem do trabalho infantil que, da forma como é apresentado no texto (p. 87), pode suscitar uma posição acrítica perante um grave problema social (BRASIL, 1998, p. 346).

Apesar de ser sugerido, ao final, que as crianças desenhem quais tipos de trabalhos fazem e, por fim, que se tenha uma roda de conversa para que opinem sobre quais os trabalhos que as crianças deveriam ou não fazer, de fato, restam dúvidas. Isso porque a proposta de atividade e a narrativa didática não esclarecem, por exemplo, se uma criança poderia ou não ser boia-fria, engraxate, catadora de papel – conforme citado no livro –, se poderia cuidar de crianças mais novas e também ficar responsável pela limpeza doméstica. As possíveis atividades exercidas pelas crianças são colocadas lado a lado, por isso fica a dúvida de quais situações e condições de trabalho são apropriadas ou não para a criança.

Todas as atividades propostas não dimensionam a idade nem quais são as tarefas que a criança consegue realizar, tudo fica de acordo com a ideia e com a distinção que a criança vai ter a respeito desses trabalhos.

Figura 25 – Trabalho - “Viver é Descobrir: História e Geografia” - 1ª série

O TRABALHO NA SUA VIDA



Desenhe como você era quando BEBÊ.

Desenhe como você é hoje e escreva seu nome no quadro.

Escreva seu nome em um dos quadros e desenhe um sinal para seu nome no outro.

Converse com seus pais ou com as pessoas com quem vive e descubra.

A) Quem cuidava de você quando era bebê?

B) Do que você precisava quando era bebê?

Forme um grupo com mais três colegas. Inventem um nome para o grupo e desenhem um sinal que o representa.


NOME	SINAL

DISCUTAM.

- Que pessoas cuidavam de vocês?
- Do que vocês precisavam quando eram bebês?
- Como se obtêm os alimentos?
- Quem trabalha para vocês terem alimentos?


ESCREVA E/OU DESENHE AS CONCLUSÕES DO GRUPO

CRIANÇA TAMBÉM TRABALHA



A criança está trabalhando ao fazer seu estilingue, a roupa da boneca, a pipa ou papagaio; ao ir para a escola; ao estudar...

Mas criança também trabalha como bôia-fria, engraxete, catador de papel, lavando roupa e louça em casa, cuidando dos irmãos mais novos, entre outras coisas.



Escreva e/ou desenhe quais são os tipos de trabalho que você conhece e que as crianças fazem.

PARA DISCUTIR NA RODA.

- Que trabalhos você acha que as crianças não deveriam fazer? Por quê?

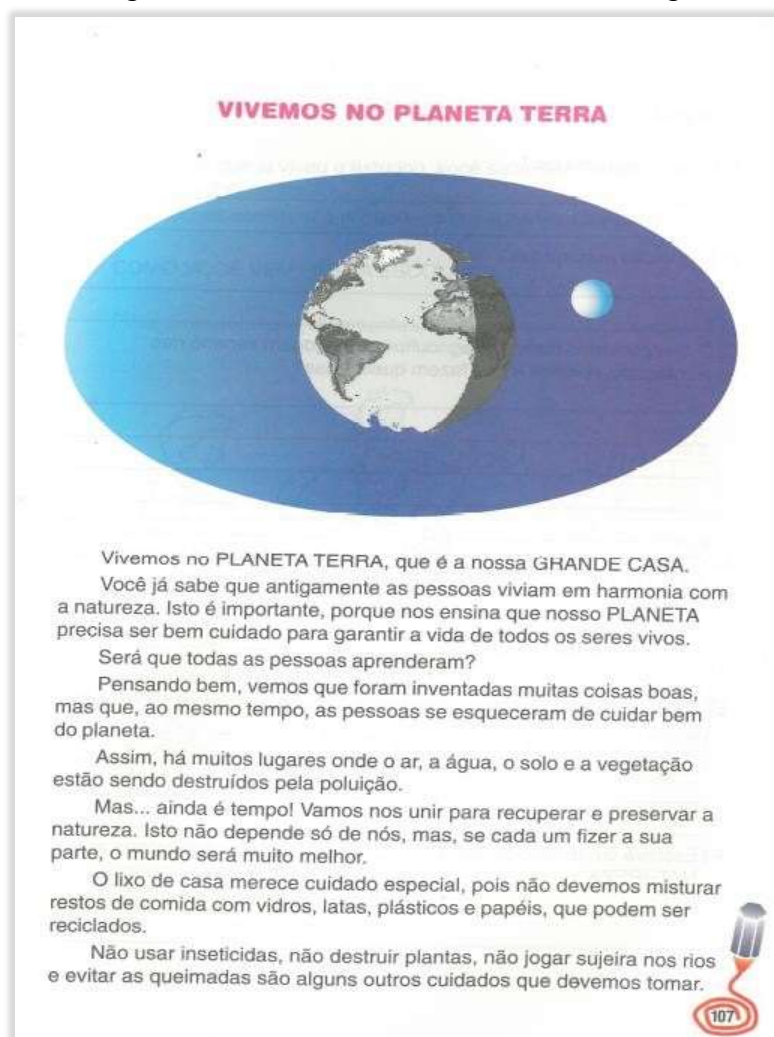
Escreva sua conclusão sobre o assunto.

Sobre o *conteúdo/tema* lugares, não há um trabalho específico sobre um local, porque o manual optou por apresentar às crianças que elas e que todos vivem “no planeta Terra” e, como ele é a “grande casa”, todos precisam cuidar bem desse espaço.

É retomada a noção romantizada e sem periodizar que “*antigamente as pessoas viviam em harmonia com a natureza*”, mas as pessoas, ao inventarem muitas coisas boas, “*se esqueceram de cuidar bem do planeta*” (TUMA, 1994a, p. 107), por isso há poluição, que está destruindo muitos lugares. O conteúdo mostra-se impreciso, o que compromete a problematização e a reflexão sobre o tema.

Nos *aspectos pedagógicos*, a atividade propõe uma pesquisa sobre o que são agrotóxicos e queimadas; pergunta às crianças como é possível cuidar do lixo para não prejudicar a natureza e se na escola há ações relativas à reciclagem do lixo.

Figura 26 – Lugares - “Viver é Descobrir: História e Geografia” - 1ª série



Fonte: TUMA (1994a, p. 107)

Para apresentar o *conteúdo/tema* sociedade brasileira, os índios são retratados no livro a partir do conceito de trabalho, assim, são apresentados por meio de seus trabalhos comunitários. Todavia, não são explicitadas ou problematizadas as razões pelas quais os indígenas “perderam quase toda a sua terra, vivendo em postos indígenas chamados *RESERVAS*” (TUMA, 1994a, p. 105).

Figura 27 – Sociedade brasileira - “Viver é Descobrir: História e Geografia” - 1ª série



Fonte: TUMA (1994a, p. 104-105)

Nos *aspectos pedagógicos*, há poucas atividades acerca desse conteúdo nesse material, sendo propostas mais visuais, apenas explicações e indicações de quais são os símbolos pátrios,

como a bandeira do país e o Hino Nacional, em que são trabalhadas interpretações orais a respeito do assunto.

O livro recebe destaque na avaliação do Guia de Livros de 1998 por sua diagramação e sua impressão, tendo em vista que apresenta um bom aspecto visual e legibilidade. Pode-se ressaltar, também, a utilização das letras em maiúsculas, que são benéficas para as crianças em fase de alfabetização. Contudo, a opção de abordagem temática a partir do conceito de trabalho encontra problemas para haver a compreensão dos conhecimentos históricos.

A discussão sobre os usos da história temática ainda está aberta, conforme Cerri (2009, p. 142), pois trata-se da “[...] discussão sobre quais conteúdos são essenciais à formação política mínima necessária para o exercício da cidadania, uma discussão escorregadia, que poucos se dispõem a assumir pelos seus riscos implícitos”.

À vista disso, cabe observar, por uma série de razões, que a proposta de abordagem temática não se “encaixa” na concepção de ensino de História atual, que valoriza o desenvolvimento da capacidade de “pensar historicamente” os conteúdos.

Partindo para o livro “Trança Criança Estudos Sociais: uma proposta construtivista” (1994), de Carlos de Carvalho, Francisco Barros Goulart e Semíramis Heringer, apresenta-se uma proposta de trabalho a partir das experiências das crianças. Há muitas atividades em que o aluno precisa responder a questões e desenhar sobre sua vida cotidiana. Trata-se de um material muito simplificado e com poucas atividades de reflexão e de conhecimento histórico.

Sobre o *conteúdo/tema* identidade, há uma solicitação de que a criança cole fotos ou desenhe a sua família e, depois, preencha um quadro com o nome de seus parentes. Em seguida, é proposto que o aluno realize uma entrevista com os pais a fim de estes relatarem como eram quando crianças.

Nos *aspectos pedagógicos*, nota-se que os conteúdos e as atividades são um tanto descontextualizados, pois há pouca reflexão por parte dos alunos nem são desenvolvidos conceitos históricos. É possível notar que as atividades são elaboradas de forma que a criança, predominantemente, responda a um questionário simples, com perguntas explícitas. Há poucos textos para a leitura, ainda assim, as atividades didáticas, em sua maioria, propõem mais respostas escritas e algumas propostas pedem que os alunos ora desenhem algo, ora recortem e coletem figuras, ora entrevistem alguém.

Figura 28 – Identidade - “Viver é Descobrir: História e Geografia” - 1ª série

Local _____ de _____ de _____

Data _____ de _____ de _____

Neste bloco de atividades, você vai pesquisar sobre sua família.

1

a) No espaço abaixo, cole fotografias ou desenhe alguns de seus familiares. Se possível, escolha uma fotografia da família em grupo.

b) Preencha os espaços abaixo com o nome dos parentes indicados.

MINHA FAMÍLIA

Meus irmãos e minhas irmãs, filhos de meu pai e de minha mãe

c) Escreva o nome das pessoas que moram na sua casa.

2

Entrevista com os familiares.

a) Minha mãe

Nome completo: _____

Onde nasceu: _____

Data de nascimento: _____

Profissão: _____

Cor dos olhos: _____

Cor dos cabelos: _____

O que você mais gosta de fazer? _____

Como você era quando tinha minha idade? _____

Peça para sua mãe registrar, nesta página, alguma mensagem para você, na forma de colagem, carta, poesia, desenho etc.

b) Meu pai

Nome completo: _____

Onde nasceu: _____

Data de nascimento: _____

Profissão: _____

Cor dos olhos: _____

Cor dos cabelos: _____

O que você mais gosta de fazer? _____

Como você era quando tinha minha idade? _____

Peça para seu pai registrar, nesta página, alguma mensagem para você, na forma de colagem, carta, poesia, desenho etc.

A respeito do *conteúdo/tema* lugares, inicia-se a partir da localização do bairro ou do município que se encontra, na unidade intitulada “Eu e os lugares”. Sobre isso, a resenha avaliativa do PNLD de 1998 coloca o seguinte:

É preciso, antes de mais nada, notar que os temas da unidade “Eu e os lugares”, aparentemente, estão descolocados do conjunto. Ao propor temas como meios de transporte, códigos de trânsito e meios de comunicação, o livro acaba retomando os conteúdos tradicionalmente abordados pelos livros didáticos, sem propor nenhuma forma de abordagem inovadora e, portanto, entrando em contradição com seus objetivos (BRASIL, 1998, p. 351).

De fato, as atividades relacionadas ao *conteúdo/tema* lugares, além de terem uma abordagem típica dos círculos concêntricos, realmente estão deslocadas. O material procura fazer distinções entre “longe” e “perto”, então solicita que o aluno escreva um bilhete para algum amigo que mora vizinho dele e outro bilhete para um parente distante, mas não apresenta nem propõe como será a entrega desses bilhetes, tornando-se uma atividade descontextualizada.

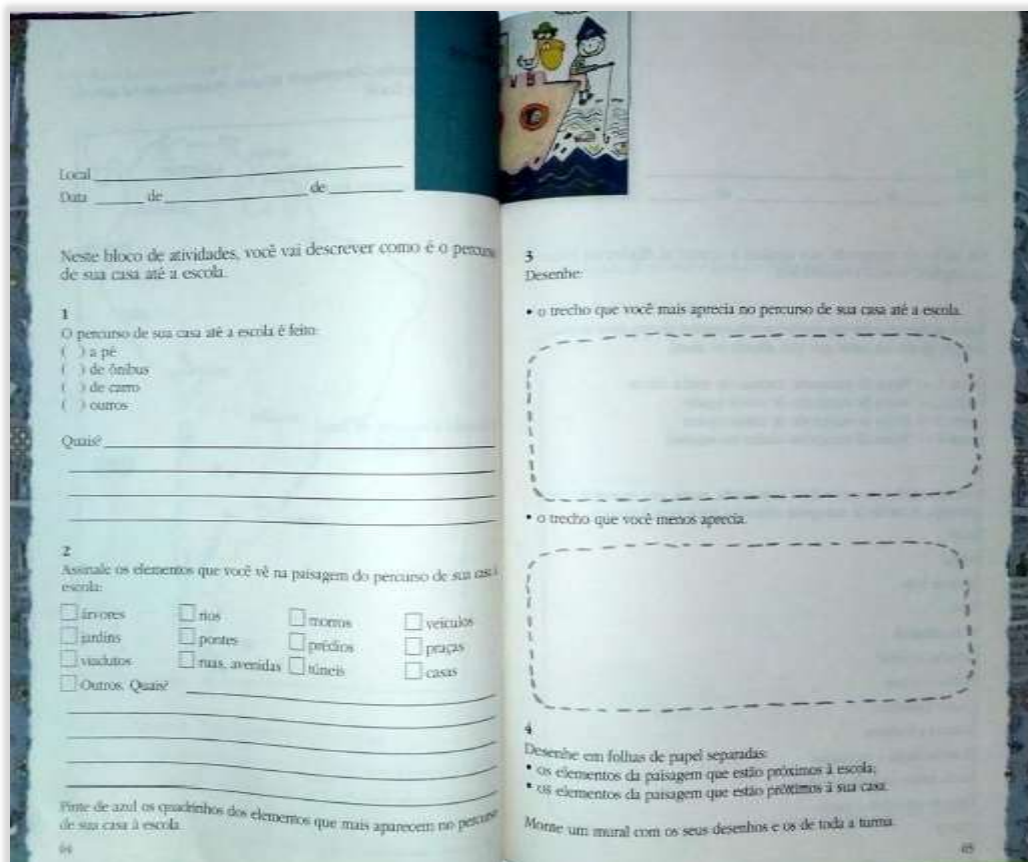
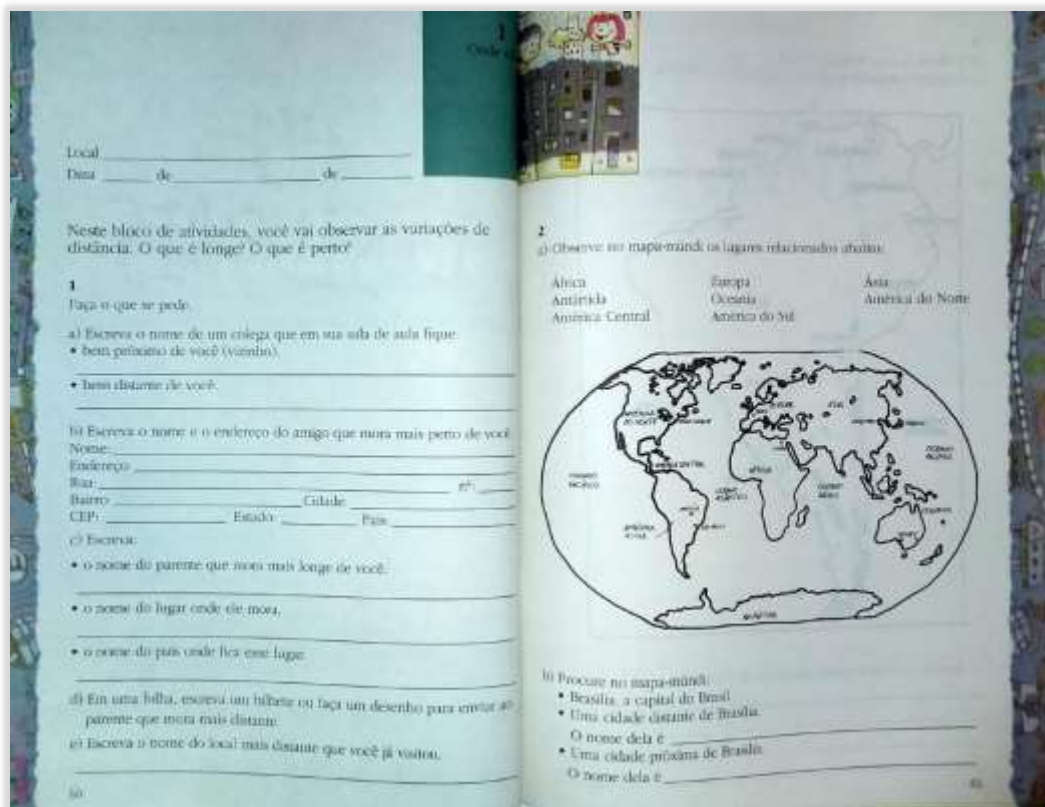
Nos *aspectos pedagógicos*, vê-se que, após a escrita dos bilhetes, é apresentado um desenho de um mapa-múndi e outro da América do Sul, onde o aluno deve localizar a cidade de Brasília e escrever o nome de mais uma cidade próxima à capital do Brasil.

Entretanto, a não ser que a criança ou o professor tenha conhecimento das cidades próximas à Brasília, fica difícil realizar essa atividade, pois falta repertório e significado para tanto. O mesmo acontece com a sugestão do desenho das bandeiras de países próximos ao Brasil. Por fim, essa temática propõe que a criança descreva o percurso que faz da casa dela até a escola.

Nota-se que, apesar da tentativa de apresentar aos alunos os mapas do mundo e da América do Sul, a atividade em si não suscita que a criança tenha uma reflexão sobre o mundo e o continente em que vive e acaba predominando a abordagem dos círculos concêntricos, a fim de que a criança apenas narre o percurso que faz em seu cotidiano.

Predominam, assim, atividades de preenchimento de lacunas e de desenhos de situações, por vezes deslocadas e com pouco sentido. Por fim, não constam atividades e conteúdos que retratem ou discutam a situação da organização política e econômica do país.

Figura 29 – Lugares - “Viver é Descobrir: História e Geografia” - 1ª série



Fonte: CARVALHO; GOULART; HERINGER (1994, p. 60-61, 64-65)

Como se pode verificar, trata-se de um livro que, em comparação aos demais, apresenta menor número de páginas e poucas atividades. Em relação aos conteúdos, nota-se a ausência de vários assuntos e dos *conteúdos/temas* trabalho e sociedade brasileira, os quais se fizeram presentes nos outros materiais averiguados. Notoriamente, identifica-se nesse livro que os conteúdos históricos nos Estudos Sociais foram tão esvaziados a ponto de não restarem outros elementos relevantes para a investigação.

O próximo livro a ser analisado é um livro regional: “Viver é Descobrir... História e Geografia – Paraná” (1992), de Magda Peruzin Tuma. Apesar do recorte desta pesquisa, preponderantemente, utilizar livros que não são regionais, houve essa necessidade, pois o PNLD de 1998 foi umas das edições com menos livros aprovados, por isso a dificuldade de coletar fontes sobre esse período.

Trata-se de um material com ênfase nos aspectos geográficos a partir da ocupação histórica do espaço paranaense. O Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 1998, p. 383) informa aos docentes que optaram pela escolha desse livro o fato de ter foco de análise em tais aspectos, tendo o professor que “explorar outras alternativas” para o trabalho mais aprofundado com os conhecimentos históricos sobre o Brasil:

De certa forma, a escolha do Estado do Paraná como foco de análise limita o espaço dedicado à História do Brasil e às características geográficas do território brasileiro. Cabe, portanto, ao professor, explorar outras alternativas, que o ajudem a alcançar seus objetivos (BRASIL, 1998, p. 383).

Por outro lado, é evidenciado na resenha avaliativa do Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 1998, p. 383) que a obra, quando trata dos conhecimentos históricos, utiliza vários documentos e isso “[...] enriquece a leitura e amplia as possibilidades de compreensão da realidade, constituindo um importante recurso para a construção do conhecimento”.

Nesse sentido, o *conteúdo/tema* identidade não é abordado nesse material devido às características e aos objetivos do livro acima explicitados. Já o *conteúdo/tema* lugares é representado pela povoação da capital do Paraná, denominada inicialmente Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais de Curitiba, no século XVII.

No decorrer do texto, são ressaltados aspectos como o “Pelourinho”, espaço utilizado pelas autoridades locais para açoitar pessoas, principalmente de origem escrava, como também a árvore Araucária, a qual produz o fruto pinhão, denominado “curi” pelos indígenas; explica que, por conta da grande quantidade dessas árvores naquela região, seu nome foi dado ao

território. Além disso, o material apresenta algumas informações sobre a cidade de Curitiba quando ainda era uma pequena vila, a partir do relato de Sanit-Hilaire, de 1820.

Nos *aspectos pedagógicos*, há atividades que sugerem aos alunos que realizem pesquisas sobre a fundação da cidade de Curitiba, procurando explicitar as mudanças ocorridas na cidade e estabelecendo comparações com outras cidades de outros estados, como Minas Gerais e Goiás. Outras atividades mobilizam os estudos e as compreensões acerca do mapa do Paraná, identificando os relevos e os planaltos, bem como os caminhos percorridos pelos portugueses para dar início ao povoamento dessa localização.

Figura 30 – Município - "Viver é Descobrir... História e Geografia - Paraná" - 4ª série

VILA NOSSA SENHORA DA LUZ DOS PINHAIS DE CURITIBA


Em 1668, Gabriel de Lara mandou erguer o pelourinho no povoado surgido além da serra do Mar, já habitado por Mateus Martins Leme, Baltazar Carrasco dos Reis, bandeirantes que permaneceram no Planalto de Curitiba.

Mas eram poucos, pois apenas dezessete chefes de família, residentes no local, assinaram a ata do pelourinho.


O povoado permaneceu esquecido das autoridades, até que em 29 de março de 1800, a pedido dos moradores, foi elevado à vila, instalando-se a Câmara Municipal.

Nessa ocasião, o povoado, que já contava com mais de noventa famílias, recebeu o nome de Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais de Curitiba. Esse é o povoado que deu origem à atual capital do estado do Paraná, Curitiba.

Pelourinho — tronco de madeira, com argolas de ferro na parte superior, colocado na praça central de uma vila ou cidade. Representava o poder e a autoridade e era utilizado para as punições públicas. O primeiro pelourinho do Paraná foi construído em Paranaguá no ano de 1646.




Curitiba — palavra indígena formada de: curi — pinhão; itiba — muito; significando muito pinhão ou reunião de pinheiros.



ATIVIDADES

1 No mapa do relevo do Paraná:

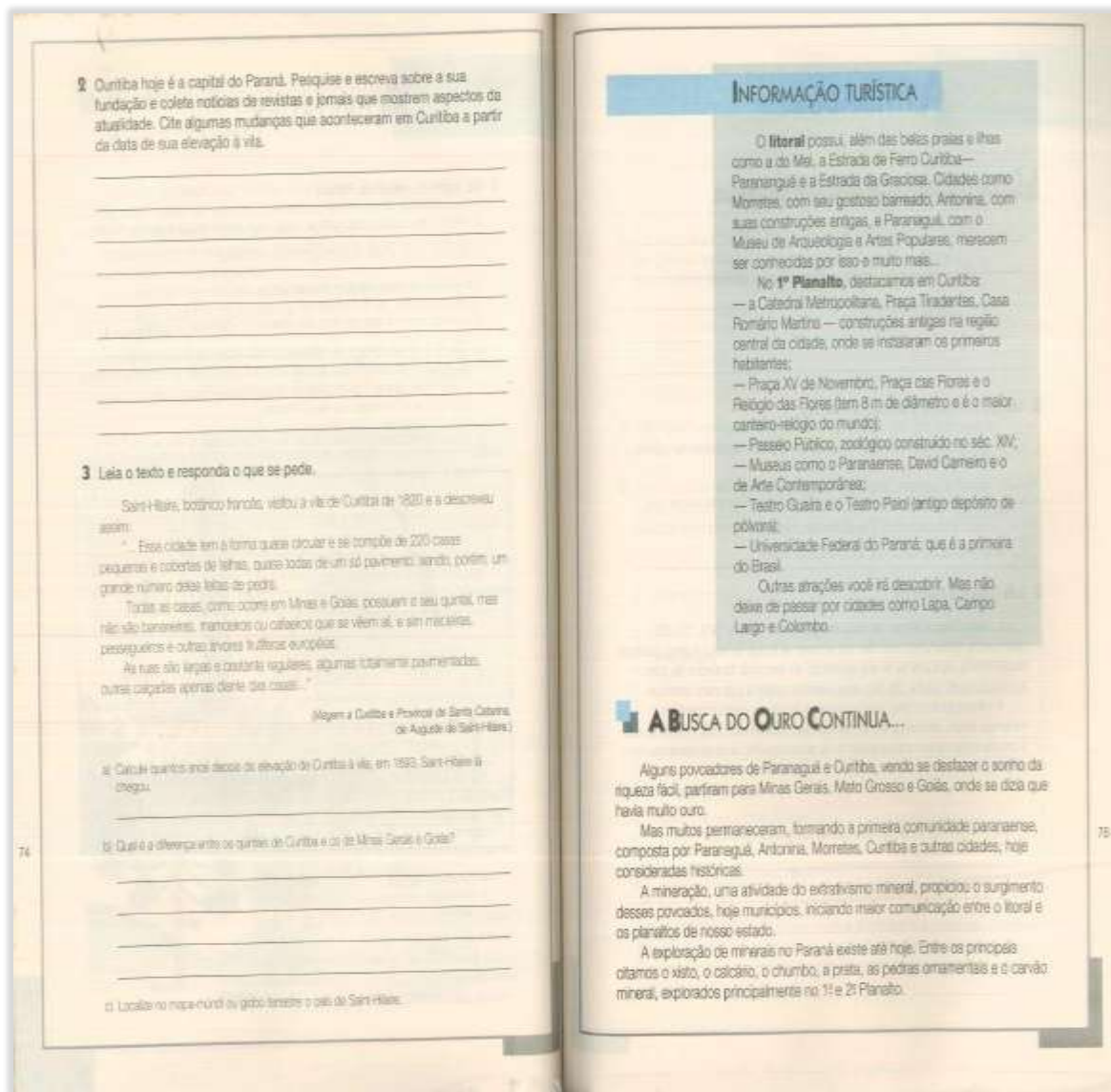
- a) marque com cruzeiros a região onde se iniciou o povoamento pelos portugueses no Paraná;
- b) escreva o nome de alguns chefes que separam o 1º Planalto;
- c) faça traços no planalto onde foi fundada Curitiba;
- d) escreva o nome de algumas serras que separam o 1º Planalto do 2º Planalto;
- e) destaque e escreva na região do 1º Planalto o nome de algumas famílias que tomaram a sua origem;
- f) faça bolinhas no 2º Planalto e entre o 2º Planalto;
- g) trace o caminho que os mineiros percorreram para chegar de Paranaguá a Curitiba.



h) Complete a legenda:

Legenda:

<input type="checkbox"/> Serra	<input type="checkbox"/> 2º Planalto
<input type="checkbox"/> 1º Planalto	<input type="checkbox"/> 3º Planalto



Fonte: TUMA (1992d, p. 72-75)


O conteúdo/tema trabalho, nesse material, é abordado a partir das relações de escravidão, com grande ênfase e criticidade nas questões que envolvem os maus tratos, o preconceito racial e as tentativas de fugas dos negros para se livrarem dessa condição de exploração.

O assunto é iniciado a partir de uma lenda indígena sobre a criação dos homens, com explicações sobre suas diferentes origens e cores. O texto segue apresentando as péssimas condições de vida dos negros escravizados no Brasil e explicitando as atividades exercidas pelos negros no Paraná, os quais, por conta das características locais, detiveram-se nas atividades mineradora, pecuária e, principalmente, de exploração da erva-mate.

A proposta apresenta situações de leitura e de interpretação sobre a temática, partindo de uma narrativa simples, mas que apresenta criticidade, buscando fazer com que as crianças compreendam os principais conceitos que envolveram a escravidão e a sua ocorrência durante o desenvolvimento do estado do Paraná.

Figura 31 – Trabalho - "Viver é Descobrir... História e Geografia Paraná" - 4ª série

10. **GENTE PARANAENSE**



O trabalho dos índios, dos negros e dos imigrantes foi muito importante para a ocupação e formação do estado do Paraná.

Nós já estudamos os índios do Paraná, mas, antes de conhecermos mais sobre os negros e os imigrantes, leia a lenda indígena abaixo:

“... Um grande espírito que vivia num mundo sozinho resolveu fazer homens. Foi fazendo uma porção de bonequinhos de tabatinga, aquele barro gostoso de brincar na beira do rio. E os bonequinhos tinham o corpo de homem e corpo de mulher, lá fazendo e botando no forno para secar. Primeiro ficou muito impaciente, não agüentou esperar muito tempo para ver o resultado de seu trabalho. Tirou logo os bonecos do forno e eles ainda não estavam prontos, eram ainda muito desbotados, branquelos. Viraram gente e saíram pelo mundo, os homens **brancos**. Ai, para isso não acontecer de novo, o espírito resolveu dar bastante tempo para toda aquela gente ficar pronta. Acabou deixando assar demais: a forniada ficou inteirinha de bonequinhos pretos, os homens **negros** saíram também pelo mundo. Da terceira vez, o espírito tinha aprendido o tempo que queria esperar e prestou bastante atenção. Na hora certa, quando os bonequinhos de barro saíram do forno, estavam como ele queria: vermelhinhos, corados, da cor da terra. Ai viraram homens **índios** de todas as nações e saíram por ai, povoando as terras das florestas...”

(De olho nas penas, de Ana Maria Machado.)

Gostou? Então procure o livro na biblioteca pública para ler. Você vai conhecer a história de Miguel e, ao mesmo tempo, muitas outras coisas.

116

ATIVIDADES

1. O que é lenda?

2. Explique a ideia dos índios sobre a origem dos diferentes povos?

Os NEGROS

ESCRavidÃO NO BRASIL

No Brasil, a escravidão dos negros foi usada pelos portugueses e aconteceu em todo o país.



Ter um escravo significava ter o poder sobre a vida de um ser humano sobre o seu trabalho, moradia, roupas, alimentos, movimento e até sentimentos.

Mas o que realmente interessava era o trabalho do escravo. Costumava-se dizer, e era uma realidade: que em troca de seu trabalho os escravos recebiam três pés-de-pau, pouco a pouco.

Ao sair em **pau**, estavam se referindo a castigos em nozinhos, surtos com o "bealhão" (chicote de couro cru), quebra de dentes com martelo e outras formas de punição até que se rebelavam.

Quanto ao **pão**, sabe-se que os escravos tinham um dia da semana para plantar a mandioca que comiam. Além disso, comiam dois punhados de farinha seca, algumas bananas e laranjas, mas esse tipo de tratamento variava de proprietário para proprietário. Mas o que se conclui é que os escravos eram passivamente alimentados.



Quanto ao **peão**, eram as ruínas simples que eles mesmos faziam. Mas contra a violência e os maus-tratos, os escravos reagiam de diversas maneiras: com o suicídio, as fugas, a formação de **quilombos**, e outras formas de revolta.

Os quilombos existiam em muitos estados do Brasil. Em um deles onde os negros fugitivos tentavam viver nas matas brasileiras e não tinham comida. Cada quilombo era uma "Angola Janga", isto é, pequena Angola. Ali se plantava milho, feijão, batata, mandioca e criava-se animais.

O mais conhecido foi o de Palmares, que ficou na Serra da Barriga, no estado de Alagoas.



PARA LER E PENSAR

A cor do homem
Mas como pode um homem
escravidar outro homem?

O homem negro não é melhor
que o homem branco, nem pior
e não precisa mais a pior
que o homem, nem melhor
e o negro, branco, vermelho, amarelo
é apenas a roupa que veste um homem
— a roupa nascida do amor
criado para pensar, sentir e fazer
outros homens
com amor.

Eliete Lacerda e Fernando Brant

ATIVIDADES

1. Responda.
 - a. Qual é a diferença entre o KASHI e o KASHI KASHI?

 - b. Que acalorados são, mesmo que negro e que (que) branco? Por quê?

2. Dê a sua opinião sobre o tratamento recebido pelos escravos.

3. Pense e depois descreva e escreva sobre outros quilombos.

ESCRavidÃO NO PARANÁ

A escravidão no Paraná, embora não tão intensa quanto a do Nordeste e de Minas Gerais, existiu em muitas atividades, incidindo-se na mineração. Com a descoberta da mineração, a força do trabalho escravo concentrou-se na pecuária, na agricultura e na exploração da madeira.

A mão-de-obra escrava foi muito importante na exploração da madeira, pois os negros é que moviam os engrenhos de soca e pilão, até serem substituídos por máquinas.

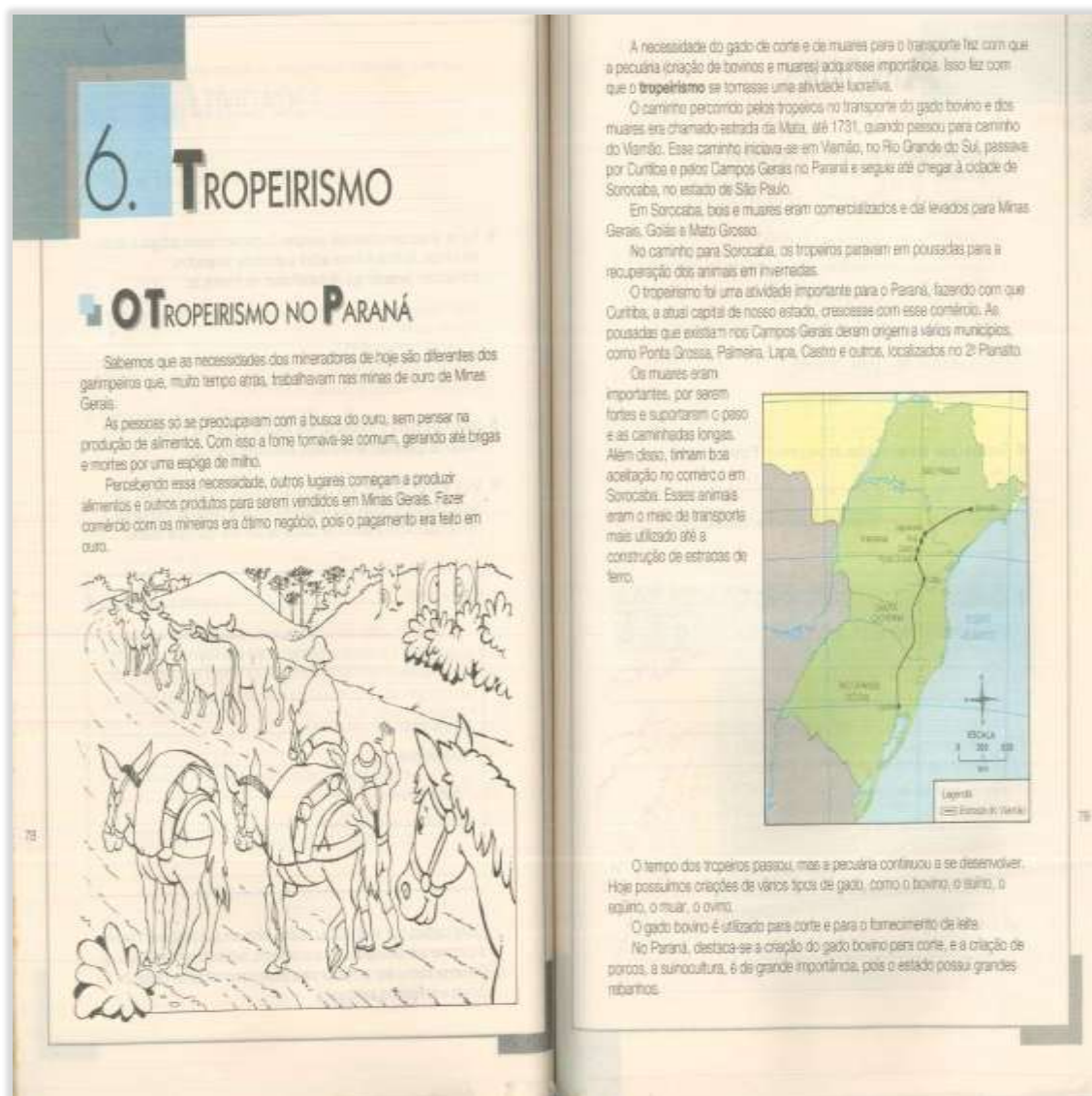
No dia 13 de maio de 1888, como resultado da luta dos negros e da sociedade brasileira na época e de outros interesses econômicos deu-se a abolição dos escravos. Eles, assim, viviam em grandes dificuldades, pois ficavam de uma hora para outra sem casa e sem trabalho, já que estavam despreparados para qualquer outro tipo de atividade.

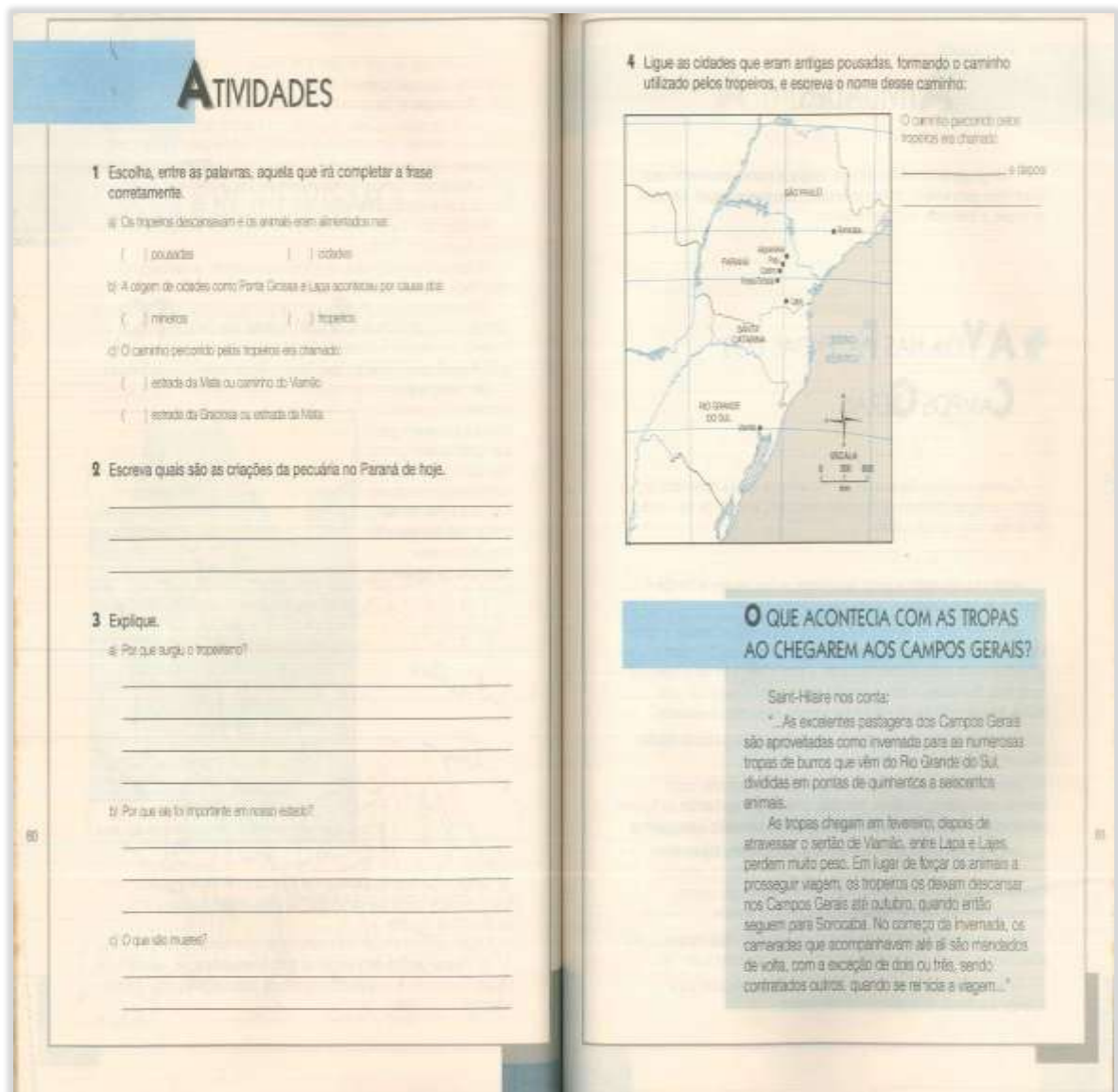
Apesar de lutar pela liberdade de direitos, a discriminação racial existe até hoje tanto nas ofertas de emprego e salários quanto em relação à cor.

Nos *aspectos pedagógicos* sobre a temática do trabalho, as atividades procuraram a reflexão, por meio de questionário, sobre as diferenças entre o trabalho livre e o trabalho escravo, além das más condições no tratamento dado aos escravos. Por fim, há a sugestão de pesquisa sobre outros quilombos além do quilombo de Palmares.

O Tropeirismo é então apresentado na narrativa como um trabalho que deu origem a várias cidades do Paraná, pois as tropas que levavam o gado e outros mantimentos do Rio Grande do Sul até as regiões de Minas Gerais, onde havia grande exploração mineradora, percorriam um longo caminho, por isso necessitavam fazer paradas. Os lugares no Paraná onde ocorriam essas paradas se tornaram importantes centros comerciais, segundo Tuma (1992, p. 79).

Figura 32 – Meios de Transporte - "Viver é Descobrir... História e Geografia Paraná" - 4ª série





Fonte: TUMA (1992d, p. 78-81)

No mais, o Tropeirismo é colocado como um símbolo de desenvolvimento para o estado, e a atuação dos tropeiros é enaltecida, não apenas como um marco na história do estado, mas também pela relevância desse movimento para o desenvolvimento do resto do país.

A título de fechamento, a análise geral dos materiais que representam a seleção de livros do PNLD de 1998 nesta pesquisa evidenciou que houve preocupação com o desenvolvimento de habilidades que suscitassem a aprendizagem de conceitos históricos, apresentando fontes e documentos históricos, problematizando relações sociais e econômicas. Contudo, ainda há predominância na forma de abordagem dos Estudos Sociais, que concebe a História de forma linear, memorística e progressista, como também a partir dos círculos concêntricos, em que a

criança aprende os conhecimentos históricos apenas baseada nas suas relações e vivências cotidianas mais restritas, como a convivência familiar e o bairro onde vive.

Devido à complexidade característica dos livros, infere-se a predominância de representações contraditórias acerca da constituição dos conhecimentos históricos por conta da permanência de concepções da área dos Estudos Sociais como, por exemplo, nos assuntos que são elencados como conteúdos e no encaminhamento das atividades pedagógicas. Por outro lado, verificam-se algumas mudanças e inovações, como a inserção de novas linguagens, a apresentação de fontes históricas para a análise das crianças, bem como certa ludicidade nas atividades, as quais ajudam no processo de ensino-aprendizagem.

3.4 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 2000/2001

As coleções selecionadas para análise no PNLD de 2000/2001 são “Trança Criança: uma proposta construtivista” e “História e Geografia: interagindo e percebendo o mundo”. Vale lembrar que, no PNLD de 2000/2001, os livros ainda eram avaliados individualmente, podendo apenas um único livro de uma coleção ser aprovado para determinada série. Entretanto, no caso desses materiais escolhidos para a averiguação, as coleções tiveram todos os livros aprovados em todas as séries.

Em busca dos *conteúdos/temas* que mais despontaram na análise comparativa dos sumários, elencamos cinco assuntos mais recorrentes nesses dois materiais: identidade; lugares; trabalho; sociedade brasileira; e organização política e econômica.

Percebe-se que, na comparação com os PNLD's anteriores, de 1996 e 1998, os *conteúdos/temas* sofreram pequenas alterações nas suas nomenclaturas, mas, de maneira geral, mantiveram-se nesse PNLD de 2000/2001, como é possível verificar no quadro a seguir:

Quadro 8 – Sumário sintético PNLD de 2000/2001

PNLD 2000/2001 (SÉRIES)			
1ª série (sumário sintético)	2ª série (sumário sintético)	3ª série (sumário sintético)	4ª série (sumário sintético)
<u>Trança Criança</u> (Ed. FTD)	<u>Trança Criança</u> (Ed. FTD)	<u>Trança Criança</u> (Ed. FTD)	<u>Trança Criança</u> (Ed. FTD)
<u>Autores:</u> Ana Lúcia Lucena; Carlos Roberto de Carvalho; Francisco Barros	<u>Autores:</u> Ana Lúcia Lucena; Carlos Roberto de Carvalho; Francisco Barros	<u>Autores:</u> Ana Lúcia Lucena; Carlos Roberto de Carvalho; Francisco Barros	<u>Autores:</u> Ana Lúcia Lucena; Carlos Roberto de Carvalho; Francisco Barros

<p>Goulart; Semírames Heringer</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eu; 2. Eu e o outro; 3. Eu e os lugares; 4. Eu e as distâncias; 5. Eu e o tempo. 	<p>Goulart; Semírames Heringer</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nós e a natureza; 2. Grupo social e divisão de tarefas; 3. Trabalho e sociedade; 4. Os lugares de convívio e de trabalho; 5. Os lugares e a qualidade de vida. 	<p>Goulart; Caroline Soudant</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O homem e a natureza – os recursos que a natureza oferece; 2. As condições que a natureza impõe; As soluções que o homem inventa; 3. O homem e a sociedade – parceiros da natureza; Novas tarefas; Nova organização; Surgem as cidades. 4. O homem e o tempo – a dia e as horas; O ano e suas divisões; 5. O homem e os lugares – Pontos de referência; Pontos cardeais; A representação dos lugares; 6. O lugar onde vivo – Cidade e campo: o município; 7. A história do meu município; 8. As paisagens que o trabalho constrói (1); 9. As paisagens que o trabalho constrói (2); 10. As paisagens que o trabalho constrói (3); 11. Nossos problemas, nossas soluções – A cidade de cada um; 12. Quem governa, como governa. 	<p>Goulart; Caroline Soudant</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalho e espaço – a casa, a cidade e o país; 2. Trabalho e tempo – as necessidades de cada um; 3. O trabalho no espaço e no tempo – tempo de senhores e escravos; Tempo de patrões e empregados; 4. As paisagens que o trabalho constrói – o espaço da agricultura; A ocupação de novas áreas; Sob o comando da indústria.
<p><u>História e Geografia: interagindo e percebendo o mundo</u> (Ed. do Brasil)</p> <p><u>Autoras:</u> Rosiane de Camargo; Roseni Rudek; Lilian Sourient</p>	<p><u>História e Geografia: interagindo e percebendo o mundo</u> (Ed. do Brasil)</p> <p><u>Autoras:</u> Rosiane de Camargo; Roseni Rudek; Lilian Sourient</p>	<p><u>História e Geografia: interagindo e percebendo o mundo</u> (Ed. do Brasil)</p> <p><u>Autoras:</u> Rosiane de Camargo; Roseni Rudek; Lilian Sourient</p>	<p><u>História e Geografia: interagindo e percebendo o mundo</u> (Ed. do Brasil)</p> <p><u>Autoras:</u> Rosiane de Camargo; Roseni Rudek; Lilian Sourient</p>

<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser criança; 2. O mundo que cerca a criança; 3. As transformações no espaço; 4. O espaço do universo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Terra no Universo; 2. O nosso mundo; 3. Mundo rural e mundo urbano. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brasil e seu espaço, sua história; 2. Brasil: país de diferentes povos; 3. Brasil, esta é a tua cara; 4. Paisagens brasileiras. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O trabalho; 2. Explorando riquezas da terra; 3. Plantando e colhendo; 4. Criando animais; 5. Transformando produtos; 6. Vigiando pela História do Brasil.
---	--	---	---

Fonte: elaborado pela autora (2020)

A coleção “Trança Criança” (1998) tem como proposta nos estudos dos conteúdos e nas atividades trabalhar a construção dos conhecimentos a partir das vivências das crianças, estimulando as suas percepções e reflexões sobre a realidade. No livro destinado à primeira série, o *conteúdo/tema* a respeito da identidade é desenvolvido baseado na rotina diária da criança, de modo que ela perceba os conceitos e as noções de tempo.

Vale lembrar que esse livro dedicado à primeira série vem com a nomenclatura de “História e Geografia”, porém é praticamente idêntico ao da mesma edição anterior, que vinha sobre a alcunha de “Estudos Sociais”, pois quase todos os conteúdos e as atividades são os mesmos, havendo pouquíssimas diferenças entre uma edição e outra.

Nota-se, nos *aspectos pedagógicos*, que é um livro com poucas ilustrações, em que predomina a linguagem escrita por meio de perguntas, e esse fato é ressaltado na avaliação desse material na resenha do Guia do PNLD (BRASIL, 2000, p. 696).

A abordagem do tempo nesse manual é cronológica e poucas fontes históricas são utilizadas para a apreensão de conceitos. Além disso, a avaliação evidenciou que os professores deveriam estar atentos para outros aspectos negativos, principalmente o fato de as unidades não conterem textos explicativos, pois a proposta era apenas oferecer um “roteiro de atividades e vivências”. Assim, os professores, ao estimularem a participação dos alunos por meio de atividades de perguntas e respostas, poderiam, na perspectiva dos autores, promover a construção de conceitos. Apesar disso, a avaliação do Guia considerou que:

[...] tal opção faz com que o estudo de História e de Geografia deixe de contemplar uma das características fundamentais dessas duas áreas do conhecimento: a leitura e a interpretação de textos. Nas atividades, não se faz referência a textos de outros autores, a fontes escritas ou iconográficas, deixando de proporcionar o contato do aluno com o conhecimento produzido por historiadores e geógrafos, [...] dada a ausência de textos no livro, o processo de aprendizagem pode ser prejudicado, visto que o conteúdo não é exposto, explicado ou sistematizado (BRASIL, 2000, p. 696).

Nessa proposta, sugere-se que a criança realize uma entrevista junto à família sobre a história de seu nome, como foram os seus primeiros dias de vida e solicita que ela registre o que aprendeu em cada idade entre o seu nascimento até os oito anos.

É importante destacar que a mudança de nomenclatura desse material – de Estudos Sociais para História e Geografia – não significou mudanças na forma de abordagem dos conteúdos, ao contrário, o que mais se constata são as permanências de características dos Estudos Sociais, dos círculos concêntricos, de concepções históricas cronológicas e lineares que rumam a um “progresso social”.

Figura 33 – Identidade - “Trança Criança” - 1ª série

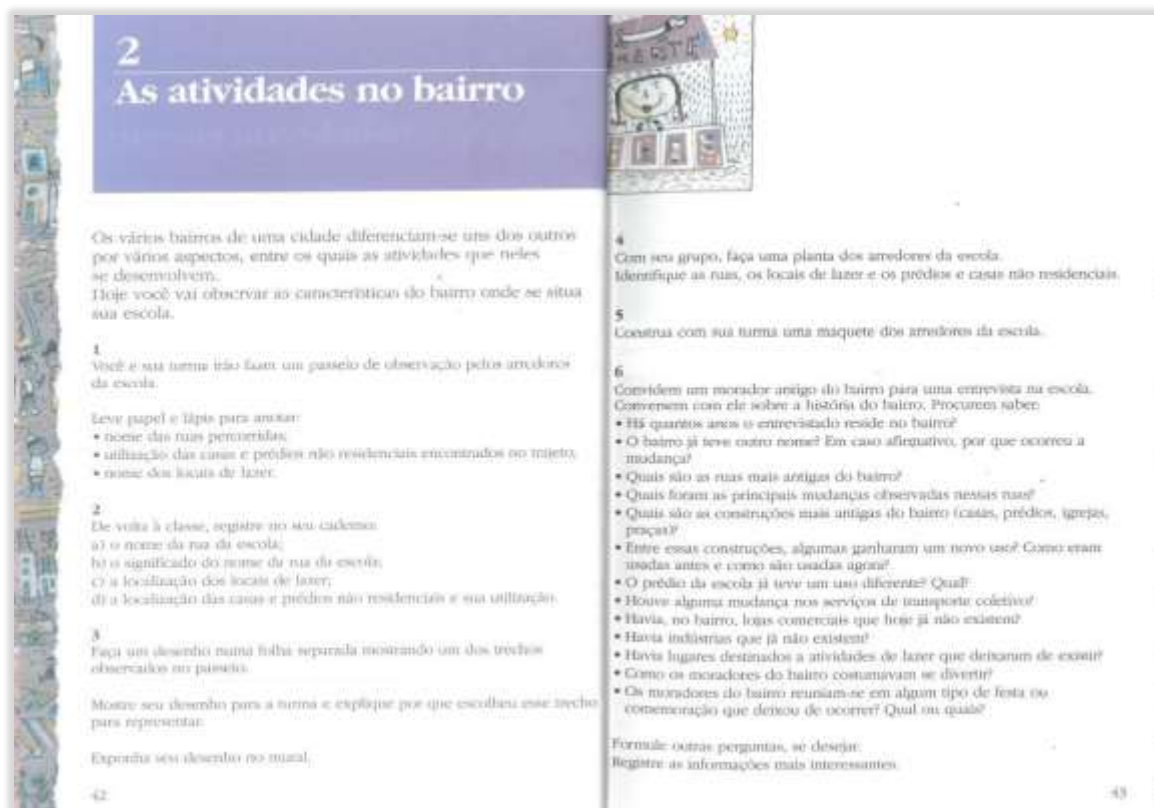
<p>4</p> <p>Em casa, entreviste uma pessoa de sua família para montar a história do seu nome. Faça as perguntas abaixo e depois pergunte outras coisas que você gostaria de saber sobre o seu nome.</p> <p>História do meu nome</p> <p>De quem foi a idéia?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Qual o motivo da escolha do meu nome?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>12</p>	<p>Foram sugeridos outros nomes para mim?</p> <p>() Sim. () Não.</p> <p>Qual ou quais? _____</p> <p>_____</p> <p>Se eu fosse de outro sexo, qual teria sido meu nome?</p> <p>_____</p> <p>Outras perguntas:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>5</p> <p>Para você responder.</p> <p>Quantas pessoas você conhece com nome igual ao seu?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Você tem apelido?</p> <p>() Sim. () Não.</p> <p>Qual ou quais? _____</p> <p>Você gostaria de ter outro nome?</p> <p>() Sim. () Não.</p> <p>Qual? _____</p> <p>6</p> <p>Conte para seus colegas a história do seu nome.</p> <p>13</p>
--	---

Fonte: LUCENA; CARVALHO; GOULART; HERINGER (1998a, p. 12-13)

A respeito do conteúdo/tema lugares, a proposta desse material não se distancia da abordagem dos círculos concêntricos, já que sugere o trabalho a partir de lugares próximos da criança, como o bairro e os arredores de casa. Ainda que a tentativa seja de promover um

aprendizado “mais ativo”, constata-se mais uma permanência nesse tipo de tratamento desse conteúdo.

Figura 34 – Lugares - “Trança Criança” - 2ª série



Fonte: LUCENA; CARVALHO; GOULART; HERINGER (1998b, p. 42-43)

O livro destinado à terceira série também apresenta observações do *conteúdo/tema* que discorre acerca dos lugares, mais especificamente sobre a ausência de problematização no processo de organização das cidades, conforme a resenha do Guia de Livros Didáticos, sobre o texto inicial do bloco de atividade intitulado “Surgem Cidades”: “[...] o processo de organização das cidades, que é extremamente simplificado. O próprio tema ‘surgir’ pode ser compreendido como ‘aparecer de repente’” (BRASIL, 2000, p. 969).

Ademais, verifica-se, nos *aspectos pedagógicos* das atividades selecionadas, que os conteúdos não são aprofundados e nem problematizados nas atividades (BRASIL, 2000, p. 769). São sugeridas leituras e confecção de listas apresentando as características dos bairros, predominando atividades de desenhos do trajeto de casa até a escola e de lugares no bairro que a criança comumente frequenta, como se não houvesse outras problematizações didáticas possíveis sobre lugares e a vida das crianças fosse restrita ao caminho que fazem para a escola.

A respeito do *conteúdo/tema* trabalho, são apresentadas, por meio de breve texto, algumas profissões, e a proposta é que as crianças percebam quais profissões se mantiveram ao longo do tempo e quais foram se alterando, mas não é definida essa temporalidade nem os lugares de existência de determinadas profissões. Outro ponto criticado pela avaliação do Guia de Livros Didáticos (2000/2001) é o tratamento que o livro faz a respeito do trabalho infantil, pois, de acordo com a avaliação, o tema é tratado com superficialidade e os aspectos de ilegalidade que envolvem essa questão são negligenciados:

Não são fornecidas informações sobre a proibição legal do trabalho de crianças ou sobre a exploração, sob diferentes formas, da mão-de-obra infantil na sociedade brasileira. No texto da atividade, lê-se apenas “Muitas crianças precisam trabalhar para ajudar a família. Com seu grupo, faça um cartaz com figuras ou desenhos mostrando o trabalho do menor. Exponha o cartaz no mural da classe” (p. 38) (BRASIL, 2000, p. 743).

Figura 35 – Trabalho - “Trança Criança” - 2ª série

4 As profissões no tempo

As sociedades não permanecem sempre iguais: os costumes das pessoas se modificam, novos hábitos e necessidades surgem, diferentes instrumentos, máquinas e técnicas são criados. Com essas mudanças, algumas profissões desaparecem, dando lugar a outras. Neste bloco de atividades, você vai pesquisar sobre profissões que já não existem ou que estão desaparecendo.

1
Converse com seus colegas e seu professor. Por que as profissões representadas a seguir estão desaparecendo? Escreva o que descobriu.

Motoneiro	Cocheiro
	
Moleiro	Foguista
	



Ferreiro	Chapeleiro
	
Trapeiro	Limpador de chaminés
	

2
Tente descobrir e escreva no seu caderno.

- a) A profissão de seus avós paternos.
- b) A profissão de seus avós maternos.
- c) A profissão de seus bisavós.
- d) A profissão de seus tataravós.

3
Escreva o nome de duas profissões que não existiam no tempo de seus avós.



36
37



4
Os contos de fada retratam lugares e personagens de outras épocas. Por isso, falam de profissões que já não existem. Com seu grupo, pesquise e descubra profissões que aparecem nos contos de fada. Quais dessas profissões já desapareceram? Conte as descobertas do seu grupo para a classe.

Atividades conclusivas

1
Escreva no seu caderno o nome de atividades profissionais que podem ser executadas por pessoas que tenham deficiências de:

- visão.
- audição.
- fala.
- movimentos.

2
Muitas crianças precisam trabalhar para ajudar a família. Com seu grupo, faça um cartaz com figuras ou desenhos mostrando o trabalho do menor. Exponha o cartaz no mural da classe.

CONCLUSÕES DA UNIDADE
O que fizemos?
O que aprendemos?

38

Fonte: LUCENA; CARVALHO; GOULART; HERINGER (1998b, p. 36-38)

Nos *aspectos pedagógicos*, o tratamento das atividades que retratam a questão do trabalho infantil é, de fato, problemático, não somente nesse livro, mas também em outros livros analisados nesta investigação. O trabalho infantil é apresentado como algo que não deveria

acontecer, mas acontece; um fenômeno “normal” e “aceitável” devido às necessidades econômicas de famílias de baixa renda.

Trata-se de um dado que indica um dos “extratos profundos” de uma tradição social, esses extratos são aqueles que mais persistem e se ocultam ao primeiro olhar (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997, p. 13). Por essa razão, a forma como a questão do trabalho infantil é retratada nos livros didáticos é altamente representativa da sociedade brasileira.

Mesmo sendo a coleção “Trança Criança” (1998) produzida cerca de uma década após a publicação da Lei 8.069, de 13/06/1990 – que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (ECA) – é notório que o trabalho infantil, apesar da legislação asseverar que toda criança e todo adolescente têm direito à proteção, à saúde e a condições dignas de existência mediante a efetivação de políticas públicas, ainda era representado nos livros didáticos como “admissível”, pois esse trabalho, na visão dos autores, é uma “ajuda familiar” das crianças para as suas famílias (LUCENA; CARVALHO; GOULART; HERINGER, 1998b, p. 38).

Esse livro recebeu uma estrela na avaliação do PNLD, o que significa que foi “aprovado com ressalvas”, um dos critérios avaliativos à época. Pode-se inferir, entre outros problemas, que a forma como foi retratado o trabalho infantil não promove o desenvolvimento da cidadania. É importante salientar que, ao final da resenha avaliativa, esse livro recebeu uma crítica incisiva, mas foi aprovado: “[...] apesar dos problemas apontados, e desde que o professor tenha condições de suprir tais deficiências, este livro pode ser utilizado” (BRASIL, 2000, p. 743).

Com relação ao *conteúdo/tema* sociedade brasileira, pode-se afirmar que o quarto volume da coleção “Trança Criança” (1998) é diferente dos demais volumes ao apresentar com mais criticidade os conteúdos e ao dedicar grande parte do material ao estudo dos indígenas. A partir das diferentes etnias são desenvolvidos os temas e os objetos de estudo.

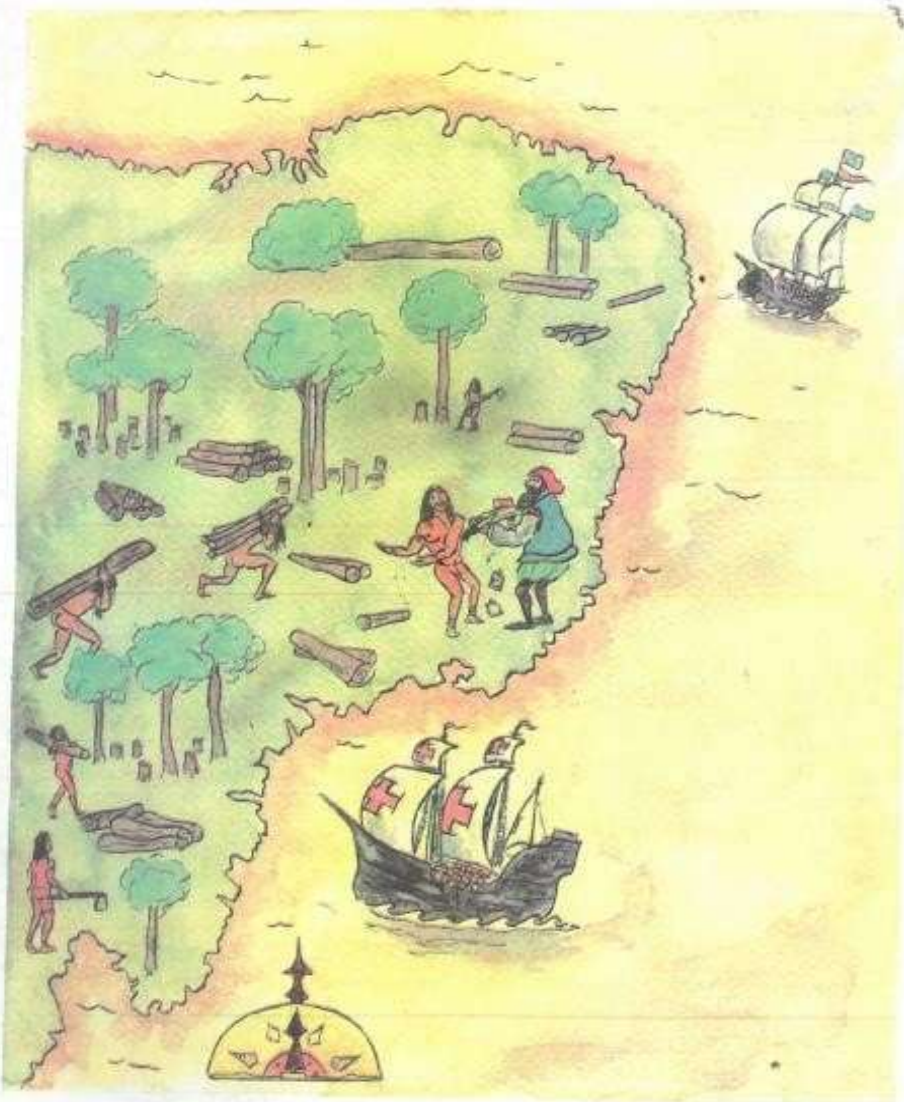
Esse fato é relatado como positivo na resenha avaliativa desse livro no Guia de Livros Didáticos: “[...] vale a pena notar o cuidado que se dedica à caracterização da cultura e dos costumes dos grupos indígenas, evitando-se uma visão estereotipada do modo de vida tribal” (BRASIL, 2000, p. 783).

Nos *aspectos pedagógicos*, verifica-se que a abordagem sobre os índios é feita de maneira crítica. As informações apresentam uma estimativa quantitativa da população indígena que existia antes da “*invasão de suas terras pelos portugueses*” (LUCENA; CARVALHO; GOULART; SOUDANT, 1998d, p. 24) e a grande diminuição dela após o “extermínio sofrido”.

Figura 36 – Sociedade brasileira - “Trança Criança” - 4ª série

2

A primeira riqueza que os portugueses exploraram nas terras que encontraram do outro lado do Atlântico foi o pau-brasil. A venda dessa madeira na Europa dava tanto lucro que os franceses também começaram a vir buscá-la.



Para lucrar o máximo com o comércio de pau-brasil, os europeus procuravam cortar e transportar até os navios a maior quantidade de madeira possível. Convenceram os índios a fazer esse trabalho por eles, oferecendo em troca panos, facas, machados e espelhos.

Com a classe, você irá ler o relato de um missionário francês, Jean de Léry, sobre uma conversa que teve com um velho Tupinambá.

Os Tupinambá eram um dos vários povos de língua Tupi que habitavam o litoral brasileiro quando os europeus aqui chegaram. Chamavam os franceses de *maír* e os portugueses de *peró*.

Uma vez um velho perguntou-me:

— Por que vocês, maír e peró, vêm buscar lenha de tão longe para se aquecer? Não têm madeira em sua terra?

Respondi que tínhamos muita mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele o supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com os seus cordões de algodão e suas plumas.

Retrucou o velho imediatamente:

— E porventura precisam de muito?

— Sim — respondi-lhe —, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que você pode imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados.

— Ah! — retrucou o selvagem —, você me conta maravilhas.

E acrescentou depois de bem compreender o que eu lhe dissera:

— Mas esse homem tão rico de que me fala não morre?

— Sim — disse eu —, morre como os outros.

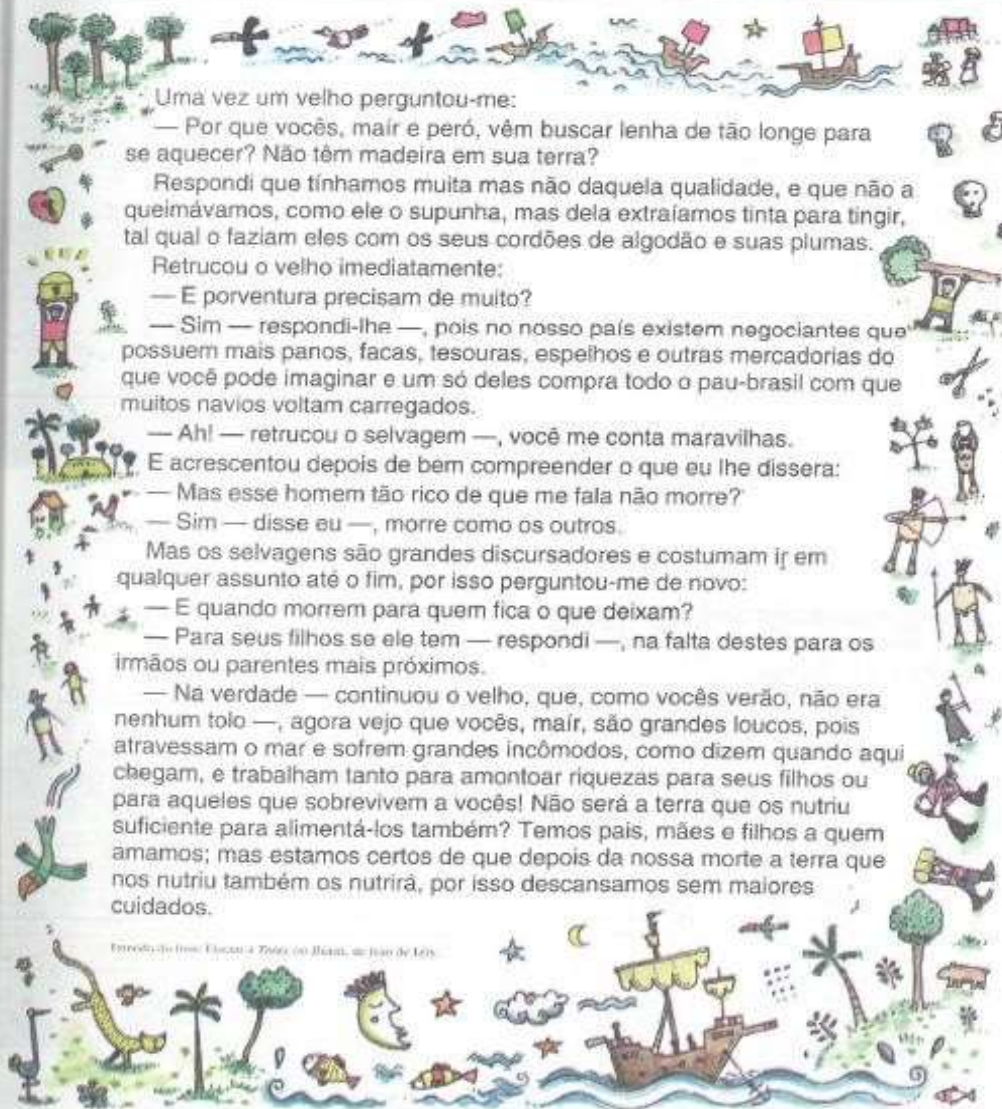
Mas os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo:

— E quando morrem para quem fica o que deixam?

— Para seus filhos se ele tem — respondi —, na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos.

— Na verdade — continuou o velho, que, como vocês verão, não era nenhum tolo —, agora vejo que vocês, maír, são grandes loucos, pois atravessam o mar e sofrem grandes incômodos, como dizem quando aqui chegam, e trabalham tanto para amontoar riquezas para seus filhos ou para aqueles que sobrevivem a vocês! Não será a terra que os nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados.

Introdução de José Escobar a *Terra e Homem*, de Jean de Léry.



Fonte: LUCENA; CARVALHO; GOULART; SOUDANT (1998d, p. 34-35)

Nesta análise, é possível afirmar que esse material, até o momento, é o que mais condenou a forma de dominação portuguesa sobre os indígenas e mais apresentou versões a partir dos indígenas sobre os desdobramentos dessa dominação. Os demais materiais analisados poucas vezes apresentaram com criticidade essas questões e, menos ainda, utilizaram a narrativa dos próprios indígenas acerca desses fatos. Isso demonstra que, paulatinamente, os critérios e a

as avaliações do PNLD, a cada edição, suscitaram a construção de outras narrativas didáticas sobre o passado e o presente.

Ainda assim, os textos informativos são pequenos e as ilustrações, muito simples. Contudo, com as orientações dos docentes, um trabalho significativo poderia ser realizado com esse livro. Há atividades, por exemplo, que sugerem que as crianças imaginem um encontro entre crianças que moram em uma aldeia indígena e crianças que moram em uma cidade, a fim de que contem umas para as outras sobre o modo como vivem. Trata-se de uma proposta interessante, ainda que fique só na “imaginação”, apresenta uma situação de alteridade, de imaginar-se no lugar do outro, o que já é uma relevante situação para desenvolver a empatia entre os que são diferentes.

Esse livro apresenta, na unidade “As necessidades de cada um”, outra atividade expressiva, que se trata de um trecho do diálogo entre um velho índio Tupinambá e um missionário francês, extraído do livro de Jean de Léry intitulado “Viagem à Terra do Brasil”. Nesse diálogo simples, apresentam-se o âmago da sabedoria indígena às crianças e uma interessante reflexão sobre as perspectivas, tanto do europeu colonizador quanto do índio colonizado, sobre a derrubada do pau-brasil:

Uma vez um velho perguntou-me:

– Por que vocês, maír e peró, vêm buscar lenha de tão longe para se aquecer? Não têm madeira em sua terra?

Respondi que tínhamos muita, mas não daquela qualidade, e não queimávamos, como ele supunha, mas dela extraíamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com seus cordões de algodão e suas plumas.

Retrucou o velho imediatamente:

– E porventura precisam de muito?

– Sim – respondi-lhe –, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que você pode imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados. [...]

– Mas esse homem tão rico de que me fala não morre?

– Sim – disse eu –, morre como os outros (LUCENA; CARVALHO; GOULART; SOUDANT, 1998d, p. 35).

O diálogo segue apresentando a perplexidade do velho índio diante das razões para o acúmulo de tanta riqueza pelo europeu. A pergunta crucial do índio para o francês é o que promove a mudança conceitual na criança: “– *E quando morrem para quem fica o que deixam? [...] – Para seus filhos, se ele tem*” (LUCENA; CARVALHO; GOULART; SOUDANT, 1998d, p. 35). O texto como um todo promove a reflexão, mas é justamente essa pergunta que

possibilita às crianças compreenderem a visão de mundo dos povos indígenas, a relação com o ambiente em que vivem, problematizando o tempo presente e perspectivando o futuro.

Isso é muito importante para que os alunos percebam a existência de outras formas de organização social e econômica, diferentes da que eles próprios vivem, tendo em vista que já compreendem com propriedade a dinâmica da sociedade do capital.

Sendo assim, os alunos entendem com maior ou menor sentido que os seus responsáveis saem de casa para trabalhar e o exercício dessa atividade gera dinheiro. As crianças, desde muito cedo, têm boa noção do que é o dinheiro e o que isso pode lhes proporcionar. Por essa razão, analisar outras organizações sociais que não utilizam de qualquer moeda para sobreviverem promove uma nova construção conceitual e amplia consideravelmente as visões de mundo das crianças, fazendo-as “pensar historicamente”.

O fim desse diálogo também lança uma pergunta e apresenta a perspectiva do índio sobre a sua relação com a terra e com o trabalho. Na visão do velho Tupinambá, tanto os *maír* (franceses) quanto os *peró* (portugueses):

[...] trabalham tanto para amontoar riquezas para seus filhos ou para aqueles que sobrevivem a vocês! Não será a terra que os nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados (LUCENA; CARVALHO; GOULART; SOUDANT, 1998d, p. 35).

Mais adiante, o *conteúdo/tema* organização política e econômica do Brasil busca apresentar essa sociedade em diferentes temporalidades, como é possível verificar nos títulos das unidades “Tempo de senhores e escravos” e “Tempo de patrões e empregados”. Por fim, dedica espaço à agricultura, que, desde o início da organização política e econômica durante a colonização até o período contemporâneo ao qual o livro se refere, é a principal atividade desenvolvida no país.

Nas atividades são apresentados pequenos textos informativos, acompanhados de ilustrações simples e quadrinhos que retratam a escravização indígena pelos portugueses, a retirada do pau-brasil e o início do plantio da cana-de-açúcar. Assim, é sugerido à criança que, com base nessas informações, escreva o que aconteceu aos habitantes das terras ocupadas quando começaram a ser implantadas as fazendas de cana-de-açúcar. Em seguida, é apresentada aos alunos uma das razões, conforme os autores, para a escravização dos africanos no Brasil durante o período colonial:

Muitos colonos enriqueceram capturando e vendendo índios como escravos para os donos de grandes lavouras de cana. Mas Portugal não lucrava com essas vendas. Resolveu, então, incentivar o tráfico de africanos para o Brasil. Com isso, ganhava duas vezes: com a venda de escravos para os senhores de engenho e com a venda do açúcar para os europeus (LUCENA; CARVALHO; GOULART; SOUDANT, 1998d, p. 56).

Figura 37 – Organização política e econômica - “Trança Criança - 4ª série

1

Tempo de senhores e escravos

Como vimos, o extrativismo vegetal foi a primeira atividade econômica que os portugueses desenvolveram no Brasil. Usando o trabalho dos indígenas que habitavam o litoral, os portugueses abarrotavam seus navios de pau-brasil para vender na Europa. Mas logo Portugal encontrou outra maneira de fazer fortuna e, ao mesmo tempo, garantir a posse das terras brasileiras: o plantio da cana para a produção do açúcar.

Também destinado à venda na Europa, o açúcar permitiu que os senhores de engenho e, principalmente, os comerciantes europeus e os governantes portugueses acumulassem grandes riquezas. Aqueles que trabalharam nas plantações e nos engenhos nada ganharam com esse lucrativo negócio.

1
Observe as ilustrações.













Escreva o que aconteceu aos habitantes das terras ocupadas pelos portugueses quando as fazendas de cana-de-açúcar começaram a ser implantadas.



54

55

Com seu grupo, responda.

- a) Na opinião de vocês, por que o comendador Vallim se arriscava a importar escravos da África, quando o tráfico já tinha sido proibido?
- b) Por que o ex-escravo Mariano afirma que "ninguém trabalhava para si"?

2

Ainda em grupo, discuta as diferenças e semelhanças entre os anúncios de cada quadro. Registre suas conclusões.

Classificados 1

VEÍCULOS E PEÇAS

Car-Sul Rent a Car. Alugue 3 dias e pague 2. Ac. s. crédito. F: 547-9495 e 522-4985.

RENTAL IMOVEIS

Aluga-se chácara p/ festas e ou finais de semana. Contatos c/ Roberto. F. 296-9413. SP

Veja São Paulo, julho, 1995.

Annúncios

ALUGADA

Aluga-se uma escrava que lava, engomna e cosinhe. Para tratar no largo do Paysandú n. 19 3-2

Correio Paulistano, janeiro, 1995

Classificados 3

MERCADO DE TRABALHO

Moça c/ refa. 2 anos, sei cozinhar, gosto de crianças e posso morar. F. 075-2662. Maria

Jovem Sra. Mineira, Doméstica.
Sei cozinhar, gosto de crianças. Tel: 848-7518 - Vitória.

Oferecemos domésticas e funcionários de alto nível. Total segurança, direto Paraná. F. 280-5705, c/ Sílvia.

Veja São Paulo, julho, 1995.

Annúncios

Escravo

Vende-se por commodo preço um escravo, preto, de 45 anos pouco mais ou menos, excelente oficial de pedreiro. Trata-se á rua do Constituição n. 3 C. 3-3

Correio Paulistano, abril, 1995

Responda às perguntas.

- No anúncio 1, o que está sendo oferecido para alugar?
- E no anúncio 2?
- Em cada caso, quem recebe o dinheiro do aluguel?
- No anúncio 3, a jovem senhora mineira está vendendo sua força de trabalho em troca de um salário mensal. O que o anúncio 4 está oferecendo?

3
No ano da abolição, havia 700 mil escravos negros no Brasil. O que aconteceu a essa população de ex-escravos?

Com a classe, leia o texto abaixo.



"Na década em que ocorreu a Abolição, milhares de imigrantes vieram para o Brasil. Os empregadores preferiam sempre os trabalhadores estrangeiros aos descendentes de africanos. A maioria dos negros ficou, assim, sem trabalho ou foi obrigada a aceitar os piores serviços e os mais baixos salários.

Para garantir a sobrevivência de seus familiares, a mulher negra cozinhava, lavava, passava e limpava para as famílias brancas.

Nas cidades, os negros abrigavam-se em cortiços ou eram empurrados para as favelas.

Hoje, mais de 100 anos após a Abolição, os negros continuam tendo muito menos chances de estudar, de conseguir bons empregos e de ter bons salários do que os brancos.

Os trabalhadores negros continuam sendo os mais explorados do país."

Imagens de 1900, 2000, 2010 e 2020. Cópia de 2010. © Alfrede Brindley.



Depois de discutir com a turma, responda:

Por que os negros continuam a executar os trabalhos mais pesados e mal remunerados em nossa sociedade?

Crianças Kaingang morrem de fome em região riquíssima na produção de alimentos no Rio Grande do Sul



Reserva Kaingang à beira do rio da Várzea

"As águas barrentas do rio da Várzea cortam uma das regiões mais ricas em alimentos no país. Riscam também

uma fronteira entre a fartura e a miséria no noroeste do Rio Grande do Sul, junto-à divisa com Santa Catarina. De um lado, vivem os colonos italianos, alemães, russos e poloneses, em terras cuja fertilidade dispensa o uso de adubos para a produção de milho, feijão e soja. Na outra margem, quase 400 índios Kaingang se amontoam em



casebres de madeira, junco ou lona, em encostas íngremes e rochosas. A comida é escassa. 'Os pequenos Kaingang estão morrendo de fome', afirma o médico

A situação da fome entre os índios no Brasil

A fome entre os índios brasileiros está aumentando. A situação é crítica no Centro-Oeste e Nordeste, onde a grande maioria da população indígena está faminta. No Sudeste e no Sul, quase metade da população indígena passa fome ou tem dificuldades para achar alimentos. Não por acaso, os grupos indígenas do Norte, embrenhados na selva e isolados do contato com o branco, sofrem menos. Quase não há fome entre eles. "Muitas reservas precisam ser ampliadas, com áreas de caça e pesca protegidas", diz o pesquisador Ricardo Verdun.

Paulo Savaris, delegado regional de Saúde. Não é exagero. Entre abril e maio deste ano, Savaris constatou a morte de sete crianças por desnutrição (falta de proteína animal) e desidratação, na reserva.

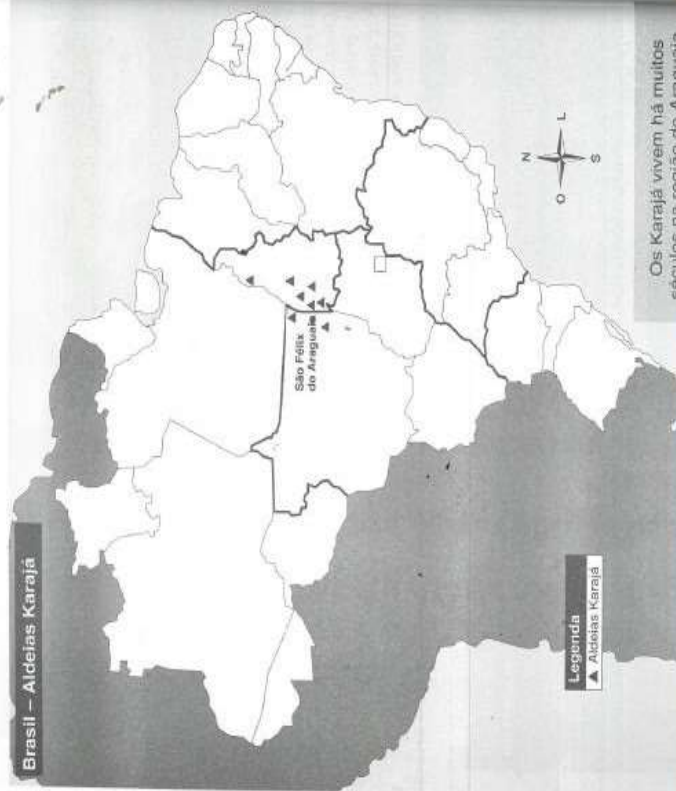
A falta de proteína na alimentação dos índios é consequência direta da escassez da caça e não é problema exclusivo dos Kaingang do sul (leia quadro ao lado). Com a derrubada das matas, os animais fogem da reserva e acabam mortos por fazendeiros no campo.

Entre os colonos, ninguém morre de fome. 'Dinheiro é pouco, mas comida tem à vontade', atesta Darci Squinal, 52 anos, dono de uma pequena propriedade rural em Rodeio Bonito.



Leia o texto da página seguinte. Trata-se de um diálogo com um índio Karajá relatado pela educadora Vera Vaccari, que viveu quatro anos entre os trabalhadores rurais sem terra da região de São Félix do Araguaia.

Brasil – Aldeias Karajá



Os Karajá vivem há muitos séculos na região do Araguaia. Antes do contato com o branco, eram muito numerosos. Pescadores e coletores, tinham uma vida seminômade e dedicavam-se pouco à agricultura.

O idioma falado pelos Karajá pertence ao tronco linguístico Macro-Jê.



DIÁLOGO COM UM KARAJÁ

- Como vive hoje o seu grupo?
- E muito pequeno. Muita fome, muita doença, muito problema. Antes, índio não sabia. Agora, é proibido vender bebida pra índio, mas ninguém se incomoda com isso.
- Por que fome, quando tem tanta terra?
- Nosso grupo ocupava uma grande área. Depois, chegou branco pobre, procurando onde plantar. Ocorrem brigas, problemas... O índio levou a pior.
- Quer dizer que esses brancos agora estão bem?
- Que nada, dona! Está tudo lascado. Lavrador pobre tirou índio. Depois, veio fazendeiro rico e grileiro, que tirou o lavrador pobre. Ele está aí, lascado, sem ter onde plantar...

Pesquise em revistas e jornais notícias sobre conflitos pela terra para compor um painel coletivo com a classe.

Nos *aspectos pedagógicos*, apresentam-se e problematizam-se as questões das escravidões indígena e africana, trazendo algumas fontes históricas – como anúncios de jornal que retratam o aluguel e a venda de escravos, tendo como fonte estudos de historiadoras como Lilia Schwarcz – e procurando estabelecer uma comparação entre classificados contemporâneos e o material da década de 1990 (LUCENA; CARVALHO; GOULART; SOUDANT, 1998d, p. 62-63), a fim de que a criança perceba as semelhanças e as diferenças.

Apesar da abordagem cronológica desse material, há tentativas de estabelecer comparações e simultaneidades com os conceitos históricos ao tratar a forma como a população brasileira se organizou com o passar do tempo para a produção de alimentos. A estratégia utilizada foi a de abordar a questão da agricultura, das grandes extensões territoriais do Brasil em contraposição ao fenômeno da fome. Entre outras informações, propõe-se aos alunos que analisem uma reportagem sobre as crianças indígenas de etnia Kaingang que padecem de fome em “uma região riquíssima na produção de alimentos” no estado do Rio Grande do Sul.

Além dessa situação dos índios Kaingang, trabalha-se o fenômeno da fome na sociedade brasileira entre outros trabalhadores rurais não índios, em outras regiões do país, e a mesma situação com os índios da etnia Karajá, na região Centro-Oeste do Brasil. Há, então, um trecho de um diálogo com um índio Karajá relatando o drama da fome e das doenças devido à redução de suas terras, para que as crianças analisem e pesquisem a partir desse fato outros conflitos pela terra, a fim de comporem um painel coletivo na classe (LUCENA; CARVALHO; GOULART; SOUDANT, 1998d, p. 85).

Por fim, esse livro específico para a quarta série, da coleção “Trança Criança” (1998), apresentou um trabalho mais sistematizado com os conceitos históricos, com predominância de perspectivas indígenas sobre a história e a organização da sociedade brasileira. Todavia, é possível verificar, ainda, algumas dificuldades dos autores desse material de romper com características dos Estudos Sociais, com algumas simplificações temporais e abordagens dos círculos concêntricos.

A análise do PNLD de 2000/2001 segue pautada, agora, na coleção “História e Geografia: interagindo e percebendo o mundo”, de Lilian Sourient, Roseni Rudek e Rosiane de Camargo (1998). No trabalho com o *conteúdo/tema* identidade, o material dedicado à primeira série propõe, inicialmente, que os alunos desenhem uma representação deles mesmos após a leitura de um texto com algumas definições sobre o que é ser criança. Em seguida, é solicitado que o aluno cole uma foto de quando era bebê, a fim de estabelecer comparações com que percebam o que mudou e o que permaneceu neles.

Figura 38 – Identidade - “História e Geografia” - 1ª série

 Ser criança é correr, pular, fazer amizade. É estar sempre alerta e assim compreender e descobrir o melhor do mundo. É deixar a mãe torta de tanta corria para depois sentar no colo e fazer e ganhar um carinho. De vez em quando brigar com a irmã para depois trocar com ela longas confidências e junto com ela inventar histórias incríveis. É deixar a professora brava de tanta bagunça e ao mesmo tempo adorar a escola e tudo o que nela existe. Fazer dancinhas, jogar vôlei, futebol, pique e ao mesmo tempo ficar sem nada fazer, pensando num mundo imaginário, onde todos fossem sempre criança.

(Fernanda Teixeira, 10 anos. Revista Mensageiro, nº 1084, São Paulo, Loyola, out.1990)


CAPÍTULO 1 O que é ser criança

 Você é uma criança. Faça um desenho representando você.





11


Escreva quatro palavras que lembrem o que é ser criança.





Mas o que é ser criança?
Ser criança é:

 ESTUDAR


 BRINCAR


 TER AMIGOS

 CHORAR

 PRECISAR DE OUTRAS PESSOAS

Hoje você é assim, mas já foi um bebê. Cole uma foto de quando você era bebê e uma de como você é hoje.





Preste atenção às duas fotos. O que mudou? O que permaneceu?

12

13

Em relação às atividades propostas, o Guia de Livros Didáticos (2000/2001) faz uma observação sobre o excesso de propostas de desenhos e colagens e sobre outras inadequações à faixa etária das crianças:

As atividades propostas são objetivas e integradas aos conteúdos. Incluem-se pesquisas, jogos, montagem de cartazes, desenhos, brincadeiras e músicas que auxiliam no desenvolvimento da observação, da identificação e da comparação. Algumas delas, todavia, parecem inadequadas para o nível cognitivo do aluno dessa série, como a de desenhar o quarteirão em que reside, inclusive com o uso de legendas. Outra questão que merece restrição é a indicação, um tanto excessiva, de desenhos, colagens e recortes de figuras do próprio livro, o que poderia ser realizado em material à parte (BRASIL, 2000, p. 677).

Então, nos *aspectos pedagógicos*, a questão da identidade e da própria constituição da população brasileira, ao longo dos livros que compõem a coleção, segue sendo trabalhada de forma genérica, somente definindo que os índios foram os primeiros habitantes do Brasil e que *“Antes de os brancos chegarem, havia muito mais nações indígenas que hoje. Eram mais de 5 milhões de pessoas”* (SOURIENT; RUDEK; CAMARGO, 1998c, p. 52).

Figura 39 – Identidade - “História e Geografia” - 3ª série

CAPÍTULO 2 Índios: os primeiros brasileiros

Vamos viajar pela História e saber um pouco sobre os grupos que formaram a população brasileira.

Antes de os brancos chegarem, havia muito mais nações indígenas do que hoje. Existiam mais de 5 milhões de pessoas.

Araripe / Herma Prada

Araripe / Herma Prada

Araripe / Herma Prada

Araripe / Herma Prada

Araripe / Herma Prada

Araripe / Herma Prada

Cada nação tinha um nome. Cada povo falava a sua língua. Cada povo vivia como era o costume dele.

(Eunice Dias de Paula e outros. História da povo indígena. CIV. Proposita, Vozes, 1987, p. 23.)

Pense e responda

A autora, Eunice Dias de Paula, destacou que existiam muitos povos indígenas com costumes diferentes.

1. Observe atentamente as fotos. Os indígenas são todos iguais? Se a resposta for negativa, que diferenças existem entre eles?

2. Segundo a autora, as diversas tribos indígenas apresentam algumas diferenças. Copie o trecho do texto que justifica essa afirmativa.


A respeito do *conteúdo/tema* lugares, é delineado a partir dos círculos concêntricos, fazendo com que a criança analise apenas algumas proximidades de onde vive. As atividades também são feitas a partir de perguntas explícitas, que exigem pouca reflexão ou são extremamente complicadas para o nível como, por exemplo, o caso da atividade mencionada pela avaliação do Guia de Livros Didáticos (2000/2001), a qual exige que uma criança da primeira série faça a representação de um quarteirão a partir das legendas que o material estabelece.

Figura 40 – Lugares - “História e Geografia” - 3ª série

CAPÍTULO 3 *crianças e os vizinhos*

3 As crianças e os vizinhos

As pessoas que moram próximas umas das outras formam a vizinhança.
Paulo, Célia, Rubinho, Joca e Carolina são vizinhos. Será que você consegue descobrir onde cada um mora? Leia as pistas e indique oralmente o nome de cada um na sua casa.



1. Paulo mora em frente à loja.
2. Célia mora no 3º andar.
3. Rubinho é o vizinho do lado de Paulo e o vizinho da frente de Joca.
4. Carolina mora no andar de cima de onde seus pais trabalham.


58

E quem são seus vizinhos? Escreva o nome de alguns deles.

Trabalhando em grupo

Você divide o espaço da rua com outras pessoas. É importante respeitar o espaço dos outros. Que cuidados você e seus vizinhos devem ter para tornar sua rua mais agradável?

Discutam e registrem no caderno suas conclusões. Apresentem o resultado para a turma.



59

Quando ela foi criada? _____


Fatos curiosos que aconteceram na escola:

Por que as crianças devem ir à escola? Pinte somente as frases verdadeiras.

- Para fazerem novos amigos.
- Porque a escola é importante para elas.
- Para ficarem algumas horas fora de casa.
- Porque as coisas que aprendem na escola são úteis para toda a vida.












62

CAPÍTULO
5 O quarteirão ou a quadra



A área cercada por ruas forma um quarteirão. Num quarteirão podem aparecer: casas, prédios, terrenos desocupados, casas comerciais, hospitais e escolas. Na folha seguinte, represente o quarteirão onde está sua escola, com todos os elementos que possui.

Use a legenda abaixo:

 árvore	 hospital	 mercado
 casa	 escola	 padaria
 prédio	 terreno desocupado	 loja
 igreja		 banco

63

Fonte: SOURIENT; RUDEK; CAMARGO (1998c, p. 58-59, 62-63)

Nos *aspectos pedagógicos*, verifica-se a mobilização de algumas questões orais e a escrita de respostas a partir de dois questionários, um para definir como são os vizinhos pela criança e outro sobre a história da escola. Outro ponto da avaliação do Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2000, p. 740) é em relação a certa tendência à “infantilização”, às “simplificações explicativas” e a alguns “estereótipos” que o livro, destinado à segunda série, reforça, tais como o conceito de “caipira” para diferenciar o campo e a cidade.

É preciso atenção, ainda, para não se reforçar estereótipos, cristalizando-se figuras como a do “caipira”. Ao encaminhar-se a explicação inicial sobre o mundo rural a partir da letra da música de Joel Marques e Maracáí, intitulada Caipira, destaca-se a figura caricatural do caipira e, se o assunto não vier acompanhado de uma discussão crítica, pode-se induzir o aluno a generalizar o termo e com ele identificar os moradores de lugares distantes dos centros urbanos (BRASIL, 2000, p. 741).

Figura 41 – Lugares - “História e Geografia” - 2ª série



Fonte: SOURIENT; RUDEK; CAMARGO (1998b, p. 72-73)

Com relação ao *conteúdo/tema* trabalho, o assunto é tratado de maneiras diferentes nos dois livros da coleção que apresentam essa temática. O livro destinado à primeira série tem reflexões e problematizações pertinentes sobre o trabalho infantil, já no livro destinado à quarta série há questões conceituais sérias, apresentadas na avaliação do Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2000, p. 802) como “possíveis interpretações preconceituosas”.

Em relação aos *aspectos pedagógicos* do livro da primeira série, o trabalho infantil é apresentado a partir da figura de um garoto segurando uma carteira de trabalho, acompanhada de um texto breve. Logo depois, há uma atividade que indaga aos alunos se eles já viram alguma criança trabalhando e em qual atividade. Essa questão vem acima de um texto que problematiza a realidade, informando que “as crianças deveriam apenas estudar e brincar. Mas infelizmente,

está não é a realidade de muitas delas” (SOURIENT; RUDEK; CAMARGO, 1998a, p. 87). Nas páginas seguintes, há menções às legislações que proíbem a exploração do trabalho infantil e a proposta de uma atividade em grupo para discutir e registrar se esses princípios legais estão sendo cumpridos ou não.

Figura 42 – Trabalho - “História e Geografia” - 1ª série

<div data-bbox="295 607 391 712"> </div> <div data-bbox="466 645 729 674"> <p>Direitos dos trabalhadores</p> </div> <div data-bbox="277 719 798 770"> <p>Em troca do trabalho, a maioria das pessoas recebe um salário.</p> </div> <div data-bbox="308 772 692 804"> <p>O salário varia de acordo com a profissão.</p> </div> <div data-bbox="274 801 798 857"> <p>Todos os trabalhadores possuem direitos e deveres garantidos por lei.</p> </div> <div data-bbox="271 855 798 943"> <p>As pessoas que trabalham em atividades remuneradas devem ter um documento chamado Carteira de Trabalho. É uma garantia e o documento mais importante do trabalhador.</p> </div> <div data-bbox="360 956 692 1373"> </div> <div data-bbox="381 1370 687 1420"> <p>Adolescente iniciando sua vida profissional com seus direitos garantidos por lei.</p> </div> <div data-bbox="274 1431 300 1451"> <p>86</p> </div>	<div data-bbox="914 607 1031 748"> <p>CAPÍTULO 6</p> </div> <div data-bbox="1011 645 1425 694"> <p>O trabalho das crianças</p> </div> <div data-bbox="932 777 1425 806"> <p>Você já viu uma criança trabalhando? Em que atividade?</p> </div> <div data-bbox="901 831 1417 1155"> <hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/><hr/> </div> <div data-bbox="896 1184 1420 1321"> <p>As crianças deveriam apenas estudar e brincar. Mas, infelizmente, esta não é a realidade de muitas delas. Algumas trabalham em atividades perigosas, contrariando a lei que diz que é proibido qualquer trabalho a menores de 14 anos.</p> </div> <div data-bbox="896 1323 1420 1379"> <p>Lugar de criança é na escola! E as que deixam de ir à escola perdem a oportunidade de ter um futuro melhor.</p> </div> <div data-bbox="1380 1442 1406 1462"> <p>87</p> </div>
--	---

O próprio título do capítulo – “O trabalho nas sociedades primitivas” – também é duramente criticado na avaliação do Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2000, p. 803), porque há muito tempo é considerada “expressão já superada pela comunidade científica, pois não explica adequadamente a história dessas comunidades, além de supor um desenvolvimento social baseado em ‘estágios’: primitivos e avançados, inferiores e superiores”.

Figura 43 – Trabalho - “História e Geografia” - 4ª série

CAPÍTULO
2 **O trabalho nas sociedades primitivas**

Nas sociedades primitivas o trabalho era coletivo e realizado para satisfazer as necessidades básicas. As atividades de trabalho consistiam na coleta, na caça e na pesca. Os povos indígenas que vivem mais isolados ainda conservam essa forma de relacionar-se com a natureza. Existe também divisão de trabalho entre homens e mulheres que varia de tribo para tribo.



Não existe muita divisão e especialização do trabalho entre os índios. Todos sabem fazer quase tudo. Só há divisão do trabalho entre homens e mulheres. Os homens caçam, preparam a roça, fazem flechas e em alguns grupos produzem cestos, outros, estes são feitos pelas mulheres. As mulheres fiam, tecem, cozinham, fazem cerâmica. Apenas o ofício de pajé é exercido por poucos. No mais, todos dominam as mesmas técnicas.

(Fernando Portela e Betty Mindin. A questão do índio. São Paulo, Ática, 1969, p. 24.)

Pense e responda no caderno

1. Em sua casa, existe divisão de tarefas entre os membros da família? Dê as funções de cada um: *homens, mulheres e crianças.*
2. Você concorda quando dizem “isto é trabalho de homem”? Justifique: *Resposta.*

Pesquisando

Procurem reportagens sobre: discriminação do trabalho da mulher; espaços conquistados pelas mulheres no trabalho; diferentes trabalhos realizados por homens, mulheres, crianças. Montem painéis e façam uma exposição na sua escola. *Resposta.*

Você sabia... *Sugestão ao professor: Utilize os textos que estão no Exponente de Apoio para o Professor.*

- ... que durante muito tempo o trabalho braçal foi considerado indigno, e as pessoas que o realizavam eram vistas como inferiores?
- ... que, com o fim da escravidão no Brasil, o trabalho passou a ser feito principalmente por imigrantes europeus, que recebiam um pagamento em troca da sua produção?



14
15

Cativo na vida, mas livre na vontade



O sol na cabeça,
a pele trilhando,
o negro com a mão suja de terra
coloca no cesto as espigas de milho.

Cativo na vida,
mas livre na vontade,
ele trabalha e trabalha,
cansa e espera.
Espera que a hora chegue.

De noite, no canto da senzala,
sonha dormindo e sonha acordado.
Sonha com a sua Terra,
África negra e selvagem.
Terra do seu pai. Do seu avô.
Terra da sua cor.

(Rugério Borges. O Negrozinho Genge Zamba. São Paulo, Editora do Brasil, 1968.)

Para refletir

- Iniciando o texto com a frase "o negro com a mão suja de terra", o autor tem uma intenção. Qual a relação de trabalho que existiu no Brasil abordada por ele?
Sugestão de resposta: A exploração do negro, como mão-de-obra escrava.
- O que significa "Cativo na vida, mas livre na vontade"?
Sugestão de resposta: Ocorre uma oposição entre "cativo na vida, porém sua vontade o quer livre" e "trabalhar e trabalhar".
- Discuta com seus colegas sobre as discriminações ocorridas no período da escravidão no Brasil e nas formas de discriminações existentes ainda hoje.
Sugestão ao professor: Reflita com seus alunos sobre as discriminações com os negros, com as índias, com os mulattos, com as pessoas de diferentes classes sociais e ideológicas. Apesar o fato de alguns afirmarem que a escravidão não ocorreu só no Brasil, mas também em outros locais. Peça aos alunos que comparem as condições de trabalho em outros países. Peça aos alunos que comparem as condições de trabalho em outros países, suas vidas, religião, condições culturais etc. (e etc).

16

CAPÍTULO 3 As relações de trabalho hoje

O capítulo II da Constituição da República Federativa do Brasil trata dos direitos sociais do cidadão: educação, saúde, trabalho, lazer, segurança e outros.

O item trabalho prevê entre outras coisas:

SEGURO-DESEMPREGO

FGTS

SALÁRIO MÍNIMO

13º SALÁRIO

FÉRIAS

CARGA HORÁRIA MÁXIMA DE 8 HORAS DIÁRIAS E 44 HORAS SEMANAIS

Trabalhando em grupo

- Entrevistem dois trabalhadores e discutam se eles estão conscientes das garantias que a Constituição oferece quanto às questões trabalhistas. *Resposta:*
- Verifiquem se eles sabem o que é: *Resposta:*
a) seguro-desemprego;
b) FGTS;
c) 13º salário.
- Perguntam também se os entrevistados sabem o que é sindicato e se no momento estão filiados a algum. *Resposta:*
- Anchem as respostas obtidas no caderno e comentem os resultados das entrevistas com a turma.

Sugestão ao professor:
Terminar os dados da pesquisa e montar um gráfico.
Discutir sobre direitos do trabalhador, tais como: licença-maternidade, licença-paternidade, gratificação de férias etc.

17

Fonte: SOURIENT; RUDEK; CAMARGO (1998d, p. 14-17)

O trabalho com o *conteúdo/tema* sociedade brasileira é feito a partir de uma abordagem cronológica e de forma aligeirada. Nessa sequência selecionada, pode-se notar como a sucessão dos fatos históricos é apresentada de maneira progressista e seguindo o modelo quadripartite de História, mesmo utilizando-se de fontes históricas e de historiadores referenciais como Nicolau Sevcenko, na narrativa produzida pelos autores, a sociedade brasileira é apresentada como um desdobramento da história europeia.

Nos *aspectos pedagógicos*, as atividades poucas vezes promovem reflexão e problematização acerca dos fatos. Trata-se de atividades memorísticas para que a criança “adivinhe” a quem pertencia o Brasil ou para que escreva em três minutos os nomes das capitanias hereditárias (SOURIENT; RUDEK; CAMARGO, 1998d, p. 138).

Figura 44 – Sociedade brasileira - “História e Geografia” - 4ª série



Fonte: SOURIENT; RUDEK; CAMARGO (1998d, p. 136-137)

O tema da escravidão é mencionado e até há tentativas de problematização, mas, devido às poucas informações e atividades sobre o assunto, fica difícil os alunos compreenderem conceitos tão densos de forma abstrata. Assim o Brasil vai sendo apresentado, passando praticamente sem conflitos de colônia a monarquia. Apresenta-se apenas que, após 1822, o Brasil entrou em uma nova fase. Há uma pergunta sobre quais mudanças foram essas, mas não há chances para a reflexão, pois na frase seguinte afirma-se que, antes, o Brasil tinha em seu governo um rei e, após 1822, quem governava era um imperador, com uma Constituição. Isso é feito sem esclarecer os conceitos de reinado, império e do que vem a ser uma Constituição (SOURIENT; RUDEK; CAMARGO, 1998d, p. 148-149).

Do império, a narrativa sobre a sociedade brasileira volta novamente à Europa para explicar o fenômeno da imigração, mas sem clareza alguma do que isso tem a ver com o Brasil. Não há um encaminhamento das atividades, o texto utilizado é uma adaptação de Charles Kiefer que, à primeira vista, tem pouco sentido, pois não se sabe quem está narrando o texto nem de que se trata, somente que é algo na Alemanha; no mais, o texto vem acompanhado de estátuas de imigrantes alemães:

Em 1824 não estavam boas na Alemanha, que naquela época se chamava Prússia. Ao menos não para os meus antepassados. A verdade é que meus parentes passavam fome. Por mais que trabalhassem, estavam sempre devendo ao senhor da terra. Os meus antepassados estavam cheios daquela vida (SOURIENT; RUDEK; CAMARGO, 1998d, p. 152).

Após esse texto, que não tem sequer uma proposta de atividade, a narrativa segue da mesma maneira, partindo da ideia de que o Brasil “dormiu Império e acordou República”: *A família imperial repousava em Petrópolis, como muitas outras famílias finas, que subiam a serra fugindo da febre amarela e do calor do Rio. De repente, estoura a notícia: Deodoro da Fonseca, comandando um regimento, exigia a demissão de todo o Ministério (SOURIENT; RUDEK; CAMARGO, 1998d, p. 153).*

A forma como é feita a narrativa sobre essa passagem da monarquia para a república visa reproduzir explicações simplistas, com ausência de conflitos e interesses. Por essa razão, cabe uma análise acerca das “promessas” feitas logo no início do texto, constante na parte do material dedicado aos professores, em que as autoras pretendem romper com as visões fragmentadas da vida social para que os alunos percebam o funcionamento da sociedade na sua historicidade. Porém, como se pode ver, não é isso o que de fato acontece no livro no trabalho com os conteúdos e no encaminhamento das atividades.

Figura 45 – Organização política e econômica - “História e Geografia” - 4ª série

CAPÍTULO 2 Brasil monárquico

Após 1822, o Brasil entrou em uma nova fase: a monarquia. Quais foram as mudanças?
O Brasil teve em seu governo um rei, o Imperador D. Pedro I, que começou a governar de acordo com uma Constituição.

Extra Extra!

D. Pedro livrou o Brasil do domínio português.

No dia 7 de setembro, D. Pedro atendeu aos anseios da população. Com o grito de "Independência ou Morte", dado às margens do rio Ipiranga, D. Pedro tornou o Brasil uma nação livre do domínio português.

Medidas serão tomadas para que seja criada a Constituição brasileira, conjunto de leis que irão reger o país.

Em 1824, D. Pedro I impôs aos brasileiros a primeira Constituição, que, entre outras coisas, determinava o estabelecimento de uma monarquia hereditária, a religião católica como oficial e a criação de quatro poderes de Estado.

148

Agora é com você

Faça no caderno.

- Após 1822, a forma de governo brasileiro era a monarquia hereditária. Isso quer dizer? *Qual o governo era exercido pelo imperador ou um rei e o poder passava de pai para filho?*
- Conforme os itens abaixo, escreva em seu caderno as informações e poderes de Estado determinados pela Constituição de 1824.

PODER	QUEM EXERCIA	QUAL A FUNÇÃO
Executivo	Imperador e ministros	Executar as leis
Legislativo	Deputados e senadores	Fazer as leis
Judiciário	Juízes	Fiscalizar o cumprimento das leis
Moderador	Imperador	Ter poder de decisão

Jogo rápido

Qual a forma de governo do Brasil hoje? Responda oralmente. *República*

Fonte: SOURIENT; RUDEK; CAMARGO (1998d, p. 148-149)

Desse modo, a narrativa escolhida pelas autoras em sua abordagem cronológica, pautada praticamente na sucessão de fatos e nas lacunas deixadas pelas ausências de conflitos, não favorece a compressão histórica e acaba por reproduzir uma História fragmentada, como se pode se verificar nos encaminhamentos das atividades.

Considerando todas essas questões, a análise da coleção “Trança Criança” (1998) e da coleção “História e Geografia: interagindo e percebendo o mundo” (1998) demonstrou que havia, naquele período, uma diversidade na abordagem dos conteúdos, tentativas de problematização, de trabalhos mais sistemáticos com as fontes históricas e com as imagens. Contudo, as narrativas e o trabalho com os conteúdos partiam predominantemente de uma abordagem cronológica e dos círculos concêntricos característicos dos Estudos Sociais. No mais, na comparação dos PNL D’s de 1996, 1998 e 2000/2001, percebe-se uma transição e

tentativas de sistematizações dos conteúdos, as quais começam timidamente até “surtirem alguns efeitos” perante as constantes avaliações e exigências do PNLD.

3.5 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 2004

O PNLD de 2004 é a edição que mais apresenta mudanças dentre todas as edições e pode ser considerada um marco no ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após obstáculos, dilemas e adversidades, a História ensinada para as crianças passa a ter, formalmente, um escopo teórico próprio, cuja proposta é desenvolver saberes históricos significativos e apropriados para as crianças, de forma sistematizada.

Tudo isso, como pode-se observar ao longo desta investigação, é resultado de um longo processo que vai, paulatinamente, consolidando um novo paradigma para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do PNLD. O principal fato é a conquista da História como uma disciplina dotada de saberes específicos, em uma conjuntura histórica e singular que é a sociedade brasileira.

Logicamente, há outras formas de organização dos saberes históricos dotados de resultados e de experiências exitosas, como na Argentina, por exemplo, onde se pode constatar, por meio dos estudos de Beatriz Aisenberg e Silvia Alderoqui (2007) e de Mário Carretero (2007), a disposição de outras formas de organização dos saberes históricos em uma área denominada Ciências Sociais.

Todavia, cada sociedade vai se constituindo ao longo do tempo a partir de experiências e concepções distintas, no caso do ensino de História no Brasil, a “retomada” da autoridade da História no sentido mais essencial da palavra, que é o de autoria, princípio básico de qualquer ciência. No caso da História, essa autoridade e essa autonomia na produção de seus conhecimentos foram completamente cerceadas ao longo de sua trajetória enquanto disciplina escolar devido às diversas intervenções e aos autoritarismos políticos, descaracterizando-a completamente. E foi justamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em que os efeitos de todo esses embargos foram mais destrutivos e duradouros.

Dessa maneira, a (re)conquista pela História de sua autoria e de seu espaço enquanto disciplina escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se consolida via política pública no PNLD de 2004, é resultante de um longo processo, iniciado pelas discussões e insatisfações com a História ensinada na década de 1980. Dessa insatisfação surgiram propostas de um novo ensino de História, que vão pouco a pouco se tornando políticas públicas com efeitos e desdobramentos não apenas na História, mas na educação brasileira com um todo.

À vista disso, as coleções selecionadas para análise como amostragem do PNLD de 2004 são: “História”, de Ricardo Dreguer e Cássia Marconi, e “Viver e Aprender História”, de Elian Alabi Lucci e Alsemo Lázaro Branco. Vale lembrar que uma das mudanças nesse PNLD é o fato de que os livros não foram mais avaliados por série, foram aprovadas somente coleções de livros inteiras para o conjunto das quatro séries do Ensino Fundamental. Ademais, as mudanças mais significativas foram a parceria estabelecida com as universidades públicas do país para a realização do processo de avaliação e a definição de diretrizes para as políticas públicas acerca dos livros didáticos.

Esse é o quadro de sumário sintético elaborado para se perceber quais temas são mais recorrentes, a fim de se iniciar a averiguação. Assim, com base nessa comparação, percebe-se que os assuntos mais predominantes podem ser classificados como: tempo; identidade; trabalho; sociedade brasileira; e organização social e política do Brasil.

Quadro 9 – Sumário sintético PNLD de 2004

PNLD 2004 (COLEÇÕES)				
COLEÇÕES	1ª série (sumário sintético)	2ª série (sumário sintético)	3ª série (sumário sintético)	4ª série (sumário sintético)
<u>História</u> (Ed. Moderna) <u>Autores:</u> Cássia Maria Marconi Silva; Ricardo Queiroz Dreguer	1. Tempo de criança; 2. Registrando o tempo; 3. Tempo em família; 4. Tempo de trabalhar.	1. Crianças em outro tempo; 2. Vivendo em família; 3. O trabalho no dia a dia; 4. Em diversas localidades.	1. História dos deslocamentos populacionais; 2. Encontro entre culturas; 3. Fazendo a América; 4. Gente que vem, gente que vai.	1. Garantindo direitos; 2. Quando Portugal dominava; 3. Nos tempos da monarquia; 4. Tempo de República.
<u>Viver e Aprender História</u> (Ed. Saraiva) <u>Autores:</u> Anselmo Lázaro Branco; Elian Alabi Lucci.	1. Você; 2. Você e sua família; 3. Você e sua casa; 4. Você e sua escola; 5. O seu tempo e outros tempos.	1. A minha história e a história da família; 2. Os documentos e suas histórias; 3. Do que precisamos para viver; 4. Ruas e Bairros: diferenças no tempo e no espaço.	1. História e município. 2. História e poderes nos municípios; 3. Convivendo em sociedade e construindo uma história; 4. Vida e trabalho nos municípios.	1. Os primeiros povos da América e os índios do Brasil; 2. A conquista portuguesa e os primeiros contatos com os índios no Brasil; 3. Trabalhos, sociedade e produção no Brasil Colonial; 4. Economia e sociedade no Brasil Imperial e Republicano.

Fonte: elaborado pela autora (2020)

A coleção “História” (2001) parte de uma concepção construtivista de aprendizagem e o *conteúdo/tema* tempo é uma temática que perpassa todos os outros conteúdos, todas as atividades instigam a percepção do tempo. Desse modo, no livro destinado à primeira série, há uma unidade que trata especificamente do tempo enquanto se é criança e, também, aparece em outras unidades. Como são várias as atividades que provocam boas reflexões sobre o assunto, são trazidas para análise algumas das amostras mais significativas.

Nos *aspectos pedagógicos*, percebe-se que as atividades fazem com que as crianças tentem perceber o tempo nas suas diferentes formas e sentidos. Uma atividade inicia com o trecho de um poema de Luís Fernando Veríssimo e Glauco Rodrigues e uma pergunta: “*quantas caras o tempo tem?*” (DREGUER e MARCONI, 2001a, p. 10), depois segue apresentando ilustrações em que podem ser percebidas as diferentes formas da passagem do tempo.

Mais adiante, há uma atividade interessante em que a criança é instigada a refletir sobre as diferentes temporalidades históricas em comparação às vivências de seus avós, seja nos tipos de brincadeira de cada tempo ou na forma como eram as escolas. Na sequência, solicita-se que as crianças observem duas pinturas da década de 1940 sobre os tipos de brincadeiras dessa época e façam a leitura das imagens e de suas identificações comparando-as. Também se introduz uma reportagem sobre “bolinhas de gude” encontradas em um túmulo de uma criança egípcia, a qual viveu há cerca de 5000 anos (DREGUER e MARCONI, 2001a, p. 31).

Além disso, são apresentadas algumas brincadeiras tradicionais de rua, como a “barra-manteiga” e “mãe da rua”, para discutir se as crianças conhecem ou não essas brincadeiras, e traz mais imagens para que percebam a passagem do tempo presente no dia a dia (DREGUER e MARCONI, 2001a, p. 32-35). Atividades interessantes, como a análise de calendários e formas de registros do tempo em um diário pessoal compõem o trabalho com o *conteúdo/tema* tempo.

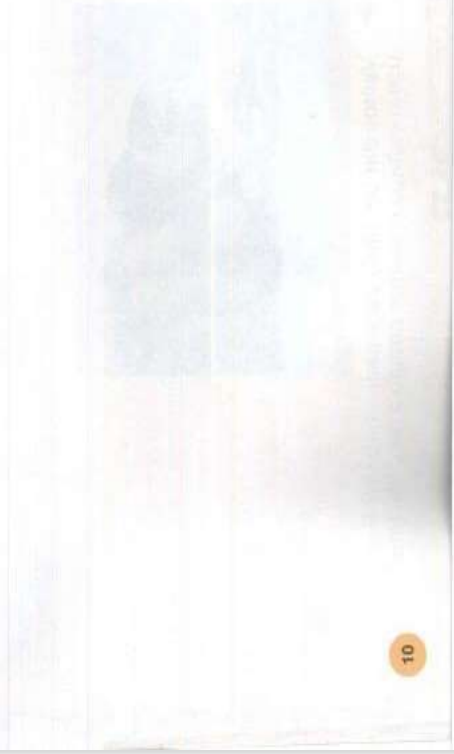
As caras do tempo

O objetivo desta e das próximas atividades deste capítulo é sensibilizar o aluno para a percepção das várias sensações de palavras tempo: biológico, cronológico, histórico, atmosférico etc.

**Se o tempo fivesse uma cara, como seria?
Para começar, não seria uma cara. Seriam várias.
A cara do tempo mudaria a toda hora.
Bem, não a toda hora. Mas certamente a todo ano.**

Luís Fernando Veríssimo e Cláudio Rodrigues, *O arceiro e o tempo*. São Paulo, Bertrand e Verteschia, 1994, p. 6.

► E para você, quantas caras o tempo tem? Desenhe como você imagina as caras do tempo.



10

Podemos perceber a passagem do tempo de diversas formas:

- Por meio das mudanças de uma planta.

Trabalhar com estas atividades apresentadas no ciclo da planta (tempo biológico) e nos tipos de vestimenta em diferentes épocas.



- Comparando as vestimentas das pessoas que viveram em diferentes épocas.

Trabalhar com estas atividades apresentadas no ciclo da planta (tempo biológico) e nos tipos de vestimenta em diferentes épocas.



11

Figura 46 – O tempo - coleção “História” - 1ª série

1. Observe duas pinturas que mostram atividades realizadas por crianças na década de 1940.

Observe as crianças de cima à esquerda do quadro da pintura, destacando traços de sua vida particular de uma pintura específica (rematar para a legenda)



Na rua, Carlos Scliar, 1940.



Festa junina, Fulvio Pennachi, 1948.

Atente-se também aos detalhes das pinturas na prática de soltar balões. Informe também que esta prática é proibida por lei.

1. Preencha este quadro referente às pinturas da página anterior.

Informações	Na rua	Festa junina
Nome do pintor	Carlos Scliar	Fulvio Pennachi
Ano em que pintou	1940	1948
Que brincadeira as crianças da pintura estavam fazendo?	Jogando balões de gude	Soltando balões em festa junina

2. As brincadeiras que aparecem nessas pinturas continuam existindo até hoje? Quais delas você brinca?

Responda, justificando, com os alunos a permanência de festas juninas e jogo de bolinhas de gude em algumas localidades brasileiras. Defenda que a prática de soltar balões é proibida a nível nacional.

Você sabia?



Bolinhas de Gude

Foram encontradas pedras preciosas em forma de bolinhas no túmulo de uma criança egípcia que viveu por volta de 5 000 anos atrás. Na ilha de Creta, localizada ao sul da Grécia, as crianças brincavam com pedrinhas de ágata ou jaspe há cerca de 3 500 anos. No Império Romano, o jogo de bolinhas era tão popular entre as crianças que o imperador Augusto chegava a parar na rua para assistir aos desafios. Gude era o nome dado pelos romanos aos seixos (pedrinhas) redondos e lisos retirados dos leitos dos rios.



Fonte: O Estado de S. Paulo, 19 dezembro 1999. Estadinho.

Para não esquecer

Além dos calendários, existem outras formas de registrar a passagem do tempo e os acontecimentos. Uma delas é a utilização de diários. Neles, as pessoas costumam registrar o dia do mês e os acontecimentos vividos naquele dia.

Em um diário, o registro geralmente é escrito, mas também pode ser realizado de outras maneiras: por meio de desenhos, de colagens de fotos ou de outras imagens que lembrem os principais acontecimentos do dia.



Querido diário:
 Você não sabe o que aconteceu nesse fim de semana que passou: aprendi a fazer tricô com a dona Idalina, mãe da Amelinha. Só sei fazer o ponto do tricô, o mais simples, no ida e na volta, quero dizer, no direito e no avesso. A dona Idalina até me deu um novelo de lã azul e um par de agulhas grossas para eu praticar bastante.
 A única coisa que está atrapalhando um pouco é o calor que continua fazendo, diário. Um horror! Amanã que o mês de março passe logo.

Cristina Porto e Michele. *O diário escondido da Serafina*. São Paulo, Ática, 1997, p. 36.

Essas atividades de continuidade se trabalham com fotos, histórias e com suas formas de registro. Qual o principal acontecimento que a personagem Serafina registrou no diário dela?

Registrou que aprendeu a fazer tricô. Leno no diário a garotinha que tem um diário registrado, mas apenas em uma página de principal, além de um novelo de lã e um par de agulhas grossas.

- Em que mês se deu esse acontecimento?
Março.
- Por que a Serafina quer que esse mês acabe logo?
Porque está muito calor.
- Serafina não colocou uma informação importante na elaboração de um diário. Você consegue descobrir que informação é essa?
Declarar sua opinião e dar a sua que fez as atividades. Por que a técnica introdutória, trabalhando que os diários, geralmente apresentam a data referente ao registro.

Você sabia?

Os diários podem ser utilizados para registrar:

- o dia-a-dia de uma viagem — *diário de bordo*;
- as aulas e a frequência dos alunos — *diário de classe*;
- outros tipos de acontecimentos considerados importantes.

Informe aos alunos que os diários podem ser usados como fonte de pesquisa histórica. Aproveite esta oportunidade para mostrar e explicar aos alunos a finalidade do diário de classe.

Fonte: DREGUER e MARCONI (2001a, p. 10-11, 30-31, 44-45)

Sobre o conteúdo/tema identidade, têm-se várias atividades que trabalham um número significativo de fontes e de documentos, estabelecendo relações e comparações, como certidões

de nascimento, registro geral, título de eleitor, carteira de vacinação, entre outros. Há propostas variadas sobre as formas de registros de fatos da vida das crianças, como a linha do tempo e fotografias de família. No mais, como a fonte analisada trata-se do Livro do Professor, é possível verificar as indicações na forma de conduzir o trabalho e os objetivos de ensino de cada atividade.

Figura 47 – Identidade - coleção “História” - 1ª série

Documentando

Além dos calendários e dos diários, existem outros documentos que registram os acontecimentos da vida de uma pessoa.

O nascimento de uma pessoa, por exemplo, é um fato tão importante que é registrado num documento especial chamado Certidão ou Registro de Nascimento.

Use a legenda e sublinhe na Certidão de Nascimento da página anterior as seguintes informações. Depois, transcreva essas informações nos espaços destinados a elas.

	Nome completo da pessoa que nasceu.
	Data de nascimento
	Local de nascimento

Em sua casa, peça a um adulto com quem você convive para lhe mostrar a sua Certidão de Nascimento. Localize nela:


- Seu nome completo
- Data do seu nascimento
- Local do seu nascimento
- Data e local em que foi feito o registro

Anote algumas das outras informações existentes nesse documento.


Este e um material presente para auxiliar os estudantes nas atividades de pesquisa documental. Outros materiais, por exemplo, a Certidão de Nascimento.

48


Observe outros documentos que registram fatos da vida das pessoas.




Registro Geral ou Cédula de Identidade




Título de Eleitor




Carteira de Estudante



Carteira de Vacinações



Carteira Profissional



Carteira de Habilitação

1. No espaço reservado abaixo dos documentos, escreva:

- **sim** para os documentos que você possui.
- **não** para os documentos que você não possui.

2. Na sua opinião, por que você não possui alguns desses documentos que aparecem nas imagens?

Indeterminado situações são válidas por ser a maioria de 16 anos, trabalhar em 16 anos (leitura), praticar essas situações são respectivo, documento Título de Eleitor, Carteira Profissional e Carteira de Habilitação.

3. Você possui outros documentos que não aparecem nessas imagens? Quais?

Possibilidades: bulletins escolares, passaporte, carteira de associação de clube, cartão de assistência médica etc.

4. Você conhece algum outro documento que registre fatos da vida das pessoas? Cite-o.

É possível que alguns alunos tenham desenvolvido um responder individualmente. Se houver que alguns alunos tenham desenvolvido com um trabalho e compartilhado, cada um deles poderá ter alguns conhecimentos: fim de vida; álbum de fotografias; passaportes e revistas medicina, passaporte, carteira de associação de clube, bulletins escolares etc.

Reprodução possível em: 08 de Março de 2014 às 14:57:13 de 16 de Novembro de 1985

Reprodução possível em: 08 de Março de 2014 às 14:57:13 de 16 de Novembro de 1985

Fonte: DREGUER e MARCONI (2001a, p. 48-51)

Sobre o *conteúdo/tema* trabalho, inicia-se com a apresentação de algumas profissões de cerca de cem anos atrás, por meio de imagens que vêm com suas respectivas legendas. O assunto é dividido entre “trabalhadores da terra” e “trabalhadores da cidade”. Obras de arte como “Café”, de Cândido Portinari, são utilizadas no encaminhamento dessa atividade, juntamente a uma canção de ninar que faz alusão ao cafezal.

Outras atividades sobre agricultura compõem a proposta, e a tentativa de fazer com que as crianças percebam as diferentes temporalidades é, como já apontado, um recurso que perpassa todos os conteúdos desse material. Os conceitos também são trabalhados de forma contextualizada, utilizando-se imagens e recursos em boxes de informação, como com os significados de “engenho” e “canavial” (DREGUER e MARCONI, 2001, p. 52).

Nos *aspectos pedagógicos*, a apresentação é feita distinguindo-se as diferentes formas de trabalho realizadas na cidade e no campo. Há um cartum utilizado para representar o trabalho de um acendedor de lampião (DREGUER e MARCONI, 2001, p. 61), para explorar como eram as cidades há cem anos. Essa é uma atividade interessante, pois pode-se inferir a interdisciplinaridade no trabalho com o gênero textual cartum, bem como analisar as mudanças estruturais e históricas na cidade e na sociedade.

Outra questão importante problematizada nesse *conteúdo/tema* é a questão da exploração da jornada de trabalho ao longo do tempo. A obra “Operários”, de Tarsila do Amaral, é um recurso usado para analisar o trabalho operário nas fábricas realizado por diferentes pessoas (DREGUER e MARCONI, 2001, p. 64). A diversidade de fontes, a diagramação e a relação com os textos são bem elaboradas e nota-se que há um trabalho de sistematização dos conceitos históricos pelas crianças.

Figura 48 – Trabalho - coleção “História” - 2ª série

Observe as imagens de alguns trabalhadores de cerca de cem anos atrás.



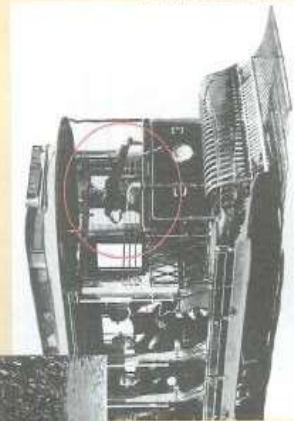
Comerciante de ervas. Estado de São Paulo.



Vaqueiro. Estado do Rio Grande do Sul.



Colonos em lavoura de café. Estado de São Paulo.



Condutor de bonde. Estado de São Paulo.



Vendedor de pães. Estado do Rio de Janeiro.



Seringueiro. Estado do Amazonas.



Funcionários da Companhia Antarctica Paulista. Estado de São Paulo.

Trabalhadores da terra

Registre no seu caderno

1. As pessoas de sua família trabalham em atividades ligadas a terra? Quais?
2. Se não trabalham nesse tipo de atividade, você conhece ou já viu na televisão, jornais ou revistas pessoas que trabalham em atividades ligadas a terra? Quais?

NO CAFEZAL

Retornou com os alunos o texto da seção *Dê o seu olhar*, página 18, lembrando os que Candido Portinari nasceu em 1903 e possui sua infância em uma região de fazendas de café. Essa infância infantil é retratada na pintura que ele pintou na vida adulta.

Um dos principais trabalhadores da terra há cem anos era o colono do café.

O trabalho dos colonos do café foi representado nesta obra de Candido Portinari. Informe aos alunos que esta imagem é um trecho de um grande painel produzido por Portinari sobre os trabalhadores do café. Usando de sua liberdade artística, Portinari retratou, na mesma cena, trabalhos que acontecem em momentos diferentes, como a colheita, a separação dos grãos e a triagem das sacas.



Café. Candido Portinari. 1935. Pintura a óleo/tela. Dimensões: 130 x 195 cm. Optamos por não trabalhar a origem dos colonos do café, muitos dos quais eram indígenas. Essa origem é discutida no volume 3, na abordagem do Tema História dos deslocamentos populacionais, proposto para o 2º ciclo pelas *Arcabuzes Carrizinhos Nacionais — História e Geografia*.

48

Registre no seu caderno

1. O que você sentiu ao olhar essa pintura? Inicialmente, destacar os aspectos formalmente suas emoções. Num segundo momento, orientá-los no sentido de explorar os detalhes da pintura: cores, formatos, tamanho, notação das pessoas etc.
2. O que estavam fazendo as pessoas localizadas mais ao fundo da pintura? *Trabalhando na colheita do café.*
3. Que outros trabalhadores aparecem na pintura? *Carregadores de sacas de café (centros, a frente) e separadores de grãos (centro, ao fundo), feitor (a esquerda, de botas e chapéu).*

Além de pinturas, os pesquisadores utilizam outros tipos de documentos para conhecer o modo de vida dos colonos do café: fotografias, cartas, depoimentos, cantigas populares.

Conheça uma dessas cantigas. *Discutir os aspectos desconhecidos, como: resga (terreno preparado para plantar milho, feijão etc.); catolé (café); fôrmas (formas para as pessoas do fazenda). Não se trata de palavras com problemas ortográficos e sim do registro de um modo de apropriação de nosso idioma, entre diversos modos existentes.*

Nana, nenê,
Que a Cuca vem pegá,
Mamãe tá na roça,
Papai no cafezã

Converse com os colegas

1. Você conhece essa cantiga? Sabe cantá-la? Então, cante-a com os colegas.
2. A Cuca é uma figura do folclore brasileiro. Você já ouviu falar dela? Conte aos colegas o que você sabe a respeito dela.
3. O que essa cantiga conta a respeito do trabalho dos colonos do café? *Orientar a conversa, levantando a dúvida de trabalho entre mulheres (roça) e homens (café).*

49

Trabalhadores da cidade

Há cerca de cem anos, os trabalhadores da cidade se concentravam principalmente nas capitais dos Estados, onde havia mais trabalho nas indústrias e no comércio. Observe fotos de algumas dessas capitais.



Salvador, capital do Estado da Bahia, 1912.



Manaus, capital do Estado do Amazonas, 1913.



Curitiba, capital do Paraná, 1912.



São Paulo, capital do Estado de São Paulo, 1912.

Converse com os colegas

1. Que trabalhadores das cidades brasileiras atuais você conhece?
2. Na sua opinião, esses trabalhadores já existiam há cem anos?
3. Se já existiam, o que mudou na forma de trabalho deles?

PROFISSÃO TÍPICA

Este cartum foi publicado na revista *O beija-flor* em 1918. Ele revela um tipo de trabalhador da cidade, que não existe atualmente, o acendedor de lampião.



Informe aos alunos que, em 1918, a maioria dos trabalhadores não usava roupas modernas, mas sim, vestiam roupas simples, e também em condições precárias, que eram a maioria da população. Explique a importância do cartum, o local, a hora da ilustração, as ações dos personagens, os diálogos da fonte.

Revista *O beija-flor*, Ano IV, nº 4, Rio de Janeiro, 1918.

Converse com os colegas

Na sua opinião, essa profissão era importante na época em que foi publicado o cartum? Por quê?

A importância do trabalho do acendedor de lampião será retomada na página 74 desta lição.

Você sabia?

Cartum é uma piada desenhada, às vezes sem palavra nenhuma. Pode ser debochado (engraçado) ou zangado (criticando o que o cartunista acha errado).

Nani. *Jornal do Menininho*, Rio de Janeiro, Record, 1997, p. 15.

TRABALHADORES DO COMÉRCIO

Há cerca de cem anos havia diferentes tipos de comércio nas grandes cidades brasileiras. Observe alguns deles nas fotos abaixo.



Interior de loja na Avenida Central, Rio de Janeiro, Distrito Federal, há cerca de cem anos.

Negócio do comerciante João Barreto. Município de São Paulo, Estado de São Paulo, 1916.

O nome desse estabelecimento é Confeitaria Central da Lapa.

Registre no seu caderno

1. Na sua opinião, que tipos de comércio aparecem nas fotos?
Deixar que os alunos levantem livremente suas hipóteses. Se considerarem pertinente, após realização da atividade, informar que a foto A é de uma loja de roupas femininas e a foto B é uma confeitaria.
2. Esses tipos de comércio existem atualmente na localidade em que você mora?

Tarsila do Amaral, que nasceu em 1886, conheceu a situação dos operários que viviam nas cidades brasileiras há cerca de cem anos. Ela expressou essa situação em uma pintura realizada em 1933.



Operários. Tarsila do Amaral, 1933. Óleo sobre tela. 150 x 205 cm.

Converse com os colegas

Observe a pintura com atenção.

- a) Que sensação você teve ao observá-la?
- b) Você percebeu a presença de alguma construção? Qual?
Orientar cuidadosamente a análise da pintura, destacando com os alunos a presença de chaminés e de prédios, apontando para a falta de liberdade.
- c) Descreva algumas pessoas que aparecem na pintura.
Orientar a observação da pintura e a elaboração das respostas, apontando para a presença de homens e mulheres de diferentes etnias.

De acordo com a resenha avaliativa do Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2004, p. 60), a:

[...] historicidade dos conceitos é bem trabalhada na coleção, merecendo destaque como são elaboradas as noções de tempo, história, sujeito histórico, cultura, sociedade, relação social, poder, trabalho, transformação e permanência e passado e presente, diversidade/unicidade.

A estratégia para abordar o *conteúdo/tema* sociedade brasileira, juntamente ao *conteúdo/tema* lugares, é significativa, pois busca a compreensão da constituição da própria nação brasileira a partir dos deslocamentos populacionais. O assunto é introduzido por um fato do tempo presente à época, que foi a fuga em massa da população de Kosovo, na Iugoslávia, em 1999, devido às guerras que aconteciam naquela localidade. Tudo inicia com uma pergunta: “*o que é deslocamento populacional?*” (DREGUER e MARCONI, 2001, p. 8), para levantar os conhecimentos prévios das crianças em relação a esse conceito; depois, é sugerida uma pesquisa em dicionário desses termos.

Esse princípio de partir do tempo presente para analisar o passado, adotado pelos autores, é uma das mais importantes metodologias utilizadas pelos historiadores no trabalho científico. Trata-se do que Marc Bloch (2001) compreende como uma “educação da sensibilidade histórica”. Nas palavras do historiador:

[...] a educação da sensibilidade histórica nem sempre está sozinha em questão. Ocorre de, em uma linha dada, o conhecimento do presente ser diretamente ainda mais importante para a compreensão do passado. [...] Pois a *démarche* natural de qualquer pesquisa é ir do mais ou do menos mal conhecido ao mais obscuro (BLOCH, 2001, p. 65-66, grifo nosso).

É a partir desse fato do presente – a fuga da população em Kosovo, Iugoslávia, em 1999 – que é apresentado o conceito de “deslocamento populacional”, realidade que também marcou profundamente a História do Brasil ao longo do tempo. Sobre isso, há várias imagens de trabalhadores migrantes na construção de Brasília, de migrantes do Rio Grande Sul em direção ao Amazonas em 1950, e de europeus chegando ao porto de Santos (SP) na década de 1910. Além disso, é utilizado um texto de Heloisa Pires de Lima que apresenta uma mulher narrando a diversidade que marca a história de sua descendência (DREGUER e MARCONI, 2001, p. 11).

Outras fontes históricas são usadas para a sistematização dos conceitos de forma a estabelecer diversas comparações, relações e simultaneidades temporais. As imagens, as fontes

e os documentos utilizados nesse livro realmente compõem o contexto da narrativa e fazem parte do discurso construído para levar a criança a aprender a “pensar historicamente”. Esses recursos utilizados pelos autores não estão no texto somente como meras ilustrações, ao contrário, tais estratégias dinamizam o conteúdo e suscitam reflexões significativas aos alunos. Na visão colocada no Guia acerca dessa obra é considerado que:

A linguagem e o trabalho com fontes históricas textuais estão adequadamente desenvolvidos em toda coleção. As fontes são trabalhadas com propriedade, por meio de questões escritas e debates orais mediados pelo professor. As fontes iconográficas são igualmente ricas e variadas e constituem-se num dos pontos altos da coleção, visto que este material é tratado como um documento histórico, com o predomínio de fotográficas do passado (BRASIL, 2004, p. 60).

Figura 49 – Sociedade brasileira - coleção “História” - 3ª série



De onde vieram os parentes?

Quais as origens dos parentes dos alunos de sua classe? Para descobrir, você e seus colegas realizarão um levantamento de informações a esse respeito. Esse levantamento será feito em duas etapas.

Registre no seu caderno

1ª etapa: Individual

- Retorne o quadro que você fez no caderno a respeito de alguns de seus parentes e responda:
 - Há parentes que nasceram no Estado brasileiro em que você vive?
 - Há parentes que nasceram em outros Estados brasileiros? Quais Estados?
 - Há algum parente que nasceu em outro país? Qual país?

2ª etapa: Coletivo

- Com a ajuda de seu professor, você e seus colegas farão um levantamento sobre as origens dos parentes. Quando for solicitado, passe ao professor as informações referentes aos seus parentes para que ele anote na lousa.
 - Tirando o Estado em que vocês vivem, que outros Estados brasileiros apareceram no exercício 1?
 - Que países apareceram no exercício 1?
- Descubra como é o modo de vida das pessoas que vivem nos Estados brasileiros e nos países que aparecem no levantamento. Para isso, o professor organizará a sala em grupos. Cada grupo ficará responsável por pesquisar a respeito de um Estado brasileiro ou de um país que apareceu na questão 2.

16

Pesquisa


- Pesquise textos e imagens em jornais, revistas, enciclopédias, atlas histórico ou geográfico etc. Procure informações referentes a:

Comidas típicas	Festas tradicionais
Número de habitantes	Bandeira
Moeda (no caso de outros países)	
Principais atividades econômicas	
- Se possível, descubra outras informações, como:

- Cada grupo contará aos colegas o que descobriu.
- Como finalização do trabalho, montem um mural com imagens e textos a respeito dessas localidades.

Você sabia?

A população do Brasil atual é composta por pessoas de diferentes origens. Há descendentes de índios, africanos, europeus, asiáticos.



17

Fonte: DREGUER e MARCONI (2001c, p. 8-9, 16-17)

Apoiada no conceito de deslocamento populacional, a narrativa sobre o *conteúdo/tema* sociedade brasileira, juntamente ao *conteúdo/tema* lugares, propicia uma compreensão acerca dos “Tempos de deslocamentos” (DREGUER e MARCONI, 2001, p. 21), em que as proposições sobre a sociedade brasileira vão sendo apresentadas a partir dos diferentes lugares onde foram se desenvolvendo as culturas e se localizando os grupos étnicos.

Trata-se de uma sequência de atividades baseadas em fontes, como os vestígios de arte rupestre, de vocabulários e de costumes de diferentes lugares, os quais vão tecendo a cultura brasileira, e o movimento desses deslocamentos populacionais se mostram os propulsores das transformações na sociedade, que, em sua maioria, são resultados da exploração das riquezas naturais e humanas.

Essa organização é interessante porque inicia-se do tempo presente para o passado a fim de identificar as mudanças e as continuidades na sociedade, retornando novamente ao passado

recente, em que se apresentam os “*novos deslocamentos populacionais*” (DREGUER e MARCONI, 2001, p. 96).

Figura 50 – Lugares - coleção “História” - 3ª série

Primeiros habitantes

Os primeiros habitantes do Brasil não deixaram documentos escritos sobre as mudanças ocorridas no modo de vida deles ao longo do tempo. Por isso, os pesquisadores estudam documentos como os que aparecem nesta página.

Estudo de pinturas em cavernas localizadas no Estado do Piauí, sendo realizado por Niède Guidon em 1996.

Nessa imagem, vemos antigas pinturas de animais em paredes de cavernas no Estado do Piauí, 1993.

A partir da análise dessas pinturas, os pesquisadores constataram que alguns dos primeiros habitantes do Brasil pintavam nas paredes das cavernas os animais caçados.

24

Nas pesquisas são encontrados diferentes tipos de vestígios da presença humana, como restos de cerâmicas e pedaços de carvão.

Escavação em região habitada por indígenas, no século XVI, Iguape, Estado de São Paulo, 1993.

Nessa imagem, vemos restos de cerâmica e pedaços de carvão encontrados em Iguape, Estado de São Paulo, 1993.

A partir desses vestígios, os pesquisadores consideram que alguns dos primeiros habitantes do Brasil faziam fogueiras para cozinhar os alimentos. Para isso, usavam utensílios de cerâmica.

Você sabia?

Segundo os pesquisadores, os primeiros habitantes do atual Brasil viveram há mais de 10 000 anos.

25

Novos deslocamentos

Entre os anos 1960 e 1980 continuaram ocorrendo muitos deslocamentos de pessoas de uma região para outra do Brasil.

Principais Estados de saída e de chegada de pessoas entre 1960 e 1980

Fonte: Flávio de Campos e Miriam Dolnikoff. Atlas: História do Brasil. Scipione, 1997, p. 73.

Entre 1960 e 1980, São Paulo e Rio de Janeiro continuaram atraindo pessoas de outras regiões do Brasil. Porém, nesse período surgiram novos polos de atração como Mato Grosso e Goiás.

Esses Estados passam a receber pessoas vindas do Sul e do Nordeste em busca de terras, trabalho e melhores condições de vida.

A construção de Brasília, nova capital federal, inaugurada em 1960, atraiu um grande número de operários da construção civil, originários principalmente da região Nordeste.

Já na década de 1970, o governo brasileiro incentivou a ocupação de Mato Grosso e de Goiás, por meio da construção de estradas e do financiamento para compras de terras destinadas à agricultura e à criação de gado.

Migrantes do Estado do Paraná em Mato Grosso, 1978.

Fonte: Demétrio Magnoli e outros. *Conhecendo o Brasil: Região Centro-Oeste*. São Paulo, Moderna, 1996, p. 36-37.

Converse com os colegas

Registre no seu caderno

- Escreva os nomes dos principais Estados brasileiros de:
 - saída de pessoas.
 - chegada de pessoas.
- Transcreva os nomes dos Estados que **não** apareçam na lista da página 84, que é referente ao período de 1950 a 1960, em relação à:
 - saída de pessoas.
 - chegada de pessoas.

Registre no seu caderno

Segundo o texto, porque muitas pessoas se deslocaram de Mato Grosso e Goiás entre 1960 e 1980?

Você sabia?

O Brasil já teve três Capitais: Salvador, de 1500 a 1763; Rio de Janeiro, de 1763 a 1960; e Brasília, de 1960 até os dias atuais.

Fonte: DREGUER e MARCONI (2001c, p. 24-25, 98-99)

O conteúdo/tema organização política parte da problematização a respeito dos direitos da pessoa humana e das lutas sociais para a efetivação desses direitos. A estratégia utilizada parte da análise das organizações político-administrativas no Brasil no contexto atual à época da produção do material. São várias as atividades que tentam conceituar com historicidade os acontecimentos a partir das diferentes perspectivas da população brasileira, algumas amostras compõem esta análise.

Nos *aspectos pedagógicos*, a atividade inicia conceituando o que é ter direitos. Sugere-se, então, a socialização das ideias e dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o que é um direito (DREGUER e MARCONI, 2001d, p. 8). Em seguida, são utilizadas fotografias de pessoas em que se vê que seus direitos não estão sendo respeitados, como o direito à moradia, à educação e à alimentação.

Na sequência, são apresentadas as questões que envolvem as lutas e as conquistas das mulheres e dos índios, com a finalidade de explicar o que é a Constituição brasileira e para que ela serve. Adiante, são explicitadas a organização e a funcionalidade dos três poderes – executivo, legislativo e judiciário – e como as pessoas participam da organização político-administrativa do Brasil por meio da representatividade do voto (DREGUER e MARCONI, 2001d, p. 17 e 25).

A partir dessas questões, as diferentes formas de organização social e política no Brasil ao longo do tempo são contempladas. Essas atividades permitem que as crianças pensem e analisem os conceitos e os processos históricos, percebam que a organização política favorece a conquista de direitos pela população, mas esses direitos são resultantes da busca coletiva para a construção de uma sociedade mais justa.

Figura 51 – Organização política - coleção “História” - 4ª série

Queremos votar!

Ao longo da história, nem sempre as pessoas tiveram seus direitos respeitados. É o caso, por exemplo, das mulheres, cujos direitos só foram reconhecidos mais recentemente.

A situação das mulheres brasileiras há cerca de cem anos era muito diferente da situação atual.

Há cerca de cem anos, as mulheres mais pobres necessitavam trabalhar em fábricas para ajudar suas famílias, muitas vezes com salários inferiores aos dos homens.

Já as mulheres que não precisavam trabalhar eram proibidas de sair de casa desacompanhadas e eram obrigadas a casar com quem não queriam. Elas quase não podiam frequentar a escola, eram obrigadas a se vestir da maneira que seu pai ou marido ordenasse, não tinham direito a ter uma profissão fora do lar, ficando restritas ao espaço doméstico, não tinham direito de administrar seus bens e não possuíam patrimônio próprio.

Até 1934, no Brasil, as mulheres não tinham direito a votar nem a serem votadas. As casadas não podiam fazer quase nada, nem sequer viajar, sem autorização do marido.

Fonte: Jaime Pinsky. *As doze faces do preconceito*. São Paulo, Contexto, 1999, p. 13-14.



Mulher brasileira, há cerca de 100 anos.



Mulheres trabalhadoras em indústria do Rio de Janeiro, há cerca de cem anos.

Os direitos dos índios

Adaptamos o grafão dos textos dos povos indígenas de acordo com: Aracy Lopes da Silva e Luis D. B. Grapioni (orgs.). *A densidade indígena na escola: textos selecionados para professores de 1ª e 2ª grades*. Brasília, MEC/Marco/Unesco, 1995.

Nesta semana eu vou falar sobre os direitos dos índios. Índio tem direito de ficar com sua terra demarcada. Ele conhece as riquezas da terra dele. [...] Tem caça, tem lago, tem madeira-de-lei, tem nossas plantações e os remédios do mato. [...] Tem festa. Índio tem direito de fazer festa dele porque os brancos sempre fazem as festas deles.

Os índios também têm seu direito de aprender a ler e escrever e tirar conta para não ser enganados. [...] Por isso nós estamos estudando. E também queremos ensinar a nosso povo que ficou lá na aldeia. [...] Os índios não têm vergonha de falar a própria língua deles.

(Siã, professor caxinauã, no Acre)

Professores índios do Acre e Sudoeste do Amazonas e Nietta Monte (orgs.). *Histórias de hoje e antigamente*. Rio Branco, CPI-AC, 1984.



Demarcação de terras dos índios uaimiri-atroari. Manaus, Amazonas, 2000.



Converse com os colegas



Os direitos dos índios citados no texto têm sido respeitados pelos não-índios? Cite exemplos.

Socializar oralmente os conhecimentos prévios e as hipóteses dos alunos.

Fonte: DREGUER e MARCONI (201d, p. 10 e 14)

Pode-se notar que a coleção se preocupa em desenvolver a construção da cidadania na criança por meio da apresentação dos conflitos sociais e da diversidade de leituras que auxiliam na compreensão da História do Brasil. Os aspectos visuais dessa coleção merecem destaque

pela boa diagramação. Porém, o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2004, p. 61) avaliou que o “[...] sumário, contudo, merece ressalvas, pois não separa com clareza os capítulos dos itens, nem indica as páginas destes últimos, dificultando a sua localização”.

Outras imprecisões quanto à ordenação, à sequência e à simultaneidade são relatadas na avaliação do Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2004, p. 60). Apesar disso, é uma obra que indubitavelmente se destaca, seja pelo tratamento e pela historicidade das informações, seja pelo encaminhamento pedagógico das atividades, seja pela utilização de fontes históricas.

Agora, partimos para a coleção “Viver e Aprender História” (2001), de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lázaro Branco, a qual se propõe a desenvolver as habilidades cognitivas de forma que os alunos atuem como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

O *conteúdo/tema* tempo é trabalhado em uma unidade específica, mas também ao longo dos demais conteúdos, com o intuito de estabelecer comparações. Para esse eixo, a estratégia didática utiliza poemas, obras literárias e artísticas como forma de analisar a passagem do tempo. Em seguida, a narrativa procura conceituar o sentido de tempo e levantar as percepções dos alunos acerca disso.

Nos *aspectos pedagógicos*, percebe-se que os encaminhamentos partem de perguntas explícitas e subjetivas para que a criança apresente o que sabe acerca do tempo e quais formas ela pode utilizar para medi-lo. Além disso, são apresentados alguns instrumentos, como ampulhetas, relógio de sol, relógio de água e relógio mecânico, indicando como a humanidade criou várias estratégias para mensurar o tempo ao longo da história.

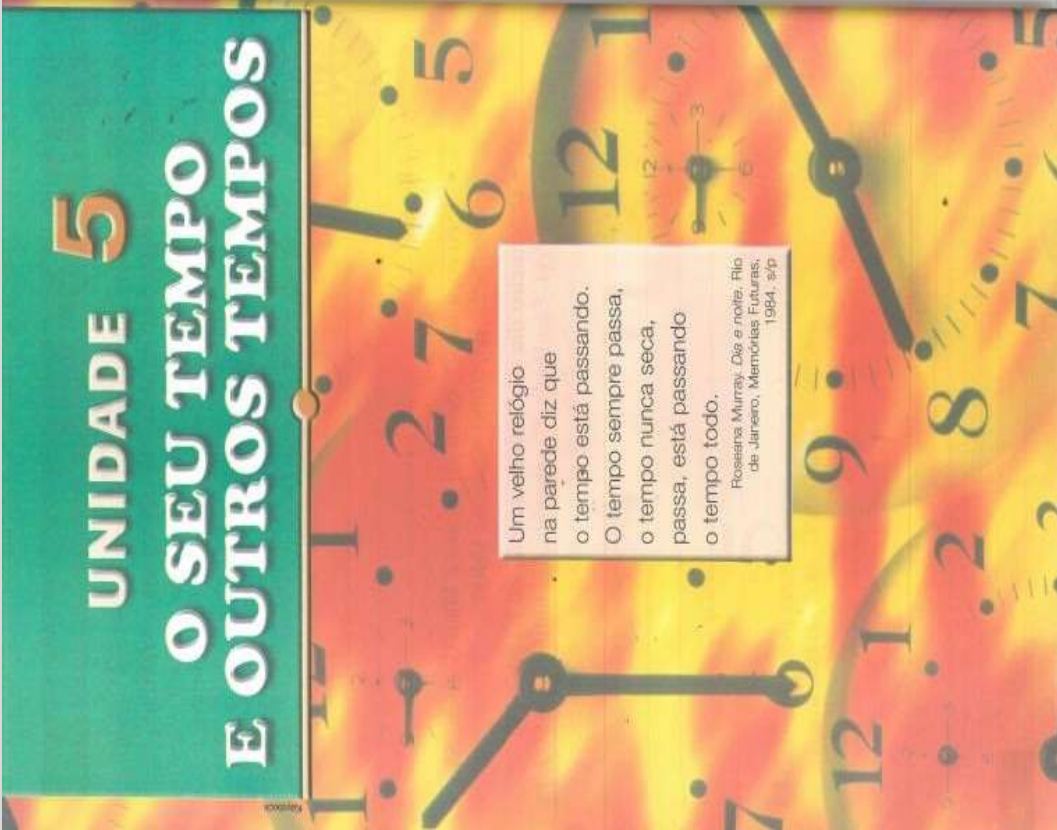
Figura 52 – Tempo - “Viver e Aprender História” - 1ª série

UNIDADE 5

O SEU TEMPO E OUTROS TEMPOS

Um velho relógio na parede diz que o tempo está passando. O tempo sempre passa, o tempo nunca seca, passa, está passando o tempo todo.

Roseana Murray. *Dez e noites*. Rio de Janeiro, Memórias Futuras, 1984, 31p

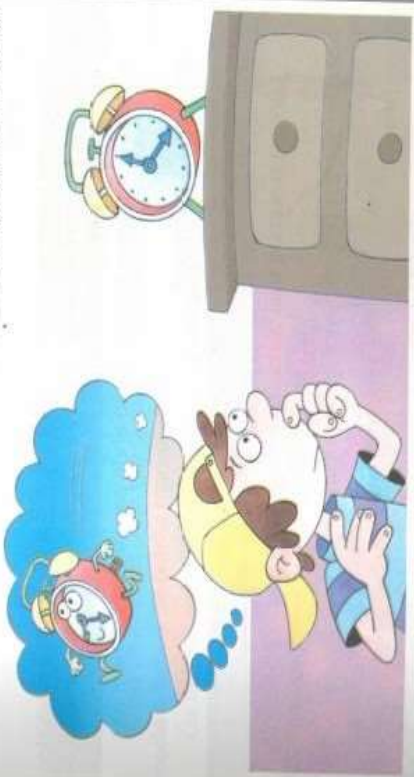


PARA COMEÇAR

Leia o que a escritora Vivina de Assis Viana escreveu em seu livro *O barulho do tempo*:

Se meu pai diz que tudo o que acontece com a gente a gente vê, como é que eu não vejo o relógio andar e o tempo passar?

Vivina de Assis Viana. *O barulho do tempo*. São Paulo, FTD, 1990, 31p



Agora, brinque com seus colegas. Veja quem consegue falar mais rápido o trava-língua abaixo:

O quanto se ataca para esta linguagem? Cada língua que falar língua é um tipo de palavra caracterizada pela estrutura de sua pronúncia sem troqueça

O tempo perguntou ao tempo
Qual o tempo que o tempo tem
Qual é o tempo que o tempo tem?
E o tempo respondeu ao tempo
Que o tempo tem o tempo que o tempo tem.

67

O QUE É O TEMPO

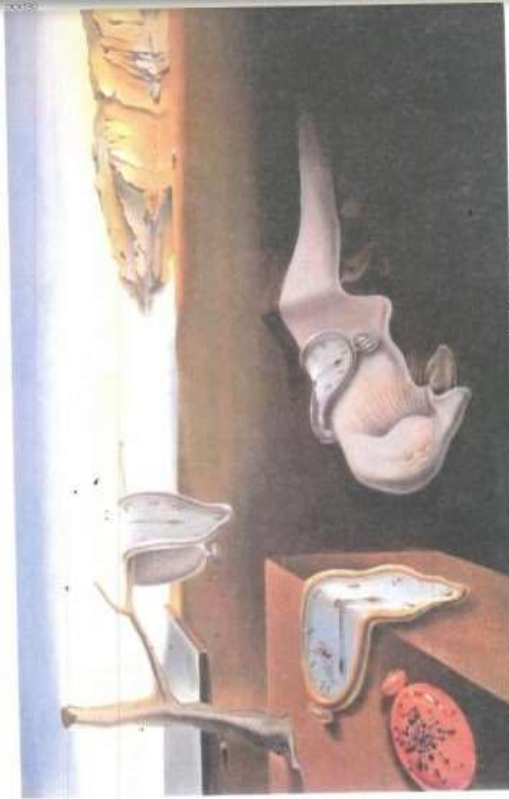
Santo Agostinho, uma pessoa bastante sábia que viveu muitos anos atrás, disse sobre o tempo:

"O que é o tempo? Eu sei o que é, mas se alguém me perguntar não consigo explicar!"

Ainda hoje as pessoas têm esse mesmo problema: saber explicar o que é o tempo.

Muitas vezes, dizemos: "o tempo voa", "não tenho tempo". Quando estamos fazendo alguma coisa muito legal, temos a impressão de que o tempo passa rápido; já quando fazemos algo de que não gostamos, ele parece demorar a passar. O tempo não anda para trás e também não pára.

Mas o que é o tempo?



A persistência da memória, quadro do pintor Salvador Dalí, 1931.

68

Há diferentes maneiras de explicar o que é o tempo: podemos falar do tempo das chuvas e do tempo das colheitas; às vezes falamos de coisas do tempo da infância ou do tempo de nossos avós, por exemplo. Cada uma dessas maneiras é um jeito diferente de explicar o que é o tempo e de perceber sua existência pelas ações das pessoas.

1 E para você, o que é o tempo? Escreva uma frase.

MEDINDO O TEMPO

Antes de inventar o relógio como conhecemos hoje, o ser humano media o tempo de outras maneiras.

Os antigos egípcios, por exemplo, aprenderam a medir o tempo durante o dia conforme a posição do Sol.

Localize o Egito e China no mapa mundi e marque os seus locais.

Já os chineses antigos queimavam pedaços de madeira perfumada, chamados de incenso, para saber as horas. Isso porque o incenso produzia cheiros diferentes ao longo do dia.

Várias outras formas e instrumentos foram inventados para medir o tempo, até chegar aos relógios atuais. Isso ocorreu em razão das necessidades com as quais as pessoas se deparavam no seu dia-a-dia.

1 Faça as seguintes perguntas a alguém de sua família:

- Como você costuma marcar o tempo?
- Você utiliza algum tipo de instrumento para medir o tempo? Qual?
- Que outros tipos de instrumento para medir o tempo você conhece?

Procure objetos em fotos de diferentes tempos de modo a medir o tempo. Se possível, invente um instrumento para a sala de aula.

69

A respeito do *conteúdo/tema* identidade, o livro propõe uma abordagem interdisciplinar utilizando estratégias de alfabetização e de comunicação da identidade pessoal e social a partir de informações sobre o nome da criança e outros dados pessoais. Na sequência, há imagens de crianças convivendo em situações de brincadeiras e, nessas figuras, o aluno é levado a perceber que cada pessoa tem suas características próprias e é na convivência que elas são observadas.

Em seguida, em relação aos *aspectos pedagógicos*, nas atividades, é solicitado que os alunos façam um quebra-cabeças a partir de suas próprias fotos e que comparem a si mesmos: no tempo em que eram bebês e na atualidade.

Outros documentos, como a certidão de nascimento e a caderneta de vacinação, são mencionados como objetos que revelam situações da história e da identidade da criança. Trata-se de atividades simples de interpretação de textos curtos, as quais propõem aos alunos que observem as suas histórias e nelas percebam suas trajetórias, suas experiências e o grupo familiar com que convivem, o que compõe a sua identidade.

Figura 53 – Tempo - “Viver e Aprender História” - 1ª série

PARA COMEÇAR

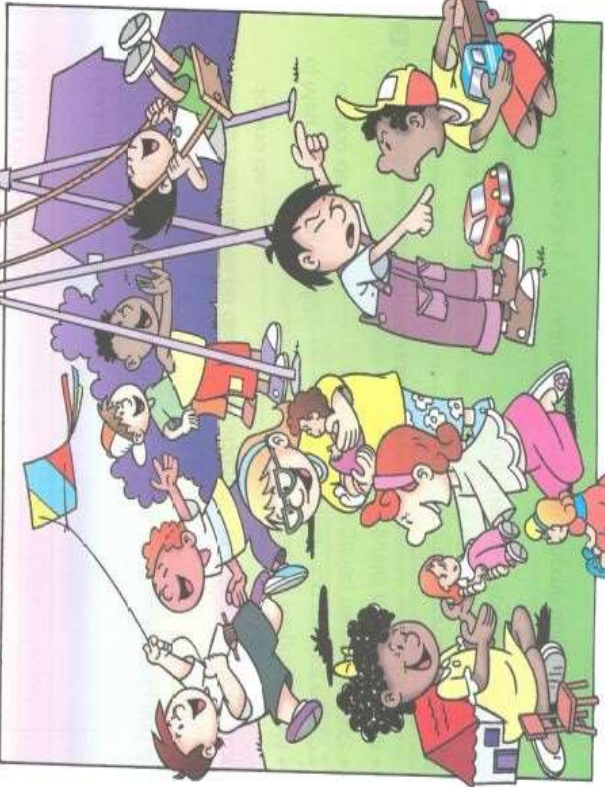
Patrã, você e seus colegas se conhecerem melhor, que tal uma brincadeira? No pátio da escola, formem uma roda. Vocês também vão precisar de uma bola. O professor sorteia um aluno, que irá até o centro da roda e contará um pouco da sua história, dizendo, por exemplo, onde nasceu, como se chamam seus pais e amigos, onde mora, o que costuma fazer quando não está na escola etc. Depois disso, o aluno fala o nome de um colega e joga a bola para ele. O aluno que pegou a bola vai ao centro da roda e conta a sua história. A brincadeira continua até que todos tenham participado.



Esta atividade é uma forma de começar a atividade de auto-observação, na comunicação e na formação da identidade pessoal e social e para os seus conhecimentos. Você também pode se apresentar, contando a sua história.

QUEM É VOCÊ

No mundo vivem muitas pessoas, mas nenhuma é igual à outra. Cada pessoa tem características próprias, que a tornam diferente das outras, como seu jeito de ser, seus gostos e seu modo de fazer as coisas. Observe esta ilustração: Estabeleça um roteiro de observação, partindo das impressões mais simples para as mais complexas. Quantas crianças estão brincando? Que atividades estão fazendo? Que brincadeiras estão jogando? Onde estão jogando?



1 Converse com seus colegas sobre a imagem. O que você acha que as crianças estão fazendo? Se duas crianças quiserem o mesmo brinquedo, como devem agir? Isso já aconteceu com você? Como foi?

Na abordagem do *conteúdo/tema* lugares, vê-se mais claramente a abordagem dos círculos concêntricos, característica dos Estudos Sociais. Apesar da tentativa de dar outra conotação ao conteúdo, de forma a trazer uma temporalidade histórica ao assunto, a questão espacial é predominante na narrativa. A rua e o bairro fazem parte da cidade e esta, por sua vez, nem aparece na narrativa, como se a vivência da criança ficasse restrita ao ambiente em que ela mora, como se a cidade fosse desintegrada ou desvinculada da rua ou do bairro.

Nos *aspectos pedagógicos*, as atividades sugerem pesquisas, análise de poemas, comparações entre fotografias, desenho da rua da criança, pesquisas sobre a história de nomes de ruas e sobre a história do bairro, uma investigação sobre como é a convivência entre a comunidade que habita o bairro, textos informativos, rodas de conversa, glossário e investigação sobre condições estruturais, como coleta de lixo, iluminação e rede de esgoto.

Nota-se que os encaminhamentos didáticos são pertinentes, promovem a reflexão e trabalham questões que envolvem diferentes temporalidades. Todavia, o problema está no recorte restrito do conteúdo, que fragmenta o conhecimento e outras referências que as crianças podem construir ao fazerem estudos comparativos em diferentes escalas espaciais.

Figura 54 – Tempo - “Viver e Aprender História” - 2ª série

PARA COMEÇAR

Observe esta cena:



1 Quem a desenhou, incluiu cinco elementos de outras épocas. Escreva no seu caderno quais são eles. A palavra *farmácia*, *mulher* com roupa antiga, *plata de iluminação antiga*, *carroagem* e *automóvel antigo*.

2 Com a ajuda de seus pais, do professor ou de outras pessoas mais velhas, faça uma pesquisa para saber se ainda existem elementos de outras épocas na sua rua, no seu bairro ou na rua e no bairro de sua escola. Pode ser uma construção, uma placa de rua, um poste, o calçamento etc. Você também pode pesquisar em bairros vizinhos ou nos bairros onde vivem outros parentes seus.

Escreva no caderno quais elementos você encontrou e onde (nome da rua e do bairro). É importante orientar os alunos na pesquisa de campo, estimulando a observação para a em suas pesquisas e pergunte-lhes por que lugares em suas comunidades antigas. Peça para registrar no caderno, individualmente, o que pensaram sobre a paisagem antiga.

A RUA E O BAIRRO: ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA

Na sua rua e no seu bairro moram muitas pessoas. Diariamente você se relaciona com seus vizinhos e com pessoas que trabalham no bairro, como feirantes, vendedores de lojas, carteiro etc. Você e essas pessoas formam uma comunidade. Mas para viver em comunidade é preciso seguir algumas normas, como ser educado e conservar os espaços comuns a todos.

Leia o poema a seguir. Ele mostra que, às vezes, do convívio entre as pessoas surge uma relação de amizade.



Amigos do peito

Todo dia eu volto da escola com a Ana Lúcia da esquina. Da esquina não é sobrenome, é o endereço da menina.

O irmão dela é mais velho e mesmo assim é meu amigo. Sempre, depois do almoço, ele joga bola comigo.

70

Nomes de acontecimentos ou fatos históricos também são dados às ruas, avenidas e praças, como por exemplo, praça da República, rua da Abolição, praça da Independência, ladeara da Constituição etc.



Muitos desses nomes se repetem em vários lugares do Brasil. Outros nomes, ligados a personagens ou acontecimentos locais, existem apenas em alguns bairros, algumas cidades ou alguns estados.



1 Imagine que o nome da sua rua será trocado e os moradores terão que dar sugestões para um novo nome. Que nome você escolheria? Por quê? Consulte também as pessoas que moram em sua casa e anote as sugestões e justificativas no caderno.

70

71

RUA ALABARDANº 15
ANTIGA AV. PENALMENDO Nº 77

É comum uma rua mudar de nome ao longo do tempo. Os nomes de uma rua — o atual e os anteriores — podem revelar alguns aspectos de sua história. Em alguns lugares, as placas informam o nome atual e o anterior da rua.

2 Leia este texto, que conta um pouco da história das ruas e também dos bairros da cidade de Salvador, no estado da Bahia.

Nomes de ruas e bairros: parte da história

Os nomes das ruas e bairros de Salvador colonial, batizados pelos moradores da época, contam a história desse passado distante. O tão conhecido bairro da Liberdade já foi o Caminho das Buléias, assim denominado por passar por aquele lugar todo o gado que vinha do serrão da Bahia, para ser abatido nos currais¹ da cidade. A rua Chile era a rua dos Mercadores, porque concentrava grande número de pequenas e grandes lojas.

Algumas ruas permaneceram com o mesmo nome, cujo significado vem de muito tempo atrás. A Ladeara da Preguiça, que se chamava Ladeara do Tira-Preguiça, vem do fato de serem os escravos considerados "preguiçosos", forçados a subir essa ladeara carregando várias caixas de pesadas mercadorias. A Baixa dos Sapateiros foi assim apelidada porque era o lugar onde estava concentrado grande número de artesãos² desse ofício.

Av. Pedro de Sousa, Salvador, capital do estado. São Paulo, Mai. 1963, p. 23

1 Abate-se: mata e prepara para ser consumido.
2 Artesão: pessoa que faz um objeto à mão.
3 Artesão: pessoa que faz um trabalho manual.

71

Fonte: LUCCI e BRANCO (2001b, p. 64-65, 70-71)

Com relação ao *conteúdo/tema* trabalho, é apresentado no livro destinado à segunda série o texto “Crianças sem Infância”. Nele, são tratadas as questões que envolvem o trabalho infantil na década de 1920 na cidade de São Paulo, a partir de relatos de crianças que trabalhavam em fábricas. A partir disso, as atividades procuram estabelecer relações, por meio de questionários e pesquisa, sobre qual a situação e quais as condições na atualidade das crianças que trabalham e se os alunos conhecem alguma criança que trabalha.

Nos *aspectos pedagógicos*, é sugerido que o professor retome alguns pontos em relação a essa temática no Estatuto da Criança e do Adolescente e verifique em sua turma se há alguns alunos nessa situação.

Figura 55 – Trabalho infantil – “Viver e Aprender História” - 2ª série

O TRABALHO INFANTIL


Com o surgimento das fábricas, muitas crianças também passaram a trabalhar nelas. Não existiam leis que proibissem a exploração infantil, as crianças geralmente trabalhavam muitas horas por dia, em tarefas que exigiam grande esforço físico, eram perigosas e prejudiciais à saúde. Museu Histórico da Cerveja e do Alcoolismo, visitado no dia 19 de 11 de 2010.

Leia o texto a seguir, que conta a situação dos trabalhadores infantis nas fábricas cerca de cem anos atrás.

Crianças sem infância

Para os meninos e meninas que tinham de trabalhar a vida nas fábricas era um grande sacrifício. A jornada de trabalho começava às 7 ou 8 horas da manhã e ia até 6 ou 7 horas da noite.

Muitas crianças começavam a trabalhar aos 9 ou 10 anos de idade, e algumas começavam antes ainda, com 7 ou 8 anos.



Trabalhadores de uma fábrica na cidade de São Paulo, em 1928. Entre eles, muitos são crianças e adolescentes.

Quais os serviços que alguém de tão pouca idade podia realizar? Engraxar sapatos, por exemplo, ou fazer pipas para vender. Mas

trabalhavam, também, em serviços mais complicados, como gravar em metal ou soprar vidro derretido para fazer garrafas ou outros objetos.

(...)

As meninas se empregavam em oficinas de costura ou em fábricas de tecidos. “Com 10 anos começei a trabalhar em uma oficina de costura. As meninas variavam a sala, jurtavam os alfinetes do chão, arrumavam as lirlitas nas caixas. Trabalhava das 8 da manhã às 7 da noite”, relembra dona Alice, que trabalhava em uma oficina de costura da cidade de São Paulo, na década de 1910.

Embora trabalhassem turnos extensos, de 8 a 10 horas por dia, e realizassem tarefas complicadas e perigosas para a sua idade, as crianças recebiam salários inferiores ao salário de adultos que faziam o mesmo trabalho. As vezes nem salário recebiam, apenas trabalhavam em troca de goijetas ou da casa para morar.

Módulo Luzia de Paula. A fábrica e a cidade até 1930. São Paulo, Anual, 1995, p. 31-32.

1 Como é a situação das crianças em relação ao trabalho hoje? Faça uma pesquisa em jornais e revistas, procurando notícias sobre esse assunto. Cole as matérias que encontrar numa cartolina e exponha seu trabalho na sala de aula. Leia em voz alta algumas das notícias e converse com os alunos.

2 Responda:
Verifique se existe algum trabalho infantil. Se houver, faça uma pesquisa e cole o conteúdo em uma cartolina.

a) Você conhece algum trabalhador infantil? Em que ele trabalha? Quantos anos tem?

b) Se você não conhece, já viu alguma criança trabalhando? O que ela estava fazendo? Trabalhando em uma oficina de costura, em uma fábrica de tecidos, em uma oficina de gravar em metal, em uma oficina de soprar vidro derretido para fazer garrafas ou outros objetos.

c) Como você acha que é a vida de uma criança que trabalha? Como a vida de uma criança que trabalha é muito difícil e perigosa. Ela precisa trabalhar muitas horas por dia, em tarefas que exigem grande esforço físico, e muitas vezes não recebe salário.

3 **Crianças sem infância** é o título do texto que você leu. Que idéia ele passa? Ele traduz a situação da criança que trabalha? Converse sobre essas questões com os colegas e o professor.

Fonte: LUCCI e BRANCO (2001b, p. 56-57)

Já no livro destinado à terceira série, o conteúdo/tema trabalho é relacionado às atividades de extrativismo e à transformação dos produtos extraídos da natureza pela agricultura, pela pecuária e pela indústria.

A abordagem é realizada a partir dos círculos concêntricos, a fim de fazer com que analisem as atividades econômicas desenvolvidas no município. Apesar disso, pode-se notar

que há aspectos que buscam tratar com criticidade as questões que envolvem a falta de trabalho e a exploração dos trabalhadores como, por exemplo, a precariedade com que os boias-frias são transportados da cidade para o campo.

De acordo com a narrativa, a “[...] *falta de trabalho na cidade faz com que muitos trabalhadores se dirijam para o campo nas épocas em que há trabalho. Eles são conhecidos como bóias-frias*” (LUCCI e BRANCO, 2001c, p. 68).

A respeito dos *aspectos pedagógicos* no texto, tem-se um destaque para o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, apresentando o seu crescimento devido à falta de emprego e as questões que envolvem a má distribuição da terra no Brasil. Percebe-se que há uma preocupação em conceituar o problema da concentração dos latifúndios, apresentando que no “[...] *país existem grandes propriedades rurais (latifúndios), concentrados nas mãos de poucas pessoas, onde, em geral, não se planta nem se produz nada*” (LUCCI e BRANCO, 2001c, p. 68).

Nesse sentido, pode-se afirmar, com base nos materiais analisados, que até mesmo na abordagem dos círculos concêntricos há mudanças significativas. Como se vê nessa proposta, aos poucos vão sendo incorporados diferentes pontos de vistas e problematizações da realidade a despeito de suas perspectivas limitadas e circunscritas.

Trata-se de um material cujas formas de abordagem dos conteúdos são “mistas”, ora apresentando mudanças – ao problematizar de forma significativa os conceitos históricos –, ora apresentando permanências – retomando algumas características dos Estudos Sociais, realizando análises a partir dos círculos concêntricos, com ênfase memorística no relato dos acontecimentos e com uma temporalidade linear e cronológica dos fatos.

As atividades sugerem que as crianças interpretem as imagens que ilustram a temática e que pesquisem, em jornais e revistas, notícias sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, a fim de confeccionarem um cartaz e debaterem o assunto em sala de aula. Há questionários, rodas de conversa, análise de fotografias e pesquisas sobre as questões que envolvem o trabalho e sobre os problemas da falta de emprego, provocados pela desigualdade social.

Figura 56 – Trabalho - “Viver e Aprender História” - 3ª série

Além dos produtos da agricultura, da pecuária e da indústria, para viver necessitamos de produtos extraídos da natureza, os peixes e o sal, por exemplo, e de muitos serviços, como os prestados em escolas, hospitais, bancos, oficinas, lojas, além de serviços de transporte, comunicação, lazer, e fornecimento de energia. Tudo isso é resultado do trabalho de muitas pessoas em diversas atividades. Essas atividades são realizadas no espaço rural ou no espaço urbano dos municípios.

Conteúdo que a maioria dos estudantes também precisam ter preparado por algum tema da semana seguinte.

1 Reúna-se com os colegas e respondam no caderno quais das atividades econômicas representadas a seguir são desenvolvidas no município onde vocês moram.

2  Produção de energia elétrica.

3  Indústria.

4  Comércio.

5  Agricultura.

6  Pecuária.

2  Extrativismo.

5 Quando essas atividades econômicas começaram a se desenvolver no município? Por quê?

Auxilie os alunos na realização desta atividade. O objetivo é identificar as atividades econômicas do município onde vivem. Nessa unidade, serão abordadas agricultura, pecuária, extrativismo e indústria a partir do ponto de vista histórico.

64

65

A falta de emprego na cidade faz com que muitos trabalhadores se dirijam para o campo nas épocas em que há trabalho. Eles são conhecidos como bóias-frias.



Em geral, os bóias-frias são transportados da cidade para o campo, de maneira precária, na carroceria de caminhões.

3 Faça uma pesquisa para descobrir por que os trabalhadores do campo que vivem na periferia das cidades recebem o nome de bóias-frias.

Recebem esse nome porque trabalham somente que foram para o campo, ao sair de casa de madrugada, e regressa à noite.

4 Pesquise matérias de jornais que falem dos atuais problemas das cidades grandes e médias, como, por exemplo, a falta de moradia, emprego, escolas e hospitais. Recorte essas matérias e cole-as no caderno. Depois, responda: Na sua opinião, o êxodo rural contribui para o agravamento desses problemas? Por quê?

Outro fator que leva as pessoas a abandonarem o campo é a falta de terra para plantar. Embora o Brasil seja um país de enorme extensão territorial, esse problema acontece por causa da má distribuição das terras. No país existem grandes propriedades rurais (latifúndios), concentradas nas mãos de poucas pessoas, onde, em geral, não se planta nem se produz nada.

Para lutar, entre outras coisas, por uma distribuição mais justa das terras, os trabalhadores rurais de todo o Brasil organizaram-se em um movimento que ficou conhecido como Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra.

Comente com os alunos que muitos pequenos proprietários são obrigados a vender suas terras, geralmente para sustentar a família, porque não têm dinheiro para plantar.



5 Junte-se com um colega e observem esta foto:



Crianças no acampamento dos sem-terra no município de Taquaruçu, no Pontal do Paranapanema.

- a) Descrevam o que vocês vêem na foto.
- b) Como vocês acham que é a vida dessas crianças e dos adultos com quem elas vivem?

Os alunos devem perceber as dificuldades enfrentadas por essas pessoas: falta de trabalho, moradia etc. serviços públicos etc.

6 Recorte de jornais ou revistas notícias sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra. Fixe os recortes no mural da sala de aula. Depois, o professor irá ler algumas notícias, em voz alta. Todos devem prestar atenção. A partir dessa leitura, organizem um debate sobre a questão da terra no Brasil hoje.

Se no seu município houver Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, peça o contato, propondo um encontro em algum espaço da cidade, como por exemplo, igreja, salão comunitário, escola etc. Se não houver, peça para que os alunos pesquisem em jornais locais, em jornais de outros municípios, o que pretendem, quantas pessoas participaram dele, as conquistas obtidas etc.

Sobre o *conteúdo/tema* sociedade brasileira, a estratégia é levar a criança a compreender, primeiramente, o conceito de sociedade, a partir de um texto simples e com imprecisões temporais. Em seguida, há um questionário e imagens para interpretação sobre como seria para a criança viver sozinha e realizar atividades, e como é a vida em colaboração com outras pessoas. As atividades seguem pela perspectiva dos círculos concêntricos, a fim de que a criança perceba quais são os grupos sociais do município dos quais faz parte.

De forma muito sucinta e sem problematizações, nos *aspectos pedagógicos*, é apresentado que a sociedade brasileira é formada por três grupos étnicos principais: índios, brancos e negros e que, mais tarde, nos séculos XIX e XX, vieram para o Brasil outros europeus e também asiáticos. O resultado disso é a miscigenação que compõe a sociedade no país. Sobre esse assunto, a resenha avaliativa do Guia apresenta a seguinte análise:

Os diferentes grupos sociais ou étnicos são enfocados pela diversidade cultural, mas está ausente a luta por direitos e igualdades ao se tratar dos índios e dos negros, das crianças que trabalham e do êxodo rural, do trabalhador industrial (BRASIL, 2004, p. 112).

Figura 57 – Sociedade brasileira - “Viver e Aprender História” - 3ª série

O QUE É VIVER EM SOCIEDADE?

Para viver, o ser humano necessita de alimento, casa, roupa, lazer e saúde, entre outras coisas.

Desde os tempos mais remotos, as pessoas sempre procuraram viver em grupos para atender a essas necessidades.

Quando o ser humano começou a praticar a agricultura, por exemplo, percebeu aos poucos que era necessário realizar uma série de tarefas. Havia muito trabalho: limpar o terreno, preparar a terra, enterrar as sementes, molhar o solo, cuidar para que insetos, pássaros ou outros animais não estragassem a plantação, lazer a colheita etc. Assim, as pessoas, reunidas em grupos, passaram a dividir o trabalho.

É impossível levar os alunos a perceberem que os pilócos agrícolas não surgiram de um dia para o outro. Fazem parte de um longo processo, envolvendo o desenvolvimento da agricultura e a domesticação de conferenciantes.



1 Responda:

- a) Você poderia viver sozinho? Por quê?
- b) Que atividade você realiza sozinho? Cite um exemplo.
- c) Após o recreio, quanto tempo você levaria para varrer todo o pátio e deixá-lo limpo? E se todos da classe o ajudassem, em quanto tempo o pátio ficaria limpo?

Hoje as pessoas integram diferentes grupos. Cada grupo tem seus interesses e objetivos, suas normas, divisão de funções entre os membros etc. São grupos sociais.

As pessoas que fazem parte de um time, por exemplo, formam um grupo social esportivo. Você, seus pais e irmãos, ou as pessoas que vivem em sua casa, constituem um grupo social familiar. A família é o primeiro grupo do qual participamos.

Num município, há vários outros grupos sociais. Todos esses grupos mantêm diferentes tipos de relação entre si, formando a sociedade.

Observe estas fotos: - alunos grupos (interdisciplinar). Pergunte, por exemplo, Por que essas pessoas estão reunidas em grupo? - alunos agrário para os membros do grupo 1, por exemplo, grupo para a família social.



Pessoas em um hospital.

JUNIE GAUSTOCK PHOTOS



Vereadores reunidos na Câmara Municipal do município de Botucatu, em São Paulo.

DAEIL AUGUSTO P. PULSAR



Pessoas em um supermercado.

FOTO DO ALUNO

A SOCIEDADE BRASILEIRA

Observe esta foto:



Oriente os alunos na "leitura" da foto, fazendo as atividades propostas.

2 Responda:

- De que grupos sociais você participa em seu município?
- Que outros grupos sociais você conhece, embora não participe deles?

Faça uma lista no livro com as respostas de todos os alunos. O participante a quem pertencerem mais grupos sociais terá pontos extras e os que participaram em mais grupos terão pontos extras.

3 Escreva um texto sobre um dos grupos sociais de que você participa. Conte, por exemplo:

- onde vocês costumam se encontrar;
- como é o relacionamento entre os membros do grupo;
- quais atividades vocês realizam;
- como são tomadas as decisões quando há discordância de opiniões.

Ao final, crie um título para seu texto. Se quiser, faça desenhos para ilustrá-lo.

Peça a alguns alunos que leiam seus textos. A partir das leituras, converse com eles para perceberem que vive em grupo significa estabelecer diferentes relações com pessoas e/ou grupos sociais e desempenhar funções com diferentes responsabilidades. Procure trabalhar também a questão do respeito entre as pessoas no cotidiano social.

As pessoas que formam os diversos grupos da sociedade são diferentes. Essas diferenças podem estar relacionadas à idade, ao sexo, à origem étnica, à condição social, à profissão, à crença religiosa, à opinião política etc. Tantas diferenças podem gerar conflitos. Assim, na sociedade existem normas que regulam a maneira como as pessoas devem agir e que devem ser seguidas por todos os seus membros. Mas essas normas não são sempre iguais. Elas variam ao longo da história e também de uma sociedade para outra.

A questão de uma sociedade é tratada no próximo item.

4 Você estudou que os vereadores são os responsáveis pelas leis do município.

- Na sua opinião, para que servem as leis?
- Você conhece alguma lei que deve ser seguida por todos os moradores do seu município? Qual? O que pensa sobre ela?
- Tente descobrir se essa lei foi sempre assim ou se já passou por alterações. Caso já tenha sido modificada, escreva o que mudou e por quê.

Os alunos podem responder a esta questão pesquisando a doutrina ou informando-se diretamente na Câmara de Vereadores do município. Se possível, terá as crianças para assistir a um dia de votação de projetos e leis na Câmara de seu município.

1 Responda:

- O que a foto retrata? Possíveis alunos de uma escola de um município.
- Que tipo de pessoas você observa nessa foto?

Oriente os alunos para perceberem a diversidade étnica dos moradores de um município.

2 Agora, pense nos moradores de seu município: vizinhos, colegas, pessoas que encontra no supermercado, na igreja, na rua, no parque de diversões... Eles são todos iguais?

Peça trabalhar com os alunos a questão de pessoas de diferentes origens no objetivo de obter qualquer tipo de discriminação. Em cada um dos municípios brasileiros, há pessoas de diversas etnias. Essas pessoas têm condições sociais e de vida diferentes. Todas juntas formam a sociedade brasileira.

A sociedade brasileira foi formada por três grupos étnicos principais: **índios** — que já viviam aqui antes da chegada dos portugueses —, **brancos europeus** — principalmente portugueses — e **negros** — africanos trazidos como escravos para o Brasil.

44

45

O *conteúdo/tema* organização política é apresentado a partir das ações humanas que transformaram e que continuam a transformar o mundo. A organização política é narrada nesse material desde a transferência do governo de Portugal para o Brasil até o contexto atual da obra. A partir dessas questões, procura-se interpretar os fatos e as condições para os desenvolvimentos cultural, social e político do país.

Além disso, nos *aspectos pedagógicos*, evidencia-se que a organização política do Brasil, inicialmente, estava baseada na dominação do território pelos portugueses e em atividades econômicas e agrícolas cuja mão de obra era a escrava. Diante desses fatos e do texto proposto, a atividade leva a criança a refletir como foi a formação do povo brasileiro e como se deu o processo de Independência do Brasil.

Para tanto, são trabalhados o conceito de monarquia e o processo de imigração. Na perspectiva dos autores, a vinda de pessoas de outras nacionalidades para o país e o encontro de diferentes culturas, juntamente às insatisfações das oligarquias, contribuíram para o fim da monarquia e para a proclamação da república.

Em seguida, ainda que de forma breve, o texto problematiza algumas circunstâncias que permaneceram nos primeiros anos da República, como o direito ao voto apenas aos homens brancos maiores de vinte e um anos (LUCCI e BRANCO, 2001d, p. 97).

Figura 58 – Organização política - “Viver e Aprender - História” - 4ª série

O BRASIL SE TORNA UM PAÍS INDEPENDENTE

Em 1815 o Brasil tornou-se Reino Unido de Portugal, ou seja, deixou de ser uma colônia.

A população de Portugal, porém, estava insatisfeita desde a partida da família real e da Corte, e exigia o retorno de dom João VI. Para os portugueses não havia mais motivos para o rei permanecer no Brasil, pois os franceses já tinham sido expulsos do país.

Mas os comerciantes e proprietários de terra do Brasil não queriam que dom João VI retornasse a Portugal. Eles temiam que, com a saída da Corte e do rei, voltasse a vigorar o monopólio comercial.

Cedendo às exigências dos portugueses, em abril de 1821, dom João VI acabou voltando para Portugal, mas deixou aqui seu filho Pedro como príncipe regente.

Cena de despedida da família real, que retornava a Portugal. Reprodução da gravura de Debret, início do século XIX.

Os políticos portugueses começaram então a exigir o fim do reino brasileiro, ou seja, queriam que o Brasil voltasse à condição de colônia de Portugal. Além disso, pediam o retorno de dom Pedro a Portugal, pois sua presença no Brasil garantia a autonomia dos brasileiros.

Dom Pedro, percebendo que os brasileiros tinham interesses cada vez maiores de se separar definitivamente de Portugal, decidiu ficar no Brasil.

Com a pressão crescente dos portugueses, a separação dos dois reinos tornou-se inevitável. Assim, em 1822, dom Pedro proclamou a independência, efetivando a autonomia política do Brasil. Tornou-se, então, o primeiro imperador brasileiro. Começava o período chamado **império ou monarquia**.

Caso também mencionado a linha do tempo proposta na unidade 1, peça para os alunos compreenderem, marcando o início do período imperial.

CONHECENDO MELHOR AS PALAVRAS

A monarquia é um sistema de governo em que o poder é exercido por um rei ou imperador. Esse poder é hereditário, ou seja, passa de pai para filho.

Até o século XIX, havia muitas monarquias absolutistas em todo o mundo, isto é, o rei detinha todos os poderes. Ele criava leis, fazia com que elas fossem obedecidas, julgava etc. Atualmente, quase todas as monarquias são constitucionais. Isso quer dizer que nos países monárquicos existe uma Constituição a que todos, inclusive o rei, devem obedecer.

1. Pergunte a um adulto de sua convivência qual é o sistema de governo do Brasil atualmente. Pergunte também se ele conhece países que têm a monarquia como sistema de governo.

O objetivo desta atividade é os alunos perceberem que existem diversas formas de se governar um país. Convinha que as formas de poder de um país podem ser abordadas no decorrer do tempo.

85

84

DA MONARQUIA À REPÚBLICA

As condições favoráveis ao plantio do café (como o tipo de solo e o clima de algumas áreas do Sudeste brasileiro), a mão-de-obra barata (principalmente de escravos, que nada recebiam, e depois de imigrantes) e os grandes lucros obtidos com a exportação do produto (principalmente para a Europa e a América do Norte) tornaram o Brasil o mais importante produtor de café do mundo. Com isso, durante o império, alguns grupos sociais se fortaleceram, especialmente os fazendeiros de café.


Os cafeicultores investiam os lucros obtidos não só nas plantações de café, mas também em bancos, que financiavam a construção de ferrovias (para escoar a produção cafeeira) e o desenvolvimento de outras atividades econômicas, como o comércio e as indústrias. Essas atividades impulsionaram o crescimento das cidades do Sudeste brasileiro nos séculos XIX e XX, principalmente Rio de Janeiro, São Paulo, Santos e Campinas.

Para trabalhar na lavoura do café, vieram principalmente italianos. A maioria deles não conseguiu realizar o sonho de adquirir terras no Brasil e acabou integrando a mão-de-obra das primeiras indústrias. Estas foram fundadas no final do século XIX, principalmente com o dinheiro dos fazendeiros de café, que perceberam a oportunidade para ampliar seus investimentos, dependendo menos de um único produto.

Já no início do século XX, vieram pessoas de várias outras nacionalidades: espanhóis, russos, ucranianos, turcos, sírios, libaneses, japoneses, chineses. Além da força de trabalho, cada grupo trouxe seus costumes, comportamentos, modos de vida, como novos hábitos alimentares, novas formas de falar e de se vestir, brincadeiras, músicas, técnicas e o sonho de recomeçar a vida no novo país. Nas diferentes regiões para onde se dirigiram, podíamos observar, de muitas maneiras, elementos das tradições e costumes desses povos, promovendo o encontro de culturas.

Capítulo 15, página 84, do livro História da América Latina, organizado por Carlos F. Briceño

Na foto, residências de alemães em Santa Catarina. As casas, com telhados bem inclinados e às vezes com varandas, são típicas da colonização alemã.



Capítulo 15, página 84, do livro História da América Latina, organizado por Carlos F. Briceño

Além dos cafeicultores, outros grupos sociais, que formavam uma camada média entre os fazendeiros e os trabalhadores mais pobres, foram ganhando força. Entre essas pessoas estavam jornalistas, advogados, médicos, professores, engenheiros, funcionários públicos e


1 Os imigrantes que vieram trabalhar na cultura do café sonhavam em adquirir terras, mas a maioria acabou indo trabalhar nas indústrias. Por que você acha que isso aconteceu?

Resposta: os imigrantes não tinham dinheiro para comprar terras e a maioria acabou indo trabalhar nas indústrias. Além disso, a maioria dos imigrantes não tinha conhecimento de português e não conseguia encontrar trabalho no campo. Portanto, acabaram indo trabalhar nas indústrias, onde havia mais oportunidades de emprego e salários mais altos.

2 Recorde de jornal ou revista uma figura que mostre algum tipo de influência dos imigrantes nos municípios brasileiros. Cole-a no caderno e escreva uma legenda para ela, identificando o município, o tipo de influência e o país de origem.

Um exemplo de influência é a arquitetura das casas em Santa Catarina, que foram construídas por imigrantes alemães. Outro exemplo é a culinária, com pratos como o churrasco, que tem origem alemã.

Foto da construção da Estação da Luz, no município de São Paulo, em 1900.



95

Fonte: LUCCI e BRANCO (2001d, p. 84-85, 94-95)

Por fim, a análise dos livros que correspondem aos PNLD's de 1996, 1998, 2000/2001 e 2004 revelou que o ensino de História percorreu, nesse período, algumas fases que suscitaram mudanças na abordagem dos conteúdos históricos. Essas alterações, no entanto, aconteceram de forma paulatina, em um intenso movimento de recomposição, que ora incorporava, ora reestruturava práticas educativas tradicionalmente desprovidas de criticidade e historicidade, as quais entendiam que as crianças – como indivíduos – não têm capacidade de compreender processos históricos, de ler e de interpretar diferentes fontes de informação, de reconhecer a existência de múltiplos lugares e coletividades, de identificar as transformações e as permanências das ações humanas no tempo e no espaço.

Essas concepções de que a criança é um ser “incapaz” de aprender História, bastando-lhe receber informações sobre os “fatos históricos” que a disciplina de Estudos Sociais se limitava a oferecer, foram, com resistência, desbancadas por concepções de aprendizagem que começaram a compreender as crianças como sujeitos que pensam e agem sobre a história ao participar social e politicamente dela.

Dessa maneira, inferiu-se, com base na análise qualitativa dos *conteúdos/temas* e dos *aspectos pedagógicos*, que foram desenvolvidas nos livros didáticos propostas de aprendizagem diferentes das anteriores, as quais eram centradas no aluno enquanto indivíduo, em suas relações sociais, locais e familiares circunscritas. Isso foi paulatinamente se transfigurando e propiciando uma abordagem histórica mais ampla, em que foi possível identificar estratégias didáticas de promoção do diálogo desse sujeito com outros sujeitos e com realidades distintas.

Assim sendo, a constatação identificada após a averiguação desses materiais foi o que denominamos, ao longo da análise, “formas mistas” de abordagem dos conhecimentos históricos. Ou seja, no mesmo livro ou na mesma coleção, havia a utilização de novas perspectivas de aprendizagem histórica, possibilitando à criança perceber todo um mundo social e histórico pautado na multiplicidade temporal e cultural dos sujeitos; por outro lado, coexistem abordagens a partir de ideários morais de uma sociedade autoritária que buscava “modelar” o “cidadão patriótico” por meio de um civismo e de padrões sociais moralizantes, de conteúdos desprovidos de sentido histórico, de métodos mnemônicos de aprendizagem centrados na ideia dos círculos concêntricos e, principalmente, da compressão da História como uma sucessão linear e progressista de acontecimentos.

Consideramos o processo analisado até aqui, neste capítulo, uma fase “compósita”, a qual consiste na transição do ensino de Estudos Sociais ao ensino específico de História destinado às crianças. Nessa fase, foram analisados e mobilizados elementos desse processo de construção curricular na intersecção de contribuições da ciência histórica, da Pedagogia e das aspirações de uma sociedade democrática.

4 A FORMALIZAÇÃO DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS PNLD'S DE 2007 A 2016

A fase que compreende os PNLD's de 2007, 2010, 2013 e 2016 para os anos iniciais do Ensino Fundamental foi quando a disciplina de História consolidou um processo em curso, desde a oficialização do documento que buscava a “Definição de Critérios para a Avaliação dos Livros Didáticos”, em 1994, até a consecução de livros didáticos específicos de História para o ensino das crianças, a partir de 2004.

Nesse ínterim, houve reiteradas denúncias dos profissionais da área e de diversos setores da sociedade a respeito da falta de qualidade dos livros, do caráter ideológico de alguns materiais, de obras que expressavam os mais diversos preconceitos, dos graves problemas conceituais da disciplina de Estudos Sociais, além de toda uma desatualização teórica e metodológica explícita dos livros, o que incidia também na formação de professores para atuarem no ensino das crianças.

Foram justamente essas discussões, nesse contexto, que promoveram e sustentaram por décadas os debates, as pesquisas e as fundamentações argumentativas que apontavam a absoluta necessidade de aprimoramento das políticas públicas para a melhoria na qualidade desses livros.

Com efeito, foi a convergência desses elementos que resultaram na consolidação da História enquanto disciplina escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, como veremos a seguir na análise qualitativa dos livros que correspondem à periodização supracitada, há ainda vários problemas a serem superados na busca pela qualidade das obras didáticas.

Porém, há de se ponderar que, se ainda existe muito o que fazer na direção da qualidade das obras didáticas e do ensino de História, a análise dos livros didáticos nesta pesquisa demonstrou que muito já foi feito e obtido em vista da especificidade do livro didático e do ensino de História para as crianças brasileiras.

É na perspectiva de consolidação da História como disciplina escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental que esta pesquisa se debruça ao analisar as próximas obras didáticas. Entendemos essas produções como resultado de vários processos imbricados, os quais devem ser analisados em seu conjunto com historicidade e com criticidade.

4.1 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 2007

Os livros selecionados para a averiguação do PNLD de 2007 correspondem às coleções: “Viver e Aprender História” (2004), de Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci; e “Porta

Aberta” (2005), de Mirna Lima. As temáticas de análise permanecem sendo os *conteúdos/temas* mais recorrentes, bem como as características das atividades em seus *aspectos pedagógicos*.

Como se pode ver no quadro abaixo, os *conteúdos/temas* mais recorrentes são: identidade; tempo; trabalho; sociedade brasileira; e formas de organização do poder.

Quadro 10 – Sumário sintético PNLD de 2007

PNLD 2007 (COLEÇÕES)				
COLEÇÕES	1ª série (sumário)	2ª série (sumário)	3ª série (sumário)	4ª série (sumário)
<u>Viver e Aprender História</u> (Ed. Saraiva) <u>Autores:</u> Anselmo Lazaro Branco; Elian Alabi Lucci	1. Você; 2. Você e sua família; 3. Você e sua casa; 4. Você e sua escola.	1. O tempo e sua medida; 2. Os documentos e suas histórias; 3. Pessoas, famílias e sua história; 4. Ruas, bairros e sua história.	1. Os municípios e sua história; 2. A formação do território brasileiro; 3. A organização do poder e sua história; 4. A cidadania no Brasil.	1. O trabalho e as necessidades humanas; 2. A formação da sociedade brasileira; 3. O trabalho escravo no Brasil; 4. Do trabalho escravo ao trabalho livre no Brasil.
<u>Porta Aberta - História</u> (Ed. FTD) <u>Autora:</u> Mirna Lima	1. Nós, as crianças; 2. O tempo na nossa vida; 3. Nossa família, nossa história; 4. Tempos diferentes, histórias diferentes.	1. Nossa história; 2. Nossa história e outras histórias; 3. Adultos contam histórias de vida; 4. A história do lugar onde moramos.	1. Tempo de vida, tempo de história; 2. A vida no Brasil, nos primeiros tempos e lugares; 3. Viver no Brasil: dos povoados às grandes cidades; 4. Um novo Brasil.	1. A história do Brasil; 2. O Brasil dos povos indígenas; 3. O Brasil dos portugueses e dos africanos; 4. O Brasil dos imigrantes.

Fonte: elaborado pela autora (2020)

Pode-se verificar no sumário sintético como as propostas se desenvolvem e como procuram estabelecer relações entre si. A relevância dessa relação nem sempre é alcançada de acordo com os objetivos que as coleções se propõem, pois, de acordo com o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2007, p. 15), em geral, “[...] os livros destinados à primeira e segunda séries são mais coerentes com o que os autores declaram no manual do professor [...]. Isso nem sempre se mantém para os livros de terceira e quarta séries”.

Dessa maneira, conforme a avaliação, é comum os livros apresentarem propostas mais arrojadas e criativas para a primeira e a segunda séries, mas os livros para a terceira e a quarta

séries tendem, em sua maioria, a abordar os conteúdos a partir de uma concepção mais “tradicional” de História.

Iniciando a análise pelo livro “Viver e Aprender História” (LUCCI e BRANCO, 2004a), vê-se, no tratamento do *conteúdo/tema* identidade, o trabalho com o nome da criança, levando-a a perceber que todas as coisas têm nome e que todo nome tem uma história e um significado. A criança é, então, induzida a pesquisar a história e o significado de seu nome junto aos seus familiares.

É destacada a questão das diferenças de características entre as pessoas e também a necessidade de respeito e de tolerância com as singularidades de cada um. Essa proposta é inovadora, pois, diante dos materiais analisados, é a primeira vez que os temas “respeito” e “tolerância” aparecem para tratar sobre a identidade das crianças. Sobre esse assunto, a resenha avaliativa conferiu destaque para esse livro, afirmando que “[...] a obra apresenta o mérito de trabalhar muito bem as questões pertinentes ao exercício da cidadania, dos valores éticos, e do respeito mútuo” (BRASIL, 2007, p. 73).

Nos *aspectos pedagógicos*, são propostas análises e interpretações de documentos, como a certidão de nascimento e a carteira de vacinação das crianças, como também se têm questionários acerca do nome das crianças e das diferenças de nomes entre meninas e meninos.

Figura 59 – Índice - “Viver e Aprender História” - 1ª série

2 Os pais costumam saber o peso e a altura de seus bebês. Seus pais, avós, irmãos mais velhos ou os adultos de sua casa sabem com quantos quilos você nasceu? Qual era sua altura, em centímetros? Registre aqui o que descobrir:

Esta atividade pode ser realizada em conjunto com Matemática. A partir das informações dos alunos, pode-se montar uma tabela comparando as grandezas e explicar o que é maior, menor, mais pesado e mais leve. Feitas as comparações, fazer que as características físicas devem de uma pessoa para outra e, como todos as diferenças, devem ser respeitadas, pois fazem parte da individualidade – assim como o gosto pessoal e o jeito de ser, assuntos já abordados nesta unidade.

Quando nasci, eu pesava _____ kg e media _____ cm de altura.

DOCUMENTANDO

No volume da 2ª série este assunto será aprofundado.

Por meio da fotografia, podemos conhecer nossa história: ela é um documento. São outros documentos o registro de maternidade, a certidão de nascimento, a caderneta de vacinação, os vídeos etc.

Um documento não precisa ser necessariamente escrito. Roupas, móveis e brinquedos, entre outros objetos, também são documentos. Eles revelam o jeito de viver dos grupos humanos.

A certidão de nascimento é um dos primeiros documentos de nossa história pessoal. Ela informa quem são nossos pais e indica o local, o dia e a hora em que nascemos.

REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS DO
JABAQUARA
INTERMUNICÍPIO E COMARCA DE POPULADO

42.0
SUBDISTRITO

CERTIDÃO DE NASCIMENTO
TERMO Nº: 162109

CERTIFICO que, no livro A 305, às folhas 187V, foi lavrado o assento de **DELIANO TAKESHI OHNO BEZERRA**, nascido no dia quatorze de Fevereiro de mil novecentos e noventa e sete (14/02/1997), no Hospital e Maternidade Santa Fátima, neste subdistrito, às 17 horas e 00 minutos, do sexo masculino, filho de **LARCIO DA SILVA BEZERRA** e de **BERNARDETE TERIEZO OHNO BEZERRA**.

Seu avô paterno: **JOÃO ROBERTO BEZERRA** e **TEREZINHA MARIA DA SILVA BEZERRA**
Seu avô materno: **FUKASHI OHNO** e **EISUZO OHNO**

Foi declarante o pai e serviram de testemunhas as constantes do Termo.

Registro feito hoje.

O referido é verdade e dou fé.

Jabaquara - São Paulo, 15 de Fevereiro de 1997.

DR. ALBERTO CARILHO
SUBSTITUTO DO OFICIAL
A Spenceria Cássia da Silva
Gostinho

Certidão nº 822
F. Série nº 828
Total nº 828
Data nº 02/07
Região nº 420000

REGISTRO CIVIL DO
MUNICÍPIO DE JABAQUARA
INTERMUNICÍPIO E COMARCA DE POPULADO
Av. Fagundes Filho, 276 - Jabaquara (Cep: 04304-000) - Mato São João.

Procure integrar com o estudo de Ciências, explicando rapidamente o que são vacinas, para que servem etc.

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE
PROGRAMA NACIONAL DE VACINAÇÕES
CADERNETA DE VACINAÇÕES

NOME: *Maria Helena Silva*
DATA DO NASCIMENTO: *08/03/73*
NOME DOS PAIS: *Roberto de Souza*
Regina Maria de F. O. Aguiar
ENDEREÇO: _____

BOSE	ESQUEMA BÁSICO DE VACINAÇÃO				Tabela Faltosa	Data	Outras Vacinas
	VACINAS	Contra-Pólio	Tuberculose (DPT)	Contra Sarampo			
1ª	Data Local Rubrica	<i>03/03/73</i> <i>BCG</i>	<i>05/03/73</i> <i>DTP</i>	<i>11/03/73</i> <i>S</i>	<i>08/03/73</i> <i>R.C.S.</i>	<i>08/03/73</i> <i>BCG</i>	<i>BCG</i>
2ª	Data Local Rubrica	<i>08/03/73</i> <i>DTP</i>	<i>10/03/73</i> <i>DTP</i>	<i>10/03/73</i> <i>S</i>		<i>10/03/73</i> <i>DTP</i>	<i>DTP</i>
3ª	Data Local Rubrica	<i>10/03/73</i> <i>DTP</i>	<i>10/03/73</i> <i>DTP</i>	<i>10/03/73</i> <i>S</i>		<i>10/03/73</i> <i>DTP</i>	<i>DTP</i>
4ª	Data Local Rubrica	<i>10/03/73</i> <i>DTP</i>	<i>10/03/73</i> <i>DTP</i>	<i>10/03/73</i> <i>S</i>		<i>10/03/73</i> <i>DTP</i>	<i>DTP</i>
5ª	Data Local Rubrica	<i>10/03/73</i> <i>DTP</i>	<i>10/03/73</i> <i>DTP</i>	<i>10/03/73</i> <i>S</i>		<i>10/03/73</i> <i>DTP</i>	<i>DTP</i>

Na caderneta de vacinações, são anotadas as datas em que recebemos vacinas. As vacinas servem para evitar doenças e devem ser tomadas nas datas marcadas, de acordo com a idade da criança. Esse documento registra um pouco da nossa história, ou seja, ele revela alguns dos cuidados que recebemos na infância.

Caso algum aluno não tenha a caderneta de vacinações, deve-se orientar os pais a tirá-la. Se alguma criança não estiver com o calendário de vacinação em dia, deve-se comunicar o fato à direção da escola para que tome as devidas providências.

- Peça licença a sua mãe para trazer sua caderneta de vacinações para a escola. Compare-a com a de seus colegas. Em que são parecidas? Em que são diferentes?

Para a realização das atividades desta página, consulte o Manual do professor.

- Pergunte a alguém de sua família quais destes documentos escritos você possui:
 - Registro de maternidade.
 - Certidão de nascimento.
 - Caderneta de vacinação.
 - Outro. Qual? _____

Na atividade 3, auxilie os alunos a legendar as fotos, a identificar os documentos e objetos e a catalogá-los. A organização desses documentos e objetos poderá ser feita de duas maneiras: por tipo de documento (de identidade, saúde) e de objeto (brinquedos, roupas e outros) ou por tipo de linguagem (oral, visual, escrita). O modo de organizar as diversas fontes deve ser discutido com a classe, para que cada aluno perceba como sua participação contribui para a construção de uma história comum. Veja também o Manual do professor.


- Traga para a sala de aula fotos, cópia da certidão de nascimento, do registro de maternidade ou objetos (roupa, sapatinho, brinquedo) da época em que você era bebê. Depois, organize com os colegas e o professor uma exposição chamada "Nossa história".

À medida que você foi crescendo, desenvolveu diversas habilidades e começou a cuidar de si sozinho. Aprendeu, por exemplo, a se arrastar, depois a engatinhar e, mais tarde, a andar.

A respeito do *conteúdo/tema* tempo, observa-se que é tratado ao longo da coleção e que todos os assuntos abarcam as diferentes temporalidades, de forma que a criança pense historicamente as ações humanas no tempo. Ademais, o livro dedicado à segunda série traz uma unidade específica sobre o tempo. O tema é iniciado a partir do poema “Relógio”, de Vinícius de Moraes, depois procura-se, por meio da narrativa, conceituar o tempo, a fim de que o aluno reflita sobre situações onde “veja o tempo” passar depressa ou devagar. Em seguida, apresenta-se uma série de instrumentos criados pela humanidade ao longo da história para registrar e mensurar o tempo.

São evidenciadas as questões que envolvem o calendário romano, mas há comparações entre ele e a calendário asteca. Nos *aspectos pedagógicos*, são propostas perguntas de ordens subjetiva e objetiva, para a criança narrar oralmente ou responder a questões explícitas sobre a passagem do tempo. Por fim, sugere-se atividade com o plantio de grãos de feijão, para que se notem os efeitos do tempo a partir da germinação.

Figura 60 – Tempo - “Viver e Aprender História” - 2ª série



PARA COMEÇAR

1. Leia o poema bem devagar. Depois, mais rapidamente. Você sentiu alguma diferença? Explique como foi a sensação em cada caso.
De qual desses pensar e cadêncas lêmos do poema, trata-se de uma atividade com a propósito do tempo. Se quiser comentar, escreva em Língua Portuguesa.

2. No poema, o que o tic-tac representa? O som do relógio.


3. As três palavras que seguem estão no texto. Tente substituí-las por outras com significado parecido e que possam ser usadas no lugar delas no poema.
De os alunos terem dificuldade em encontrar palavras, peça para pesquisarem um dicionário.

Leia o poema de Vinícius de Moraes:

O relógio

Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado
Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac
Tic-tac
Tic-tac...

Vinícius de Moraes. Poese completa e mais.
Rio de Janeiro, José Aguilar, 1974, p. 367



Vamos brincar um pouco com esse poema?

O que é o tempo?

“O que é o tempo? Eu sei o que é, mas se alguém me perguntar, não consigo explicar”, disse Santo Agostinho, um pensador que viveu muitos anos atrás.

Ainda hoje, temos o mesmo problema: não sabemos explicar o que é o tempo. Não conseguimos vê-lo, pegá-lo ou cheirá-lo, mas sentimos seus efeitos. Basta observar a natureza ou olhar nosso próprio corpo.

A escritora Vivina de Assis Viana escreveu o seguinte, em seu livro *O barulho do tempo*:

Tempo e História

Outra forma de marcar o tempo é registrando os acontecimentos importantes da vida das pessoas e dos diferentes povos.

Sua existência, por exemplo, é contada a partir da data do seu nascimento. Desde esse dia, muitas coisas aconteceram em sua vida, você passou por mudanças e se transformou.

Os povos também marcam o tempo a partir de acontecimentos importantes. No calendário cristão, o nascimento de Jesus Cristo marca o ano 1.

1 Agora é com você! Desenhe uma linha do tempo em seu caderno, contando um pouco da história de sua vida. Escreva todos os anos desde seu nascimento até sua idade atual. Depois, registre, nesse período, os acontecimentos que você considerar importantes. Se precisar, peça ajuda a seus pais ou a algum adulto da sua casa.

a) Examine sua linha do tempo e responda: houve grandes mudanças na sua vida?

b) A partir dos acontecimentos que você anotou, conte sua história para um colega, explicando como eles ocorreram. Ao citar esses acontecimentos agora, com os olhos de hoje, o que você diria, deles?

DOCUMENTANDO


Os objetos antigos são importantes fontes de conhecimento sobre os hábitos e o modo de vida de populações que viveram muito tempo atrás.

A foto da página seguinte mostra a **Pedra do Sol**. Ela pertence aos astecas, povo que construiu um grande império na região onde hoje se situa o México, na época em que Colombo ainda não havia chegado à América.

Os astecas observavam os astros, conheciam as fases da Lua, a duração do ano e o movimento das estrelas. Apreciavam especialmente a contagem do tempo e desenvolveram um calendário de grande exatidão.

Seu calendário solar era muito mais evoluído que o romano. Semelhante ao nosso, possuía 365 dias. Era constituído de 18 meses de 20 dias, que somavam 360 dias, e um mês pequeno de cinco dias.

A Pedra do Sol pesa 24 toneladas (24 mil quilos) e foi encontrada em 1790 sob a praça central de Cidade do México. No centro da pedra aparece o rosto de Tonatiú, deus do Sol. As 20 figuras encontradas no círculo mais interno representam os 20 dias que constituíam os meses astecas. Na Pedra do Sol também havia inscrições sobre o destino dos astecas. Atualmente ela se encontra no Museu de Antropologia do México.



PARA TERMINAR

1 Nesta unidade desenhe que a observação da natureza nos permite perceber a passagem do tempo. Vamos fazer um experimento para comprovar isso? Você vai precisar de:

- um recipiente de plástico;
- um chumaço de algodão úmido;
- alguns grãos de feijão.

Proceda da seguinte maneira: coloque três ou quatro grãos de feijão no algodão úmido e ponha-os no recipiente. Deixe seu recipiente num local iluminado pelo Sol. Anota o dia em que você começou a experiência e observe os grãos de feijão todos os dias.



Fonte: LUCCI e BRANCO (2004b, p. 6-7, 20-21)

O livro destinado à quarta série traz como assunto de estudo o *conteúdo/tema* trabalho. Nele, como se pode observar pelo sumário, há três unidades que tratam a questão do trabalho. Inicialmente, o trabalho é apresentado como uma necessidade humana e mostra-se como é desenvolvido ao longo da história, tornando-se, em alguns momentos, um elemento de exploração e de escravidão. Há um destaque, nesse sentido, a um discurso religioso do padre Antonio Vieira, que viveu no Brasil durante o século XVII e que classificava o trabalho e a situação dos escravos africanos nos engenhos de açúcar, naquele período, como “infernais”.

Outros aspectos, como a má distribuição de renda no Brasil, são associados na narrativa do livro aos reflexos da organização e da exploração do trabalho no período colonial, devido à concentração de terras nas mãos de poucas pessoas. Como desdobramento dessa organização, segundo os autores, a concentração latifundiária levou à ocorrência de movimentos sociais, como as lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. De acordo com os autores, “[...] muitos desses latifúndios são improdutivos, ou seja, neles não se planta nem se produz nada, o que agrava o problema do desemprego e da fome no país” (LUCCI e BRANCO, 2004d, p. 74).

Já sobre os *aspectos pedagógicos*, conforme a própria resenha avaliativa do Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2007, p. 71), “[...] os exercícios e atividades, eixos centrais da coleção, apesar de diversificados são pouco criativos. Estão organizados na estrutura de leitura informativa e perguntas sobre o texto, ressaltando a repetição em todos os capítulos do exercício”. De fato, a coleção apresenta uma valorização em atividades de “perguntas e respostas”, que nem sempre estimulam o diálogo e as possibilidades de construção de conhecimento, além de remontarem às antigas práticas da disciplina de Estudos Sociais. O trabalho interpretativo com fontes históricas é pouco explorado, como se nota nas atividades com a utilização do texto do padre Antonio Vieira sobre o açúcar e a escravidão (LUCCI e BRANCO, 2004d, p. 76).

Apesar disso, percebe-se, nesta averiguação, que a abordagem do *conteúdo/tema* trabalho vem ganhando contornos mais críticos em relação à obra anterior desses mesmos autores, conforme a análise do PNLD de 2004. No PNLD de 2007, vê-se que há uma expansão na abordagem dos *conteúdos/temas*, que passam a discutir de forma mais sistemática os problemas estruturais do Brasil.

Ainda que se tenham algumas inconsistências no desenvolvimento do assunto no livro, a presença de três unidades que tratam especificamente da temática “trabalho no Brasil ao longo do tempo” é significativa em relação aos manuais analisados em PNLD’s anteriores. Pode-se fazer críticas em relação à construção histórica dos conhecimentos que requerem mais problematização e articulação entre os textos, bem como das atividades e dos exercícios propostos. Por outro lado, verifica-se um “espaço maior” de discussão em relação ao *conteúdo/tema* trabalho nesse livro:

Figura 61 – Trabalho - “Viver e Aprender História” - 4ª série

2 Copie a linha do tempo da página anterior numa folha de papel sulfite. Atente para as proporções! Ao longo do estudo desta unidade e da próxima, anote nela os principais acontecimentos da história do trabalho no Brasil.

3 Que outro critério poderíamos usar para dividir a história do Brasil? Você tem alguma sugestão?

Trabalho e produção na colônia

Entre 1500 e 1530, o governo português preocupou-se somente em extrair o pau-brasil, explorando a mão-de-obra nativa. Mas esse lucrativo comércio acabou atraindo a atenção de outros europeus. Percebendo a ameaça de invasão de suas terras e temendo perdê-las, os portugueses decidiram ocupá-las efetivamente. Vieram então para cá colonos portugueses, que se dedicaram ao cultivo da cana e à produção do açúcar.

Produção açucareira

Momento de conversa

Para realizar o trabalho necessário ao cultivo da cana e à produção do açúcar, os colonos utilizaram inicialmente indígenas, que aprisionavam e escravizavam. A partir de meados do século XVI, contudo, eles passaram a usar escravos negros, que compravam de comerciantes portugueses.

A maior parte dos escravos era levada para trabalhar nos engenhos. Outros trabalhavam na casa-grande, fazendo serviços domésticos. Os proprietários dos engenhos eram conhecidos como senhores de engenho. Muitos deles tomaram-se ricos e poderosos. Possuíam terras e

Se havia milhões de indígenas no Brasil, por que será que os portugueses resolveram utilizar escravos negros, que eram transportados na África e ainda tinham que ser transportados para cá? Discuta essa questão com seus colegas. Leve em conta tudo o que você já sabe sobre a escravidão de africanos e a relação entre indígenas e portugueses.

inúmeros escravos; os mais ricos tinham dezenas e até centenas deles. Eles controlavam não só a família de seus escravos mas também a dos trabalhadores livres que viviam em suas propriedades, como os feitores. O poder do senhor sobre seus escravos lhes permitia aplicar-lhes castigos físicos.

Feitor castigando negro, de Debret, início do século XIX. Os feitores eram trabalhadores livres escolhidos pelos senhores de engenho para, entre outras coisas, fiscalizar e punir os escravos. Essas punições eram geralmente públicas e serviam de exemplo para os outros escravos.

CONHECENDO MELHORES PALAVRAS

Na unidade anterior, você viu como os engenhos se organizavam, não é mesmo? Observe agora esta imagem:

Obra do pintor holandês Frans Post, século XVII, retratando um engenho. No alto, à direita, aparecem a casa-grande e a capela; abaixo, estão o local onde o açúcar era fabricado e a senzala (à esquerda).

Dá para perceber como eram imensas as fazendas de cana-de-açúcar? Elas eram **latifúndios**, ou seja, grandes propriedades de terra, onde a produção era a **monocultura** da cana-de-açúcar, com mão-de-obra escrava.

2. Monocultura: sistema de cultivo em que se planta um único produto.

O padre Antonio Vieira, jesuíta que viveu no Brasil no século XVII e se destacou como um grande orador⁴, chamou o processo de produção de açúcar de "doce inferno". Leia, a seguir, um trecho adaptado de um de seus sermões.

Doce inferno — açúcar e escravidão

Que coisa há na confusão deste mundo mais semelhante ao inferno que qualquer desses vossos engenhos? Por isso foi tão bem recebida aquela bela e discreta definição de quem chamou a um engenho de açúcar **doce inferno**. E verdadeiramente quem vir na escuridão da noite aquelas formalhas tremendas perpetuamente ardentes; as labaredas que estão saindo a borbotões de cada uma pelas duas bocas ou ventas, por onde respiram o incêndio; os africanos banhados em suor; tão negros como robustos, que administram a grossa e dura matéria ao fogo, e os forçados com que o revolvem e atizam; as caldeiras ou lagos ferventes vomitando espumas, exalando nuvens de vapores; o ruído das rodas, das cadeias, da gente toda da cor da mesma noite, trabalhando vivamente, e gemendo tudo ao mesmo tempo, sem momentos de trégua, nem de descanso; quem vir enfim toda a máquina, não poderá duvidar que é uma semelhança do inferno. (...)



O padre Antonio Vieira (1608-1697) foi um grande escritor e orador, famoso por seus sermões (discursos religiosos).

Padre Antonio Vieira. Em: Elias Gonçalves Avarciari. Doce inferno: açúcar — guerra e escravidão no Brasil holandês (1580-1654). São Paulo, Atual, 1991. p. 25

4. Orador: pessoa que discursa em público; aquele que tem o dom da palavra. Ou seja, que fala bem.

1 Procure no dicionário o significado das palavras que você não conhece e leia o texto novamente.

2 Que parte do processo da produção do açúcar é retratada no texto?

3 Por que o padre Vieira chama o trabalho nas formalhas de "doce inferno"?

4 Qual você acha que era a opinião do padre Vieira sobre as condições de trabalho a que os escravos eram submetidos?

5 Numa folha avulsa, faça um desenho para ilustrar o texto da página anterior. Depois, fixe-o no mural da sala de aula e observe o desenho de seus colegas.

6 Quantos tipos de açúcar você conhece? Na coluna da esquerda há produtos obtidos a partir da cana e, na coluna da direita, uma rápida definição de cada tipo de açúcar. Associe as duas colunas corretamente. Escreva a resposta no caderno.

Investigando

Faça uma pesquisa para saber como o açúcar é produzido atualmente. Depois, escreva um pequeno relatório, comparando o processo atual com aquele descrito no texto anterior.

No sala de aula, conte para seus colegas e o professor o resultado de sua pesquisa. Cada aluno deve fazer um registro sobre o açúcar que aprendeu a produzir atualmente. Depois, compare os resultados com os obtidos no inferno. Vá! Muitas informações no Manual do professor.

- | | |
|--------------------------|---|
| a) açúcar demerara | 1. caldo espesso com que se faz a rapadura |
| b) açúcar cristal | 2. açúcar granulado, de cor amarelada |
| c) melado | 3. açúcar mascavo solidificado na forma de tijolo |
| d) açúcar de confeiteiro | 4. açúcar não-refinado, de cor castanha |
| e) rapadura | 5. açúcar muito refinado e clareado |
| f) açúcar mascavo | 6. açúcar muito fino, usado na cobertura de bolos |
| g) açúcar branco | 7. açúcar que se apresenta em pequenos grãos, secos e alvos |

a-2; b-7; c-1; d-6; e-3; f-4; g-5

No tocante ao *conteúdo/tema* sociedade brasileira, o livro propõe uma narrativa que começa indagando quem são os brasileiros e afirmando a importância de todos os povos que formam a sociedade brasileira, com especial destaque para as sociedades indígenas. Há também uma importante discussão, ainda que de forma sucinta, sobre os conceitos de “descobrimento” e “conquista” da América, a qual destaca a perspectiva portuguesa em detrimento da perspectiva indígena. No mais, a sociedade brasileira é apresentada, predominantemente, a partir de seus aspectos políticos e econômicos

No que concerne aos “imigrantes”, são retratados como importantes contribuintes para a formação da cultura brasileira, de forma diversa e em diferentes áreas. Por essa razão, a narrativa discorre sobre a proveniência dessas pessoas, as quais colaboraram para que houvesse a grande diversidade étnica que, historicamente, compôs a sociedade brasileira.

Nos *aspectos pedagógicos* relativos ao tema sociedade brasileira, destaca-se a opção dos autores pela utilização de um trecho da música do cantor Milton Nascimento, “A cor do homem”, para discutir questões implícitas do preconceito e do racismo, que caracterizaram de forma indelével a sociedade brasileira ao longo de sua história. O encaminhamento pedagógico das atividades que discutem a formação da sociedade brasileira realmente proporciona a construção de uma cidadania a partir de valores humanistas, como requerem os critérios avaliativos do PNL D. Há também várias sugestões de pesquisas em dicionários para que a criança adquira vocabulário e, também, favoreça a explicitação e o entendimento do significado de conceitos fundamentais para a compreensão histórica.

Ainda que de forma breve, há tentativas pedagógicas de comparação e de problematização da realidade atual, mas nota-se que a opção dos autores se deteve mais na compreensão do passado, de conceitos históricos, mostrando mais a sociedade brasileira durante o período colonial que partindo de questões que envolvem a sociedade brasileira contemporânea, para, assim, compreendê-la como uma construção social. A opção desse manual foi a de apresentar a sociedade brasileira de forma mais tradicional, com uma cronologia linear e factual, porém tratando de forma crítica as questões históricas que envolvem racismos e preconceitos.

Constata-se, nesta averiguação do *conteúdo/tema* sociedade brasileira e de seus *aspectos pedagógicos*, que se tem uma abordagem “mista”, em que há importantes inovações pedagógicas e encaminhamento didático dos conteúdos, o que favorece a formação para a cidadania; mas, concomitantemente, existem situações didáticas que se aproximam muito dos encaminhamentos da antiga disciplina de Estudos Sociais como, por exemplo, a opção por analisar a História de modo factual, tendo como base apenas fatores políticos e econômicos.

Figura 62 – Sociedade brasileira - “Viver e Aprender História” - 4ª série

PARA COMEÇAR

Leia um trecho da letra desta música:

A cor do homem

(...)

O homem negro não é melhor
 que o homem branco, nem pior
 a pele branca não é pior
 que a vermelha, nem melhor
 a pele negra, branca, vermelha, amarela
 é apenas a roupa que veste um homem
 — animal nascido do amor
 criado para pensar, sonhar e fazer
 outros homens
 com amor.

Milton Nascimento e Fernando Brant. *A cor do homem*.
 Em: Chico Alarcão e outros. *Brasil Vivo*. Petrópolis,
 Vozes, 1996. v. 1, p. 42

- 1 Responda no caderno:
 - a) Qual o significado dos versos: “a pele negra, branca, vermelha, amarela / é apenas a roupa que veste um homem”?
 - b) O que você entendeu deste trecho da música?
- 2 Você concorda com a mensagem transmitida por esta música? Converse com seus colegas e o professor. Explique por que e ouça o que eles têm a dizer.
- 3 Num folha avulsa, copie o trecho da música e faça um desenho para ilustrá-lo. Pendure seu trabalho no varal da sala de aula e observe o dos colegas.

Sociedade brasileira

Veja sugestão no Manual do professor.

Você se lembra de que foi em 1500 que os portugueses chegaram às terras que hoje formam o território brasileiro? Pois é, já se passaram mais de 500 anos desde que eles aqui desembarcaram, iniciando uma história de dominação. São mais de 500 anos de luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária¹. Conhecendo o processo de formação da sociedade brasileira, podemos compreender melhor a realidade atual e, assim, ter mais condições de contribuir para a construção dessa sociedade. Mas o que é sociedade? E o que significa uma sociedade mais justa e igualitária?

1 Pense nas pessoas que moram próximo da sua casa: vizinhos, colegas, amigos, pessoas que encontra no supermercado, na rua, no parque. Eles são muito diferentes uns dos outros, não é mesmo? Apesar disso, todos têm algo em comum, você não acha? O que seria?

A ideia é reconhecer a identidade comum a todos os brasileiros, com origem em uma diversidade étnica, cultural, social e econômica. A sociedade brasileira é formada por pessoas de diferentes origens étnicas, com diferentes condições sociais e econômicas, que vivem em um mesmo território geográfico.

Em qualquer lugar do país, há pessoas de diversas origens étnicas e que têm condições sociais e de vida diferentes. Todas juntas formam a sociedade brasileira.

CONHECENDO MELHORES PALAVRAS

A palavra **etnia** se refere a grupos de pessoas com culturas semelhantes entre si, como o grupo dos negros, dos indígenas e dos brancos europeus — os três grandes grupos étnicos que formam a sociedade brasileira.

Mas essa palavra também pode ser utilizada para os diferentes povos que constituem cada um desses três grupos. Pense, por exemplo, nos indígenas. Eles se dividem em diversos grupos étnicos. Há os lanomâmis, os pataxós, os guaranis, os ticunas, entre tantos outros. Apesar de possuírem semelhanças culturais, existem muitas diferenças

1. Igualitarer: que busca a igualdade de condições para todas as pessoas da sociedade.

Encontro entre portugueses e indígenas

As informações de que dispomos sobre os primeiros contatos entre indígenas e portugueses também são baseadas em relatos e imagens feitos pelos povos que aqui chegaram. Isso significa que conhecemos o ponto de vista dos portugueses, que, ao longo do tempo, passaram a idéia de **descobrimento** de terras na América e não de **conquista**.

7 Procure no dicionário o significado das palavras **descobrir** e **conquistar** e anote o que encontrar no caderno. Depois, responda: você acha que as terras americanas foram descobertas ou conquistadas? Explique sua resposta.

Proposta de uma discussão sobre o significado das palavras para os alunos pesquisarem as diferenças entre elas e fazerem conclusões de responder à pergunta. Veja outras orientações no Manual do professor.

Os primeiros contatos entre indígenas e portugueses foram amistosos e marcados pela curiosidade de ambos os lados. No entanto, quando os indígenas perceberam que os portugueses queriam dominá-los, os conflitos começaram.

Embora fossem muito mais numerosos, os nativos foram submetidos pelos portugueses, que possuíam armas de fogo, mais poderosas que os tacapes, arcos e flechas indígenas.

Para tentar resistir ao invasor, diversos grupos indígenas começaram a se unir. As grandes diferenças entre eles e as enormes distâncias geográficas que os separavam, contudo, dificultaram essa união.

Aproveitando-se das discordâncias entre os próprios grupos indígenas, os portugueses aliarão-se a alguns deles para lutar contra os outros.

Desde o início da ocupação, no século XVI, os colonos portugueses e



No quadro *Primeira missa no Brasil*, pintado em 1860, Victor Meirelles retrata como imaginou os primeiros contatos entre indígenas e portugueses.



O caçador de escravos, pintura de Debraet feita no início do século XIX. Além dos negros africanos, muitos índios também foram submetidos e escravizados.

soldados. Sob o comando de Pedro Álvares Cabral, partiram de Lisboa em 9 de março de 1500. Antes de chegar à Índia, entretanto, em 22 de abril do mesmo ano, alcançaram o litoral das terras que, mais tarde, chamariam de Brasil. Veja sugestão no Manual do professor.



Fonte: Adaptação de Manoel Maurício de Albuquerque e outros. *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro, FAE, 1986, p. 112. Comente com os alunos que o mapa representa o conhecimento que se tinha nos séculos XV e XVI. Analise-os na leitura do mapa, observando o percurso realizado pelos portugueses da Europa ao Oriente (Índia).

6 Na sua opinião:

- a) Se as dificuldades enfrentadas pelos navegantes eram grandes, por que os viajantes se aventuravam nos mares em direção ao Oriente?
- b) Que importância a Carta de Caminha teve para Portugal, na época em que foi escrita? Que importância ela tem para nós, hoje?

Muitos consideram a Carta de Caminha um aspecto de importância secundária no aspecto informativo, devido que ela trata sobre a nova terra e não sobre a Índia, o objetivo principal da viagem de Cabral. Contudo, a Carta de Caminha é uma longa carta ao rei de Portugal, contendo como era a terra que haviam encontrado. Como documento histórico, ela é um testemunho da visão do europeu em relação à sociedade e às terras por eles conquistadas.



Sobre o *conteúdo/tema* formas de organização do poder, é apresentado a partir de uma tentativa de aproximar as crianças do conceito de poder. Para isso, utiliza-se um texto literário da autora Fernanda Lopes de Almeida, o qual coloca o personagem Janjão, um rei que tentava impor suas vontades ao pirata Pinote. A partir dessa história, são introduzidos conceitos como autoridade e poder, para apresentar às crianças como a sociedade brasileira organizou as suas formas de governos ao longo do tempo no país.

Há também interessante apresentação e comparação, por exemplo, das formas de organização do poder nas sociedades indígenas e das formas de organização do poder pelos portugueses no período colonial. Novamente, esse *conteúdo/tema* é trabalhado numa perspectiva linear cronológica, retratando a passagem da monarquia à república. Contudo, o trabalho com as formas de organização do poder no Brasil é direcionado a uma compreensão da construção da cidadania e do papel da Constituição para a garantia de direitos dos cidadãos, explicitando os direitos políticos, sociais e civis.

Os *aspectos pedagógicos* buscam, por meio das atividades com pesquisas e questionários, explicitar os conceitos apresentados. Há também a sugestão de rodas de conversas sobre como são eleitos os representantes políticos da sociedade e de produção de textos de opinião acerca das diferentes formas de divisão do poder na República. Todavia, no geral, as atividades se resumem aos questionários e à interpretação de narrativas do livro.

Figura 63 – Formas de organização do poder - “Viver e Aprender História” - 3ª série

Você sabe que qualidades deve ter um chefe indígena? Como ele governa? Leia o texto a seguir:

Sociedades indígenas e poder

Quem detém o poder nas sociedades indígenas? Como são tomadas as decisões? Como são resolvidos os problemas e as disputas entre pessoas e grupos? Quem é o chefe? Como alguém chega a ser chefe? A política existe para ordenar o relacionamento entre as pessoas. Normalmente, o termo “política” está ligado a um outro muito conhecido nas sociedades não-indígenas: “poder”. Mas, nas sociedades indígenas, o importante é o exercício da liderança.

Para ser chefe numa sociedade indígena, é preciso ter algumas qualidades muito apreciadas que, aliadas entre si, dão prestígio ao chefe:

- ser respeitado;
- desenvolver as qualidades masculinas valorizadas na sociedade;
- conhecer a história e as tradições do povo e saber narrá-las;
- saber falar em público e convencer as pessoas de suas idéias;
- ser trabalhador e dar o exemplo para que outros o sigam e cumpram o que ele determinar;
- ser generoso.

Daniel Mundurucu. *Coisas de índio*. São Paulo, Callis, 2000. p. 45

1 Responda: Ser respeitado, desenvolver qualidades masculinas valorizadas na sociedade indígena, conhecer história e tradições do povo e saber falar em público e convencer as pessoas de suas idéias são algumas das qualidades que um chefe indígena deve ter? Explique sua resposta.

Um chefe significa a mesma coisa para os indígenas e os não-indígenas? Se você respondeu que não, quais seriam as diferenças? Cite o que os indígenas valorizam nos seus líderes.

Para ser chefe em uma sociedade indígena, é importante ter algumas qualidades que os indígenas atribuem aos seus líderes.

- O texto fala que um chefe deve ser generoso. O que isso significa? Dê exemplo de um ato de generosidade.
- (...) nas sociedades indígenas, o importante é o exercício da liderança. Para você, o que é um líder? Cite o nome de algum líder de que tenha ouvido falar. Valem também personagens de livros ou de filmes.
- Volte à história do início desta unidade e responda: o rei Janjão é um líder? Explique sua resposta.
- Na sua opinião, que qualidades deve ter um governante? Para responder, pense em sua experiência com figuras de autoridade.

Agora, leia este texto:

Cada nação tem seu jeito de governar

O tipo de governo não é igual para todos os povos. Tem governo que não escuta o povo. Tem governo que escuta o que o povo fala.

Na nossa aldeia quem governa é o chefe.


(...)


Ele sempre escuta o nosso povo. Ele vai conversar nas casas e ele escuta o que as pessoas falam.

Ele escuta o que os mais velhos falam.


Ele escuta o que as pessoas conversam no lugar de reunião!

Em: Eunice D. de Paula, Luiz G. de Paula e Elizabeth Amarante (elaboradores). *História dos povos indígenas – 500 anos de luta no Brasil*. Brasília: Petrópolis, Cimi/Vozes, 1987. p. 48





1. Politicar: arte ou ciência de governar.



PARA COMEÇAR



Hoje, no Brasil, as pessoas escolhem seus governantes – prefeitos, governadores, presidentes da República – por meio do voto. Também elegem senadores, deputados e vereadores, que irão representá-las, por exemplo, na elaboração e aprovação de leis que defendam seus interesses. Você sabe como funciona uma eleição? Que tal fazer uma experiência?

1 Imagine que você e seus colegas vão eleger um administrador para o bairro onde fica sua escola. Dois ou três alunos da classe se candidatam ao cargo. Cada candidato defende seu programa de governo, ou seja, apresenta suas propostas e intenções para a melhoria do bairro. O restante dos alunos vota no candidato que, na opinião de cada um, tem o melhor projeto. A eleição será feita numa data a ser combinada entre os alunos e o professor.

Analise os alunos na execução da atividade, desde a escolha dos candidatos até a apuração dos votos. Veja orientações no Manual do professor.



2 Depois de concluídas as eleições, responda:

- Como você escolheu seu candidato? Se foi um dos candidatos, qual sua proposta de governo?
- Seu candidato ganhou?/ Você venceu as eleições?
- Você acha importante que o voto seja secreto? Por quê?

Cidadania



Momento de conversa

Você sabe qual o significado da palavra **cidadania**? Em pequenos grupos, discuta com seus colegas o que cada um pensa que seja cidadania. Um componente do grupo anota as opiniões dos colegas. Por fim, a classe inteira discute o tema junto com o professor.

De tempo em tempo, compare as opiniões e situações a respeito da cidadania que escolheu, primeiro na sala, e depois em outras situações. Utilize as situações de cidadania que os alunos vivem e a dar outros exemplos de cidadania.

Nas unidades anteriores, falamos sobre a formação do território e a organização do poder no Brasil. Vamos falar agora da relação entre as pessoas e o país em que elas vivem. De seus direitos e deveres na estrutura de poderes organizada no território brasileiro. Vamos falar de **cidadania**.

Considere que o conceito de Estado é complexo e a cidadania é um conceito que se desenvolve ao longo da história. Utilize exemplos de cidadania que os alunos vivem e a dar outros exemplos de cidadania.

O que significa ser cidadão?

A palavra **cidadão** lembra **cidade**. Quando ela começou a ser usada, muito tempo atrás, referia-se aos habitantes das cidades. Mas, ao longo dos anos, ela adquiriu outro significado e passou a se referir não só aos moradores das cidades, mas também aos do campo.

Ser cidadão significa ter direitos e deveres. Isso vale para todas as pessoas que vivem num país: homens, mulheres, idosos, crianças e adolescentes.

Para entender o significado do termo **cidadania**, é preciso conhecer esses direitos e esses deveres. Eles estão escritos na Constituição.

O papel da Constituição

Você já sabe que a Constituição é a lei fundamental do país. Ela garante a todos nós, brasileiros, direitos que devem ser cumpridos pelo governo e pela sociedade.

Como cidadãos brasileiros, temos **direitos políticos**, ou seja, podemos escolher, por meio do voto, nossos governantes e representantes, e sermos eleitos para esses mesmos cargos. Nem sempre o candidato que escolhemos vence as eleições. Mas certamente é a vontade da maioria que prevalece, quer dizer, para cada um dos cargos, é eleita a pessoa que recebeu o maior número de votos.

Essas foram as análises da coleção “Viver e Aprender História”, a qual apresentou conteúdos e estratégias didáticas que buscaram participação ativa das crianças na compreensão e na aprendizagem dos conhecimentos históricos, além de ter proposto trabalhos significativos acerca do desenvolvimento da cidadania.

Entretanto, essa coleção também apresentou propostas, como se pôde inferir, que desenvolvem mais a memorização de fatos históricos que uma legítima compreensão e problematização desses acontecimentos. Por essa razão, esta averiguação entende que se trata de uma obra “mista”, tangenciando entre importantes estratégias que procuram promover o desenvolvimento da cidadania, mas apresentando abordagem cronológica e linear da História.

Dando prosseguimento à análise do PNDL de 2007, a investigação segue pautada na coleção “Porta Aberta”, de Mirna Lima (2005). Iniciando a investigação pelo *conteúdo/tema* identidade, a proposta do material parte de elementos que pertencem à história pessoal da criança. Trata-se de objetos que comumente poderiam ter sido guardados pelos familiares das crianças como possíveis objetos de memória e que fazem parte da história da criança. É uma proposta interessante, que utiliza fragmentos simples, porém reais e singulares da história pessoal, pois são repletos de sentido e de memória afetiva.

No que tange aos *aspectos pedagógicos* a partir dessa temática, é sugerido que a criança analise e levante junto aos familiares elementos como fotografias, objetos, roupas, anotações, desenhos, filmes, gravações, lembranças de memória, diário, entre outros, possibilitando a criança relembrar ou conhecer fatos do passado. Também é proposto que o aluno levante dados pessoais sobre onde mora, como se descreve e no que se parece ou se diferencia dos demais colegas de sala.

Constata-se que essa atividade promove o desenvolvimento da habilidade de “pensar historicamente”, como também estimula a criança a reconhecer-se como um sujeito histórico. Esses aspectos relativos a essa obra também são verificados na resenha avaliativa do Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2007, p. 91), que avaliou a proposta pedagógica como sendo baseada na construção dos saberes históricos que buscam “integrar” a História ao cotidiano dos alunos. Os saberes não ficam isolados, pois as crianças também são “portadoras” de saberes e as atividades promovem constantes diálogos entre esses saberes das crianças e dos professores, a partir das atividades pedagógicas para a construção de conceitos históricos.

Nesse sentido, seguem abaixo algumas dessas atividades, a fim de serem verificadas como amostras dessa abordagem e do trabalho com os documentos históricos da criança:

Figura 64 – Identidade - “Porta Aberta: História” - 1ª série

Nossa história

Todos nós temos uma história de vida. Para conhecer essa história, usamos fotografias, objetos, roupas, anotações, desenhos, filmes, gravações, lembranças de memória, diário, dentre outros documentos.

Procure o significado das palavras destacadas em cinza no glossário da página 102.

Album de recordação.

Fotografia.

Dente de leite.

Convite.

Brinquedos.

Certidão de nascimento.

Outros documentos que fazem parte da nossa história

Todas as crianças devem ter estes documentos: a certidão de nascimento, a cédula de identidade ou registro geral e a carteira de vacinação.



16

Certidão de nascimento.



17

Carteira de vacinação.



Acrescente o nome de cada vacina no espaço adequado.

Assinatura e rubrica de quem preencher o cartão.

Nome e endereço do pediatra responsável.

Cartão de identificação.

Nome e endereço do pediatra responsável.

Fonte: LIMA (2005a, p. 8-9, 16-17)

O *conteúdo/tema* tempo é desenvolvido ao longo de toda a coleção e, por essa razão, é apresentada aqui uma amostra de como é trabalhado. O conceito é retratado a partir da perspectiva da transformação, de forma que a criança passe a reconhecer as várias modalidades temporais, como as rupturas, as continuidades e transformações. Para isso, são utilizados diferentes documentos e fotografias, a fim de promover um estudo comparativo.

Em relação aos *aspectos pedagógicos*, os encaminhamentos são dados com base na vivência das crianças, explorando, por exemplo, a comparação entre fotografias das mesmas

peças em diferentes épocas da vida, para se constatar as transformações ocorridas na vida dessas pessoas. As atividades partem, então, de questionários comparativos; é sugerido também que as crianças tragam fotos de sua família em diferentes épocas, para perceberem essas mudanças em sua própria história e, ainda, para a construção e a observação de uma linha do tempo de alguns de seus familiares, comparando fatos e episódios que ocorreram na mesma época ou em tempos distintos.

Trata-se de uma atividade muito envolvente e que instiga a curiosidade, a pesquisa e a descoberta. A criança, ao montar a linha de tempo de sua família, descobre acontecimentos, problematiza a realidade e consegue associar a sua própria história relacionando-a com a história de seus antepassados.

Figura 65 – Tempo - “Porta Aberta: História” - 3ª série

O tempo na nossa história

Rever fotos da nossa vida nos permite fazer muitas descobertas: o que nos aconteceu, como éramos, quais pessoas participavam da nossa vida, nossos hábitos, lugares, enfim, fatos da nossa história de vida.

Para observar e concluir

1 Observe as fotos. Descubra, comente e escreva no caderno.



Lais Duran aos 3 anos de idade, em 1993.



Lais Duran aos 8 anos de idade, em 1998.



Lais Duran aos 11 anos de idade, em 2001.

- a) As fotos são da mesma pessoa? Explique. Sim. As legendas indicam que as fotos são de Lais Duran.
- b) As fotos são de épocas diferentes ou da mesma época? Como você percebeu isso? As fotos são de épocas diferentes. É possível perceber isso pelas legendas e pelas características físicas da menina, que mudaram com o passar do tempo.
- c) Calcule: o espaço de tempo entre a primeira e a última foto é de quantos anos? 8 anos.

8

2 Agora, observe estas fotos.



Rogério Bolanho com 2 meses, em 1969.



Rogério Bolanho aos 5 anos de idade, em 1974.



Rogério Bolanho aos 9 anos de idade, em 1978.

Responda no caderno.

- a) As fotos são da mesma pessoa? Explique. Sim. As legendas indicam que as fotos são de Rogério Bolanho.
- b) A época é a mesma das fotos da página 8? Como você percebeu isso? Não. Ao observar as fotos e as legendas é possível constatar que são de épocas diferentes.
- c) As fotos de Rogério Bolanho são mais recentes que as de Lais Duran? Sim. As fotos de Rogério Bolanho são de 1969 e 1974.
- d) O espaço de tempo entre a primeira e a última foto é de quantos anos? Calcule. 9 anos.

9

Calculando o tempo da nossa história

Você, seus familiares e amigos nasceram em épocas diferentes, mas certamente já viveram vários momentos juntos.

Na história de vocês há fatos que aconteceram em épocas diferentes e episódios que ocorreram na mesma época, isto é, acontecimentos contemporâneos.

Para construir a linha de tempo

- Escreva, no caderno, o nome e a idade de pessoas da sua família: pais, irmãos, avós.
 - a) Quem nasceu primeiro? Como você concluiu isso?
 - b) Quem nasceu por último? Como você concluiu isso?
- Monte em uma folha de papel a **linha de tempo da sua família**, como a que mostramos abaixo.
 - a) Pinte, na folha, a linha de cada pessoa da sua família, desde o ano do nascimento até hoje. Use uma cor para cada pessoa.

POR DENTRO DA INFORMAÇÃO

Todos os fatos acontecem em uma determinada data. As datas permitem calcular o tempo que separa um fato do outro e o tempo que nos separa desses fatos.

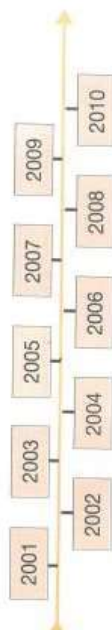
Existem períodos de tempo curtos e períodos longos.

A nossa história particular faz parte de um período de tempo de curta duração.

A história do aparecimento do ser humano na Terra faz parte de um período de tempo de longa duração. Aconteceu há 2 milhões de anos.

Para nos situarmos nos fatos de épocas diversas, usamos unidades de tempo diferentes: o ano, a década, o século e o milênio, por exemplo.

- ▶ A **data** corresponde a um dia de um mês de um determinado ano. Escreva no seu caderno a data de hoje.
- ▶ A **década** corresponde a um período de 10 anos seguidos. Ela começa em um ano com final 1 e termina em um ano com final 0. Responda no caderno:
 - a) Quando começou a década atual?
 - b) Quando ela vai acabar?
- ▶ Observe a linha de tempo e responda no caderno.



Em que ano você nasceu? Em que década? Você já tinha nascido quando a década que estamos vivendo hoje começou?

Organize a linha de tempo desde o seu nascimento até hoje. Você já completou uma década de vida?

Esta é a linha de tempo da minha família

Permita que as alunas troquem as histórias, para observarem um pouco da história das famílias das colegas.

	2020	2010	2000	1990	1980	1970	1960	1950	1940
EU									
MEU PAI									
MINHA MÃE									
MEU AVÔ PATERNO									
MINHA AVÓ PATERNA									
MEU AVÔ MATERNO									
MINHA AVÓ MATERNA									

Procure o significado das palavras destacadas em cinza no glossário da página 118.

- Análise a sua linha de tempo.
 - Quem é a pessoa mais nova?
 - Quem é a pessoa mais velha?

Para construir a linha de tempo

1 Escreva, no caderno, o nome e a idade de pessoas da sua família: pais, irmãos, avós.

a) Quem nasceu primeiro? Como você concluiu isso?

b) Quem nasceu por último? Como você concluiu isso?

2 Monte em uma folha de papel a **linha de tempo da sua família**, como a que mostramos abaixo.

a) Pinte, na folha, a linha de cada pessoa da sua família, desde o ano do nascimento até hoje. Use uma cor para cada pessoa.

Fonte: LIMA, 2005c (p. 8-9, 12-13)

Sobre o conteúdo/tema trabalho, a coleção inicia a apresentação dessa temática expondo acerca das formas de exploração do trabalho indígena e, posteriormente, africano.

Nessa perspectiva, a exploração do trabalho indígena é retratada como uma colaboração inicial por parte dos indígenas, que “*Faziam isso pelo prazer da ajuda e não por obrigação*” (LIMA, 2005c, p. 47), mas depois os colonos portugueses passaram a obrigar os índios ao

trabalho forçado e isso causou vários conflitos que resultaram na morte de milhares de indígenas. Quanto à escravidão africana, são fortemente evidenciadas as condições desumanas pelas quais passavam os africanos, desde a travessia marítima até a vida em cativeiro.

Nos *aspectos pedagógicos*, um ponto que deve ser destacado é o trabalho interpretativo e bem elaborado a partir das questões que analisam as imagens de pintores como Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, artistas que procuravam, por meio de suas obras, demonstrar como era a vida na colônia portuguesa e a exploração da escravidão indígena e africana. Assim, há uma rica diversidade na linguagem e a problematização dessas fontes, que procuram explicitar como eram as relações sociais durante a colonização.

Figura 66 – Tempo - “Porta Aberta: História” - 4ª série

As formas de exploração do trabalho indígena

Os indígenas também trabalharam nos engenhos de cana-de-açúcar, pois da cana fabricavam-se o açúcar e a aguardente, vendidos na Europa.

No início, aceitaram trabalhar. Os grupos Tupi costumavam colaborar uns com os outros quando lhes sobrava tempo depois de realizarem suas atividades. Faziam isso pelo prazer da ajuda e não por obrigação.

Nos primeiros contatos com os senhores de engenho portugueses, os indígenas ajudaram a derrubar a mata para a formação das lavouras nas fazendas de cana, a erguer as primeiras construções e a fazer as primeiras fortificações para proteger a propriedade. Em troca, recebiam ferramentas e outros objetos que eram utilizados para preparar suas roças.

Os colonos portugueses não aceitavam receber ajuda somente quando os indígenas pudessem e a quisessem dar. Queriam manter os indígenas trabalhando todo o tempo. Isso causou desentendimentos e brigas. Muitos indígenas revoltaram-se com as condições de trabalho impostas a eles e declararam guerra aos brancos. Para os povos indígenas, essas guerras resultaram em prisões, mortes e perda das terras.



O caçador de escravos, de Debret, século XIX.



Os maiores conflitos ocorreram quando grupos de paulistas saíram pelo interior do país em busca de indígenas para escravizá-los e vendê-los para os senhores de engenho. Esse movimento, conhecido como bandeirismo de apresamento, foi responsável pelo maior número de prisões e de abandono de terras por parte dos povos indígenas.

As bandeiras de apresamento eram formadas por particulares da região de São Paulo, que percorriam o interior do Brasil à procura de indígenas. Seus participantes, chamados bandeirantes, também encontraram pedras e metais preciosos nas viagens.

Além da caça feita ao indígena, havia também a ocupação de suas terras pelos criadores de gado. Com a expansão da pecuária no Brasil, a partir do século XVII, houve uma invasão de terras indígenas, provocando o deslocamento desses povos para o interior do país.

Num conflito que durou seis anos (1686-1692), os Janduíim ameaçaram destruir Fortaleza e Natal, além do forte Açú, no Rio Grande do Norte. Bandeirantes paulistas foram convocados pelo governador de Pernambuco para combater os índios, mas somente a prisão do líder Canindé os obrigou a um tratado de paz. No acordo, o chefe Janduíim se comprometia a que os índios aceitariam o batismo e entregariam cinco mil guerreiros aos portugueses. Em troca, os Janduíim receberiam terras e proteção contra o ataque dos paulistas que queriam escravizá-los.

Mas a paz celebrada pelos portugueses foi a traição; os guerreiros foram aprisionados e as terras dos Janduíim, invadidas.

Retirado de *Ouros 500*: construindo uma nova história. Conselho Indigenista Missionário (Cimi). São Paulo, Salesiana, 2001, p. 170.

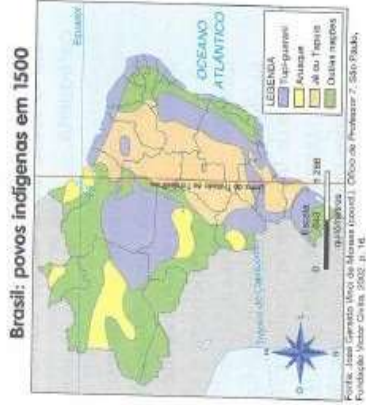


Antigo forte português dos Três Reis Magos, perto do Rio Grande, de Frans Post, 1638. O forte ficava localizado no Rio Grande do Norte, região onde ocorreu esse conflito.

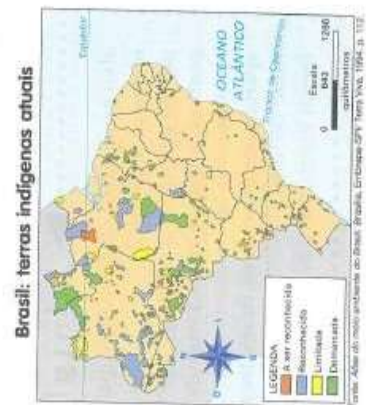
Para compreender mais os primeiros contatos

1 Observe os mapas dos povos indígenas em 1500 e das terras indígenas atuais e leia os textos.

1 Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1500, havia aproximadamente 4 milhões de habitantes distribuídos em cerca de 1 400 povos no território brasileiro.



2 De acordo com a Fundação Nacional do Índio (Funai), a população total de indígenas no Brasil hoje é de aproximadamente 366 778, sendo cerca de 220 etnias que falam 180 línguas diferentes.



• De acordo com os textos e os mapas, relate em seu caderno o que aconteceu com os povos indígenas.

Os negros africanos foram trazidos para trabalhar como escravos

Por que os africanos foram trazidos para o Brasil na condição de trabalhadores escravos?

Por que comprar escravos africanos se os portugueses já escravizavam os indígenas?

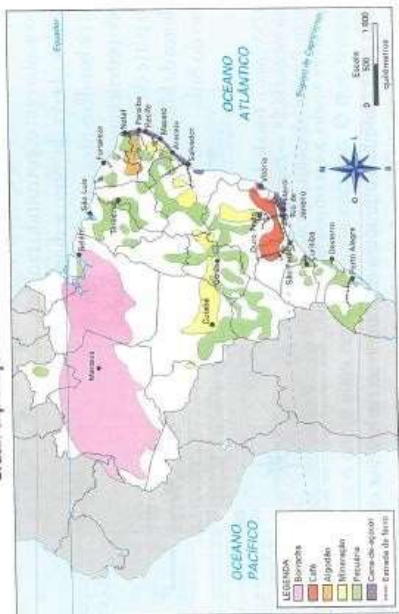
Essas e outras questões despertam nossa atenção para estudar os fatos que envolvem a vinda de africanos para o Brasil.

Os portugueses vieram para povoar e explorar a terra. Para o trabalho, escravizaram os indígenas e os africanos.

Os indígenas trabalhavam como escravos nas áreas mais pobres da Colônia. Os africanos eram comprados para trabalhar nos engenhos de cana-de-açúcar no Nordeste, nas áreas de mineração e, depois, nas áreas de cultivo do café, no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Observe no mapa as principais áreas de exploração econômica no Brasil onde foi utilizado o trabalho escravo.

Brasil: exploração econômica no século XIX



Fonte: Adaptado de Adenilton José de Moraes, 1978, p. 89.

70

Como discutimos na página 22, as gravuras nem sempre são extremamente fiéis ao que existe na realidade. E figurar a influência do mundo europeu e do seu modo de vida nos ritos que povoam o Brasil não quer dizer que Rugendas realizou pesquisas e o mesmo em relação às gravuras sobre o Brasil. É, mais ainda, em seu trabalho de interpretação, percebem-se contradições ao mesmo tempo em que

Como os escravos africanos eram negociados na África?

Como eram trazidos para o Brasil?

Onde ficavam e como eram tratados quando aqui chegavam?

Qual era o destino dos escravos africanos na nossa terra?

Leia o relato do viajante alemão Johan Moritz Rugendas, que esteve no Brasil entre 1821 e 1825, e observe as gravuras que ele fez.

...ele relatou, em algumas gravuras, cenas dos negros cativos, mostrando os castigos corporais a que eram submetidos, em outras, deixou transparecer situações de afilamento dos escravos à sua própria condição. A gravura abaixo é um exemplo da situação em que os negros escravos viviam em uma fazenda mineira, quase sempre, a mesma situação está evidente na gravura

Mercado de escravos, na página 72.

E, sem dúvida, durante o trajeto da África para a América que a situação dos negros se revela mais horrível. [...]

Embarcam-se, anualmente, cerca de 120 000 negros da costa da África, unicamente para o Brasil, e é raro chegarem a seu destino mais de 80 000 a 90 000. Perde-se, portanto, cerca de um terço durante uma travessia de dois meses e meio a três meses. [...] Esses infelizes são amontoados em compartimentos cuja altura raramente ultrapassa 5 pés. Esse cárcere ocupa todo o comprimento e a largura do porão do navio; aí são eles reunidos em número de duzentos a trezentos, de modo que para cada homem adulto se reserva apenas um espaço de 5 pés cúbicos. [...] Os escravos são aí amontoados de encontro às paredes do navio e em torno do mastro; onde quer que haja lugar para uma criatura humana, e qualquer que seja a posição que se lhe faça tomar, aproveita-se. [...] Todos, principalmente nos primeiros tempos da travessia, têm algemas nos pés e nas mãos e são presos uns aos outros por uma comprida corrente.



Negros no porão de um navio, de Rugendas, século XIX.

Rugendas, desenhista nascido em 29 de março de 1802. Seus trabalhos foram reunidos na sua obra *Viagem pitoresca através do Brasil*, publicada em Paris, em 1835.

71

Fonte: LIMA (2005d, p. 47-49, 70-71)

O conteúdo/tema *sociedade brasileira* é apresentado considerando-se as perspectivas dos diferentes sujeitos históricos que a compõem. Dessa maneira, a narrativa segue apresentando, por exemplo, dois discursos de líderes de tribos indígenas, um da etnia Guarani-Nhandeva e outro da etnia Kaingang, ambos colocam as suas realidades e como o processo iniciado pela dominação portuguesa os impactaram ao longo da história.

A narrativa segue apresentado dados sobre a implantação do domínio português e destacando a escravidão africana como forma de organização econômica do território. Posteriormente, são retratados os problemas e os fatos dos movimentos migratórios que resultaram das mudanças ocorridas em decorrência da abolição da escravidão. Assim, o texto procura levar as crianças a compreenderem que a formação da população brasileira é resultante de uma complexa composição de culturas, ocorrida em diferentes temporalidades, situações políticas e econômicas, havendo consequências na forma como a população vive atualmente.

Já relativo aos *aspectos pedagógicos*, são utilizados procedimentos como pesquisas a fim de elucidar para as crianças como são feitos os registros acerca do passado, além de interpretação de textos e de imagens por meio de questionários, comparações, análises de mapas, de gráficos e de tabelas.

Figura 67 – Sociedade brasileira - “Porta Aberta: História” - 4ª série

Os indígenas contam a própria história

Os povos indígenas foram os primeiros habitantes da nossa terra. Durante muitos anos foi difícil conhecer a história desses povos, pois não havia registros escritos que possibilitassem estudá-la, já que os indígenas não têm tradição escrita, mas sim oral. Dessa forma, era difícil conhecer o passado desses povos, a não ser pelas leituras feitas sobre eles, que nem sempre reproduziam o ponto de vista do grupo. O desinteresse por parte dos governantes do país também contribuiu para esse desconhecimento.

Atualmente, vários documentos indígenas são publicados. Assim é possível conhecer melhor a opinião desses povos a respeito de seu modo de vida, da forma como foram tratados pelos conquistadores portugueses, de seus interesses, de seus desejos e de suas necessidades.

Representantes de grupos indígenas expõem suas ideias em jornais, em revistas, na televisão, na Internet para que todos aqueles que não são indígenas possam conhecer seus problemas e respeitá-los.

Nos últimos anos, têm lutado pela valorização de seu povo e de sua cultura. Os próprios indígenas tornaram-se os escritores da sua história. Que história é essa?


Para conhecer a história dos povos indígenas

1 Leia alguns depoimentos de membros de lideranças indígenas.

TEXTO 1

Nossas terras são invadidas, nossas terras são tomadas, os nossos territórios são invadidos... Dizem que o Brasil foi descoberto; o Brasil não foi descoberto não, Santo Padre. O Brasil foi invadido e tomado dos indígenas do Brasil. Essa é a verdadeira história.

Discurso de Marçal Tupiti, líder Guaraní-Nhandevu, feito ao papa João Paulo II por ocasião de sua visita ao Brasil em 1982. Retirado de Cury: 500: construindo uma nova história. Conselho Indigenista Missionário (Cimi). São Paulo, Salesiana, 2001, p. 5.



34

a) Analise o texto 1 e responda as questões a seguir em seu caderno.

- Qual é a principal ideia transmitida? O Brasil não foi descoberto – foi invadido e tomado dos indígenas.
- O texto é uma crítica ou um elogio à presença dos colonizadores? Por quê? É uma crítica, porque denuncia a invasão e a tomada das terras indígenas no ocaso da chegada dos portugueses, os brancos que hoje formam o Brasil.

TEXTO 2





Foto de Orlino de Aguiar, 1912. Arquivo do Caramuru, SP

Grupo de indígenas Kaingang, cerca de 1912.

A terra para o Kaingang significa uma mãe. A terra é aquela que dá alimento e água, igual a mãe que oferece o alimento de seu corpo para o seu filho, enquanto o branco pensa que a terra é um instrumento de gerar riqueza. Por isso é que ele não reconhece seu irmão, seu semelhante e discrimina cada vez mais aquele fraco que não tem condições de enfrentá-lo, de concorrer com ele.

Depoimento de Pedro Sales, da nação Kaingang. Retirado de Cury: 500: construindo uma nova história. Conselho Indigenista Missionário (Cimi). São Paulo, Salesiana, 2001, p. 168.



35

b) Analise o texto 2 e responda as questões a seguir em seu caderno.

- Para os Kaingang, o que significa a terra? A terra é mãe, aquela que dá alimento e água.
- Na opinião dos Kaingang, o que o branco pensa sobre a terra? O branco pensa que a terra é um instrumento de gerar riqueza.
- O texto é uma crítica ou um elogio ao modo como os brancos entendem o valor da terra? Por quê? É uma crítica, porque argumenta que eles a usam para gerar riqueza e não a compreendem como fonte de água e alimento, como a base da vida.

A chegada dos primeiros portugueses em 1500

A presença dos portugueses na formação do povo brasileiro teve início com a chegada desse grupo à terra brasileira, em 1500. Dessa data até 1815, quando se encerra o período colonial, é possível perceber que o grupo português participava de todas as atividades de destaque na colônia, como senhores dessa terra, em nome do rei de Portugal, seu verdadeiro dono, segundo as regras econômicas e políticas da época.

Não foi sem motivo que os portugueses vieram parar nas terras que hoje fazem parte do Brasil. A intenção era descobrir um caminho novo para chegar às Índias, a terra das especiarias, produtos muito apreciados pelos europeus.

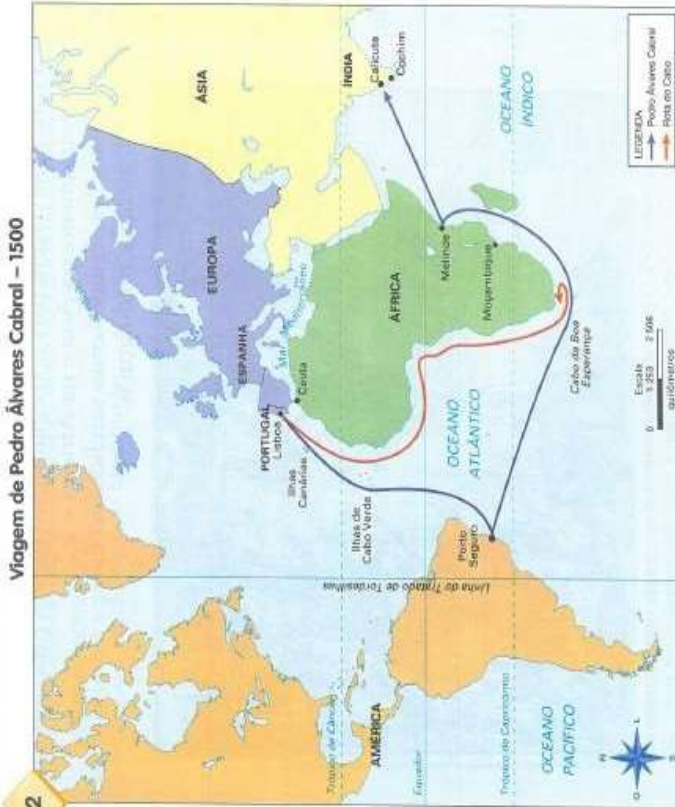


Portugal queria participar desse comércio, que era muito lucrativo e vantajoso. Mas os árabes tomavam conta das principais vias por onde eram levados os produtos da região das Índias aos portos do mar Mediterrâneo. E os italianos dominavam as rotas do Mediterrâneo, isto é, eram eles que revendiam os produtos para vários lugares da Europa.

Um novo caminho precisava ser encontrado para que outros povos, em especial os portugueses, também pudessem participar desse comércio. Os reis e os homens ricos de Portugal de lá se uniram nessa procura.

Os portugueses eram bons conhecedores da arte da navegação e um projeto foi definido: procurar um novo caminho para as Índias, que passaria pelo sul do continente africano. Em 1489, eles já tinham certeza de que a nova rota, chamada rota do Cabo, isto é, o caminho que contornava o sul da África, o cabo chamado de Cabo da Boa Esperança, iria levá-los aos mercados da Índia.

Assim, chegaram às terras brasileiras em 22 de abril de 1500. Essa expedição, organizada com 13 embarcações, deveria ir às Índias e, no caminho, tomar posse das terras que hoje formam o Brasil. Os primeiros navegantes que vieram com a expedição de Pedro Álvares Cabral, em 1500, chegaram às terras do litoral do atual estado da Bahia.



Com relação ao *conteúdo/tema* formas de organização do poder, a história política do Brasil e a organização e a representação do poder são retratadas de forma breve, com foco nas alternâncias do poder ao longo do tempo, desde a transferência da corte portuguesa para o Brasil, o processo de independência do país até os governos republicanos.

Os *aspectos pedagógicos* enfatizam a construção de uma linha do tempo dos fatos ocorridos entre 1808 e 1889. Em seguida, sugere-se uma pesquisa acerca dos presidentes da república. São introduzidos elementos como pinturas, charges, caricaturas e fotografias, problematizando fatos históricos e a atuação de alguns governantes, a fim de discutir em sala de aula quais foram as características dos governos representados nessas fontes iconográficas.

Figura 68 – Formas de organização do poder - “Porta Aberta: História” - 4ª série

A história política do Brasil nos séculos XIX, XX e XXI

A transferência da corte portuguesa para a colônia na América forçou a tomada de novas decisões, que trouxeram modificações para a vida dos brasileiros.

Que mudanças foram essas!

O príncipe-regente D. João decretou que os portos do Brasil estariam abertos desde 28 de janeiro de 1808, isto é, o Brasil poderia fazer comércio com as nações amigas, em especial a Inglaterra, comprando e vendendo produtos. Antes, só os comerciantes portugueses podiam comerciar com o Brasil.

O Brasil tornou-se Reino Unido a Portugal a partir de 1815. Isso significou que os governantes da Europa reconheciam o novo reino instalado no Brasil.

Os acontecimentos que fazem parte da História do Brasil desde a chegada da família real, em 1808, até o final da monarquia, em 1889, podem ser estudados e interpretados também pelas gravuras, pinturas, litografias e caricaturas de artistas estrangeiros.

Esses artistas estrangeiros foram convidados a vir ao Brasil para descrever o país e sua paisagem. Afinal, a família real portuguesa vivia aqui e julgava que todos os europeus precisavam conhecer essa terra melhor!

Sabemos que esses artistas registravam tudo a partir do seu ponto de vista. Mas, sem dúvida, os documentos deixados por eles são fontes importantes para o estudo da nossa história.

Em 1821, depois de estar alguns anos no Brasil, D. João VI foi chamado pelas cortes portuguesas para voltar a Lisboa. Os nobres que ficaram em Portugal exigiram a sua volta. D. João VI deixou seu filho mais velho, D. Pedro, para governar o Brasil.

D. Pedro ficou no lugar de seu pai como vice-rei e regente do Brasil.

Um grupo de brasileiros, desejosos da independência, que foi conseguida em 7 de setembro de 1822, acompanhou D. Pedro no governo.



Retrato de D. João VI, de Debraet, século XIX. D. João chegou ao Brasil como príncipe-regente e reinou no lugar de seu pai, o rei D. Maria I de Portugal. Em 1818, depois da morte da rainha, no Rio de Janeiro, foi aclamado rei de Portugal, Brasil e Algarves com o título de D. João VI.



Retrato de D. Pedro, de Debraet, século XIX.



Proclamação da Independência. François René Moreaux, um artista francês que viveu no Rio de Janeiro, pintou em 1844 o quadro Proclamação da Independência. François pintou um líder popular, que fez a independência ceçada pelo povo, diferente do cenário que imaginamos quando pensamos em D. Pedro em viagem para São Paulo, às margens do riacho Ipiranga, parado no rancho que havia no alto da serra.

Após a independência, D. Pedro foi nomeado Imperador do Brasil com o título de D. Pedro I. Seu período de governo durou pouco. Em 7 de abril de 1831, D. Pedro I voltou a Portugal para defender o seu direito ao trono de Lisboa. Da mesma forma que seu pai fizera, ele também deixou o filho D. Pedro de Alcântara, que na época tinha seis anos, para governar o Brasil. Ocorreram muitas revoltas em todo o país porque muitos brasileiros não aceitavam as pessoas que governavam durante o período que o futuro imperador era ainda criança.

116

117



Retrato de D. Pedro II, de Rugendas, século XIX.

Aos quinze anos de idade, D. Pedro de Alcântara foi declarado maior de idade e já podia assumir o poder. Ele foi nomeado imperador, com o título de D. Pedro II, e governou o Brasil de 1840 a 1889. Seu reinado durou 49 anos. No governo de D. Pedro II foi decretada a abolição da escravidão no Brasil. Em 13 de maio de 1888, o documento assinado pela princesa Isabel, filha do imperador, terminou com o trabalho escravo.



Retrato do Marechal Deodoro da Fonseca, obra de Oscar Pereira da Silva.

O reinado de D. Pedro II terminou com a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. Nesse ano, a família imperial devia deixar o Brasil e partir para o exílio. O Marechal Deodoro da Fonseca foi o primeiro presidente do Brasil.

A República começou em 1889 e dura até nossos dias. Nós vivemos ainda em uma forma de regime republicano.

Os governos republicanos também tiveram diferentes fases, definidas pelas decisões que seus governantes tomavam.

Então, os primeiros anos foram chamados de **República Velha**, porque os governantes não promoveram tantas mudanças em relação ao que acontecia no Brasil durante o Império.

Em 1930, após uma revolução, foi nomeado Getúlio Vargas para presidente do Brasil. A primeira fase de seu governo durou de 1930 a 1945.



Em O Cinema, 1930

Getúlio Vargas ao chegar no palácio do Catete, na cidade do Rio de Janeiro, em 31 de outubro de 1930.

Em 1937 foi proposta a volta das eleições para a escolha do novo presidente do Brasil, mas Getúlio Vargas impediu a escolha do seu sucessor e continuou no poder. Esse ato instalou uma ditadura, isto é, o governante passou a exercer seu poder sem respeitar as leis e a permanecer no governo o tempo que desejasse.

Getúlio Vargas deixou o poder em 1945. De 1951 a 1954, ele voltou a ser Presidente do Brasil, dessa vez eleito pelo povo.

Entre os anos de 1964 e 1985, o Brasil passou por um novo período de ditaduras. Nesse período os presidentes do Brasil foram todos militares. Foram cinco governos militares.

Em 1984, um grupo de políticos, apoiado pela população de vários estados brasileiros, iniciou o Movimento das Diretas-Já! Esse movimento conseguiu a volta dos governos civis.

A partir de 1990, até hoje, o presidente do Brasil voltou a ser eleito pelo voto direto, isto é, pelo voto do povo nas urnas. Novamente o povo brasileiro voltou a escolher seus governantes.



Comício Pró-Diretas na praça da Sé, cidade de São Paulo, 1984. Eleições diretas e volta das garantias constitucionais eram defendidas pelo povo nas ruas das cidades brasileiras.

Essa análise dos livros que compõem o PNLN de 2007 demonstrou que a História ensinada nesses materiais, na maior parte das situações, apresentou propostas que relacionaram a experiência e o conhecimento locais e pessoais, sem perder de vista os acontecimentos nacionais e internacionais. O tempo enquanto conteúdo perpassou os demais temas e foi apresentado em suas diferentes características, como a transformação, a simultaneidade e a duração.

Percebeu-se, também, que os livros de História analisados dedicaram grande atenção aos aspectos pedagógicos, propondo atividades que desencadeassem nas crianças habilidades que pudessem levá-las a desenvolver capacidades como a observação, a inferência, a comparação, a relação, a análise, a síntese, a investigação e a interpretação dos acontecimentos históricos.

Entretanto, constata-se que ainda existem desafios em produzir materiais que realmente desenvolvam uma abordagem da História que contemple, em todos os livros da coleção, a organização dos conteúdos por eixos temáticos¹¹, como a história local e do cotidiano para o primeiro ciclo dos anos iniciais e a história das organizações populacionais para o segundo ciclo.

Pode-se verificar várias tentativas de abordagem baseadas nos eixos temáticos, no desenvolvimento da cidadania, proporcionando situações em que as crianças desenvolvam uma compreensão crítica acerca dos saberes históricos, mas isso se perde em alguns momentos devido à dificuldade de se romper definitivamente com as permanências de antigos princípios dos Estudos Sociais, como a aproximação com os círculos concêntricos, a disposição dos conteúdos em uma perspectiva cronológica e linear e narrativas que sugerem uma ideia evolucionista de História.

Assim, nessa fase em que a História está plenamente consolidada como uma disciplina curricular, os desafios que podem ser identificados nos livros didáticos são justamente os de ressignificar as práticas culturalmente sedimentadas pelos Estudos Sociais, para que a criança construa um conhecimento pautado pelo “pensar historicamente”.

¹¹ A História organizada por eixos temáticos é uma proposta de abordagem suscitada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que orientam o trabalho pedagógico com os conteúdos históricos a partir de intervenções específicas que auxiliam a criança na compreensão da História.

4.2 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 2010

O Guia de Livros Didáticos de 2010 destaca que a História incorpora os princípios de convívio democrático como respeito, ética e reconhecimento da diversidade. Esses princípios contribuem para a construção de uma sociedade antirracista, mais justa e igualitária. Dessa maneira, a abordagem dos conteúdos históricos deve, precisamente, atentar-se a esses princípios. Considerando essas questões, a análise dos livros didáticos se deu a partir dos *conteúdos/temas*: identidade; tempo; trabalho; sociedade brasileira; formas de organização do poder. Os *aspectos pedagógicos* seguem como objetos de averiguação.

Os livros selecionados para a investigação são os da coleção “Novo Viver e Aprender História”, de Elian Alabi Lucci e Alsemo Branco (2008), os quais foram reformulados; e os da coleção “Aprendendo Sempre História”, de José William Vesentini, Dora Martins e Marlene Pécora (2008). As temáticas de análise de averiguação partem da comparação entre os sumários dos livros das respectivas coleções.

Um importante dado que deve ser apresentado é em relação à mudança do Ensino Fundamental, que passou de oito para nove anos. O aumento de mais um ano de estudo nesse segmento já estava sendo discutido desde 2005 e passou a vigorar a partir de 2010 em todo o país. Dessa maneira, as crianças passaram a frequentar essa etapa de ensino a partir dos seis anos de idade e, entre as mudanças para assegurar um tempo mais longo da criança na escola, ocorreram transformações na estrutura organizacional e na nomenclatura dessa etapa de estudo, que antes era concebida por *série* e, a partir de então, denomina-se *ano*.

Os livros de História são oferecidos a partir do segundo ano do Ensino Fundamental, porque os órgãos responsáveis e as legislações específicas compreenderam que, durante o primeiro ano do Ensino Fundamental, os conteúdos ministrados devem enfatizar a aprendizagem da língua portuguesa e da matemática. Essa situação é delicada, porque a não contemplação de livros de História para o primeiro ano remete a uma ideia de que há prioridade de determinadas aprendizagens.

Desse modo, encontram-se no quadro os sumários, de forma sintética, dos livros de História do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Quadro 11 – Sumário sintético PNLD de 2010

PNLD 2010 (COLEÇÕES)				
COLEÇÕES	2º ano (sumário sintético)	3º ano (sumário sintético)	4º ano (sumário sintético)	5º ano (sumário sintético)
<u>Novo Viver e Aprender História</u> (Ed. Saraiva) <u>Autores:</u> Anselmo Lazaro Branco; Elian Alabi Lucci.	1. Você e a sua história; 2. Sua família; 3. Sua casa; 4. Sua escola.	1. Histórias de pessoas e de famílias; 2. O tempo e sua medida; 3. Os documentos e a história; 4. Histórias de lugares.	1. Os municípios e sua história; 2. A formação da sociedade brasileira. 3. O trabalho escravo no Brasil; 4. Do trabalho escravo ao trabalho livre.	1. O trabalho e as necessidades humanas; 2. Formação da sociedade brasileira; 3. O trabalho escravo no Brasil; 4. Do trabalho escravo ao trabalho livre no Brasil.
<u>Aprendendo Sempre: História</u> (Ed. Ática) <u>Autores:</u> Dora Martins Dias e Silva; José William Vesentini; Marlene Pécora	1. Cada um do seu jeito; 2. A história de cada um; 3. A família de cada um; 4. Onde moramos?; 5. Na escola e na vida; 6. Direitos - Uma questão de cidadania.	1. Conhecer o passado; 2. Viver e aprender; 3. Pelas ruas da cidade; 4. Tempo de brincar; 5. Tempo e trabalho; 6. O que mudou ao longo do tempo.	1. O município: presente e passado; 2. Campo e cidade: modos de vida e trabalho; 3. Em busca de uma vida nova; 4. A formação do povo brasileiro; 5. Gente que fez o Brasil; 6. A terra e o trabalho; 7. Direitos humanos, direitos de todos.	1. A gente que veio pelo gelo; 2. A gente que veio pelo mar; 3. A gente que trouxe nossa língua; A gente que habitava estas terras; 5. A gente da metrópole; 6. A gente que veio da África; 7. A gente escrava que resistiu à escravidão; 8. A gente do sertão; 9. A gente das minas; 10. A gente das artes; 11. A gente da Corte; 12. A gente da política; 13. A gente do café e o fim da escravidão; 14. A nova gente que veio da Europa e da Ásia; 15. A gente do início da República; 16. O Brasil de toda essa gente.

Fonte: elaborado pela autora (2020)

O sumário é uma importante fonte, em que se pode visualizar o plano geral da obra, a disposição dos conteúdos e até mesmo algumas intenções dos autores na organização do material.

Além disso, um ponto a ser considerado acerca das resenhas avaliativas constantes no Guia de Livros Didáticos sobre as obras que compuseram o PNLD de 2010 foi a forma como foram classificados os livros a partir do “plano da obra”, ou seja, a maneira pela qual os autores estruturaram e organizaram os conteúdos propostos no livro ou na coleção (BRASIL, 2009, p. 18).

Trata-se de quatro classificações, sendo assim, o Guia de Livros Didáticos de 2010 denominou os livros/as coleções como: *temporal*; *espacial*; *temática*; e *especial*. A classificação *temporal* considerou a lógica de apresentação das obras, a ordenação sequencial dos acontecimentos. Na classificação *espacial*, estão agrupados os livros/as coleções que organizaram os conteúdos históricos a partir da criança, da família, da escola, do bairro, do município/da cidade, do campo/da cidade, do estado e do país. Já a classificação *temática* corresponde aos livros que empreenderam o trabalho com os conteúdos históricos por meio de eixos temáticos ou por um conjunto de temas. Por último, na classificação *especial*, encontram-se os livros/as coleções que introduziram os conteúdos por meio de uma história ficcional ou de personagens fictícios.

Avaliar um livro didático é sempre uma tarefa complexa de se realizar devido às características que esse material tem. Essa necessidade de se pensar em formas de agrupamento ou de classificação já era uma pretensão que se delineava no PNLD de 2007 e, como se percebe, foi apresentada com maior clareza no PNLD de 2010.

De fato, essa classificação na resenha avaliativa auxilia os professores no momento da escolha de determinado material, conforme o projeto político-pedagógico da escola em que estão inseridos. Essa é mais uma transformação que se pode observar no desenvolvimento dessa política pública do PNLD.

Nesse sentido, têm-se as duas coleções que esta pesquisa trouxe para a análise: a primeira é classificada na resenha avaliativa do PNLD de 2010 como tendo uma ordenação *espacial*: “Novo Viver e Aprender História” (2008), de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lázaro Branco, que foi reformulada a partir de edições anteriores; a outra coleção foi estruturada de forma *temática*: “Aprendendo Sempre História” (2008), de José W. Vessentini, Dora Martins e Marlene Pécora.

À vista disso, a primeira coleção analisada nesta pesquisa que corresponde ao PNLD de 2010 é a obra “Novo Viver e Aprender História”. O *conteúdo/tema* a ser analisado,

primeiramente, é identidade, introduzido ressaltando-se as diferenças físicas e culturais de cada um e que essas diferenças precisam ser respeitadas por todas as pessoas.

A história do nome da criança também é tratada, bem como a construção de uma árvore genealógica. Objetos pessoais antigos e outros documentos podem ser utilizados como disparadores da memória e são realçados no trabalho com as identidades das crianças como, por exemplo, brinquedos antigos, certidão de nascimento e carteira de vacinação.

Em relação aos *aspectos pedagógicos*, há questões de levantamento relativas ao nome e à história da criança, também há propostas de comparação entre as crianças para perceber as semelhanças e as diferenças entre elas e, após a composição da árvore genealógica, é sugerida uma troca desse material entre os alunos a fim de que cada um conheça um pouco mais sobre a história de vida do outro.

Percebe-se que a ênfase das atividades relativas à identidade é direcionada para que a criança reconheça as suas características por meio da observação de si mesma e das outras crianças. São também sugeridas atividades de recorte de jornais e de revistas para a produção de um “álbum” fotográfico, que tem como finalidade a construção de um espaço de memória do grupo de crianças da turma. Nesse painel de memórias, os alunos são inspirados a fazerem um memorial, registrando as suas brincadeiras e os seus brinquedos favoritos, para que se percebam nas suas identidades e notem que pertencem a um coletivo como membros do grupo social da sala de aula em que estão inseridos.

Figura 69 – Identidade - “Novo Viver e Aprender História” - 2º ano

Cada um é especial

Menino, menina, alba, baixa, gorda ou magra, branca, negra, amarela, brasileira, africana, chinesa ou alemã... Não importa o sexo, a religião, a nacionalidade, criança é criança em qualquer lugar do mundo! Ainda assim, nenhuma é igual à outra. Cada uma tem suas características e seu jeito de ser.

Se você é uma criança brasileira, por exemplo, o seu jeito de ser é diferente do jeito de ser de crianças de outros países, e até mesmo de crianças nascidas no Brasil em uma região diferente da sua.

Em algumas coisas você é diferente de seus colegas e até de seus irmãos. Por isso, cada pessoa é especial.

Observe as fotografias, que mostram crianças de diferentes lugares.




Foto: J. M. M. / Contrasto

Crianças vestindo roupas tradicionais em uma vila em Masai Mara, no Quênia.




Foto: J. M. M. / Contrasto

Meninas patinando no Colorado, Estados Unidos.




Foto: J. M. M. / Contrasto

Crianças kaolapiti no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso.




Foto: J. M. M. / Contrasto

Crianças japonesas fazendo piquenique em Kioto, no Japão.




Foto: J. M. M. / Contrasto

Garoto brincando em parquinho na cidade de São Paulo (SP).

- 1 Converse com seus colegas e seu professor sobre as crianças das fotografias. Observe como elas são fisicamente, como estão vestidas, o que estão fazendo, a paisagem que aparece nas fotografias... Apesar das diferenças, são crianças como você.
- 2 No caderno, escreva algumas semelhanças e uma diferença entre essas crianças e você.

Converse com os alunos sobre as fotografias. Estimule-os a observar as diferenças e semelhanças. Coloque no livro as respostas levantadas e peça para eles lerem os registros escritos.

Seu jeito de ser

Para conhecer um pouco da sua história, você utilizou alguns documentos, analisou fotografias e conversou com pessoas da sua família. Agora, você vai conhecer um pouco mais sobre você e o seu jeito de ser.

Converse com seus familiares, que com certeza têm muito o que contar.

- 3 Escolha uma pessoa da sua família para entrevistar e anote as respostas no seu caderno. Siga o roteiro de perguntas:

- a) Onde eu nasci?
 - b) Como eu era quando nasci?
 - c) Eu mamava no peito ou na mamadeira?
 - d) Qual foi a primeira palavra que eu falei?
 - e) Quais eram meus brinquedos favoritos?
 - f) Do que eu tinha medo, quando eu era bem pequeno?
 - g) O que me deixava feliz, quando eu era bem pequeno?

Tirem as crianças um momento para se conectar com as famílias para realizar a entrevista. Oriente-as também quanto à forma de registrar as respostas. Explique a elas que os relatos das famílias ampliarão as informações sobre sua história.
- 4 Leia suas respostas para os colegas e ouça as deles. Suas histórias são iguais?

Busque a exposição dos registros. Leve e compartilhe alguns para as diferenças e semelhanças entre as histórias.

18

19

Você sabe como a sua família se formou?

4 Monte a sua árvore genealógica copiando o esquema abaixo. Faça desenhos dentro das molduras para representar seus avós, seus pais e você. Use para os homens e para as mulheres. Depois, escreva o nome deles abaixo de cada desenho.

Observe as molduras: inclua avós, os pais e você na árvore genealógica.

Quando acabar, troque sua árvore genealógica com um colega. Assim, cada um poderá conhecer a família do outro.

Você conheceu um pouco a família de seus colegas e o modo como ela se formou. Vamos ver agora histórias de famílias?

Observe, por exemplo, fotografias de dois momentos na vida de Beatriz.

Beatriz com seus pais e irmãos, em 1974, quando tinha 10 anos.

Beatriz, em fotografia de 2007.

Observe também alguns objetos que guardam lembranças da história de Beatriz.

Roupa do batizado de Beatriz.

Par de sapatinhos de Beatriz quando ela tinha 1 ano.

Boneca que Beatriz ganhou do avô quando fez 6 anos.

Mas os objetos não são os únicos meios de preservar lembranças. Elas também existem na memória das pessoas. As histórias contadas pelos mais velhos, antigas canções e brincadeiras, por exemplo, podem revelar muitas coisas do passado.

Fonte: LUCCI e BRANCO (2008a, p. 18-19, 30-31)

A respeito do *conteúdo/tema* tempo, são apresentados alguns instrumentos utilizados historicamente para a medição, originários de diferentes culturas. Esses instrumentos são comparados a outros materiais mais recentes que cumprem a mesma função.

Além disso, são retratadas as diferenças entre os relógios mecânicos e os relógios digitais. Outras formas de marcação do tempo também são trazidas para a narrativa. No entanto, apesar de ser abordado em uma unidade específica, o *conteúdo/tema* tempo se relaciona com os demais ao longo de todos os livros dessa coleção.

Uma proposta a ser destacada em relação aos *aspectos pedagógicos* é a construção de uma ampulheta pelas crianças. Ademais, outras atividades de comparação e de construção conceitual são oferecidas nesse material e contribuem para os alunos desenvolverem a capacidade de pensar as durações temporais.

Outras atividades sugerem a construção de diferentes linhas do tempo, fazendo com que a criança reflita e perceba como organiza as suas atividades em um cronograma ou no calendário, ainda que não faça isso de forma convencional e/ou consciente.

Instrumentos para medir o tempo



O primeiro instrumento usado para medir o tempo foi um **relógio de Sol**.

Relógio de Sol em Tiradentes (MG), em 2000. Esse relógio é composto de uma haste, ou vareta, e de uma base dividida em faixas, como uma pizza. Cada faixa corresponde a uma hora do dia. Para saber a hora, observamos a sombra da vareta na base, que muda de acordo com a posição do Sol.

Mas o relógio de Sol não podia ser usado à noite ou quando o tempo estivesse nublado. Por isso, foi inventado o relógio de água, também chamado de **clepsidra**.

A clepsidra não dependia do Sol e media as horas a qualquer momento do dia.

Esse relógio, porém, tinha suas desvantagens. Nos países onde as temperaturas eram baixas, a água acabava congelando com frequência e o relógio não indicava as horas.



Clepsidra usada pelos egípcios em cerca de 1400 a.C. Para medir o tempo, enchia-se o recipiente com água. À medida que a água escorria por uma abertura, as marcas que ficavam dentro do pote indicavam quanto tempo tinha se passado.

Foi inventada, então, a **ampulheta**. Ela é uma espécie de relógio de areia, mais fácil de transportar que a clepsidra.

No ampulheta, o tempo é medido pela passagem da areia de uma divisa para outra.



1 Vamos construir uma ampulheta? Escolha um colega para trabalhar com você, leiam as instruções que seguem e mãos à obra!

Na aula anterior a construção da clepsidra, sabemos os alunos jábri trabalharam a montagem de ampulhetas.

Material:

- 2 garrafas de refrigerante (600 ml) vazias, uma cilíndrica com tampa
- areia fina, sal seco ou farinha de mandioca
- fita adesiva
- 1 prego grosso

Procedimento:

Enchem uma das garrafas com a areia, o sal ou a farinha.

Tampem a garrafa e peçam ao professor para fazer um furo no meio da tampa com o prego. Usando fita adesiva, juntem as garrafas (uma cheia e a outra vazia) pelo gargalo. A ampulheta ficou pronta.

Agora é só colocar a garrafa cheia com o gargalo voltado para baixo e esperar que toda a areia passe para a garrafa de baixo.

(Em: Ciências Hoje na escola: tempo e espaço. Rio de Janeiro, SBPC/Quat, 1999. v.7, p.18 – adaptado.)



Agora que a ampulheta está montada, você e seu colega vão fazer o seguinte: um de vocês observa a ampulheta, enquanto o outro marca em um relógio o tempo que leva para a parte de cima esvaziar.

Compare o tempo que vocês marcaram com o tempo marcado pelos seus colegas. Foi o mesmo para todos?

Figura 70 – Tempo - “Novo Viver e Aprender História” - 3º ano

Com o passar dos anos, as novas necessidades que surgiram no dia-a-dia fizeram com que vários instrumentos inventados para medir o tempo sofressem mudanças.

Os primeiros relógios parecidos com os atuais foram os relógios mecânicos, ou seja, movidos por um mecanismo. Eles surgiram na Europa por volta do século XIV. Esses relógios não marcavam os minutos, apenas as horas.

Um século dura 100 anos. O século XIV iniciou-se no ano de 1301 e terminou no ano de 1400.

Com o tempo, os relógios mecânicos foram sendo aperfeiçoados e passaram a marcar os minutos e os segundos.



1



2



3

Há vários tipos de relógios mecânicos: o de pêndulo (fotografia 1); o cuco, no qual um passarinho mecânico sai da caixa do relógio e canta para marcar as horas (fotografia 2); o de mesa (fotografia 3), entre outros.

Antigamente, a maioria das pessoas não podia comprar relógios, pois eles eram muito caros. Aos poucos, com o aumento da necessidade de registrar o tempo, surgiram relógios em torres de igrejas e outras construções altas, para que todas as pessoas pudessem saber as horas.

Igreja Nossa Senhora do Rosário construída em 1578, em Paranaguá (PR), 2005.



2 Onde você mora existe algum relógio localizado em um ponto mais alto, que possibilite às pessoas ver as horas? Se houver, onde ele fica?

Hoje em dia, além dos relógios mecânicos, são comuns também os relógios digitais. Nas grandes cidades, esses relógios podem ser vistos no alto dos edifícios e em locais movimentados.



No relógio digital é possível ler diretamente as horas, pois aparecem apenas os algarismos. Na fotografia, relógio digital na Avenida Presidente Vargas, em Santa Maria (RS), 2008.

Além disso, a maioria das pessoas carrega no braço seu próprio relógio. Esse tipo de relógio é chamado de relógio de pulso e pode ser mecânico ou digital.

É comum encontramos relógios também em equipamentos, como aparelhos de DVD, calculadoras, computadores, fornos de micro-ondas, telefones celulares, elevadores, painéis de automóveis etc.



Relógio de pulso digital.



Relógio de pulso mecânico.

O *conteúdo/tema* trabalho é um assunto desenvolvido ao longo de todo o livro destinado ao quinto ano do Ensino Fundamental nessa coleção. Inicialmente, o trabalho é retratado como uma produção material para suprir necessidades humanas. Em seguida, a narrativa apresenta uma explanação de como o trabalho foi desenvolvido no Brasil ao longo tempo, a começar pelas formas de implantação do trabalho escravo. O modelo de apresentação desse conteúdo segue uma abordagem cronológica.

O trabalho também é apresentado de forma a estabelecer relações comparativas em diferentes sociedades como, por exemplo, as diferenças nas formas de trabalho exercido pelos indígenas em suas comunidades e do trabalho exercido pelos indígenas escravizados pelos portugueses.

A escravidão de africanos no Brasil é também retratada, a partir de várias situações e condições degradantes, como os serviços pesados e os castigos físicos. Tem-se um destaque para a escravidão dos negros nas lavouras de café, apresentando algumas das funções exercidas por eles para a produção cafeeira.

O trabalho realizado por imigrantes também aparece, tendo como objeto a exploração nas lavouras de café. Na narrativa sobre esse tema, é evidenciado que até o trabalho livre exercido pelos imigrantes estava sujeito às condições de exploração, muito parecidas à dos escravos africanos, pois os primeiros grupos de imigrantes europeus sofreram maus tratos por parte dos fazendeiros.

Em relação aos *aspectos pedagógicos*, são propostas atividades de leitura e de interpretação de textos, músicas, imagens, fotografias, além de rodas sobre as condições de trabalho dos indígenas e dos africanos durante a escravidão. As rodas de conversa apresentam-se em várias ocasiões para a compreensão do trabalho nas diversas culturas e temporalidades.

Entre as várias atividades propostas, sobressai-se uma muito reflexiva a partir da música de Gilberto Gil, “A mão da limpeza”, que leva as crianças a analisarem as condições de trabalho e as funções comumente exercidas por afrodescendentes atualmente na sociedade brasileira, mesmo após o fim da escravidão (LUCCI e BRANCO, 2008, p. 94).

Pau-brasil: os europeus exploram os indígenas

Quando os portugueses aqui chegaram logo tentaram descobrir se na terra havia ouro, prata e pedras preciosas. A única coisa que acharam, e em abundância, foi uma árvore pela qual tinham grande interesse econômico: o pau-brasil. Dessa árvore, se extraía um corante vermelho utilizado para tingir tecidos.

Assim, o primeiro produto que os portugueses exploraram economicamente nas terras que encontraram na América foi o pau-brasil existente na mata Atlântica.

A exploração do pau-brasil pelos portugueses começou nos primeiros anos do século XVI, por meio de um sistema chamado **escambo**. Esse sistema consistia na troca de trabalho por mercadorias ou de uma mercadoria por outra. Não é difícil imaginar quem realizava o trabalho, não é mesmo?

Os indígenas cortavam as árvores e transportavam as toras até os navios. Em troca, recebiam retalhos de tecidos, espelhos e, às vezes, facas e canivetes.

Esses objetos tinham pouco valor para os portugueses, mas eram muito apreciados pelos indígenas, que não os conheciam.



Detalhe de madeira esculpida por volta de 1530, mostrando indígenas entregando pau-brasil aos europeus.

1 Observe o mapa e responda às perguntas em seu caderno.

- a) Quando esse mapa foi feito? do século XVI
- b) O que está representado nele? indígenas trabalhando no corte de pau-brasil.
- c) Na sua opinião, ele é uma fonte histórica? Por quê? Sim, porque registra um fato histórico: a extração do pau-brasil pelos nativos.



Detalhe do mapa do Brasil Terra Brasilis, do século XVI, feito pelo cartógrafo Lopo Homem.

2 Explorando o pau-brasil pelo sistema de escambo, os portugueses obtinham grandes lucros. Você concorda com essa afirmação? Explique.

Isso que alguns alunos dizem não é verdade. A partir dessa primeira aula discutiremos com toda a classe, estimulando a participação de todos. A atividade tem como objetivo levar o aluno a refletir sobre a exploração do pau-brasil indígena pelos portugueses, que, para isso, se valeram de diferenças culturais.

Muitos indígenas foram amistosos com os portugueses. Houve povos, no entanto, que se afastaram do litoral e rumaram para o interior, evitando contato com os europeus — essa era uma das várias formas de resistência indígena contra a invasão e a dominação dos não-indígenas.

O interesse econômico pelo pau-brasil na Europa levou os portugueses a explorar o produto em quantidades cada vez maiores. A exploração do pau-brasil continuou até por volta do início do século XVII.

Figura 71 – Trabalho - “Novo Viver e Aprender História” - 5º ano

Em 1850, o Brasil era um dos maiores produtores de café do mundo. E durante muitos anos esse foi o principal produto de exportação do país, sendo vendido principalmente para os mercados europeus.

No início, o trabalho nas plantações de café era feito por escravos, que continuavam sendo trazidos da África.



Carregadores de café a caminho da cidade, obra de Debret, de 1827.

Assim como nos engenhos de açúcar e nas minas de ouro, nas fazendas de café os escravos eram propriedade do senhor. Eles eram obrigados a trabalhar várias horas por dia em serviços pesados e recebendo castigos físicos pelas faltas que cometessem ou caso se rebelassem. A diferença estava no tipo de trabalho que realizavam.

Nas fazendas, eles derrubavam as matas para o plantio do café, plantavam as mudas, cuidavam para que as pragas não atacassem a plantação e colhiam os grãos, que eram levados para secar num grande pátio existente nas fazendas, chamado terreiro. Depois os escravos descascavam, selecionavam, ensacavam e transportavam o produto, que era então enviado à Europa.

Além do trabalho com o café, os escravos continuaram sendo a mão-de-obra doméstica. Leia o texto a seguir.

O trabalho nas fazendas de café

(...) A fazenda de café opulenta dispunha de serviços de pajens, copeiros, moços de cavalaria e da cozinha, criados para os homens, e mucamas para as senhoras, e ainda especialidades curiosas: tropeiros, peões, raladores de mandioca, lavadeiras, quitadeiras, derrubadores de mato, carreiros, condutores de leiteira ou banguizeiros, vaqueiros, pescadores, caçadores, cesteiros e estafetas.

Essa diversificação de atividades já selecionava os escravos pela resistência física, pela habilidade técnica e mesmo por algum talento natural. Os mais fortes trabalhavam nos serviços pesados, especialmente no campo; os habilidosos eram encaminhados para as oficinas e trabalhavam junto à sede, dentro ou fora dela; quituteiras de talento desenvolviam seus dotes na cozinha senhorial, rica em quitandas, isto é, doces e biscoitos caseiros.



Fabricante de cestos, fotografia de Marc Ferret, cerca de 1870-1880.

Mucamas: escravas negras, geralmente jovens, que ajudavam nos serviços caseiros e acompanhavam sua senhora em passeios.

Tropeiros: condutores de animais de carga ou gado.

Carreiros: indivíduos que conduziam o carro de bois.

Leiteira: cadeira portátil usada como meio de transporte, sustentada por duas varas compridas, levadas por dois homens, um à frente e outro atrás.

Banguizeiros: espécie de carma de lona em que se conduziam cadáveres de escravos negros.

Estafetas: mensageiros, entregadores de correspondência.

Além dessa seleção, outra se impunha pela natureza das tarefas: escravos que trabalhavam na lavoura eram **do eito**, também chamados **de fora**; escravos que desempenhavam suas funções no interior das casas eram **domésticos**, conhecidos como **de dentro**.

Leia agora este trecho de uma canção do cantor e compositor Gilberto Gil:

A mão da limpeza

Mesmo depois de abolida a escravidão
Negra é a mão
De quem faz a limpeza
Lavando a roupa encardida, esfregando o chão
(...)
Negra é a vida consumida ao pé do fogão
Negra é a mão
Nos preparando a mesa
Limpando as manchas do mundo com água e sabão (...)

(Gilberto Gil, *Mão da limpeza*. Fm. *Força humana*. Rio de Janeiro, Warner Music Brasil, 1984.)
Se possível, toque a música para os alunos cantarem. Faça a atividade coletivamente, levando os alunos a refletirem sobre a condição dos afro-descendentes na sociedade brasileira após a abolição nos seus dias.

6 O que esse trecho nos diz sobre as condições de vida dos descendentes de escravos no Brasil atualmente?

Trabalho livre

Mesmo antes da abolição dos escravos, a possibilidade de conseguir emprego atraiu para o Brasil muitos estrangeiros que não conseguiam trabalho em sua terra natal. Para trabalhar na lavoura de café, vieram principalmente italianos.



Hospedaria dos Imigrantes no bairro do Brás, em São Paulo (SP), cerca de 1900. O edifício foi construído entre 1886 e 1888 especialmente para abrigar os imigrantes recém-chegados.

A maioria desses imigrantes não conseguiu realizar o sonho de adquirir terras no país. Muitos se tornaram trabalhadores braçais nas fazendas cafeeiras, substituindo os escravos, ou viraram operários nas primeiras indústrias. Estas foram fundadas no final do século XIX, principalmente com o dinheiro dos fazendeiros de café, que perceberam a oportunidade de ampliar seus negócios.



Fazenda de café Val de Palmas, mostrando a casa sede (à direita), em Bauru (SP), cerca de 1915.

Este pequeno texto conta como era a vida dos primeiros imigrantes italianos nas fazendas de café.

(...) Ao chegar na colônia, os imigrantes encontravam somente um barracão onde se alojar. Todo o resto tinha que ser feito: desmatar o terreno, cortar a madeira, construir as casas e os instrumentos para o trabalho, que iam sendo aperfeiçoados com o tempo.

(Angelo Trenta. *Os italianos no Brasil*. São Paulo, Prêmio, 2000, p. 43.)

O *conteúdo/tema* sociedade brasileira é apresentado evidenciando que, desde quando os portugueses desembarcaram no Brasil, em 1500, a sociedade do país vem lutando para superar uma história de dominação e de injustiças sociais. A narrativa acerca do tema procura desenvolver conceitos como sociedade, justiça e igualdade. Para isso, retoma outro conceito, o de etnia, a fim de explicar as características de alguns grupos indígenas.

Outro elemento para explicar as desigualdades sociais é a comparação entre moradias, por meio de fotografias e de pinturas, apresentando as diferenças e as semelhanças das habitações, como entre as casas dos senhores de engenho e as senzalas onde viviam os escravos; atualmente, as casas de alto padrão em comparação aos barracos de favela.

No mais, a chegada dos portugueses, a dominação dos indígenas, a escravidão africana, a vinda dos imigrantes europeus e de outros continentes são os padrões, retratados como responsáveis pela organização da sociedade brasileira.

Nos *aspectos pedagógicos*, o material utiliza fotografias de época, pinturas, mapas, músicas, questionários e textos informativos para desenvolver o conteúdo. As questões envolvem atividades de interpretação a partir de respostas explícitas que a criança deve buscar ao longo do texto, situações de comparação, pesquisas em dicionários, análises de documentos e de fontes históricas, interpretações de poemas, elementos culturais, rodas de conversa e produções de argumentos a partir de opiniões dos próprios alunos.

Trata-se de uma abordagem cronológica, que enfatiza os fatos, mas apresenta uma perspectiva crítica da realidade, destacando os conflitos sociais e a exploração de determinados grupos. Há de se evidenciar o amplo destaque para a cultura indígena nesse material. Também são utilizadas uma variedade significativa de fontes e outros fundamentos que auxiliam na compreensão do *conteúdo/tema* e que podem ampliar o conhecimento histórico que compõe a cultura e a história da formação da sociedade brasileira.

A sociedade brasileira

Veja sugestão no Manual do professor.

Em 1500, os portugueses chegaram às terras que hoje formam o território brasileiro. Já se passaram mais de 500 anos desde que eles aqui desembarcaram, iniciando uma história de dominação. São mais de 500 anos de luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Igualitária: que busca a igualdade de condições para todas as pessoas da sociedade.

Conhecendo como a sociedade brasileira se formou, podemos compreender melhor a realidade atual e, assim, ter mais condições de contribuir para a construção dessa sociedade. E o que é sociedade? O que significa uma sociedade mais justa e igualitária?

Em qualquer lugar do país, há pessoas de diversas origens étnicas e que têm condições sociais e de vida diferentes. Todas juntas formam a sociedade brasileira.

Conhecendo melhor as palavras

A palavra **etnia** se refere a grupos de pessoas com culturas semelhantes entre si, como o grupo dos negros africanos, dos indígenas e dos brancos europeus — os três grandes grupos étnicos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira.

Essa palavra também pode ser utilizada para os diferentes povos que constituem cada um desses três grupos. Pense, por exemplo, nos indígenas. Eles se dividem em diversos grupos étnicos. Há os ianomâmis, os pataxós, os guaranis, os ticunas, entre tantos outros. Apesar de possuírem semelhanças culturais, existem muitas diferenças entre eles. Assim, cada um desses povos corresponde a uma etnia.

Trabalhar com os alunos situações de preconceito e discriminação em relação à origem étnica e cultural, como, por exemplo, o

1 **Discuta com os colegas:** você acha que há conflitos entre os diferentes grupos étnicos que formam a sociedade brasileira? Explique sua resposta.

Criança ianomâmi da aldeia Demini, em Roraima. Caso algum aluno tenha vivenciado esse tipo de experiência, peça-lhe que narre o que aconteceu e o que sentiu. Lembre os alunos a perceberem que as diferenças são decorrentes da grande diversidade que caracteriza a formação social brasileira e que estas devem ser respeitadas.



Criança ianomâmi da aldeia Demini, em Roraima.

1 As diferenças de moradia muitas vezes demonstram as grandes desigualdades sociais.



Casa de alto padrão em Florianópolis (SC), 2004.



Barracos em favela de São Paulo (SP), 2002.



Desenho de casa-grande, feito por Jean-Baptiste Debret no século XIX. Nas casas-grandes, residências amplas e arejadas, os senhores de engenho e suas famílias viviam com conforto.



Habituação de negros, obra de Rugendas feita no século XIX. As senzalas eram habitações simples onde os escravos compartilhavam o espaço e viviam sem nenhum conforto.

Compare as fotos e responda em seu caderno:

- a) Quem mora em casas como a da foto 1? **Pessoas ricas.**
- b) Quem vive em casas como as da foto 2? **Pessoas menos favorecidas socialmente.**
- c) De que época são as habitações retratadas nas imagens 3 e 4? Qual a condição social das pessoas que viviam nelas? **De meados do século XIX. Foto 3: casa de um rico senhor de engenho. Foto 4: habitação de escravos negros.**
- d) Compare as fotos 1 e 2 com as fotos 3 e 4. O que você observa? **Pense nas mudanças e permanências ocorridas. A ideia é os alunos perceberem que, apesar das mudanças na arquitetura e no estilo das casas, as desigualdades sociais que observamos hoje têm origem no passado. Veja mais orientações no Manual do professor.**

Figura 72 – Sociedade brasileira - “Novo Viver e Aprender História” - 5º ano

Quem são os brasileiros?

Observe estas fotografias. Se julgar necessário, entome os processos históricos estudados no volume 4 desta coleção.



1 As fotos compõem um painel que representa diferentes grupos étnicos da sociedade brasileira. Tente identificá-los, recentemente: *filho-ibaneses, japoneses etc.*

A sociedade brasileira foi formada por três grupos étnicos principais: indígenas, brancos europeus (principalmente portugueses) e negros (africanos).

Os indígenas já viviam aqui quando os portugueses iniciaram o processo de conquista. Inúmeros conflitos marcaram a relação entre eles ao longo dos séculos. Como resultado, povos indígenas inteiros foram eliminados, vários foram escravizados, a maioria perdeu seu território e, hoje, grande parte dos grupos sobreviventes vive em reservas definidas pelo governo ou luta para ter suas terras demarcadas (delimitadas).

Os negros africanos, trazidos como escravos para o Brasil, realizavam todo tipo de trabalho, no campo e na cidade. Inicialmente, foram utilizados na lavoura canavieira e na produção de açúcar; posteriormente trabalharam na mineração, além de executar todo serviço doméstico na residência de seus senhores.

A esses três grupos, nos séculos XIX e XX somaram-se outros europeus e também asiáticos (japoneses, chineses, coreanos, judeus, árabes), que vieram para cá em busca principalmente de trabalho. Com isso, mais grupos étnicos passaram a fazer parte da sociedade brasileira.

Veja no mapa a seguir os continentes de origem dos principais grupos étnicos que, junto com os indígenas, formaram a sociedade brasileira.



(Mapa elaborado pelos autores).

O último *conteúdo/tema* a ser analisado dessa coleção é sobre as formas de organização do poder. Primeiramente, apresenta-se um mapa do Brasil dividido em unidades administrativas, para que a criança perceba as divisões do território em estados e em municípios. Então, a partir da leitura desse mapa, são lançadas perguntas sobre como essa conjuntura é governada. A própria narrativa acaba respondendo a essas questões. Conceitos como poder executivo, poder legislativo e poder judiciário são explicitados ao longo da narrativa.

A opção didática do material é por apresentar os conceitos de “poder” em diferentes circunstâncias e comparar a organização do poder nas sociedades indígenas com a organização do poder desenvolvida pelos portugueses durante o período colonial. O texto segue apresentando o poder nas diferentes situações políticas no Brasil após a declaração da independência do país, analisando, assim, as formas de poder na monarquia e, posteriormente, na república.

Os *aspectos pedagógicos* procuram definir o conceito de poder a partir dos poderes municipais, em seguida os estaduais e os federais. É proposta uma atividade com certo grau de complexidade, na qual sugere-se uma entrevista acerca das eleições com pessoas maiores de dezoito anos, a fim de se obter informações sobre como é eleger determinado candidato, se esses eleitores conseguiram de fato eleger algum candidato e, ainda, acompanhar sua atuação.

Trata-se de um exercício que exige uma discussão prévia com os alunos e empenho para realizar esse levantamento e trabalhar com essas informações, principalmente, após a entrevista. Não há questionamentos acerca da importância de atividades como essa, mas o afimco para desenvolvimento dela é fundamental a fim de se discutir a cidadania no Brasil.

Vale lembrar que os resultados que podem vir de investigações como essa por parte dos alunos, muitas vezes, refletem a insatisfação e o desinteresse de boa parte da população no que diz respeito ao sistema político de representação. Isso porque, conforme Carvalho (2002, p. 222), há uma convicção abstrata sobre a importância dos partidos políticos e do próprio Congresso. Além disso, é histórico o “desprestígio generalizado dos políticos perante a população”, que é ainda mais acentuado “quando se trata de vereadores, deputados e senadores” (CARVALHO, 2002, p. 222).

Mais adiante, há outro exercício que procura comparar as formas de organização do poder exercidas durante a colonização portuguesa com as formas de organização do poder nas sociedades indígenas, para estabelecer as diferenças entre ambas.

Figura 73 – Formas de organização do poder - “Novo Viver e Aprender História” - 4º ano


Os portugueses e a organização do poder

Embora os diversos povos indígenas tivessem uma organização de poder e um modo de vida próprios, os portugueses não levaram isso em conta. Tomaram posse das terras indígenas e nelas se instalaram, transformando-as em colônias de Portugal. Essa situação durou mais de 300 anos. Isso quer dizer que as terras e tudo o que havia nelas passaram a pertencer aos portugueses.

Como vimos na unidade anterior, o governo português não tinha recursos para explorar sua colônia. Então, em 1534, resolveu dividi-la em capitânias hereditárias, que entregou a donatários. Na capitania, o donatário era a autoridade máxima. Nas vilas e cidades que foram surgindo, contudo, quem mandava de fato eram os grandes proprietários de terra, conhecidos como **homens-bons**.

Veja informações complementares no Manual do professor.

Nas vilas e nas cidades ficaram a **Alcaidaria** e a **Câmara Municipal**. A primeira correspondia à Prefeitura atual, e o alcaide equivalia ao prefeito.




Museu da Inconfidência, em Ouro Preto (MG), 2001. Neste local, no final do século XVIII, funcionavam a Câmara Municipal e a cadeia.

Controlados pelos homens-bons, esses órgãos, entre outras coisas, estabeleciam os preços dos produtos comercializados, cobravam impostos, contratavam funcionários e combatiam os indígenas que não aceitavam a invasão de suas terras.

Cada nação tem seu jeito de governar

Agora, leia este texto:

O tipo de governo não é igual para todos os povos.
Tem governo que não escuta o povo.
Tem governo que escuta o que o povo fala.
Na nossa aldeia quem governa é o chefe.
(...)
Ele sempre escuta o nosso povo.
Ele vai conversar nas casas e ele escuta o que as pessoas falam
Ele escuta o que os mais velhos falam,
Ele escuta o que as pessoas conversam no lugar de reunião!



(Em: Eunice D. de Paula, Luiz G. de Paula e Elizabeth Amarante (elaboradores). História dos povos indígenas — 500 anos de luta no Brasil. Brasília/Petrópolis, Cimi/Vozes, 1987, p. 48.)

1 Nas comunidades indígenas, como o chefe escuta seu povo?
De procura as pessoas para ouvir-las e conversar em vez de fazer reuniões.

2 Em nossa forma de governo atual, nossos representantes (vereadores, deputados etc.) escutam o que temos a dizer? Explique sua resposta. Resposta pessoal!

1 Resposta:

a) Onde se localizam a Prefeitura e a Câmara Municipal do seu município? Resposta pessoal!

b) Elas sempre estiveram nesse local? Se não estiverem, pesquise seu(s) endereço(s) anterior(es). Resposta pessoal!

59

58

Esta pesquisa segue, agora, analisando a coleção “Aprendendo Sempre História” (2008), de José W. Vessentini, Dora Martins e Marlene Pécora, considerada pelo PNLD de 2010 como uma coleção elaborada em função de eixos temáticos, sendo eles: história local e do cotidiano; e história das organizações populacionais. Ademais, apresenta concepções teóricas ligadas à história social e cultural (BRASIL, 2009, p. 176).

O primeiro *conteúdo/tema* a ser analisado é identidade. Nele, desenvolve-se a proposta considerando as diferenças de cada criança e instigando-a a relatar aspectos de sua história e suas características pessoais. São incorporados a esse conteúdo outros instrumentos que marcam a história de vida da criança, como a análise de uma certidão de nascimento, da carteira de identidade e da carteira de vacinação.

Um trabalho interessante com esse conteúdo se encontra na seção “Navegando no tempo” (VESENTINI; MARTINS; PÉCORA, 2008a, p. 19), na qual a criança é instigada a refletir sobre outros documentos que revelam “pistas” sobre a sua identidade e sua história, como convites de aniversário, pulseira de identificação fornecida pela maternidade e filmagens.

Assim, o trabalho com o conteúdo/tema acerca da identidade vai além de definições de conceito e de denotação de tópicos que podem remeter à história de vida e às características das crianças, desafia-as a “pensar historicamente” sobre sua identidade ao sugerir pesquisas de instrumentos significativos, como a pulseira de identificação da maternidade, a qual serviu como um dos primeiros registros de sua identidade como ser humano.

Em relação aos *aspectos pedagógicos*, as atividades promovem reflexão sobre a identidade da criança a partir de poemas, documentos históricos, pinturas, autorretratos, análise biográfica de uma pintora, fotografias, brinquedos, instrumentos de transporte e paisagens. São realizados questionários com base em informações pessoais sobre a trajetória das crianças e suscitadas atividades comparativas para que percebam semelhanças e diferenças entre si, estabelecendo relações com as temporalidades históricas.

Ao final da unidade sobre identidade, são retomados os principais conceitos trabalhados no desenvolvimento desse assunto, como as singularidades de cada pessoa, as mudanças ocorridas no tempo e a importância dos diversos documentos como fonte de informação.

Percebe-se, então, em comparação aos demais livros analisados até o momento, que há uma inovação no trabalho com a questão da identidade e com as fontes utilizadas nessa abordagem. É possível verificar, também, no desenvolvimento das atividades, que há uma preocupação de explicitar os conceitos históricos a partir de uma narrativa problematizadora da realidade.

Figura 74 – Identidade - “Aprendendo Sempre História” - 2º ano

Cada um do seu jeito

Capítulo 1

Somos todos diferentes. Cada pessoa tem uma maneira de ser. Vamos juntos ler um poema que fala de crianças como você, mas que são muito diferentes umas das outras.

Aprendendo sobre as diferenças

Lucas, Amanda, Davi e João:
Estudam juntos
E são amiguinhos
De coração!
[...]

Lucas tem cabelo vermelho
Amanda tem cabelo enrolado
Davi tem cabelo loirinho
E o João é despenteado

O João é moreninho
A Amanda negrinha
O Davi é branquinho
E o Lucas Pimentinha

A Amanda gosta de azul
Davi prefere amarelo
João adora vermelho
Lucas vai de caramelo

Amanda tem os olhos pretinhos
Davi tem os olhos bem claros
Lucas tem os olhos castanhos
E João um pouquinho puxados

Davi brinca com bonecas
Amanda, de futebol e cozinha
João brinca com seus carrinhos
E o Lucas solta muitas pipas

Rodrigo Estramunho de Almeida. *Aprendendo sobre as diferenças*. São Paulo: Book Mix, 2000.

ILUSTRAÇÕES: ANA MARIA CORREIA / ALUNOS DA ESCOLA

Eu

Somos diferentes uns dos outros. Mas também somos muito parecidos. Como você é?

- 1 Faça numa folha de papel sulfite um desenho bem bonito mostrando como você é e escreva seu nome. Este será seu autorretrato.
- 2 Com a ajuda da professora, copie no caderno as frases abaixo e depois complete-as.
 - Meu nome é ★.
 - Tenho ★ anos.
 - A cor da minha pele é ★.
 - A cor dos meus olhos é ★.
 - A cor dos meus cabelos é ★.
- 3 Continue a contar como você é, respondendo às questões:
 - a) Qual é a comida de que você mais gosta?
 - b) Qual é a sua música preferida?
 - c) Qual é a sua história predileta?
 - d) Onde você gosta de passear?
 - e) Quais são os brinquedos de que você mais gosta? Faça uma pequena lista no caderno.

Os outros

Você contou muitas coisas sobre você. Agora vai conhecer um pouco melhor o colega do seu lado.

Faça a ele as perguntas a seguir e anote as respostas no caderno, com a orientação da professora.

- a) Qual o seu nome?
- b) Quando você é alegre, sempre ou às vezes?

Bate-papo

- Apresente-se à turma e converse sobre as seguintes questões:
- Você se parece com alguma das crianças descritas no poema? Com qual?
- Os seus amigos são iguais a você?

Eu

Somos diferentes uns dos outros. Mas também somos muito parecidos. Como você é?

- 1 Faça numa folha de papel sulfite um desenho bem bonito mostrando como você é e escreva seu nome. Este será seu autorretrato.
- 2 Com a ajuda da professora, copie no caderno as frases abaixo e depois complete-as.
 - Meu nome é ★.
 - Tenho ★ anos.
 - A cor da minha pele é ★.
 - A cor dos meus olhos é ★.
 - A cor dos meus cabelos é ★.
- 3 Continue a contar como você é, respondendo às questões:
 - a) Qual é a comida de que você mais gosta?
 - b) Qual é a sua música preferida?
 - c) Qual é a sua história predileta?
 - d) Onde você gosta de passear?
 - e) Quais são os brinquedos de que você mais gosta? Faça uma pequena lista no caderno.

Os outros

Você contou muitas coisas sobre você. Agora vai conhecer um pouco melhor o colega do seu lado.

Faça a ele as perguntas a seguir e anote as respostas no caderno, com a orientação da professora.

- a) Qual o seu nome?
- b) Quando você é alegre, sempre ou às vezes?

60

Os primeiros documentos

Você contou algumas coisas sobre a sua história. Mas há ainda outras informações importantes sobre ela. Várias delas estão em seus **documentos**. Eles são importantes para resgatar "pedacinhos" de sua história de vida e de seus familiares.

Marque na Agenda, página 89, o dia em que você nasceu.

Certidão de nascimento

Toda pessoa recebe um nome quando nasce. Esse nome deve ser registrado em uma certidão de nascimento, que é o nosso primeiro documento. Na certidão de nascimento há várias informações sobre a pessoa e a família dela. É um documento importante, pois é necessário em várias situações: para ser matriculado na escola, para ser atendido no posto de saúde, para viajar. Em todo o Brasil, a certidão de nascimento deve ser fornecida gratuitamente pelos **cartórios** de registro civil.

- 1 Procure saber com um adulto de sua casa quem escolheu o seu nome e por que ele o escolheu. Em seguida, peça-lhe que mostre a você a sua certidão de nascimento.
- a) Com a ajuda dessa pessoa, localize em sua certidão as informações necessárias para responder às seguintes perguntas:
 - Em que dia, mês e ano você nasceu?
 - Qual é, então, a data do seu aniversário?
 - Em que município você nasceu? Em que estado fica esse município?
- b) Conte aos seus colegas e à sua professora tudo o que você descobriu ao observar a sua certidão de nascimento.



- 2 Observe a certidão de nascimento de Rafael e responda às perguntas no caderno. Depois, confira as respostas com seus colegas e com sua professora.

Rua Turibasso, 433 - Perdizes
Fone: (11) 3862-9209 / 3864-4550
CEP 05005-001 - São Paulo - SP

19º CARTÓRIO
Oficial de Registro Civil
das Pessoas Naturais
19º Subdistrito - Perdizes
São Paulo - Capital

Bel. IVAN CARRARA

Certidão de Nascimento

CERTIFICO que, no livro A-055 de registros de nascimentos, às fls. 073V, sob número 1834, está registrado o assento de RAFAEL CAETANO SILVA, do sexo masculino, nascido no dia três de setembro de dois mil e nove horas e quarenta e três minutos (09:43), no Pronto Socorro Itamaraty, nesta Capital, filho de JOÃO SANTOS SILVA, natural de Iguai-Ba e de REGINA CAETANO NETO SILVA, natural de Virgem da Lapa-MG.

São avós paternos: JOÃO JOSÉ DA SILVA e LAURA BATISTA DOS SANTOS SILVA.
Sua avó materna: JOSE MARTINS NETO e SECUNDA CAETANO MARTINS.

Foi declarante o PAI.

O registro foi efetuado no dia doze de setembro de dois mil (12/09/2000).

Observações:

O referido é verdade e dou fé.

Sig. Paulp. 12 de setembro de 2000.

[Assinatura]
ARIANA CRISTINA DE JESUS FERRO
SECRETARIE AUTORIZADA

Sig.13460 por: ARIANA FERRO



- a) Quando Rafael nasceu?
- b) Em que cidade Rafael nasceu?
- c) Como se chamam os avós maternos de Rafael?

Sobre o *conteúdo/tema* tempo, percorre todos os volumes dessa coleção, inclusive há uma seção específica sobre o tempo ao final de cada unidade, intitulada “Navegando sobre o tempo”. Entretanto, o livro destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental, como pode-se observar pelo sumário, é todo dedicado ao *conteúdo/tema* tempo.

Dessa maneira, esse tema é iniciado apresentando aos alunos diversas fontes históricas e como elas são utilizadas para se conhecer o passado. A proposta do material é que os alunos investiguem os vestígios do passado como se fossem “detetives”.

Então, a narrativa demonstra às crianças, a partir de uma determinada situação, como os historiadores, os arqueólogos e outros pesquisadores estudam as “pistas” para reconstruir o passado como, por exemplo, imagens de ferramentas, utensílios de pedra polida e metais utilizados pelas primeiras sociedades humanas. Esses materiais, que atualmente encontram-se em museus, conforme destacado, são exibidos na narrativa para que a criança teça as primeiras inferências acerca deles e de como podem ser utilizados como fontes históricas para conhecermos mais a respeito de nossos antepassados (VESENTINI; MARTINS; PÉCORA, 2008b, p. 8).

Nessa proposta, os elementos que provocam o desenvolvimento da capacidade de “pensar historicamente” e a compreensão do *conteúdo/tema* tempo a partir da cultura material são a “arte rupestre” localizada no sítio arqueológico Vão Grande, em Tocantins; o mapa Terra Brasilis, produzido no início do século XVI durante a dominação portuguesa; e a obra “Café” (1940), de Candido Portinari. Tais elementos foram suscitados para o trabalho acerca das fontes históricas para se conhecer mais sobre a História do Brasil em diferentes temporalidades. Outras fontes são apresentadas no desenvolvimento da narrativa (VESENTINI; MARTINS; PÉCORA, 2008b, p. 14), mas todas têm a função de identificar fontes históricas e situá-las no tempo.

Já a respeito dos *aspectos pedagógicos*, percebe-se mais a opção dos autores por desenvolver um trabalho oral e interpretativo sobre as fontes históricas, indagando e comparando os elementos históricos. São introduzidas também uma análise biográfica do artista Candido Portinari e a construção de um quadro comparativo das fontes históricas apresentadas, por meio das quais os alunos devem listar as características singulares delas, a fim de levantar as informações sobre origem, data e características de fontes.

Figura 75 – Tempo - “Aprendendo Sempre História” - 3º ano

1 Examine as imagens e responda às questões referentes a cada uma delas.

Os primeiros humanos fabricavam armas com pedras que eles afiavam batendo umas contra as outras. Com o tempo, eles passaram a produzir ferramentas e utensílios mais aperfeiçoados, como, por exemplo, o machado de pedra polida e as foices de pedra, de bronze e de ferro.

a) Para que você acha que os primeiros seres humanos fabricavam armas?
b) Além da pedra, que outro material você acha que eles usavam para fabricar armas e utensílios? Também usavam madeira e osso de animais.

Pinturas rupestres no sítio arqueológico Vão Grande, na Serra do Litoide (Tocantins, 2005).

d) Que material você acha que esses nossos antepassados usavam para pintar?
 Para saber mais, leia o texto abaixo e converse com o professor sobre o que aprendeu e o que descobriu a respeito da pintura rupestre.

2 Leia suas respostas aos colegas e à professora.

3 Leia o texto para saber mais sobre os homens que viviam em cavernas, nossos primeiros antepassados.

Nossos primeiros antepassados

Homo sapiens, 'homem sábio', é o nome da nossa espécie. Ela faz parte de todos os seres humanos. Os primeiros seres da nossa espécie viveram há menos de meio milhão de anos.

Esses primeiros homens e mulheres eram **nômades**. Viviam da caça, da pesca e da coleta de plantas, frutos e raízes silvestres. Para se proteger do frio, vestiam peles de animais e se abrigavam em grutas e cavernas. Para se defender e para caçar, fabricavam armas com pedras que lascavam e afiavam batendo umas contra as outras.

Foi durante esse período que os seres humanos aprenderam a fazer fogo, cozinhar os alimentos e acender fogueiras na entrada das grutas para se proteger dos animais ferozes. Com o tempo, passaram a fabricar utensílios e artefatos cada vez mais aperfeiçoados, como lanças de madeira com pontas de pedra, arpões, facas e agulhas feitas com dentes e ossos de animais.

A maioria desses povos caçadores deixou desenhos e pinturas nas paredes das cavernas, chamadas pinturas rupestres. Não se sabe ao certo o significado desses desenhos, mas muitos historiadores acham que eles tinham um sentido mágico, faziam parte de um ritual para que sempre houvesse caça.

Mesmo sem conhecer a escrita, esses grupos humanos deixaram pistas sobre o seu jeito de viver. As pinturas rupestres e os objetos encontrados em diferentes lugares do mundo são elementos da **cultura material** que os historiadores estudam para reconstituir o passado e descobrir como viveram os primeiros grupos humanos.

Adaptado de: César Coll e Ana Teberosky. *Aprendendo História e Geografia*. São Paulo: Ática, 2000.

- Converse com a professora e com os colegas a respeito do texto acima e escreva no caderno o que você achou mais interessante sobre os seres humanos que viviam nas cavernas.

O que os mapas revelam

Em 1500, depois da chegada de Pedro Álvares Cabral à terra que hoje se chama Brasil, muitas embarcações portuguesas, francesas, inglesas, holandesas e espanholas navegaram ao longo da costa brasileira à procura de riquezas para vender na Europa. Navegadores e piratas estabeleceram um intenso comércio de pau-brasil, árvore de cuja madeira avermelhada se extraía um corante usado para tingir tecidos e fabricar tinta de escrever.

Mas como os historiadores conseguem descobrir como viviam e o que faziam as pessoas daquele tempo?

30

1 Observe o mapa a seguir e preste bastante atenção em cada detalhe apresentado.



BRITISH LIBRARY

Este mapa mostra como os europeus imaginavam a América do Sul antes da chegada dos portugueses. O mapa foi elaborado por Willem Blaeuw em 1603, durante a primeira viagem de exploração holandesa ao Brasil. O mapa mostra a costa brasileira e o rio Amazonas, com o nome 'Terra Brasilis' escrito ao longo da costa.

O mapa *Terra Brasilis* (Terra do Brasil) faz parte do chamado *Atlas Miller*, feito entre 1515 e 1519 pelos cartógrafos Lopo Homem e Pedro e Jorge Reinel. Está guardado na Biblioteca Nacional de Paris, capital da França.

2 Agora responda no caderno:

- a) Que pessoas você identifica no mapa? O que elas estão fazendo?
- b) Elas estão vestidas? Como? Há diferenças entre as roupas?
- c) Que outros elementos do mapa chamam sua atenção? Que pistas eles revelam?

O olhar do artista

As obras dos artistas também podem ser importantes fontes de informação sobre determinada época e lugar.

1 Com os colegas e a professora, observe o quadro de Candido Portinari.



BRITISH LIBRARY

Café, óleo sobre tela de Candido Portinari, pintado em 1940.

2 Agora responda no caderno às seguintes perguntas:

- a) Em que ambiente as pessoas estão? O que elas estão fazendo?
- b) Como as pessoas estão vestidas? Há diferenças entre as roupas?
- c) O que esse quadro revela sobre o trabalho das pessoas?

3 Comente suas respostas com a professora e com os colegas.

Sobre o artista

Candido Portinari é um dos principais nomes da arte moderna brasileira. Filho de imigrantes italianos, ele nasceu no dia 29 de dezembro de 1903, na cidade de Brodósqui, no interior de São Paulo. Faleceu em 6 de fevereiro de 1962.

Em suas pinturas e desenhos, Portinari retratou homens e mulheres do povo, retirantes fugindo da seca, trabalhadores do campo, plantadores de café. Suas obras revelam o amor e o respeito que o artista tinha pelo povo da terra.



proposta fundamenta-se no trabalho com história do cotidiano, por exemplo: a cidade é o local onde o trabalho acontece, entretanto ele é apresentado na perspectiva de pessoas comuns, como se constata na narrativa de memória da escritora Ecléa Bosi sobre como era o trabalho dos oleiros na cidade de Belo Horizonte por volta de 1940-50; ou o trabalho durante a construção de Brasília na perspectiva da artista plástica cearense Ana Miranda (VESENTINI; MARTINS; PÉCORRA, 2008c, p. 24).

Como pode-se verificar, há alterações significativas dentro da própria tradição escolar dos círculos concêntricos, que não deixam de existir nos livros didáticos nessa fase em que a História está consolidada no currículo dos anos iniciais, mas são incorporados e reformulados na proposta de trabalho com os conteúdos históricos a partir de eixos temáticos. Nesse caso, o trabalho no campo e na cidade permanecem como um conteúdo característico dos Estudos Sociais, todavia são reformulados, agora, para um contexto mais amplo, sendo problematizados de acordo com a realidade social e tratados com historicidade a partir de diferentes fontes e perspectivas históricas.

Nesse viés, Bittencourt (2004), ao analisar as mudanças e as permanências no ensino de História, compreende que o estudo do *local* nas produções didáticas é objeto de análise constante. E justamente nessa fase que denominamos “reformulação” do ensino de História o estudo do local fundamenta-se na história do cotidiano que, conforme Bittencourt (2004, p. 114), ao apropriar-se de seus métodos, tem como intuito inserir pessoas comuns, como homens, mulheres, crianças e idosos, todos responsáveis pela constituição da História, não como tradicionalmente eram as abordagens nacionalistas que apresentavam a História apenas como resultado das ações de políticos e de elites sociais. Desse modo, para Bittencourt (2004, p. 114):

Diferentes das propostas baseadas nos círculos concêntricos, que também utilizam a história local como forma de introduzir o aluno na compreensão do mais próximo, a preocupação maior, na atualidade é estabelecer articulações constantes, nas diferentes séries, entre o local, o nacional e o geral.

Em relação aos *aspectos pedagógicos*, o desenvolvimento do *conteúdo/tema* trabalho nessa narrativa utiliza-se de rodas de conversa, análises de imagens, comparações, produções de texto descrevendo a rotina de trabalho exercidas pelas pessoas ligadas à criança, leituras de textos informativos sobre como o trabalho das pessoas deixou marcas nas cidades ao longo do tempo. Também é sugerida a construção de um quadro comparativo sobre as informações desenvolvidas na narrativa sobre o campo, a cidade e o trabalho.

Por fim, nessa amostra trazida para a análise, são apresentadas às crianças informações sobre como surgiram algumas das cidades mais antigas do Brasil, como São Vicente (SP), Recife (PE), Salvador (BA) e Rio de Janeiro (RJ). Essas cidades foram retratadas na narrativa a partir de pinturas de época acompanhadas de textos informativos que destacam que surgiram devido à criação de engenhos de açúcar, lugares de mineração e centros escoadores dessa produção, os quais se tornaram sede do governo português.

Figura 76 – Trabalho - “Aprendendo Sempre História” - 4º ano

Campo e cidade: modos de vida e trabalho

As pessoas desenvolvem hábitos, costumes, valores e tradições de acordo com o ambiente onde vivem. Assim, o dia a dia de quem vive na cidade é bastante diferente do dia a dia de quem vive no campo. Você vai explorar essas diferenças e refletir sobre as transformações da paisagem e do modo de vida no campo e na cidade em diferentes tempos.

Leia o relato a seguir.

É o chão onde nasci, e eu gostaria que ela (Nova Palmeira) fosse no Rio Grande do Norte, porque me sinto tão norte-rio-grandense, que tenho saudades quando olho a minha carteira de identidade. Nisso não há nenhum preconceito contra a Paraíba. Apenas foi transplantada muito pequena, a tempo de me sentir enraizada no Rio Grande do Norte. Daí porque eu digo que gostaria que Nova Palmeira, a vila fundada pelo meu avô e pelo meu padrinho de batismo, fosse no Rio Grande do Norte. Era uma fazenda, uma vila, hoje é mais um município brasileiro, mas não é como município, e sim como são do meu avô, que permaneceu na minha geografia sentimental.

Zila Miranda. Em: www.aramatavias.com.br/na_melhor_hora. Acesso em 23 ago. 2007.



Bate-papo

- Converse com os colegas e com a professora sobre as seguintes questões:
- Você conhece histórias da infância de uma pessoa mais velha? Conte à turma.
- Por que a autora do relato gostaria que o município onde ela nasceu ficasse no Rio Grande do Norte e não na Paraíba?
- Você mora no mesmo lugar onde nasceu?
- O local onde você mora é parecido com o local representado na ilustração da página anterior ou é muito diferente? Explique.

A vida nas cidades

Você conheceu um pouco o passado do município onde você vive e já sabe que as cidades são diferentes umas das outras quanto ao tamanho e à história. Mas, em geral, elas têm semelhanças quanto ao modo de viver.

A maioria das cidades se firma a partir de pequenos povoados que, com o passar do tempo, crescem e se desenvolvem.

Você vai conhecer um pouco da vida e do trabalho em cidades do presente e do passado e imaginar as cidades no futuro.

Um olhar sobre as cidades

Ritmo acelerado, agitação e velocidade fazem parte do dia a dia de quem vive nas cidades grandes. Essas características se refletem nas paisagens urbanas, no modo de vida, no trabalho, nos hábitos cotidianos das pessoas.

Observe as fotos de algumas paisagens urbanas e leia as legendas.



Eixo Monumental
Monumento, localização em Brasília (Distrito Federal, 2005).

Rua localizada no município de Santana do Cariri (Ceará, 2007).

Fonte: VESENTINI; MARTINS; PÉCORÁ (2008c, p. 18-19)

A respeito do *conteúdo/tema* sociedade brasileira, retrata-se com historicidade, destacando que o Brasil é “*resultado da mistura de pessoas de vários povos que aqui chegaram em diferentes momentos*” (VESENTINI; MARTINS; PÉCOR, 2008c, p. 50). A narrativa sobre esse tema é iniciada a partir de fotos das diferentes culturas da população brasileira, e as crianças precisam tecer inferências sobre as características e as diversidades que a compõem.

As atividades são amostras de como esse conteúdo é trabalhado, por isso alguns aspectos de todo um conjunto temático são trazidos para essa análise. Dentre esses aspectos pode-se conferir destaque para a forma como o *conteúdo/tema* sociedade brasileira desenvolve os saberes sobre a cultura indígena. Isso porque, como pode-se perceber ao longo de toda esta investigação, quando os livros didáticos adentram conteúdos históricos considerados “complexos e sensíveis”, como é caso das temáticas indígena ou afro-brasileira, as narrativas tendem a simplificar ou a dirimir uma compreensão ampla e problematizada acerca dos conflitos que marcaram historicamente a trajetória dessas pessoas na formação da sociedade.

Assim, historicamente, o ensino de História sobre essas populações minoritárias, como a indígena, é comumente trazido ao longo da tradição didática brasileira de maneira incoerente e anacrônica, como foi possível constatar nas análises dos livros no capítulo anterior. Tradicionalmente, o ensino sobre as populações indígenas nos livros didáticos tem sido o “[...] ensino sobre um Outro que há séculos é silenciado ou mal interpretado nas narrativas elaboradas sobre o Brasil e os brasileiros” (RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018, p. 64).

Entretanto, a análise desse *conteúdo/tema* no livro em questão mostra que há avanços no tratamento desse assunto, pois é primeira vez que se constata, nesta averiguação, uma narrativa que inicia com clareza, apresentando para a criança que:

É um erro pensar que todos os indígenas são iguais. Um Kayapó é diferente de um Bororo ou de um Guarani. Os grupos indígenas falam línguas diferentes, possuem culturas diferentes, cada um tem uma maneira de enfrentar os obstáculos do cotidiano. Seus costumes, suas habilidades e sua organização social também diferem de um povo para outro (VESENTINI; MARTINS; PÉCOR, 2008c, p. 54).

Trata-se realmente de um tema complexo e difícil de ser desenvolvido em um livro didático destinado às crianças, mas simplificar, desarrazoar ou até mesmo não enfrentar as obscuridades que envolvem o “silenciamento histórico” das minorias dominadas no Brasil prejudica a compreensão a respeito da formação da sociedade brasileira, da identidade e o próprio desenvolvimento da cidadania pelas crianças.

Por essa razão, é significativo a autoria desse livro assumir que não consegue “dar conta” de todas as especificidades que envolvem as características culturais e sociais dos indígenas em um manual didático. Por outro lado, afirma-se categoricamente que há inúmeras formas de ser e existir historicamente enquanto indígena no Brasil e o material apresenta alguns dos variados povos indígenas para se conhecer e pesquisar (VESENTINI; MARTINS; PÉCORRA, 2008c. p. 55).

A narrativa segue apresentando outros elementos a respeito das contribuições da cultura africana para a formação da sociedade brasileira e das lutas desses povos por direitos e contra o racismo, por meio dos movimentos sociais históricos, como a Frente Negra Brasileira, em 1931. São explicitadas também as contribuições culturais dos imigrantes europeus, árabes, libaneses e asiáticos na formação da sociedade. Somadas a essas referências, a narrativa evidencia contribuições como as da artista plástica Tomie Ohtake.

Com relação aos *aspectos pedagógicos*, são oferecidas diversas propostas de análise, construção de quadros comparativos, interpretação de texto por meio de questionários e rodas de conversa, trabalhos em grupo a fim de pesquisar sobre as etnias indígenas, os povos africanos e outros povos que imigraram para o Brasil.

Há também estudos de mapas, de pinturas, de músicas e de registros de observações no caderno sobre pistas que podem fornecer elementos para a compreensão das relações entre os indígenas e os europeus, além de um estudo a partir do censo de 2000 sobre o quantitativo da população brasileira dividida por “cor ou raça”. São propostas, como pode-se observar nas amostras, que procuram desenvolver a habilidade de “pensar historicamente” e contribuem para uma formação cidadã.

Figura 77 – Sociedade brasileira - “Aprendendo Sempre História” - 4º ano


A formação do povo brasileiro

4
Capítulo


Você viu que mudar de um lugar para outro em busca de melhores condições de vida sempre fez parte da história da humanidade.

O povo brasileiro é resultado da mistura de pessoas de vários povos que aqui chegaram em diferentes momentos. O Brasil que conhecemos hoje foi sendo formado ao longo de vários séculos.


Para começar a refletir sobre o tema deste capítulo, observe as fotos desta página e as fotos e a tabela da página seguinte.




Moradores da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do rio Iratapuru, município de Lamajal de Jên (Amapá, 1998).




Cerimônia Xavante de furação da orelha, na aldeia de Fimintel Barbosa (Mato Grosso, 2001).




Integrantes do bloco Otatum, no Carnaval de 2003, Salvador (Bahia).



Descendentes de poloneses residentes no interior da Rio Grande do Sul.



Festival japonês conhecido como Tanabata Matsuri, ou Festival das Estrelas, que ocorre no bairro da Liberdade, São Paulo (SP, 2001).



Descendentes italianos residentes no município de Gramado (Rio Grande do Sul, 1997).

BRASIL: POPULAÇÃO TOTAL POR "COR OU RAÇA" (2000)

"Cor ou raça"						
Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração	Total
91 298 042	10 544 336	761 583	65 318 092	734 127	1 206 675	169 872 856

Adaptado de: www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao00.pdf. Acesso em 27 ago. 2007.

Bate-papo

- Troque ideias com seus colegas e com a professora sobre as seguintes questões:
- Observando as fotos, o que você diria sobre a formação do povo brasileiro?
- A tabela ajuda a ter ideia da diversidade de etnias que compoem a população brasileira? Por quê?
- Todos são iguais, sem distinção de raça, cor, religião, sexo, idade. Converse sobre essa frase com seus colegas e com a professora.

Fonte: VESENTINI; MARTINS; PÉCORA (2008c, p. 50-51)

O último *conteúdo/tema* a ser analisado no PNLD de 2010 é sobre as formas de organização do poder. A opção da autoria do material é tratar esse conteúdo enfatizando que o período de permanência da corte portuguesa no Brasil, por um lado, trouxe melhorias para uma parte da população, situada no Rio de Janeiro, sede do poder na época; porém, não foi do mesmo modo para o restante do país. A economia também já passava por dificuldades e a insatisfação da população crescia com os altos impostos cobrados, esses fatores fizeram com que surgissem vários focos de revolta (VESENTINI; MARTINS; PÉCORA, 2008d, p. 104). Essa situação, conforme os autores, culminou no processo de independência do Brasil.

São trabalhados conceitos na narrativa didática que visam à compreensão pelas crianças sobre o significado de independência e sobre as implicações para o país dessa alternância na forma de governo. Também é questionado o que significa uma Constituição para uma nação e como ela determina a forma de governo, os direitos e os deveres dos cidadãos.

Adiante, são explicitados os conceitos de república e como se deu a proclamação dela no Brasil. Novamente, são propostas reflexões sobre a Constituição brasileira e outros documentos são trazidos para o estudo desse tema, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Pode-se afirmar que esse conteúdo é abordado de forma breve e pouco desenvolvida ao longo da narrativa, mas o tema perpassa outros conteúdos em diferentes circunstâncias ao longo da coleção.

Nos *aspectos pedagógicos*, são propostas análises de fotografias, poemas e pinturas de época, os quais auxiliam na compreensão e na interpretação da narrativa. Predominam atividades de rodas de conversa guiadas por uma lista de questões previamente estabelecidas pelo manual, em que o professor precisa mobilizar as crianças a apresentarem seus conhecimentos prévios sobre a temática, a levantarem hipóteses sobre as razões pelas quais o Brasil ainda enfrenta problemas de injustiças e de desigualdade social em razão das formas de organização do poder historicamente organizadas no país. São sugeridas também pesquisas sobre quem são os governantes atuais, sobre as leis e para que servem.

Figura 78 – Sociedade brasileira - “Aprendendo Sempre História” - 5º ano

A gente aprende história da política

Capítulo 12

O período de permanência da Corte portuguesa no Rio de Janeiro foi bastante agitado. Se sua presença trouxe melhorias que favoreceram uma parte da população da cidade, o mesmo não se pode dizer do restante do país. A Corte gastava muito dinheiro, enquanto a grande maioria da população tinha uma vida bastante difícil.

O açúcar já havia deixado de ser fonte de riquezas, e o ouro começava a escassear. A insatisfação com os altos impostos cobrados pelo governo e com a situação do Brasil fez surgir vários focos de revolta.

Bate-papo

- O que significa a palavra **independência**? Independência significa “liberdade”, “autonomia”, “ser dono de si mesmo”, “ser capaz de decidir por si mesmo”.
- O que essa palavra pode representar em relação à vida de uma pessoa? E em relação a um país? Representa a liberdade de escolha, a autonomia, a capacidade de decidir por si mesmo em um país ou autonomia de um indivíduo, ou seja, a capacidade de tomar decisões e o controle sobre suas ações e o cumprimento das regras estabelecidas.

Portugal enfrentava muitos problemas e conflitos nessa época, e dom João VI sofria pressões para voltar a seu país. Temendo perder o trono português, e na tentativa de agradar portugueses e brasileiros ao mesmo tempo, em abril de 1821 ele embarcou para Portugal acompanhado por 4 mil pessoas e levando consigo todo o dinheiro que havia no Banco do Brasil. Deixou aqui seu filho e herdeiro, dom Pedro, que se tornou o príncipe regente.

Os portugueses queriam que o Brasil voltasse a ser colônia e dom João pressionava seu filho para que ele também retornasse a Portugal. Entretanto, no Brasil, um movimento tentava convencer dom Pedro a ficar. Alguns políticos queriam que dom Pedro proclamasse a Independência e se tornasse imperador do Brasil; outros não concordavam com seu governo. Essa situação gerou conflitos e revoltas em algumas províncias. Para ganhar apoio político, dom Pedro resolveu visitar algumas delas e foi bem recebido em Minas Gerais e em São Paulo.

Em viagem à província de São Paulo, dom Pedro voltava de Santos e atingira as margens do riocho do Ipiranga na manhã do dia 7 de setembro de 1822 quando recebeu cartas importantes. Uma delas, de José Bonifácio de Andrada e Silva, um de seus ministros, pedia-lhe que proclamasse a Independência do Brasil. As outras cartas vinham de Portugal e solicitavam seu regresso àquele país. Dom Pedro leu as cartas e comunicou aos acompanhantes o assunto de que tratavam, dizendo que as exigências dos portugueses eram inaceitáveis. Na mesma hora, declarou o Brasil independente de Portugal.

Nesse mesmo ano, dom Pedro foi aclamado imperador do Brasil com o nome de dom Pedro I. O período em que governou o país (de 1822 a 1831) ficou conhecido como Primeiro Reinado.

1 No início deste capítulo, você conversou sobre o que significa **independência**. Então responda: Será que de fato o Brasil se tornou um país independente com a declaração de dom Pedro I? Antes de responder, releia o texto de José Bonifácio de Andrada e Silva, um dos ministros de dom Pedro I, e o texto de José Bonifácio de Andrada e Silva, um dos ministros de dom Pedro I, e o texto de José Bonifácio de Andrada e Silva, um dos ministros de dom Pedro I.

SOBRE O ASSUNTO

Dom Pedro, filho de dom João VI, nasceu em 1798 e tinha 22 anos quando foi nomeado príncipe regente do Brasil. Gostava de festas e viagens e era um excelente cavaleiro. Também era grande apreciador de música e bom compositor. Tocava piano e em 1824 compôs a música para o Hino da Independência do Brasil.

2 Em grupo, faça uma pesquisa dos tópicos a seguir:

- Como se governa um país?
- O que são leis? Para que servem?
- O que é Constituição?

Antes, numa roda de conversa, troque com os colegas os conhecimentos que você tem sobre esse assunto. Uma roda de conversa é um momento em que os participantes trocam conhecimentos e experiências sobre um determinado assunto. É importante que todos tenham a oportunidade de falar e ouvir.

3 Apresente a pesquisa à classe.

Fonte: VESENTINI; MARTINS; PÉCORA (2008d, p. 104-105)

A análise das duas coleções referentes ao PNLD de 2010 possibilitou a compreensão tanto das limitações quanto das qualidades e dos avanços no ensino de História. Entre as limitações, nota-se que a coleção que apresenta a lógica de apresentação centrada na organização espacial dos acontecimentos no tempo – “Novo Viver e Aprender História” (2008) – limita a compreensão das crianças de realidades mais amplas, para relacionar os acontecimentos históricos e entender a tensão que envolve a dinâmica conflitiva das relações sociais. Contudo, desenvolve uma compreensão lógica e não deixa de problematizar o conhecimento histórico.

Já a proposta que apresenta a abordagem a partir de eixos temáticos – “Aprendendo Sempre História” (2008) – parte das vivências contemporâneas das crianças que se realizam a partir de diversas relações culturais e permitem a compreensão dos saberes históricos nas múltiplas situações espaciais e temporais. Isso favorece que esses saberes sejam desconstruídos e ressignificados em dimensões mais complexas pelos alunos. Contudo, falta clareza teórica e metodológica no tratamento de alguns conteúdos fundamentais para a formação da cidadania.

Têm-se, então, avanços evidentes desse processo de reformulação curricular da História, que confirmam a importância dela enquanto disciplina escolar, além de consolidarem as reformulações propostas para esse ensino. Todavia, é patente que as obras didáticas ainda precisam caminhar na direção de um trabalho mais elucidativo, por meio da abordagem dos eixos temáticos, como também são necessários parâmetros e legislações que embasem essa proposta de forma contundente.

4.3 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 2013

Os livros selecionados para análise do PNLD de 2013 são os pertencentes às coleções: “A Escola é Nossa: História” (2011), de Rosemeire Alves e Maria Eugênia Bellusci; “Coleção Plural: História” (2011), de Anselmo Branco e Elian Alabi Lucci. As temáticas de análise são realizadas a partir dos *conteúdos/temas* que mais vezes aparecem – nesse caso: identidade; tempo; trabalho; sociedade brasileira; e formas de organização do poder –, bem como pelas características das atividades em seus *aspectos pedagógicos*.

Cabe destacar que a “Coleção Plural: História” (2011) substituiu a nomenclatura de uma das mais antigas e recorrentes coleções apresentadas em seis das oito edições do PNLD. Trata-se da coleção “Viver e Aprender História”, da editora Saraiva. Apesar dessa mudança no nome da coleção, os autores permanecem os mesmos – Anselmo Branco e Elian Alabi Lucci – desde a sua primeira edição no PNLD de 2000/2001.

Quadro 12 – Sumário sintético PNLD de 2013

PNLD 2013 (COLEÇÕES)				
11	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<u>A Escola é Nossa: História</u> (Ed. Scipione) <u>Autores:</u> Maria Eugênia Bellusci; Rosemeire Aparecida Alves Tavares	1. Nós, as crianças. 2. O nome que a gente tem; 3. O tempo; 4. O tempo em nossa vida; 5. Vivemos juntos; 6. É hora da escola.	1. Começando um novo ano; 2. O cotidiano e a criança; 3. A vida e a história da família; 4. O lugar em que vivemos; 5. A vida no bairro; 6. Trabalho em nosso dia a dia.	1. Participando da história; 2. Os povos indígenas; 3. Portugueses em terras indígenas; 4. Da África para o Brasil; 5. Africanos no Brasil; 6. Do litoral para o interior; 7. A vida nas vilas e cidades mineiras; 8. Com destino à América; 9. Gente de diferentes lugares.	1. O Brasil tem história; 2. Portugueses em terras indígenas; 3. Na época dos engenhos; 4. O século do ouro; 5. A vida no século do ouro; 6. Nos tempos do império do Brasil; 7. Os primeiros tempos da República no Brasil; 8. Democracia e Ditadura no Brasil; 9. Brasil: a volta da democracia os desafios atuais.
<u>Plural História</u> (Ed. Saraiva) <u>Autores:</u> Anselmo Lazaro Branco; Elian Alabi Lucci	1. Você tem história; 2. Famílias; 3. Moradias; 4. Lugares de aprender e conviver.	1. Tempo; 2. Investigar o passado; 3. As ruas e os bairros; 4. Histórias de lugares: as cidades.	1. Pindorama: terra das palmeiras; 2. No tempo dos engenhos; 3. Ouro no sertão; 4. Os caminhos da independência.	1. Os caminhos até a República; 2. Os primeiros anos da República; 3. Esperança e medo; 4. De volta à democracia.

Fonte: elaborado pela autora (2020)

A primeira coleção a ser analisada do PNLD de 2013 é “A Escola é Nossa: História” (2011) que, segundo o Guia de Livros Didáticos (2012, p. 33), está organizada a partir dos eixos temáticos: história local e do cotidiano; e história das organizações populacionais, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para o ensino de História. Todavia, na resenha avaliativa da coleção, há a seguinte análise:

Os eixos temáticos são acompanhados com mais rigor nos dois primeiros volumes da coleção, quando os conteúdos dão maior peso aos contextos mais próximos da vida das crianças [...]. Os volumes destinados aos 4º e 5º anos organizam seus conteúdos curriculares a partir de elementos da História do

Brasil, valorizando, sobretudo, a visão da história política e factual, que tradicionalmente se insistiu na História ensinada (BRASIL, 2012, p. 33).

À vista disso, a averiguação dessa coleção inicia-se pelo *conteúdo/tema* identidade, que procura distinguir, a partir de elementos da vida cotidiana das crianças – brincadeiras, histórias de vida e preferências pessoais –, as principais características e a identidade de cada criança.

Além disso, são propostas indagações para as crianças acerca de como se pode aprender sobre o passado. Então, por meio de perguntas e de imagens, a narrativa didática evidencia as formas como o aluno pode obter informações sobre a sua história pessoal: por meio de objetos antigos, fotografias e outros documentos escritos.

Contudo, há um elemento muito instigante, proposta intergeracional, que é a sugestão de uma conversa da criança com uma pessoa idosa para saber a história desta ou acontecimentos nas mais variadas situações que, de alguma forma, estão ligados à vida da criança, como também para conhecer modos de vidas de pessoas que viveram em outras épocas.

Em relação aos *aspectos pedagógicos*, são sugeridas análises de fotografias, de pinturas, rodas de conversa e dinâmicas de apresentação para promover a interação entre as crianças e fazer notar, assim, semelhanças e diferenças entre elas. Há também um levantamento para a construção de uma lista de brincadeiras preferidas pela turma. No entanto, o destaque está justamente na promoção de um debate intergeracional entre as crianças e pessoas idosas, o que trabalha, além de saberes históricos, as memórias históricas que crianças e idosos constroem e ressignificam a partir de suas vivências e de seus relacionamentos.

Figura 79 – Identidade - “A Escola é Nossa: História” - 2º ano

UNIDADE

1 NÓS, AS CRIANÇAS

No decorrer desta Unidade, você encontrará vários questionamentos para serem respondidos, orientando os alunos. Nos casos em que julgar conveniente, realize a leitura que precede as respostas no rodapé.

Observe a pintura a seguir, que representa uma atividade muito importante que as crianças realizam na escola.

Parquinho, de Andrew Macara (1998), Óleo sobre tela. Estádo: Maranhão, no parquinho da escola.

Converse com os colegas sobre as questões a seguir.

1. O que as crianças representadas na pintura estão fazendo?
2. Brincar é uma das atividades mais importantes que as crianças realizam na escola. Além de brincar, o que mais as crianças fazem na escola? *Estudem, se alimentam, praticam esportes etc.*
3. E você, que atividades realiza na sua escola? *Pratizam*

6

Vamos nos conhecer

Olhe para os lados e observe os colegas da sala de aula.

1. Há alguém que você já conhecia antes de começar o ano? Quem? De onde? Comente. *Passou!*
2. E o seu professor, você já o conhecia? De onde? Conte para os colegas. *Passou!*

Você, seus colegas e o professor ficarão juntos até o fim do ano. Por isso, é importante que se conheçam melhor. Apresente-se para a turma, dizendo, além de seu nome, há quanto tempo trabalha nessa escola, sua idade e outras informações pessoais.

3. O que você gostaria que os seus colegas soubessem sobre você? Pense por alguns instantes e, em seguida, fale um pouco sobre isso. Veja algumas sugestões. *A ordem do apontamento da obra é cronológica e pode ser realizada por ordem alfabética da turma, pelo ordenado cartelas, pelo número da chamada etc.*

IDADE NOME ONDE NASCEU
O QUE MAIS GOSTA DE FAZER
O QUE MENOS GOSTA DE FAZER

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

VALORIZANDO A
COOPERATIVIDADE

7

Histórias de hoje e do passado

Na atividade da página anterior, você conheceu um pouco mais sobre seus colegas.

Por meio de uma conversa, podemos obter informações sobre pessoas com quem convivemos diariamente e, também, conhecer fatos que fizeram parte da vida delas. Mas há pessoas que viveram em épocas passadas, que tinham outro modo de vida e diferentes costumes.

1. Em sua opinião, como é possível descobrirmos fatos ocorridos em épocas passadas? Comente. *Peixoto.*
2. Uma menina chamada Sílvia pesquisou informações sobre o passado. Observe os meios que ela utilizou.



*Listeque para os alunos as fontes de informações apresentadas e comente que, além dessas fontes, também podemos conhecer fatos do passado por meio da observação de objetos antigos, de filmagens ou de construções, ou com visitas a museus, entre outras.

➔ Agora, comente quais foram as maneiras que Sílvia utilizou para pesquisar informações sobre o passado. Ela consultou documentos escritos, reuniu livros, pesquisou etc...conversou com uma pessoa idosa, observou fotografias antigas.

Neste ano, a disciplina de História ajudará você a conhecer um pouco mais sobre a sua vida, sobre as pessoas com quem convive e também histórias de pessoas que viveram em épocas passadas. Você verá que existem semelhanças e também diferenças entre o seu modo de vida e o modo de vida dessas pessoas.

O *conteúdo/tema* tempo é desenvolvido ao longo de toda a coleção, mas há dois capítulos que abordam esse assunto de forma específica, conforme o sumário. Desse modo, o trabalho com o conceito é iniciado de forma lúdica, por meio de adivinhações, em que a criança precisa responder oralmente a algumas adivinhações que têm o tempo como objeto. A narrativa didática segue analisando como as crianças podem perceber a passagem do tempo em seu cotidiano e na rotina diária.

Para tanto, apresenta-se o cotidiano de crianças indígenas da etnia Cuicuro, que vivem numa aldeia no Parque Indígena do Xingu, e de crianças indígenas da etnia Guarani, localizadas no estado de São Paulo. A partir daí são estabelecidas percepções, comparações e distinções sobre as atividades realizadas ao longo do dia entre as crianças índias e as crianças não-índias. Uma situação interessante no trabalho com esse *conteúdo/tema* é que as crianças na escola são levadas a perceber que suas rotinas têm muitas semelhanças com a rotina de crianças indígenas.

Nos *aspectos pedagógicos*, destacam-se atividades com os instrumentos de medição de tempo, como o relógio de água e o relógio-vela, além da ampulheta e do relógio de sol. São propiciadas atividades com questões interpretativas, fotografias, comparações entre o calendário cristão e o calendário do Xingu. Outras fontes históricas também são propostas a partir do estudo do tempo utilizado na agricultura e, também, do tempo do plantio após as cheias do rio Nilo no Egito.

Há também uma seção de curiosidades, como, por exemplo, a origem do relógio de pulso criado por Santos Dumont e fabricado pelo joalheiro Louis Joseph Cartier, em 1907, para manter as mãos livres para pilotar. Por fim, é sugerida e apresentada, em um passo a passo, a construção de um relógio de sol, entre outras possibilidades para ensinar as crianças a interpretar as horas no relógio de ponteiro.

São muitas atividades que provocam a reflexão das crianças a partir dos *conteúdos/temas*. Percebe-se grande preocupação das autoras em garantir que os alunos assimilem e sistematizem o que aprenderam. Esse fato é realçado pelo Guia de Livros Didáticos:

Um aspecto positivo a destacar é a criatividade e a variedade de propostas de atividades presentes em todos os volumes da coleção, que se expandem além dos conteúdos formais. Além disso, a diversidade de seções auxilia a despertar a atenção e o interesse dos alunos, ao apresentar diferentes tipos de questões e posições de análise (BRASIL, 2012, p. 33).

Figura 80 – Tempo - “A Escola é Nossa: História” - 2º ano

VALORIZANDO A CULTURA

O dia a dia das crianças

Nosso dia a dia geralmente é repleto de atividades. Estudar, brincar, comer, dormir e tomar banho são algumas das atividades diárias na vida das crianças.

1. Você acha que todas as crianças praticam atividades semelhantes no dia a dia? Comente.

Pessoa: incentive os alunos a expor suas opiniões sobre esta questão, ressaltando sempre a importância de se respeitar a diversidade.

Leia, no texto a seguir, como é o cotidiano das crianças indígenas Cuicuro que vivem em uma aldeia no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso.

VIRE OLHOSÃO

[...] O que a criança faz? “Vai banhar com os amigos no rio, vai com o irmão maiorzinho caçar de arquinho, pesca, passa o dia brincando pelado na aldeia” [...].

Um lugar onde tudo pode, de Mirna Feitoza. *Jornal Folha de S.Paulo*, São Paulo, 22 abr. 2000. p. 3. Folhinha.

Crianças indígenas nadando em um rio, no estado do Amazonas, em 2009.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

2. Em que o dia a dia das crianças Cuicuro é diferente do seu? Conte para os colegas.

Pessoa:

Será que todas as crianças indígenas realizam as mesmas atividades no dia a dia?

Leia agora um outro texto que fala como é o dia a dia de crianças indígenas Guarani, que vivem em uma aldeia chamada Pyu, localizada no pico do Jaraguá, na cidade de São Paulo.

[...] [as crianças] da aldeia têm uma vida parecida com a de qualquer outra criança. Elas acordam cedo, escovam os dentes, vão para a escola, brincam, assistem à TV, gostam de desenhos e os meninos adoram futebol. [...]

Programa de Início, Obal, de Nina Souza. *Jornal O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 19 abr. 2003. Estadinho.

Crianças Guarani durante aula de informática na escola de sua aldeia, no estado de São Paulo.

ATIVIDADES

1. Compare as atividades do dia a dia das crianças indígenas citadas nos textos. Registre no caderno as atividades que elas realizam, separando-as em dois grupos.

Tornam banho de rio, escovam, passam, brincam.

Cuicuro

Guarani

Escovam os dentes, estudam, brincam, assistem à TV, jogam futebol.

2. Agora, vamos conhecer como é o seu cotidiano nos dias em que você vai à escola. Anote as informações no caderno.

a) Escreva o que você faz em cada um dos períodos do dia.

manhã

tarde

noite

b) Compare as atividades do seu dia a dia com as atividades de um colega da sala e conversem sobre as questões a seguir. *Pessoa:*

- Quais atividades diárias vocês têm em comum?

- Quais atividades diárias são diferentes?

Primeiro os alunos fazem perguntas, anotações e depois observam as atividades que realizam nos momentos em que não estão na sala.

Mais de dez minutos, em um mega dia Brasil a localização do estado do Mato Grosso. *Pessoa: Xingu, e a localização do município de São Paulo, onde fica o pico do Jaraguá.*

44

45

É bom saber

A invenção do relógio de pulso

O relógio de pulso foi criado quando o brasileiro **Santos Dumont**, inventor do avião, teve a ideia de amarrar um relógio de bolso em seu braço, com um lenço. Ele agiu dessa maneira porque tinha que manter as duas mãos ocupadas ao pilotar, e não podia controlar o seu tempo de voo com o relógio dentro do bolso.

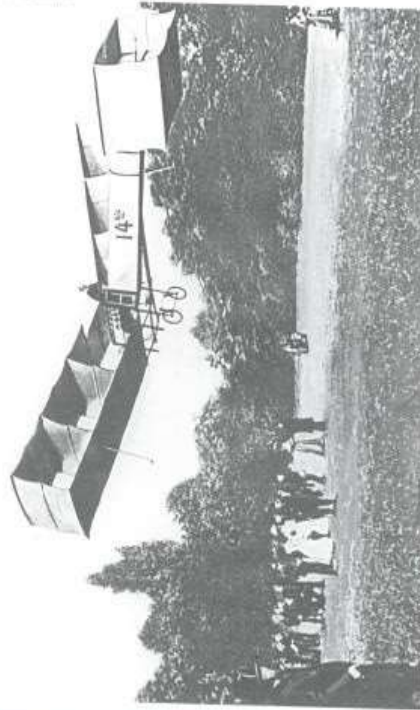
Por sugestão de Santos Dumont, o **joalheiro** francês Louis Joseph Cartier, em 1907, passou a fabricar o relógio de pulso.

VER GLOSSÁRIO

Selo lançado pelos Correios em homenagem a Santos Dumont, que é considerado, além de inventor do avião, o criador do relógio de pulso.



Composição: [unreadable]



Essa fotografia retrata Santos Dumont pilotando o 14 bis, no dia 23 de outubro de 1906, em Paris, na França. Essa foi a primeira vez que um ser humano voou em público, num aparelho mais pesado que o ar.

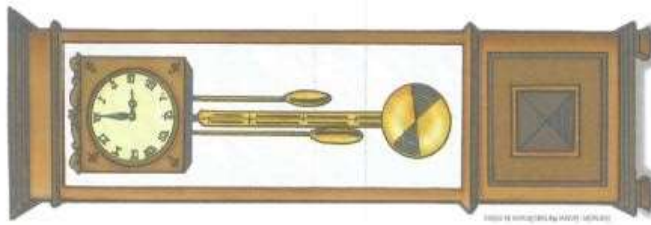
**Mostra aos alunos, em um mapa mundi, a localização da França.*

Com o desenvolvimento de novas técnicas, o ser humano passou a construir **relógios mecânicos**.

Nesse tipo de relógio, o tempo geralmente é marcado por dois ponteiros: um que indica as horas, e outro, os minutos.

Vários modelos de relógios mecânicos foram inventados, entre eles o relógio de **pêndulo** e o de pulso.

VER GLOSSÁRIO



Atualmente, um dos relógios mais modernos que existem é o relógio digital.

Esse relógio não possui ponteiros, e as horas aparecem em forma de numerais.

**Explique aos alunos que digital, neste caso, refere-se aos dígitos, que são símbolos gráficos que representam numerais.*



Converse com os colegas sobre as questões a seguir.

1. Quais desses tipos de relógio você conhece ou de quais já ouviu falar? *Plausível.*
2. Você tem algum deles em casa? Qual? *Plausível.*

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

O *conteúdo/tema* trabalho é desenvolvido nessa coleção com o objetivo de identificar o conceito de trabalho e as características das profissões, bem como a importância dessas atividades na sociedade. São salientadas comparações entre a grande incidência do comércio de rua nas cidades e como eram tempos atrás alguns trabalhos de vendedores ambulantes. Outras relações estabelecidas entre as profissões no passado e na atualidade são relativas ao trabalho na agricultura e na realização do extrativismo, pois muitas dessas atividades, hoje, são exercidas por máquinas agrícolas.

Assim, esse tema possui, nesse manual, a característica de apresentar como o trabalho e as profissões eram exercidos no passado e como são realizados na contemporaneidade, ressaltando as semelhanças, as diferenças e até mesmo a extinção e a criação de outras modalidades de trabalho, como, por exemplo, a extinção da profissão de “graxeiro de trilhos de bonde” e a criação da profissão de astronauta. Outra atividade diz respeito a tarefas que envolvem a literatura e a memória de pessoas que, quando crianças, trabalhavam exaustivamente em fábricas ou na lavoura e, na atualidade, relatam quais foram os efeitos disso em suas vidas. As questões sociais relativas à falta de emprego também são abordadas.

Há, também, uma seção que trata dos problemas do trabalho infantil no Brasil, o qual está, conforme a narrativa, sempre ligado a questões sociais que envolvem a pobreza e a miséria da população, e as ações governamentais e legislações precisam vir acompanhadas de todo um esforço da sociedade no combate à exploração do trabalho infantil.

Acerca dos *aspectos pedagógicos*, verifica-se que as atividades do tema são apresentadas com historicidade, com informações e comparações sobre as atividades exercidas, considerando-se os contextos sociais e históricos.

São propostas atividades com imagens, fotografias, questionários, entrevistas, figuras, cartazes e manchetes de jornal. Nesse viés, a ênfase está nas situações didáticas e nas atividades de cunho oral, pois é privilegiada a oralidade em contraposição ao registro na forma escrita pelas crianças.

Ao final dessa unidade, há uma atividade suscitada por um selo do correio criado no ano 2000, em comemoração aos dez anos da existência do Estatuto da Criança e do Adolescente. Além da análise e da interpretação oral do sentido e da importância desse selo, é sugerida uma pesquisa em jornais e revistas sobre o trabalho infantil. Posteriormente, deve ser montada uma exposição na escola e outras turmas devem ser convidadas para um momento de discussão sobre os problemas que envolvem esse assunto. Assim, novamente verifica-se grande quantidade de atividades e de encaminhamentos pedagógicos nos conteúdos propostos.

Figura 81 – Trabalho - “A Escola é Nossa: História” - 3º ano

Falta emprego

Você viu que, antigamente, existiam várias pessoas que vendiam mercadorias nas ruas para garantir seu sustento. Muitas dessas pessoas se tornavam trabalhadores ambulantes porque não conseguiam emprego.

Hoje em dia, o desemprego ainda é um problema que atinge muitos brasileiros. Para sobreviver, muitas pessoas passam o dia nas ruas vendendo mercadorias ou realizando pequenos consertos em eletrodomésticos e outros objetos.

Esses trabalhadores não recebem um salário fixo pelo que fazem. O dinheiro que ganham varia de acordo com a quantidade de trabalho que realizam.



Essa fotografia, tirada em 2005, retrata um homem vendendo doces na cidade de São Paulo.



Nessa fotografia, tirada em 2001, vemos um vendedor de cocadas nas ruas da cidade de Salvador, no estado da Bahia.

Em alguns casos, os vendedores ambulantes montam barracas nas calçadas das ruas para vender sua mercadoria. Esses vendedores são conhecidos como camelôs.



Nos últimos anos, no Brasil, muitas pessoas que perderam o emprego passaram a trabalhar como camelôs. Essa fotografia, tirada em 2005, mostra uma rua ocupada por barracas de camelôs no centro da cidade de São Paulo.

Existem também pessoas que, para conseguir o sustento, passam o dia pelas ruas coletando materiais que podem ser reciclados, como papel, plástico e latas de alumínio. Esses materiais são vendidos para indústrias a fim de serem transformados em novos produtos.



NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

A fotografia ao lado, tirada em 2008, retrata um coletor de papel puxando seu carrinho cheio de materiais recicláveis, em Itú, estado de São Paulo.

VALORIZANDO A CIDADANIA

Minhas ideias, nossas ideias

- Converse com os colegas sobre o que vocês acham que pode ser feito para reduzir o desemprego no Brasil. (Atividade)

Atente-se às regras de segurança. Não ande, nem se aproxime das barracas ou feirões que ficam em locais muito movimentados e lotados.

No Brasil e em outros países, existem muitas crianças que deixam a escola e as brincadeiras para trabalhar. Isso ocorre principalmente porque, com o trabalho que realizam, essas crianças ajudam a sustentar a família.

Algumas crianças passam o dia todo trabalhando nas ruas das cidades, exercendo as mais variadas atividades:



Criança vendendo doces em uma rua.



Criança limpando para-brisa de veículos em um semáforo.



Criança engraxando sapatos em uma praça.

*Além de iliteracia, muitas crianças, de modo que elas possam que, muitas crianças, essas crianças enfrentam muitas dificuldades para estudar, no futuro, obter melhores oportunidades no mercado de trabalho. Essa situação (falar mais chances de viver com mais qualidade de vida.

A maioria das crianças que trabalha não tem tempo para estudar.

No entanto, existem crianças que trabalham e estudam. Essas crianças, em razão do trabalho que realizam, ficam muito cansadas e geralmente têm dificuldade para aprender.

1. Você já viu crianças trabalhando pelas ruas da sua cidade? Que tipo de trabalho elas estavam realizando? Comente.
2. Como você imagina que será o futuro das crianças que precisam trabalhar e não podem estudar? Comente com os colegas.

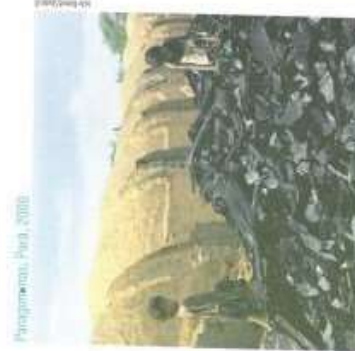
Existem crianças que trabalham na área rural. Muitas delas passam o dia trabalhando, por exemplo, nas lavouras de cana-de-açúcar, em carvoarias, em olarias ou em lavouras de sisal. Com isso, deixam de aproveitar a infância e enfrentam maiores dificuldades para ter um futuro melhor.

VIA ACESSÍVEL

As fotografias abaixo retratam crianças trabalhando em vários lugares do Brasil.



Menino trabalhando no corte da cana-de-açúcar.



Crianças trabalhando em uma carvoaria.



Menino trabalhando na secagem do sisal.



Criança levando tijolos para secar em uma olaria.

Peça aos alunos que observem as fotografias e elabore a conexão delas para o fato de que os trabalhos retratados são trabalhos penosos para serem realizados por crianças.

O *conteúdo/tema* sociedade brasileira é desenvolvido ao longo de todo o livro dedicado ao quarto ano do Ensino Fundamental. Aqui trazemos amostras que indicam algumas das permanências no trabalho com os conteúdos e, explicitamente, demonstram que a forma tradicional e eurocêntrica dificulta a compreensão histórica sobre a formação da sociedade brasileira.

Na sequência abaixo, há um exemplo claro de como os indígenas comumente são retratados nas obras didáticas. Como pode-se observar em Alves e Bellusci (2011c, p. 30-31), discorre-se sobre as capitânicas hereditárias e o aprisionamento dos indígenas para realizarem o trabalho escravo nas plantações de cana e nos engenhos. Já na página seguinte, os indígenas aparecem em um texto que disserta sobre os quinhentos anos de resistência e afirma que, hoje, os seus direitos são reconhecidos pela Constituição de 1988. Contudo, de acordo com o livro didático, mesmo após a promulgação de leis que resguardam os seus direitos, os indígenas ainda são vítimas de invasores que desmatam as suas terras.

Vê-se aqui o que Ramos, Cainelli e Oliveira (2018, p. 65) consideram “pontos frágeis” na forma como essa temática é apresentada pelos livros, pois os indígenas “aparecem” no início da colonização e depois “desaparecem” ao longo da história do Brasil, e só “reaparecem” quando há menções à Constituição de 1988. Tudo isso revela, de acordo com as autoras, a partir dos estudos de Boaventura Sousa Santos, que o “pensamento abissal” anula a existência do outro.

Constata-se, assim, que os indígenas são retratados nos livros didáticos por meio de pinturas de artistas europeus e narrativas “romantizadas” que descaracterizam, muitas vezes, as diferenças culturais de cada etnia e apresentam os diversos grupos indígenas como se fossem um todo completamente homogêneo.

Para Ramos, Cainelli e Oliveira (2018), ao analisarem os livros do PNLD de 2017 para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, o pensamento abissal pode ser revelado devido às ausências e aos silenciamentos sobre a existência do outro. Essas ausências podem ser identificadas, conforme as pesquisadoras, pela forma como estão organizadas as obras, cuja “narrativa principal é cronológica e eurocêntrica”. Além disso, as narrativas, em grande parte, não ressaltam a “presença dos povos indígenas na atualidade como algo relevante” e também não aprofundam os conflitos ou as problemáticas que historicamente dizimaram e continuam a exterminar populações indígenas quase que por completo (RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018, p. 80). Na perspectiva dessas autoras:

[...] as contribuições desses povos nas áreas social, econômica e política praticamente estão ausentes das coleções; a abordagem sobre os conteúdos referentes a essa temática ocorre em determinados períodos da história (de forma geral os indígenas são apresentados ainda ligados à colonização), [...] há poucos relatos de indígenas sobre o processo de colonização e defesa da memória de suas culturas. Os povos indígenas são trabalhados sem adentrar sua historicidade, as lutas travadas pela manutenção de suas terras após a chegada dos portugueses ao Brasil, até a contemporaneidade; faltam referências aos povos indígenas que vivem isolados em periferias das cidades e em aldeias urbanas, concedendo enfoque apenas aos povos que vivem em aldeias ou áreas rurais (RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018, p. 80-81).

Assim, nos exemplares abaixo trazidos para análise, pode-se verificar todas essas questões, que também são aplicadas aos afro-brasileiros, representados nas obras didáticas também no início da colonização e com referências à escravidão e, posteriormente, evidenciados por suas contribuições culturais na formação da sociedade brasileira por meio de culinária, linguagem, vestuário, música, arte, dança, entre outros fatores; poucas vezes são retratados com historicidade nos livros a partir de suas lutas políticas, sociais e de problemáticas que envolvem toda a sociedade brasileira.

Figura 82 – Sociedade brasileira - “A Escola é Nossa: História” - 4º ano

E bom saber

VALORIZANDO A CIDADANIA

500 anos de resistência

Desde a chegada dos europeus ao Brasil, os povos indígenas vêm lutando contra a injustiça e o desrespeito por sua cultura. Eles tiveram que lutar por suas terras que foram invadidas pelos portugueses e, também, por sua liberdade, quando foram escravizados. Hoje, os direitos dos povos indígenas são reconhecidos e estão registrados na Constituição Federal. Apesar disso, muitas pessoas insistem em não respeitar os direitos desses povos. Um dos problemas que muitos indígenas continuam enfrentando atualmente é a invasão de suas terras. Os principais invasores são proprietários de madeiras que desmatam as áreas indígenas para retirar a madeira, e também as mineradoras e garimpeiros à procura de ouro. Por causa disso, cada vez mais, os povos indígenas vêm se organizando e lutando para defender as terras que lhes restaram, para preservar sua cultura e para que todos os seus direitos, que estão registrados na Constituição, sejam respeitados.

VER GLOSSÁRIO

Essa fotografia retrata representantes de alguns povos indígenas manifestando seu protesto em uma conferência, na cidade de Porto Seguro, estado da Bahia, no ano 2000. Hoje em dia, as manifestações públicas tornaram-se um importante meio utilizado pelos indígenas na luta por seus direitos.

Mostrar aos alunos, em um mapa do Brasil, a localização de estados da Bahia

Qual é o principal motivo que vem gerando invasões às terras indígenas desde a chegada dos portugueses a este território?*

*A exploração das riquezas como madeira e ouro. Por isso, essa questão, buscamos destacar a permanência nos problemas enfrentados pelos povos indígenas desde a chegada dos portugueses a este território.

O sistema de capitânias hereditárias não alcançou os resultados esperados pela Coroa portuguesa. Apesar de algumas capitânias terem se desenvolvido, como São Vicente e Pernambuco, a maioria delas não obteve sucesso. Isso ocorreu por vários motivos, como o desinteresse e a falta de investimentos de alguns donatários. Uma das principais dificuldades, no entanto, foram os constantes ataques de indígenas.

*Explique aos alunos que Brasília é uma cidade intencionalmente criada para identificar, por exemplo, famílias, cidades, regiões e indígenas.
**Explique aos alunos que o arroteio significa a apropriação.

Ao lado, o brasão de Pero de Góis, donatário da capitania de São Tomé. Essa capitania, que por volta de 1545 já produzia cerca de 2 000 arrobas de açúcar, foi devastada pelos Goitacá, indígenas que habitavam aquela região.

Essas dificuldades levaram o rei de Portugal a criar, em 1548, um governo-geral na Colônia. Dessa forma, daria continuidade ao processo de colonização e garantiria a posse do território.

Assim, o rei enviou para cá o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, que desembarcou na Bahia em 1549. Com ele, vieram várias pessoas, entre elas soldados, carpinteiros e pedreiros. Vieram também alguns padres jesuítas, que pretendiam catequizar os indígenas.

Logo que chegou, Tomé de Souza fundou a cidade de Salvador, que se tornou a sede do governo-geral e a primeira capital da Colônia.

VER GLOSSÁRIO

Vista da parte alta e da parte baixa da cidade de Salvador, na atualidade.

32

VALORIZANDO A CIDADANIA

Apesar da resistência dos grupos escravizados, a escravidão no Brasil durou cerca de 350 anos, e só foi abolida em 13 de maio de 1888.

Desde então, os descendentes de africanos vêm lutando contra a discriminação e em favor da igualdade de oportunidades. Eles obtiveram muitas conquistas, como a lei aprovada na Constituição Federal de 1988, que considera crime o racismo.

Atualmente, os afro-brasileiros estão se organizando cada vez mais em defesa de seus direitos, e para que sejam respeitados no país que ajudaram a construir. Conecte com os aliados que os manifestantes retratados na fotografia estão participando de uma passeata no Dia Internacional da Luta pela Erradicação do Racismo, promovido todo dia 21 de março.



Manifestantes protestando contra o racismo, em Brasília, em 2005.

Apesar de a Abolição ser comemorada no dia 13 de maio, no Brasil, muitos afro-brasileiros dão mais importância ao dia 20 de novembro, que é o Dia Nacional da Consciência Negra. Essa data foi escolhida em homenagem a Zumbi, símbolo da resistência negra ao escravismo e da luta pela liberdade.

VER GLOSSÁRIO

➔ Você já tinha ouvido falar do Dia Nacional da Consciência Negra? O que você sabe sobre essa comemoração? *Fraseal*

A influência africana na cultura brasileira

VALORIZANDO A CULTURA

Os africanos e seus descendentes sempre mantiveram vivos muitos dos hábitos e costumes trazidos da África.

Esses costumes, com o passar do tempo, foram sendo incorporados pelos indígenas e europeus que aqui habitavam, e atualmente fazem parte do dia a dia dos brasileiros.

Observe, a seguir, alguns exemplos da influência africana no Brasil.



Em nossa culinária existem várias comidas de origem africana, como a canjica, o acarajé, o vatapá e o angu. Além disso, existe a famosa feijoada, que acabou se tornando um dos principais símbolos da culinária brasileira.



A capoeira era praticada pelos escravos nas senzalas como forma de resistência contra a escravidão. Atualmente, milhares de pessoas em todo o Brasil praticam a capoeira como uma arte e um esporte. Além de contribuir para a saúde do corpo e da mente, ela ajuda a desenvolver em seus praticantes alguns valores, como o respeito e a solidariedade. A fotografia acima retrata uma roda de capoeira em Salvador, Bahia.

Sobre os *aspectos pedagógicos* relativos ao conteúdo/tema sociedade brasileira, são propostas análises de imagens, de pinturas, de fotografias, de relatos históricos, de canções e questionários acerca das informações apresentadas sobre as populações que deram origem à sociedade brasileira.

Observam-se tentativas de problematização sobre as dificuldades que a população brasileira enfrenta na garantia de direitos constitucionais, de apresentar a diversidade de raças e de culturas que deram origem à sociedade brasileira, mostrando as principais características atuais. Ressaltam-se as ações de movimentos sociais e celebrações, como o Dia da Consciência Negra.

Apesar disso, o manual do quarto ano adota uma organização cronológica da história do Brasil, apresentando uma visão política e factual. No todo, percebe-se uma preocupação das autoras do livro no fato de que as crianças compreendam, por meio das atividades didáticas e dos conteúdos, as principais diferenças e semelhanças entre as sociedades que contribuíram para a formação do Brasil, valorizando a importância das culturas indígena, africana, europeia e asiática para a constituição da sociedade brasileira.

O último *conteúdo/tema* a ser analisado dessa coleção é sobre as formas de organização do poder, que está disposto, majoritariamente, no livro dedicado ao quinto ano do Ensino Fundamental. São dedicadas várias páginas para o tratamento desse conteúdo, mas a opção das autoras, como se pode ver nas amostras, é por uma organização cronológica tradicional: colônia, império e república.

Porém, há de ressaltar que as autoras têm o claro objetivo de que os conteúdos desenvolvidos sejam apresentados em contextos problematizadores, enfatizando as rebeliões, as revoltas e as contestações das populações diante do autoritarismo dos governantes em cada situação política.

Em relação aos *aspectos pedagógicos*, as atividades trazem vários textos informativos, até demasiadamente extensos e complexos para as crianças em alguns momentos, mas há, indubitavelmente, quantidade significativa de fontes históricas, imagens, gravuras, mapas, gráficos, pesquisas, rodas de conversa, questionários, produção de textos opinativos, interpretação de fotografias, explicitação de conceitos, charges, símbolos nacionais, biografias entre outras tarefas que possibilitam aprendizados acerca das formas de organização do poder no país.

Figura 83 – Formas de organização do poder - “A Escola é Nossa: História” - 5º ano

Um Imperador no governo do Brasil

VER O DOCUMENTÁRIO

Após a Proclamação da Independência, o Brasil não precisou mais obedecer às leis de Portugal. Com isso, D. Pedro I convocou uma **Assembleia Constituinte** para elaborar uma **Constituição** para o Brasil. A Assembleia se reuniu em maio de 1823 e era formada, em sua maioria, por grandes proprietários de terra, profissionais liberais, militares e funcionários públicos. Dessa Assembleia não participaram mulheres nem representantes das camadas mais pobres da sociedade.

No entanto, a Constituição não chegou a ser finalizada devido a divergências entre o imperador e os membros da Assembleia Constituinte. Veja, no texto a seguir, quais foram as causas dessas divergências e qual foi a atitude de D. Pedro I.

D. Pedro queria autonomia e poder absoluto para governar e a Assembleia Constituinte tentava restringir esse poder. Por causa dessas discordâncias, o imperador fechou a Assembleia no mês de novembro de 1823 e, em 25 de março de 1824, outorgou uma nova Constituição [...].
Aprendendo História e Geografia. de César Coll e Áua Tabercocky. São Paulo: Ática, 2000, p. 203.
 *Comente com os alunos que outorgar é aprovar, consentir. Explique-lhes que, neste caso, o termo outorgar é usado para fazer referência à atitude autocrática de D. Pedro I, que, não aceitando as decisões da Assembleia, impôs uma nova Constituição para o Brasil.
Pintura produzida pelo artista português Henrique José da Silva, em 1831, representando o Imperador D. Pedro I.

1. O que causou divergências entre o imperador e a Assembleia Constituinte? Comente. O imperador queria obter absoluto para governar e a Assembleia Constituinte tentava restringir, ou seja, reduzir o poder do imperador.
2. Cite qual foi a atitude do imperador D. Pedro I. Ele fechou a Assembleia Constituinte em novembro de 1823 e, no ano seguinte, outorgou uma nova Constituição. O texto da nova Constituição foi determinado pelo próprio D. Pedro I. Essa Constituição estabelecia a existência de quatro poderes: Executivo, Legislativo, Judiciário e Moderador. Dois deles, Executivo e Moderador, eram exercidos por D. Pedro I e lhe davam poder absoluto para governar o Estado.

96

A Constituição de 1824 dava poderes para que D. Pedro I governasse sozinho o Brasil. Essa situação causou protestos em várias **provincias**. A população de Pernambuco, por exemplo, não aceitou essa Constituição e iniciou uma revolta, que se espalhou pelas províncias da Paraíba, Ceará e Rio Grande do Norte. O principal objetivo dos revoltosos era **instaurar uma República** na atual região Nordeste do Brasil e, assim, acabar com a centralização do poder nas mãos do imperador. **VER O DOCUMENTÁRIO**

Esse movimento ocorreu em 1824 e foi denominado **Confederação do Equador**. Um dos principais líderes dessa manifestação foi um padre, chamado Joaquim do Amor Divino, também conhecido como Frei Caneca.

Para controlar essa revolta, D. Pedro I ordenou que as tropas imperiais invadissem Pernambuco e acabassem com o movimento. Depois de muitas lutas, os revoltosos foram dominados e seus líderes, condenados à morte.

Bandeira da Confederação do Equador.

Pintura feita pelo artista brasileiro Murilo La Greca, no século XX. Ela representa o líder Frei Caneca no momento em que estava prestes a ser executado.

Converse com os colegas sobre as questões a seguir.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

1. O que motivou a revolta da Confederação do Equador? O que a população pernambucana fez para combater com a Constituição imposta pelo imperador D. Pedro I, que lhe dava poderes para governar sozinho o Brasil?
2. Desde que assumiu o governo, após a Proclamação da Independência, D. Pedro I impôs a sua maneira de governar. Que palavra pode ser empregada para fazer referência à forma de seu governo: popular ou autoritário? Por quê? Responda escrevendo autoritário, porque do termo é feita uma determinação por esse prefixo autoritar e por isso.

Como os alunos não podem e não devem escrever um documento da língua portuguesa durante a aula, o professor deve fazer uma lista de palavras e frases para serem usadas durante a aula.

97

A Constituição de 1891

Com a Proclamação da República, o Brasil deixou de ser governado por imperadores e passou a ser governado por presidentes.

Logo após a Proclamação da República, ainda não havia eleições para a escolha do presidente e outros governantes. Assim, o marechal Deodoro da Fonseca assumiu provisoriamente a administração do Brasil com o objetivo de organizar o governo republicano.

Em novembro de 1890, foi convocada uma Assembleia Constituinte para elaborar a primeira Constituição da República, que ficou pronta em 24 de fevereiro de 1891.

Veja a seguir algumas das medidas determinadas por essa Constituição.

- As províncias foram transformadas em estados.
- O Poder Moderador foi extinto e foram mantidos apenas três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário.
- O primeiro presidente deveria ser eleito pelo **Congresso Nacional**, enquanto os demais seriam eleitos por voto direto, isto é, **vote eletrônico** pela população.
- O mandato do presidente seria de quatro anos e sem direito à reeleição.
- O Poder Executivo seria exercido pelo presidente e seus poderes seriam limitados pelo Congresso Nacional.



Confronte com as alianças que o Imperador ao lado do marechal Deodoro da Fonseca e Rui Barbosa, um dos principais participantes do Movimento Republicano.

Ilustração criada por Angelo Agostini, por volta de 1891. Nessa imagem, ele faz uma representação do marechal Deodoro da Fonseca entregando a nova Constituição à República, simbolizada por uma mulher.

A política do café com leite

Aproximadamente cinco anos após a Proclamação da República, em 1894, ocorreram as primeiras eleições diretas para a presidência do Brasil. O presidente eleito foi Prudente de Morais. Depois dele, o paulista Campos Sales foi eleito presidente da República.

Sales iniciou, em 1898, a chamada política do café com leite, uma aliança entre os estados de São Paulo e Minas Gerais com o objetivo de controlar o governo do Brasil. Naquela época, São Paulo era o maior produtor de café do país, e Minas Gerais, grande produtor de leite, era o estado com o maior número de eleitores.

Devido à sua grande importância econômica e política, esses dois estados conseguiram ceder à presidência da República os seus próprios candidatos.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

No decorrer do século XIX, o café tornou-se a maior riqueza do país e o principal produto de exportação do Brasil. Essa fotografia retrata carregadores embarcando sacas de café, no porto de Santos, em São Paulo, por volta de 1920.



É bom saber

O voto aberto

Na época da política do café com leite, o voto não era secreto. Nas eleições, os homens que podiam votar deviam dizer abertamente em quem estavam votando. Com isso, muitos eleitores eram pressionados por líderes políticos regionais para que votassem nos candidatos de seus partidos. Dessa forma, os candidatos da oposição dificilmente conseguiam se eleger.

➔ Atualmente, no Brasil, o voto é secreto? Comente. *Resposta esperada: sim.*

A ditadura militar

O sucessor de JK foi Jânio Quadros, que ganhou as eleições em 1960 prometendo melhorar as condições de vida da população e acabar com a corrupção no Brasil. Entretanto, apenas sete meses depois de ter sido eleito, Jânio Quadros tomou uma atitude que surpreendeu o país.

Você sabe?

De acordo com a manchete de jornal apresentada ao lado, qual foi a atitude de Jânio Quadros? Comente.

Ele acordo com a manchete. Jânio Quadros renunciou.

Quem assumiu o governo após a renúncia de Jânio foi o vice-presidente João Goulart. Ele tinha planos de realizar uma série de reformas no país: a **reforma agrária**, para distribuir terras entre os trabalhadores do campo; a reforma educacional, para alfabetizar milhões de brasileiros; entre outras.

Essas reformas recebiam o apoio de muitos trabalhadores do campo e da cidade e, também, de estudantes.

"Chama a atenção dos alunos para o título da notícia que aparece no jornal no ano da colúmba cristã". "Planos" Mazarili assumiu o governo" Comentários da Câmara das Deputadas no dia da renúncia de Jânio. Como Jânio Goulart encobria os seus planos ao renunciar. Mazarili assumiu interinamente a presidência da República.



As propostas de João Goulart, no entanto, preocupavam os grandes empresários e proprietários rurais do país, que tinham receio de que as reformas causassem prejuízos a seus negócios. Um outro grupo que estava insatisfeito com as propostas do governo era o dos militares.

Contando com o apoio de uma parte da população, esses grupos começaram a organizar um golpe para tirar João Goulart da presidência e implantar um governo militar no Brasil.

Entre as realizações do governo de Juscelino Kubitschek, a que mais se destacou foi a construção da cidade de Brasília, para ser a nova capital do Brasil.

A proposta de construir uma nova capital no interior do território era bastante antiga, e já havia sido incluída na Constituição de 1891. Porém, nenhum dos presidentes anteriores havia levado essa proposta adiante.

Durante a campanha eleitoral, JK assumiu o compromisso de construir Brasília. Poucos meses depois de tomar posse, ele deu início às obras. Milhares de operários trabalharam dia e noite para que a cidade ficasse pronta ainda no governo de Juscelino.



Nessa fotografia, tirada em 1960, é possível observar os operários nas obras de construção de Brasília.

No dia 21 de abril de 1960, menos de quatro anos após o início das obras, Brasília foi inaugurada e tornou-se a nova capital do Brasil.

NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

➔ A seguir, estão indicados o nome da atual capital do Brasil e os nomes das capitais anteriores. Associe os nomes dessas cidades ao período que se refere à sua permanência como capital do país, escrevendo no caderno a letra e o número correspondentes.

CIDADE

- A Salvador
- B Brasília
- C Rio de Janeiro

PERÍODO

- 1 De 1763 até 1960.
- 2 De 1549 até 1763.
- 3 De 1960 até os dias atuais.

BRASIL: A VOLTA DA DEMOCRACIA E OS DESAFIOS ATUAIS

UNIDADE 9

No decorrer desta Unidade, são propostos vários questionamentos para serem respondidos oralmente pelos alunos. Nos casos em que julgar conveniente, solicite a eles que escrevam as respostas no caderno.

Neste ano, você conheceu um pouco da história do nosso país. Viu que muitas injustiças foram cometidas contra a população do Brasil. Você viu também que, apesar de tudo, nosso povo sempre resistiu à opressão e lutou contra as injustiças.

O texto a seguir trata da campanha das Diretas-Já, um dos maiores movimentos populares já ocorridos no Brasil, que ajudou a pôr fim à ditadura militar no país. Leia-o.

A história [da campanha pelas Diretas-Já] começa em 25 de janeiro de 1984. [...] Milhares de pessoas encheram a praça da Sé, onde permaneceram 12 horas, apesar da chuva. Foi a primeira das manifestações gigantes que nos três meses seguintes agitaram o país. [...] Estima-se que, entre janeiro e abril, 5 milhões de pessoas tenham saído às ruas exigindo eleições diretas.

A história do Brasil no Século 20: 1980 - 2000, de Oscar Pilaçello, São Paulo, Publifolha, 2006, p. 19-21.



NÃO ESCREVA NESTE LIVRO.

Nessa fotografia, vemos a multidão que se reuniu na praça da Sé para manifestar seu apoio ao movimento das Diretas-Já.

➔ Em sua opinião, é importante que o povo possa eleger os seus governantes? Por quê? Converse com os colegas. *Pestoni*

Apesar da campanha das Diretas-Já, o Congresso Nacional não aprovou a volta das eleições diretas para presidente. No entanto, devido à força popular demonstrada nessa campanha, o governo militar concordou que o próximo presidente seria um civil.

Assim, nas eleições presidenciais de 1985, que foram indiretas, o Congresso Nacional elegeu Tancredo Neves, um dos líderes da campanha das Diretas-Já. Ele foi o primeiro presidente civil eleito depois de mais de 20 anos de governo militar.

Tancredo não chegou a assumir a presidência, pois adoeceu antes de tomar posse e morreu alguns meses depois. Em seu lugar, quem assumiu foi o vice-presidente José Sarney.

Durante o governo de José Sarney, foi eleita uma Assembleia Constituinte para elaborar uma nova Constituição.



Membros do Congresso Nacional comemorando a finalização da Constituição de 1988. Essa Constituição, que está em vigor atualmente, é um conjunto de leis que garante os principais valores democráticos em nosso país, como a liberdade de imprensa e as eleições diretas.

A Constituição de 1988 foi promulgada no dia 5 de outubro e estabeleceu algumas importantes inovações. Conheça algumas delas.



- As eleições presidenciais passaram a ser diretas.
- Os jovens maiores de 16 anos e também os analfabetos adquiriram o direito de votar.
- As nações indígenas obtiveram o direito à posse da terra que tradicionalmente ocupavam, cabendo ao governo federal demarcar essas terras.
- A prática do racismo passou a ser considerada crime inafiançável, sujeita à prisão.

Essas foram as averiguações dessa coleção, constata-se que é uma obra em que os exercícios e as atividades pedagógicas estimulam a reflexão da criança e o desenvolvimento da habilidade de “pensar historicamente”, especialmente nos dois primeiros volumes da coleção. Há grande preocupação em torno dos conhecimentos históricos que envolvem questões sociais e culturais.

Porém, nos dois últimos volumes da coleção, notam-se claramente o desenvolvimento dos conteúdos de maneira factual e cronológica e a opção das autoras por uma análise mais política e econômica da História do Brasil.

Dando prosseguimento, a análise segue agora pautada na “Coleção Plural: História”, de Alsemo Branco e Elian Alabi Lucci (2011) que, de acordo com o Guia de Livros Didáticos do PNLD de 2013, está estruturada sob duas formas:

[...] os dois volumes iniciais se dedicam a uma abordagem temática da História, dando especial atenção ao tema das fontes e da elaboração da História; os dois volumes finais incorporam uma história linear e cronológica, enfatizando os conteúdos de História do Brasil (BRASIL, 2012, p. 73).

Por conseguinte, a averiguação do *conteúdo/tema* identidade é desenvolvido a partir das diferenças e das semelhanças entre as crianças, enfatizando que cada uma tem um jeito de ser e uma história. Em seguida, é proposto um trabalho com os nomes e os sobrenomes das crianças, comparando quem tem nome ou sobrenome iguais.

São trabalhados também documentos pessoais, e a criança pode analisá-los como instrumentos de identificação, como a certidão de nascimento, a caderneta de vacinação, a carteira de identidade e a impressão digital.

Nos *aspectos pedagógicos*, nota-se preocupação em adequar o conteúdo ao processo de alfabetização da criança, devido à fase em que se encontra. Os textos e as questões estão dispostos em letras maiúsculas e procuram sempre promover a leitura e a interpretação de textos e de conceitos históricos. Os exercícios propostos têm como base a leitura de tirinhas, a leitura e a comparação dos nomes da turma, de fotografias, de personagens em quadrinhos, a interpretação de textos, rodas de conversa e questionários a partir das informações explícitas contidas nos textos. As atividades, de maneira geral, buscam promover a aprendizagem do conteúdo e a socialização das crianças.

Figura 84 – Identidade - “Coleção Plural: História” - 2º ano

VÁRIAS MANEIRAS DE SER

Em adequação à faixa etária dos alunos, que estão em fase de alfabetização, priorizaremos neste momento conteúdos trabalhados por mim, principalmente, de imagens e atividades orais.

VOCÊ JÁ REPAROU QUE TODAS AS PESSOAS SÃO DIFERENTES? OBSERVE A IMAGEM A SEGUIR.




CRIANÇAS SÃO SIMPLEMENTE E MARAVILHOSAMENTE CRIANÇAS... DE MAURICIO DE SOUSA, 2002.

- O QUE ESTÁ REPRESENTADO NESSA IMAGEM?
Crianças.
- QUAIS SÃO AS DIFERENÇAS QUE VOCÊ OBSERVA ENTRE AS PESSOAS?
Respostas pessoais.
- E AS SEMELHANÇAS ENTRE ELAS, QUAIS SÃO?
Conversar com os alunos trabalhando não apenas as diferenças na aparência, mas também as diferenças no modo de ser (como no modo de se vestir).

11

ATÉ MESMO OS GÊMEOS E AS GÊMEAS APRESENTAM DIFERENÇAS FÍSICAS OU DE JEITO DE SER. POR EXEMPLO: UMA MARCA EM ALGUM LUGAR DO CORPO, A COR DO CABELO, AS BRINCADEIRAS PREFERIDAS... ENFIM, HÁ SEMPRE ALGUM ASPECTO QUE DIFERENCIA UM DO OUTRO.



IRMÃOS GÊMEOS. FOTOGRAFIA DE 2010.

- CONTE UM POUCO SOBRE VOCÊ. COPIE AS FRASES EM SEU CADERNO, TROCANDO O ■ POR UMA PALAVRA QUE COMPLETE AS FRASES.
Respostas pessoais.
Como os alunos estão em fase de alfabetização, se julgar conveniente, realizar a atividade oralmente e registrar no livro as respostas para que os alunos possam copá-las.
A) A COR DO MEU CABELO É ■.
B) A COR DOS MEUS OLHOS É ■.
C) GOSTO MAIS DE BRINCAR COM ■.
D) ACHO BONITA A COR ■.
- REÚNA-SE COM ALGUNS COLEGAS. COMPARE AS FRASES QUE VOCÊ COMPLETOU COM AS FRASES QUE ELAS FIZERAM.
A) AS SUAS FRASES E AS DE SEUS COLEGAS FORAM IGUAIS OU DIFERENTES? O aluno poderá dizer que todas as respostas foram iguais ou diferentes ou que parte delas foi igual e parte diferente.
B) POR QUE VOCÊ ACHA QUE ISSO ACONTECEU? Resposta pessoal. Conversar com os alunos que as diferenças não ocorrem por que cada um tem um jeito, seja na aparência, seja nas preferências ou no jeito de ser. Alertar para possíveis situações de constrangimento e explorar a importância do respeito às diferentes opiniões e preferências.

10


NA CARTEIRA DE IDENTIDADE DE UMA PESSOA CONSTA A SUA IMPRESSÃO DIGITAL.

O QUE VOCÊ SABE SOBRE IMPRESSÕES DIGITAIS? CONVERSE COM O PROFESSOR E COM OS COLEGAS.

IMPRESSÃO DIGITAL É O DESENHO FORMADO POR ELEVAÇÕES DA PELE. AS IMPRESSÕES DIGITAIS SÃO ÚNICAS EM CADA PESSOA. NEM MESMO IRMÃOS GÊMEOS TÊM IMPRESSÕES DIGITAIS IGUAIS. POR ISSO, ELAS TAMBÉM SÃO USADAS PARA IDENTIFICAR AS PESSOAS.

o que seria preciso para que isso aconteça. Desenhe que criam impressões. Em seguida, trabalhar o conceito de impressão digital, enfatizando que ela difere das digitais que temos no mundo haverá pessoas com impressões digitais iguais.

OBSERVE ESTAS IMPRESSÕES DIGITAIS.



1. CONVERSE COM SEUS COLEGAS: QUE DIFERENÇAS VOCÊS OBSERVAM NESSAS DUAS IMPRESSÕES DIGITAIS?
2. COM A AJUDA DE UM ADULTO QUE MORE COM VOCÊ, ANALISE A SUA CERTIDÃO DE NASCIMENTO E REGISTRE NO CADERNO O NOME E O SOBRENOME DE SEUS FAMILIARES QUE ALI APARECEM. TODOS ESSES SOBRENOMES SÃO IGUAIS? Sua certidão de nascimento não lista todos os sobrenomes de todos os familiares que ali aparecem. Você sabe explicar por que isso acontece? Alguns que não surgem ali são os sobrenomes de parentes que foram adotados etc. Pesquise e procure para entender melhor.
3. PERGUNTE A ALGUM ADULTO QUE MORE COM VOCÊ QUAIS DESTES DOCUMENTOS VOCÊ TEM. ESCREVA NO CADERNO.
 - A) CARTEIRA DE IDENTIDADE.
 - B) CERTIDÃO DE NASCIMENTO.
 - C) CADERNETA DE VACINAÇÃO.
 - D) OUTRO. QUAL?

A CADERNETA DE VACINAÇÃO É OUTRO DOCUMENTO IMPORTANTE. NELA SÃO ANOTADAS AS DATAS EM QUE RECEBEMOS VACINAS. ESSE DOCUMENTO REGISTRA UM POUCO DA NOSSA HISTÓRIA, OU SEJA, DEMONSTRA ALGUNS DOS CUIDADOS QUE RECEBEMOS NA INFÂNCIA.

Preparar integrar com o estudo de células, explicando rapidamente o que são vacinas e para que servem.

VACINAS

Doença/Vacina	BICO	Hepatite B	Antipoliov	DTaP	Fam. Amarela	Tec. Var. Vac.
1ª Dose	19/05/05	19/05/05	19/05/05	19/05/05	19/05/05	19/05/05
2ª Dose	19/05/05	19/05/05	19/05/05	19/05/05	19/05/05	19/05/05
3ª Dose	19/05/05	19/05/05	19/05/05	19/05/05	19/05/05	19/05/05
1ª Reforço	19/05/05	19/05/05	19/05/05	19/05/05	19/05/05	19/05/05
2ª Reforço	19/05/05	19/05/05	19/05/05	19/05/05	19/05/05	19/05/05

CADERNETA DE VACINAÇÃO.

A CARTEIRA DE IDENTIDADE É UM DOCUMENTO OBRIGATORIO PARA OS ADULTOS, MAS AS CRIANÇAS PODEM TAMBÉM TÊ-LA. ESSE DOCUMENTO TRAZ A FOTOGRAFIA, O NOME E O SOBRENOME DA PESSOA, A DATA E O LOCAL DE NASCIMENTO, ENTRE OUTRAS INFORMAÇÕES.



CARTEIRA DE IDENTIDADE.

Fonte: BRANCO e LUCCHI (2011a, p. 10-11, 18-19)

Já o *conteúdo/tema* tempo é trabalhado ao longo de toda a coleção e também em uma unidade específica no livro dedicado ao terceiro ano do Ensino Fundamental. O objetivo desse conteúdo é fazer com que a criança perceba a passagem do tempo, identifique as transformações e as permanências provocadas por ele.

A partir da questão do tempo, são estimuladas as percepções que suscitam algum tipo de sentimento na criança, como: “*quando fazemos algo que gostamos, não sentimos o tempo passar; ele parece ‘voar’*. Mas quando estamos fazendo algo que não é do nosso agrado, o tempo parece não passar nunca...” (BRANCO e LUCCI, 2011b, p. 13), a fim de que ela assimile melhor o conceito.

Em relação aos *aspectos pedagógicos*, percebe-se variedade de atividades a partir de muitas estratégias que envolvem a oralidade e a percepção do aluno. São propostas análises de imagens, de fotografias, questionários interpretativos, leituras de textos, plantio de feijão e análise das fases da lua, visitas a museus, construção de uma ampulheta, estudo de calendários e de diversos relógios, construção de uma linha do tempo da criança e investigação de objetos do passado.

Figura 85 – Tempo - “Coleção Plural: História” - 3º ano

MUSEUS

Deixar que os alunos falem livremente, sem se preocupar com a correção das respostas. O objetivo é levantar seus conhecimentos prévios.

Você já foi a um museu? Para que, em sua opinião, existem museus?

Muitas pessoas pensam que nos museus só há objetos que ninguém usa mais. Mas isso não é verdade. Os museus são lugares repletos de informações sobre o modo de vida de pessoas e de animais de outros tempos, por exemplo. Eles também expõem objetos e imagens relacionados com a nossa vida e a vida de outros povos e culturas, em diferentes épocas.

Crianças observam esqueletos de animais em sala dedicada aos dinossauros no Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo, na cidade de São Paulo. Fotografia de 2005.

40

Museu do Marmulengo em Olinda, estado de Pernambuco. Fotografia de 2007. Marmulengo ou fantoche é um tipo de boneco usado em peças de teatro. O Museu do Marmulengo tem mais de 1700 bonecos do Brasil e da América Latina.

Crianças no Museu Afro Brasil, em São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 2007.

Responda às questões no caderno.

1. Na sua cidade existem museus?

2. Se existirem, o que eles expõem?

3. Se você já visitou um museu, conte como foi.

41

Fonte: BRANCO e LUCCI (2011b, p. 40-41)

O *conteúdo/tema* trabalho, por sua vez, é retratado de forma cronológica e linear a partir da vinda dos portugueses e do desenvolvimento da produção açucareira e da mineração, que se deram a partir da escravização de índios e de africanos. Há maior ênfase na escravidão africana e nas maneiras como aconteciam tais explorações.

A questão do trabalho é pouco desenvolvida, como pode-se perceber nos sumários dessa coleção. Ainda que apareça de forma implícita e espaçada em alguns outros conteúdos, dá-se de forma mais evidente nessas amostras trazidas para averiguação.

Nos *aspectos pedagógicos*, nota-se grande quantidade de textos informativos. Há diversidade de fontes históricas, imagens, fotografias, cartas, entre outros documentos que apresentam uma visão europeia das relações entre os portugueses, os indígenas e os africanos. São promovidos debates, rodas de conversa e pesquisas a serem realizadas no caderno da criança, há também sugestões de livros literários, interpretação de mapas, pesquisa em dicionários e análise de trechos da carta de Pero Vaz de Caminha.

Figura 86 – Trabalho - “Coleção Plural: História” - 4º ano

A vida dos escravizados

Você já imaginou como era a vida dessas pessoas que foram escravizadas e trazidas à força para o Brasil?

O trabalho

O trabalho dos escravizados nos engenhos era pesado e se estendia do raiar do dia até o escurecer e, muitas vezes, mesmo noite adentro. Os escravizados faziam parte de todos os processos da produção do açúcar: desde a plantação e o corte da cana até a fabricação do açúcar e o seu transporte aos locais de venda e aos portos de embarque para a Europa.

Era muito dura a sua rotina de trabalho. Além da produção de açúcar, os escravizados também realizavam outros trabalhos. Por exemplo, diversas atividades domésticas, como a preparação das refeições do senhor de engenho e de sua família etc.



Detalhe de Uma senhora de algumas posses em sua casa, de Jean-Baptiste Debret. Aquarela sobre papel, 1823.

Responda às questões no caderno.

1. Faça uma pesquisa em livros e na internet a respeito de como o açúcar era produzido no **Brasil colonial**. Escreva um texto com base nas informações pesquisadas.

Brasil colonial: período que vai de 1500 a 1822, quando o Brasil foi colônia de Portugal.

2. Observe a imagem e leia o texto a seguir.



Moinho de açúcar, de Johann Moritz Rugendas. Lito gravada em 1835.

Que coisa há na confusão deste mundo mais semelhante ao inferno que qualquer desses vossos engenhos? (...) os africanos banhados em suor, tão negros como robustos, que administram a grossa e dura matéria ao fogo, e os forçados com que o revolvem e atizam: as caldeiras ou lagos ferventes vomitando espumas, exalando ruvers de vapores; o ruído das rodas, das cadeias (...); quem vir enfim toda a máquina, não poderá duvidar que é uma semelhança do inferno. (...)

Padre Antônio Vieira. Citado em: Elsa Gonçalves Azeiteiro. Doze engenhos de açúcar. São Paulo: Atual, 1991, p. 25.

Responda à questão no caderno.

Associe o texto e a imagem às partes do engenho indicadas nas palavras dos quadros.

fornalhas

moenda

40

41

O *conteúdo/tema* sociedade brasileira está de forma fragmentada ao longo de toda a coleção, mas se nota uma caracterização da sociedade brasileira ao final do livro do quinto ano do Ensino Fundamental, em que são colocados elementos culturais, conquistas sociais e desafios para a superação das desigualdades sociais, econômicas e culturais da população brasileira.

Assim, o tema aparece a partir de uma “paixão popular”, o futebol, e do desempenho da seleção na Copa do Mundo. A saber, está implícito na narrativa que se trata do futebol masculino. Depois, é exposta a situação das mulheres no trabalho que, em muitos casos, recebem salários inferiores aos dos homens; em seguida, outra característica levantada é a dificuldade de trabalhadores rurais terem acesso à educação básica.

Na sequência, de forma um tanto desconexa, apresenta-se uma história em quadrinhos que relata situações de preconceitos e de discriminações, seguidas por um breve questionário. Outra caracterização da sociedade brasileira é o grave problema da desnutrição infantil, representada por uma criança indígena comendo um milho assado e um texto que associa a desnutrição infantil aos problemas de saneamento básico, principalmente para crianças da região Nordeste. Por fim, há uma página que discute a inclusão digital e os problemas que envolvem o acesso a tecnologias, em especial entre pessoas pobres.

Em relação aos *aspectos pedagógicos*, evidencia-se que, apesar de ser proposta uma sucessão de assuntos que retratam a sociedade brasileira, todos estão dispostos na narrativa de maneira confusa e descontextualizada. De um assunto se vai para outro sem qualquer ligação entre eles, há apenas uma caracterização individual de cada situação da sociedade brasileira na atualidade. Há problemáticas importantes retratadas, mas é preciso um encaminhamento pedagógico para o conteúdo ser mais inteligível para as crianças. São propostas análises de fotografias, textos informativos, histórias em quadrinhos, rodas de conversa e questionários a partir das informações contidas nos textos.

Figura 87 – Sociedade brasileira - “Coleção Plural: História” - 5º ano

A Copa do Mundo é nossa!

O futebol é o esporte mais popular no Brasil. Não importa a idade nem o sexo, milhões de brasileiros têm nesse esporte uma paixão. Em anos de Copa do Mundo muitas ruas são pintadas e enfeitadas com as cores do Brasil, e nos dias de jogos milhões de televisores ficam ligados.

Logotipo da Copa de 2014.
Em 2007 muitos brasileiros comemoraram a escolha do país para sede da Copa do Mundo de 2014. Desde 1950, o Brasil não sediava uma Copa do Mundo.

Nos bastidores

Sem a participação de voluntários, a realização de uma Copa do Mundo da FIFA seria impensável. Esses trabalhadores são quase tão importantes quanto os jogadores em campo. Simplesmente não seria possível organizar um Mundial sem eles.

(...) são (...) inúmeras pessoas que oferecem os seus serviços voluntariamente (...) em atividades de apoio à imprensa, guias nos estádios, especialistas em informática e motoristas — todos são importantes. (...) Com a sua cordialidade, alegria e uma grande prontidão em ajudar, eles são importantes representantes do Mundial.

Cerca de 70 mil pessoas de todas as partes do mundo se candidataram para trabalhar voluntariamente na África do Sul 2010. Depois de entrevistas na África do Sul e em 52 embaixadas ao redor do globo, 18 mil trabalhadores foram selecionados para atuarem em inúmeras funções na primeira Copa do Mundo da FIFA em solo africano. (...)

FIFA. Disponível em: <<http://pt.fifa.com/worldcup/organisation/volunteers/index.html>>. Acesso em: fev. 2011.

FIFA: Federação Internacional de Futebol Associado.
Logotipo: símbolo que identifica uma empresa, um produto, uma marca, uma instituição etc.

116

As conquistas sociais e os desafios do Brasil

Como você estudou, muitas foram as conquistas da sociedade brasileira ao longo de sua história. Porém ainda há muito o que fazer para a diminuição das desigualdades sociais no Brasil.

As mulheres e o trabalho

Especialmente ao longo do século XX, as mulheres brasileiras conquistaram muitos direitos, como trabalhar fora de casa e votar.

Além disso, atualmente, muitos dos cargos antes ocupados apenas por homens são ocupados também por mulheres, como as professoras das universidades do país e do exterior, as pesquisadoras na área de tecnologia, as juizas, as diretoras de grandes empresas, as pilotos de jatos e comandantes de tropas, dentre outras.



Funcionária de fábrica de móveis de Iambuí no município de Bertópolis, São Paulo. Fotografia de 2009.



Pesquisadora no Real Gabinete Português na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2010.

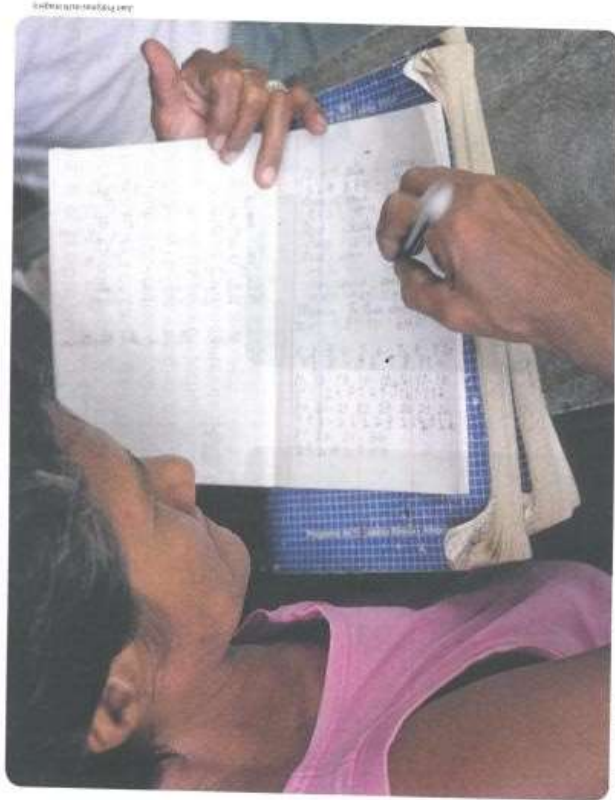
Apesar disso, as mulheres ainda recebem salários menores que os homens ao exercerem o mesmo trabalho que eles. De acordo com dados do IBGE, em 2007 o rendimento médio de um homem brasileiro era de R\$ 1.089,00, enquanto o rendimento médio de uma mulher brasileira era de R\$ 773,00.

Outra importante conquista das mulheres brasileiras foram as leis e delegacias criadas para combater os casos de violência na família contra a mulher.

Os trabalhadores rurais e a educação

A educação é outro grande desafio dos brasileiros. Ainda hoje há milhares de adultos sem escolarização adequada. Na zona rural a situação, muitas vezes, é ainda mais grave, pois várias escolas não têm biblioteca, computador, internet e outros recursos que tornam desigual o ensino das zonas urbana e rural.

Para promover a educação de pessoas que já passaram da idade escolar o governo criou uma modalidade exclusiva de educação, chamada **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**.



Aluna de EJA no município de Carajás, Pará. Fotografia da década de 2000. Segundo dados do Censo Escolar 2010, há mais de 3,5 milhões de pessoas matriculadas no EJA.

A educação é um direito de todos. Promover educação de qualidade é considerado um dos meios mais eficientes para o combate à desigualdade social.

Ler e compreender

Leia esta história em quadrinhos.



Converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

1. Muitas pessoas são discriminadas por causa da cor da sua pele, da sua posição social, da religião, do lugar de origem, do modo de falar etc. Você já sofreu algum tipo de discriminação?
2. E você, já cometeu algum tipo de discriminação? Por quê?
3. Você concorda que "sem diversidade o mundo seria muito chato"?

Crianças e alimentação

Um grave problema, fortemente combatido no Brasil nos últimos anos, foi a desnutrição infantil. Uma das regiões brasileiras com maior número de desnutrição infantil era o Nordeste, mas pesquisas apontam uma alteração importante nos últimos anos.

Desnutrição infantil no Nordeste pode ser controlada em dez anos



Criança indígena comendo milho assado na brasa. Fotografia de 2010.

Estudo constatou que, além da escolaridade da mãe, a disponibilidade de serviços de saneamento básico e o aumento do poder aquisitivo também foram responsáveis pelo declínio da desnutrição em crianças do Nordeste brasileiro. (...) O estudo aponta ainda para resultados futuros, pois, se a taxa de declínio observada (...) for mantida, em menos de dez anos o problema da desnutrição infantil no Nordeste poderá ser controlado.

(...) para que se obtenha a nutrição e a saúde adequadas, uma série de fatores deve ser levada em consideração, entre eles: o acesso a uma alimentação adequada; aos serviços de saúde; às condições adequadas de moradia e higiene e etc. (...)

Ana Lúcia [uma das pesquisadoras envolvidas] salienta também que os resultados encontrados na pesquisa foram mais positivos do que o grupo de pesquisadores esperava. "A prevalência de desnutrição infantil no Brasil vinha diminuindo nas últimas décadas, mas de forma desigual entre as regiões. No último período estudado observamos que a região Nordeste do país apresentou índices similares às regiões mais desenvolvidas, como a Sudeste e Sul, indicando diminuição das desigualdades de desenvolvimento inter-regionais", completa. Deve-se ressaltar ainda que a meta estipulada pelas Nações Unidas referente à desnutrição infantil já foi ultrapassada na região. "A meta do milênio é reduzir a prevalência da desnutrição infantil observada antes da década de [19]90 em 50% até o ano de 2015. Essa meta já foi atingida na região, por isso será facilmente ultrapassada", explica. (...)

Carollina Octaviano. Disponível em: <www.comciencia.br/comciencia/?section=3¬icia=661>. Acesso em: fev. 2011.

Jovens e inclusão digital

Você sabe o que é **inclusão digital**?

Inclusão digital é a democratização do acesso a tecnologias como computadores e internet, oferecendo ao usuário possibilidades de melhoras na sua condição de vida.



Jovens em aula de informática em São Luís, estado do Maranhão. Fotografia de 2007.

Muitos jovens brasileiros não têm acesso a essas tecnologias ou por falta de condições financeiras ou porque a internet não chega aos lugares onde moram. Porém muitas iniciativas vêm sendo tomadas por parte dos governos e também de particulares, a fim de promover a inclusão digital de jovens brasileiros.

- Converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.
1. Você considera importante o acesso e o uso da internet? Por quê?
 2. Quais são, na sua opinião, os aspectos positivos e negativos da internet?
 3. No seu bairro ou município existe algum programa de inclusão digital? Faça uma pesquisa e registre as informações no caderno.

O *conteúdo/tema* sobre as formas de organização do poder é exposto a partir de uma perspectiva cronológica e linear, em que vai sendo apresentada uma sucessão de fatos históricos. Há problematizações em relação a esses acontecimentos no desenvolvimento do conteúdo, o trabalho com fontes e a explicitação de conceitos. Contudo, a abordagem linear não suscita na criança a percepção com clareza das permanências e das transformações nas maneiras de governar e até mesmo nas formas de estabelecer interlocuções entre o presente e o passado, analisando os acontecimentos em níveis local e nacional.

Nos *aspectos pedagógicos*, verifica-se diversidade de fontes, trazida para o trabalho pedagógico pela interpretação de fotografias, de pinturas, de desenhos, por textos informativos, questionários, rodas de conversa e pesquisas. Percebe-se, além disso, preocupação dos autores em explicitar conceitos por meio de vocabulários que se localizam em boxes de informação.


Todavia, constata-se que a escolha pela abordagem tradicional dos conteúdos dificulta a apreensão, mesmo quando as atividades pedagógicas são pertinentes e adequadas para o aprendizado da criança.

Figura 88 – Sociedade brasileira - “Coleção Plural: História” - 5º ano

A democracia reconquistada

Como você já aprendeu, em 1985, após as intensas mobilizações sociais em todo o Brasil, chegou ao fim a ditadura militar.

A volta da democracia veio acompanhada de uma grande esperança nos novos tempos que se apresentavam. Mas eram muitos os desafios a ser enfrentados, como a superação da crise econômica e a grande desigualdade social existente no país.




Tancredino Neves foi eleito indiretamente para presidente do Brasil. Mas ele adoeceu e faleceu antes mesmo de tomar posse. Então, quem assumiu a presidência foi o vice, José Sarney, que foi o primeiro presidente civil após mais de 20 anos de ditadura militar.

Uma nova Constituição

Uma das primeiras medidas do governo de José Sarney foi convocar uma Assembleia Constituinte para a elaboração de uma nova Constituição brasileira. Afinal, era preciso mudar as leis do país, para que o retorno à democracia fosse garantido.

A característica mais importante da nova Constituição foi a participação dos cidadãos. Organizados em associações, sindicatos, igrejas e comitês, os cidadãos de todo o país foram decisivos na elaboração da **Constituição Federal de 1988**.

Foi em função da participação do povo que foram inseridas na Lei Maior brasileira as chamadas **emendas populares**. Essas emendas trataram da proteção da família, da criança, do adolescente, do idoso, dos indígenas, do meio ambiente e dos trabalhadores rurais, entre outros temas de interesse social, econômico e político.



Porém, mesmo com essas conquistas, Sarney era visto com desconfiança pela população. Seu governo, apesar dos diversos planos econômicos, não conseguiu superar as crises econômicas iniciadas no governo militar.

96

97

Fonte: BRANCO e LUCCI (2011d, p. 96-97)

A título de fechamento das averiguações do PNLD de 2013, observa-se que ambas as coleções promoveram situações em que a criança pudesse desenvolver a capacidade de “pensar historicamente”. Contudo, a coleção “A Escola é Nossa: História” (ALVES e BELLUSCI, 2011), em especial, optou por trabalhar os conteúdos históricos por meio da abordagem de eixos temáticos e com preocupação em tornar esses conhecimentos inteligíveis a partir de situações didáticas e de encaminhamentos pedagógicos instigantes para a faixa etária.

4.4 ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD DE 2016

Os livros selecionados para a averiguação do PNLD de 2016 foram das coleções “Projeto Ápis: História”, de Maria Elena Simielli e Anna Maria Charlier (2015); e “Projeto Coopera: História”, de Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci (2014). Um aspecto importante explicitado na resenha avaliativa do Guia de Livros Didático de 2016 é que as coleções foram analisadas em dois grupos: as coleções consumíveis (2º e 3º anos) e as coleções reutilizáveis (4º e 5º anos).

Outro caráter de abordagem das obras constatado pelo Guia de Livros Didáticos 2016 (BRASIL, 2015a, p. 17) diz respeito à maneira como as coleções organizaram a composição dos livros. De acordo com esse documento, as abordagens dos livros podem ser classificadas de duas formas distintas: a composição por *eixos temáticos* e a *perspectiva cronológica*.

A saber, uma mesma coleção pode ter livros cuja abordagem é totalmente realizada a partir de eixos temáticos, em todos os volumes, e outras coleções em que a abordagem por eixos temáticos é parcial, limitando-se apenas aos dois primeiros volumes da coleção (2º e 3º anos), enquanto os outros dois últimos volumes (4º e 5º anos) apresentam a abordagem dos conteúdos em uma perspectiva cronológica, por exemplo.

Dessa maneira, conforme a avaliação do Guia de Livros Didáticos 2016, a coleção “Projeto Ápis: História” (2015), nos 2º e 3º anos, organizou os conteúdos a partir da proposta de *eixos temáticos*; nos 4º e 5º anos, organizou os conteúdos baseando-se em dois *temas*: “Migração” e “Trabalho e Sociedade”. Já a coleção “Projeto Coopera: História” (2014) organizou os conteúdos para os 2º e 3º anos apresentando uma abordagem *temática*, ligada a valores de respeito e de dignidade do indivíduo, à ética e a modos de convivência com outras culturas, enquanto os volumes do 4º e 5º anos estão organizados em *perspectiva cronológica linear*.

Feitas essas observações, a averiguação desses materiais nesta pesquisa parte da análise dos sumários dessas coleções, considerando como fontes os *conteúdos/temas* – identidade;

tempo; trabalho; sociedade brasileira; e formas de organização do poder – e os seus *aspectos pedagógicos*. Assim, segue abaixo o quadro comparativo dos sumários:

Quadro 12 – Sumário sintético PNLD de 2016

PNLD 2016 (COLEÇÕES)				
COLEÇÕES	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<p><u>Projeto Ápis:</u> <u>História</u> (Ed. Ática)</p> <p><u>Autoras:</u> Maria Elena Simielli; Anna Maria Charlier</p>	<p>1. Ontem, hoje, amanhã; 2. O tempo não para; 3. Passado, presente e futuro; 4. Mudanças no cotidiano.</p>	<p>1. Viver em grupo; 2. Morar e conviver, ontem e hoje; 3. As comunidades fazem a História; 4. Trabalhar e viver.</p>	<p>1. Um novo lugar para viver; 2. A ocupação do território brasileiro; 3. Do campo à cidade; 4. Percorrendo distâncias.</p>	<p>1. O mundo fica maior; 2. O trabalho constrói o Brasil; 3. Brasil - de colônia à República; 4. O cotidiano na História.</p>
<p><u>Projeto Coopera:</u> <u>História</u> (Ed. Saraiva)</p> <p><u>Autores:</u> Anselmo Lázaro Branco; Elian Alabi Lucci</p>	<p>1. Você tem história; 2. Famílias; 3. Moradias; 4. Lugares de aprender e conviver.</p>	<p>1. Tempo; 2. Investigar o passado; 3. As ruas e os bairros; 4. Histórias de lugares: as cidades.</p>	<p>1. Pindorama: terra das palmeiras; 2. No tempo dos engenhos; 3. Ouro no sertão; 4. Os caminhos da Independência.</p>	<p>1. Os caminhos até a República; 2. Os primeiros anos da República; 3. Da liberdade à repressão; 4. De volta à democracia.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2020)

Cabe salientar que os autores Anselmo Lázaro Branco e Elian Alabi Lucci são os que mais vezes apresentaram propostas de livros didáticos, aparecendo em seis das oito edições do PNLD até 2016. A coleção “Projeto Coopera: História” (2014) incorporou todas as solicitações e os critérios do PNLD e reformulou muitas propostas, mas percebe-se que todas as coleções apresentadas têm em comum uma proximidade com o projeto original das antigas edições da coleção “Viver e Aprender” (PNLD 2000/2001, PNLD 2004, PNLD 2007).

Dessa maneira, verifica-se que esses dois autores supracitados, desde o PNLD de 2010 (“Novo Viver e Aprender História”), passando pelo PNLD de 2013 (“Coleção Plural: História”) e agora nesse PNLD de 2016 (“Projeto Coopera: História”), vêm alterando a nomenclatura das coleções, mas as atividades e os conteúdos propostos são muito semelhantes entre si.

A coleção “Projeto Ápis: História” (2015) também vem sendo apresentada em edições anteriores do PNLD, porém a mudança nessa edição de 2016 é em relação aos próprios autores, ou seja, a editora manteve o título da coleção, mas modificou a autoria, sendo agora das professoras Maria Elena Simielli e Anna Maria Charlier. Essas pequenas observações possibilitam uma melhor compreensão sobre a produção das obras.

A primeira coleção a ser analisada é a “Projeto Ápis: História” (2015), a partir do *conteúdo/tema* identidade. Os documentos de identificação são a base para o trabalho com esse conteúdo e para a compreensão desse conceito pelas crianças. Um tópico destacado nessa narrativa é a importância dada à história da criança, pois em várias ocasiões os temas trazidos para discussão retornam à questão da história de vida delas.

Não obstante, percebe-se que um dos objetivos da obra em relação à identidade é relacionar a história de vida da criança à história de vida de outras crianças que vivem em diferentes regiões do Brasil. Intenta-se construir uma identidade na criança e com o país em que ela reside, desenvolvendo um sentimento de pertença nessa relação singular, mas que divide-se, ao mesmo tempo, em outras formas de viver e de ser criança nos mesmos espaço e temporalidade.

Nos *aspectos pedagógicos*, verifica-se variedade no trabalho, com documentos, pinturas, desenhos, fotografias, histórias em quadrinhos, poesias, questionários, pesquisas, construção de um esquema de representação da família, rodas de conversa e sistematização de conceitos, estimulando a criança a perceber semelhanças e diferenças.

Ademais, o foco do trabalho é fazer com que a criança se perceba como um ser único, e que a sua identidade é caracterizada pelas vivências e relações que compõem uma história de vida que é somente dela.

Figura 89 – Identidade - “Projeto Ápis: História” - 2º ano

A Certidão de Nascimento não é o único documento de uma pessoa. Veja as imagens desta e da próxima página.

Atividade 1

Empilhe nos cartões que os documentos estão em ordem cronológica.

CADERNETA DE VACINAÇÕES

Nome: Bruna Soares

Data de Nascimento: 01-06-1989

Nome dos pais: Antônio Carlos Soares e Cleonice Bezerra Soares

Endereço: Rua Itaipava n.º 315

MINISTÉRIO DA SAÚDE
SECRETARIA DA SAÚDE
PROGRAMA NACIONAL DE IMUNIZAÇÕES

Caderneta de Vacinações

ESTABELEÇA SEU CONTATO COM O BANCO

9400-4

Bruna Soares

ANTÔNIO CARLOS SOARES
CLEONICE BEZERRA SOARES
BRASILERA

05643178795

Carteira de Identidade

65.449.117-9

25/ABR/2004

Bruna Soares

Antônio Carlos Soares
Cleonice Bezerra Soares
Brasileira

01/jun/1989

SÃO PAULO-SP

ITAQUERA

05643178795

Carteira de Identidade

International Student Identity Card

STUDENT

Universidade de São Paulo/USP

Bruna Soares

01/06/1989

DEZ: 2013

S:000-123-456-789

Carteira de Estudante

Alguns documentos só os adultos podem ter, como a Carteira Nacional de Habilitação (carteira de motorista). O Título de Eleitor pode ser feito aos 16 anos, e a Carteira Profissional, aos 14 anos.

Título de Eleitor

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

TÍTULO ELEITORAL

Bruna Soares

01/06/1989 3879 0465 0 67

0253 0463

São Paulo/SP

14/3/2005

Carteira Profissional

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

CONSELHO NACIONAL DE TRABALHO

CARTHEIRA NACIONAL DE HABILITAÇÃO

DETRAN - SP

Bruna Soares

01/06/1989 004727014

01890428803 08/10/2008 13/12/2007

732.714.005-52

Carteira Nacional de Habilitação

1. Veja os documentos da página anterior e desta página. Que informações aparecem em todos eles (com exceção da carteira de trabalho)?

2. Nas imagens dos documentos, pinte de vermelho os nomes dos documentos que você possui.

85 UNIDADE 3

CAPÍTULO 1 87

CAPÍTULO 2

A história de muitas crianças

Cada criança tem sua história!
Leia o poema. Depois discuta com os colegas e o professor as questões abaixo.



São duas crianças lindas,
mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
a outra é cheia de dentes...

Uma anda descalçada,
a outra é cheia de pentes!
Uma delas usa óculos,
e a outra só usa lentes.

Uma gosta de gelados,
a outra gosta de quentes.

Uma tem cabelos longos,
a outra só corta rentes.

Não queiras que sejam iguais,
aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
mas são muito diferentes!

Trabalhe com as crianças como se fosse uma turma de 20 alunos. Peça para elas fazerem perguntas e respostas para que elas não tenham medo de perguntar e responder. Peça para elas fazerem perguntas e respostas para que elas não tenham medo de perguntar e responder.

Em: Escrever e criar... uma nova proposta. São Paulo: Quinteto, 2001. v. 1.

Quem são essas crianças?
1. Pedir sobre as diferentes maneiras de se vestir e se comportar.
2. Discutir sobre as diferentes maneiras de se vestir e se comportar.
3. Validar a diversidade cultural.

São duas crianças lindas, mas são muito diferentes. Uma é toda desdentada, a outra é cheia de dentes... Uma anda descalçada, a outra é cheia de pentes! Uma delas usa óculos, e a outra só usa lentes. Uma gosta de gelados, a outra gosta de quentes. Uma tem cabelos longos, a outra só corta rentes. Não queiras que sejam iguais, aliás, nem mesmo tentes! São duas crianças lindas, mas são muito diferentes!

Capítulo 1

Crianças brasileiras

Você percebeu como as histórias que você e seus colegas de classe criaram para as crianças da ilustração são diferentes?
Na vida real, cada criança tem uma história só dela, diferente e única. Isso acontece no Brasil e em todos os lugares do mundo.

Veja algumas fotos de crianças de diferentes lugares do Brasil. O que há de semelhante e de diferente entre essas crianças?



Estado do Pará, 2012.

Estado do Rio Grande do Sul, 2013.

Estado de São Paulo, 2012.

Estado do Ceará, 2013.

Estado do Mato Grosso, 2012.

Em todos os fotos, as crianças estão se divertindo, cada uma à sua maneira.

São duas crianças lindas, mas são muito diferentes. Uma é toda desdentada, a outra é cheia de dentes... Uma anda descalçada, a outra é cheia de pentes! Uma delas usa óculos, e a outra só usa lentes. Uma gosta de gelados, a outra gosta de quentes. Uma tem cabelos longos, a outra só corta rentes. Não queiras que sejam iguais, aliás, nem mesmo tentes! São duas crianças lindas, mas são muito diferentes!

Capítulo 1

Fonte: SIMIELLI e CHARLIER (2015a, p. 86-87, 90-91)

Sobre o conteúdo/tema tempo, percorre todos os livros dessa coleção, mas há algumas unidades no livro destinado ao segundo ano do Ensino Fundamental cujo tema é

especificamente esse. Há preocupação das autoras em, primeiramente, conceituar o que é o tempo; depois da sistematização desse conceito, são introduzidas formas de mensuração, a fim de que a criança aprenda a fazer a leitura do tempo em relógios de ponteiro, assimile como é organizado o calendário e, então, perceba como os documentos e outros lugares e objetos revelam a passagem do tempo. Por meio da rotina da criança, são trabalhados conceitos importantes para a compreensão dos acontecimentos históricos, como “antes”, “enquanto” e “depois”.

Para essa compreensão do tempo, os *aspectos pedagógicos* propõem a leitura de textos informativos, poemas, tirinhas, pinturas, fotografias, desenhos, um jogo das vinte e quatro horas, o preenchimento de rotinas diária e semanal pelas crianças, as rodas de conversa, a leitura no relógio de ponteiro e a percepção do tempo nos movimentos de rotação e de translação do planeta.

Figura 90 – Tempo - “Projeto Ápis: História” - 2º ano

capítulo 2

O tique-taque do relógio

Uma viagem pelas setas das horas, dos minutos e segundos, etc. Se possível, leve para a classe relógios de diferentes marcas e tipos para observar e comparar.

2. Partilhar a hora como a medida de tempo mais importante de um dia, e explicar o contexto dos outros.

O relógio

Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado
Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac
Tic-tac

O relógio, de Vinícius de Moraes e Paulo Soledade. In: A área de Noé. São Paulo: Universal, 1996. Letra disponível em: <<http://letras.mus.br/vinicius-de-moraes/87218>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

Tubo de papel higiênico com 11 horas e 11 minutos. A ideia é fazer um relógio de parede com o tubo de papel higiênico e a tampa. O tubo de papel higiênico é cortado ao meio e a tampa é colocada no lugar das horas. O relógio é decorado com o tubo de papel higiênico e a tampa. O relógio é decorado com o tubo de papel higiênico e a tampa. O relógio é decorado com o tubo de papel higiênico e a tampa.

1. Explique o que você entende dos versos: “Não demora / Que já estou / Muito cansado”.
2. Que outro título você daria para essa canção?

Quantas horas tem o dia?

Um dia tem 24 horas. Ele tem um período claro (dia) e um período escuro (noite). Observe a ilustração. Ela representa o dia todo em um único desenho para você observar o que ocorre em 24 horas:

Ilustração de D. B. B.

1 Pinte o quadrinho com a palavra que completa cada frase corretamente:

a) O “nascer do sol” marca o início da noite. do dia.

b) O “pôr do sol” marca o início da noite. do dia.

2 Você já viu o “pôr do sol”?

- Desenhe em uma folha de papel sulfite e entregue ao professor.

3 Assinale as palavras relacionadas com a função de um relógio:

<input checked="" type="checkbox"/> Hora	<input type="checkbox"/> Casa	<input type="checkbox"/> Rua
<input checked="" type="checkbox"/> Segundo	<input checked="" type="checkbox"/> Noite	<input checked="" type="checkbox"/> Minuto
<input type="checkbox"/> Menino	<input type="checkbox"/> Avô	<input checked="" type="checkbox"/> Dia

Esqueleto de um relógio. O relógio é decorado com o tubo de papel higiênico e a tampa. O relógio é decorado com o tubo de papel higiênico e a tampa. O relógio é decorado com o tubo de papel higiênico e a tampa.

CAPÍTULO 2 25

CAPÍTULO 2
As lembranças ficam

Os documentos nos contam muitas coisas. Vamos ver?
Leia o poema e observe a imagem:

Aventura no fundo da gaveta

Os anos passam.
Um dia a gente aparece procurando um documento, mexe aqui, mexe ali... e o que acontece?

Na gaveta mais baixa da velha cômoda ou penteadeira, a gente sempre acha antigas lembranças, velhas brincadeiras.



Aventura no fundo da gaveta, de José Carlos B. de Araújo, Belo Horizonte: Migalhas/SEC., 2002.

1. O que as pessoas da ilustração acima encontraram na gaveta?

2. Uma foto, uma carta, um diário ou um objeto antigo são documentos?

3. Na sua casa, os adultos guardam coisas antigas?

Documentos que fazem história

Antigos documentos escritos provam que o tempo passa. Eles mostram acontecimentos do passado e como viviam e pensavam as pessoas em outras épocas.

São geralmente livros, jornais, revistas, cartas, desenhos, mapas, diários, agendas e certidões.

1. Observe a primeira página de um jornal brasileiro publicado há muito tempo e responda:

a) Qual é o acontecimento noticiado com maior destaque?

b) Para saber mais, pergunte a seus familiares: o ser humano já pisou em outros astros?



2. Escreva duas frases com os termos:

LUA SER HUMANO TEMPO

58 UNIDADE 2

59 CAPÍTULO 1

O *conteúdo/tema* trabalho, por sua vez, apresenta-se em uma perspectiva histórica, mostrando ao aluno que, por meio do trabalho, as pessoas deixam vestígios de sua história para as gerações seguintes como, por exemplo, as construções, as ruas e os edifícios de uma cidade, além de aspectos culturais.

As profissões são retratadas na dinâmica de percebê-las como necessidades do presente, porém situadas historicamente e localmente de acordo com as características que lhes são intrínsecas. Por isso, algumas profissões são criadas e permanecem ao longo do tempo, enquanto outras deixam de existir.

Faz-se relevante destacar que algumas das qualidades na forma de tratamento desse *conteúdo/tema* é a valorização de todas as profissões e como elas são desenvolvidas na narrativa, demonstrando relevância de todos os modos de trabalho apresentados no texto.

A respeito dos *aspectos pedagógicos*, várias são as estratégias didáticas e há a diversificação de fontes para esse estudo. Todavia, é patente que o objetivo é ressaltar a importância do trabalho humano e como as atividades e as profissões estão situadas historicamente. Há, de fato, atenção especial ao apresentar o trabalho não como atividade exercida apenas para a subsistência ou para obter e acumular recursos financeiros, antes de tudo, o trabalho deixa um legado cultural e material para toda a humanidade.


Colocando esse tema numa perspectiva de vinte anos de estudo dos materiais didáticos, percebe-se claramente as transformações ocorridas na trajetória da História escolar. Como já analisado nos livros e capítulos anteriores, o *conteúdo/tema* trabalho era comumente apresentado como um fator de produção do mercado, colocado nas narrativas didáticas como uma ação realizada quase que exclusivamente para gerar riquezas e bens de consumo para a sociedade.


Contudo, na proposta dessa coleção, o trabalho é retratado como um organizador da vida em sociedade, que tem uma importante função social: as memórias sociais advindas da construção de um precioso patrimônio cultural; e um patrimônio imaterial gerado a partir das relações humanas que se estabelecem com o trabalho.


Trata-se de uma mudança considerável na forma de ressignificar conteúdos tidos como “clássicos” na disciplina de Estudos Sociais, trazendo-os para a atualidade de forma crítica, bem elaborada, com fundamentação teórica e metodológica. O mais importante é que desfaz estereótipos, promove outras lógicas de conceber uma atividade tão importante na vida humana e de se relacionar com ela, entendendo que vai muito além de concepções mercadológicas e capitalistas.


Figura 91 – Trabalho - “Projeto Ápis: História” - 3º ano

Você já aprendeu que as profissões mudam com o decorrer do tempo. Elas podem se modificar porque as pessoas adquirem novos costumes ou porque são desenvolvidas outras maneiras de fazer as coisas. Assim, enquanto algumas profissões desaparecem, outras são criadas.

1  Os charreiros conduziam charretes, usadas há mais de cem anos. Em alguns lugares do Brasil as charretes ainda são um meio de transporte comum. Foto em São Paulo, em 1910.

2  Os acendedores de lâmpões eram responsáveis pela iluminação das cidades antes da iluminação elétrica, há pouco mais de cem anos. Foto no Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, (s.d.).

3  Os africanos escravizados abasteciam as cisternas com água que apanhavam em fontes ou bicas. Carregadores de água, gravura produzida por Johann Moritz Rugendas em 1835.

4  Em alguns lugares do Brasil, como o Pantanal Mato-Grossense, ainda existem boledeiros conduzindo o gado como no passado. Foto de 2013.

1 Que profissões registradas nas fotos da página 120 você conhece?


2 Por que algumas delas desapareceram?


3 Converse com os colegas sobre estas questões:

a) Em sua opinião, que profissões de hoje não existirão no futuro?

b) Qual é a profissão mais importante para você? Justifique sua opinião.

4 Observe as fotos a seguir, nas quais observamos ambientes de trabalho e profissões mais modernas do que as que vimos na página 120.

a)  Departamento de telemarketing de empresa de telefonia. Santo André, no estado de São Paulo, 2010.

b)  Laboratório de exames clínicos computadorizados. Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, 2013.

a) Entreviste adultos conhecidos e pergunte a eles sobre outras profissões modernas. Anote as respostas.

b) Apresente o nome das profissões que você descobriu ao professor e aos colegas. Anote as respostas.

120 HISTÓRIA 4

CAPÍTULO 1 121

Fonte: SIMIELLI e CHARLIER (2015b, 120-121)

O próximo *conteúdo/tema* a ser analisado é a sociedade brasileira, apresentado a partir da temática das “migrações”. O conteúdo parte de questões contemporâneas ao demonstrar que a sociedade brasileira é resultante dos vários movimentos migratórios ocorridos no presente e no passado no país. De forma geral, todo o livro do quarto ano do Ensino Fundamental é dedicado ao tratamento da questão migratória para a formação da sociedade brasileira.

Nos *aspectos pedagógicos*, grande quantidade de fontes históricas, documentos, imagens, pinturas, mapas, depoimentos, pesquisas, rodas de conversa, construção de tabelas, questionários, textos informativos, fotografias, relatos de diários, poesias, músicas, folhetos, e leituras de gráficos é utilizada como recurso para a apreensão da temática migratória pelas crianças.

Há especial cuidado em situar historicamente todos os movimentos apresentados no texto, com destaque para as pessoas que estão refugiadas no país como, por exemplo, os haitianos. O trabalho com a leitura e a interpretação de mapas para identificar o fluxo migratório é interessante e possibilita que a criança pense historicamente a respeito disso. As questões que envolvem o período colonial e a escravidão também são retratadas na narrativa, mas não são a única forma de explicação sobre a formação da sociedade brasileira.

Figura 92 – Sociedade brasileira - “Projeto Ápis: História” - 4º ano

Em busca de trabalho e de abrigo

Por que as pessoas deixam a terra natal e procuram outras terras para viver? Como você já sabe, elas buscam principalmente melhores oportunidades de trabalho. Mas também há muitos migrantes que são forçados a deixar o país onde moram, em caso de guerra ou catástrofes naturais.

Registros históricos mostram que, no final do século XIX e início do século XX, muitas pessoas saíram do país de origem e vieram para o continente americano. Estes versos, de uma canção italiana, escritos há pouco mais de cem anos, em 1889, mostram que os italianos migravam na esperança de uma vida melhor:

Itália bela

Itália bela, mostre-se gentil
e os filhos seus não a abandonarão,
senão, vão todos para o Brasil,
e não se lembrarão de retornar.
Aqui mesmo ter-se-ia no que trabalhar
sem ser preciso para a América emigrar.
L...! A todo momento se ouve dizer:
eu vou lá, onde existe a colheita do café.

Adaptado de: *Imigrantes Italianos em Itábia e Morungaba*, de Luis Soares de Camargo. Itábia: Berio Editora, 2003.

Estes são versos cantados por alemães que vieram para o Brasil nos anos 1800:

Terra prometida

Partimos com mulher e filharada,
Emigramos para a terra prometida,
Ali se encontra ouro como areia,
Logo, logo estaremos no Brasil.

Adaptado de: *História da vida privada no Brasil*, organizado por Nicolau Sevcenko, v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

De acordo com o texto, explique por que as pessoas deixam a terra natal e procuram outras terras para viver. Cite pelo menos duas razões. (2 pontos)

- Por que os imigrantes queriam vir para o Brasil?
- Quem eram os imigrantes que vinham ao Brasil?

Em que século foi escrita a canção que fala sobre os italianos? Com o auxílio do seu professor, faça uma linha do tempo para assinalar a sua resposta.

Muitos países se desenvolveram, em grande parte, com o trabalho da mão de obra imigrante. É o caso dos Estados Unidos, país que mais recebe imigrantes no mundo. Reserve 5 minutos de silêncio para refletir sobre o texto. Eles podem acontecer também a seu respeito. (1 ponto)

Na segunda metade do século XIX, muitos imigrantes, como os italianos da foto, eram atraídos pela facilidade de adquirir terras nos Estados Unidos.

Na imagem, de 2010, família mexicana assiste à Parada do Dia da Independência Mexicana na cidade de Nova York, nos Estados Unidos.

- Sob a orientação do seu professor, discuta com seus colegas: por que os imigrantes são importantes para um país? Escreva uma frase com estas palavras: MEXICANOS ESTADOS UNIDOS IMIGRANTES TRABALHO
- Escreva uma frase com estas palavras:

18 UNIDADE 1

19 CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 2

Chegar ao Brasil

Objetivos deste capítulo:

1. Identificar o dialeto dos portugueses na América do Sul e reconhecer sua origem.
2. Valorizar as diferenças culturais e linguísticas que existem entre os povos que habitam o Brasil.
3. Manter o respeito e a tolerância com os diferentes dialetos e variedades linguísticas que existem no Brasil.

Antes das atividades com a classe, leia este poema:

Portugal, meu avozinho

Como foi que temperaste,
Portugal, meu avozinho,
Esse gosto misturado
De saudade e de carinho?

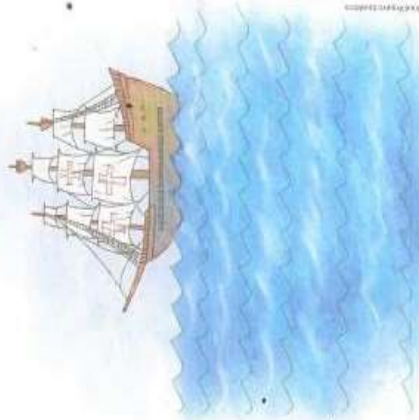
Esse gosto misturado
De pele branca e trigueira,
— Gosto de África e Europa,
Que é o da gente brasileira?

[...]

Tu de um lado, e do outro lado
Nós... No meio o mar profundo...
Mas, por mais fundo que seja,
Somos os dois um só mundo.

[...]

Berimbau e outros poemas, de Manuel Bandeira. São Paulo: Global, 2013.



1. Apresente aos alunos o significado de dialeto (variedade regional de uma língua) e peça para que eles identifiquem o dialeto usado no poema.

2. Você sabe qual é o "mar profundo" que fica entre Brasil e Portugal?

3. Por que o autor afirma que Brasil e Portugal são "um só mundo"?

4. Você sabe qual foi a religião e qual foi o idioma que os portugueses trouxeram?

O Brasil português

Entre 1500 e 1822 o Brasil foi colônia de Portugal.

Nesse período, que ficou conhecido como Brasil colônia, muitos portugueses vieram para as terras que hoje formam o território brasileiro e trouxeram seus costumes, sua religião, sua maneira de governar e, principalmente, a língua que falamos e escrevemos.

Eles ocuparam principalmente o litoral, ali fundando logo no início da ocupação as primeiras vilas e cidades brasileiras.

A divisão territorial em estados e municípios também é herança portuguesa, assim como muitas danças, festas, instrumentos musicais, brincadeiras e formas de cultivar a terra.



Detalhe de gravura produzida por Theodore de Bry em 1592, representando São Vicente. Essa foi a primeira vila brasileira fundada pelos portugueses, em 1532, e fica na Ilha de São Vicente, no litoral do estado de São Paulo. Veja uma foto atual de São Vicente na página 107 deste livro.

1. Compare a ocupação humana na gravura acima e na foto da página 107.

2. Que construções você vê na planta antiga da vila de São Vicente? E na foto atual?

CAPÍTULO 1
Povos da terra e da África

1. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 2. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 3. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 4. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 5. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 6. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 7. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 8. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 9. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 10. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 11. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 12. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 13. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 14. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 15. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 16. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 17. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 18. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 19. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 20. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 21. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 22. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 23. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 24. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 25. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 26. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 27. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 28. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 29. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 30. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 31. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 32. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 33. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 34. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 35. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 36. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 37. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 38. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 39. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 40. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 41. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 42. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 43. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 44. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 45. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 46. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 47. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 48. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 49. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 50. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 51. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 52. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 53. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 54. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 55. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 56. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 57. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 58. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 59. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 60. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 61. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 62. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 63. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 64. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 65. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 66. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 67. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 68. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 69. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 70. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 71. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 72. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 73. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 74. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 75. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 76. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 77. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 78. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 79. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 80. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 81. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 82. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 83. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 84. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 85. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 86. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 87. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 88. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 89. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 90. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 91. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 92. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 93. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 94. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 95. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 96. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 97. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 98. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 99. Diferença entre povos indígenas e povos nativos? 100. Diferença entre povos indígenas e povos nativos?

Os donos desta terra

Os índios eram donos de todas as matas, eram donos de todos os rios, eram donos de todos os campos. [...]

Tinha índio morando na beira do mar. Tinha índio morando na beira do rio. Tinha índio morando nas matas. Tinha índio vivendo nos campos.

Nós sempre conhecemos todos os caminhos e todas as águas de nossa terra. Nossa gente vivia feliz.

Tinha muita caça. Tinha muito peixe. Tinha muita fruta. Nunca faltava terra boa para fazer roça.

[...] A terra era de toda a comunidade. Para nós, a terra é a nossa vida.

História dos povos indígenas, de Eunício Dias de Paula e outros. São Paulo: Cimi/Vozes.

1. O que significa a frase: "a terra é a nossa vida"? Troque ideias com seus colegas e seu professor. 2. Faça um desenho para ilustrar como era a vida do indígena antes da chegada dos portugueses, conforme diz o poema.

Fonte: SIMIELLI e CHARLIER (2015c, 18-19, 24-25, 42-43)

O Brasil indígena

Os primeiros habitantes das terras que depois formariam o Brasil foram os antepassados dos grupos indígenas que hoje vivem no país. Os cientistas ainda não sabem ao certo se esses primeiros habitantes vieram da Ásia, pelo estreito de Bering, ou das ilhas do oceano Pacífico, em embarcações. Também não têm certeza de quando isso ocorreu. Acreditam que tenha sido entre 12 mil e 50 mil anos atrás.

As primeiras migrações para a América

1. Em grupo, com mais três ou quatro colegas, responda oralmente:
a) Qual foi um dos primeiros grupos humanos que habitaram o território que hoje forma o Brasil? O que antepassados dos indígenas.
b) Esses grupos vieram de outros continentes. Como conseguiram chegar aqui? Acredita-se que vieram do Estreito de Bering pelo subcontinente asiático.
2. Na sua opinião, como os historiadores obtêm informações de tempos muito distantes? Resposta pessoal.

1. "Luzia", reconstrução feita por cientistas com base no crânio de um fóssil encontrado em Pedro Leopoldo (MG). "Luzia" é o mais antigo fóssil humano conhecido na América e teria vivido há cerca de 12 mil anos.

O último *conteúdo/tema* a ser analisado nessa coleção trata das formas de organização do poder no Brasil. Esse conteúdo é desenvolvido, em grande parte, no livro destinado ao quinto ano do Ensino Fundamental. Para iniciar o tema, destacam-se algumas características das cidades de Salvador e do Rio de Janeiro, explicando que ambas já foram a capital do país. Posteriormente, são explicitados os conceitos de monarquia e de república e que o Brasil, um dia, já foi uma colônia de Portugal, então são colocadas as formas de governo que existiram durante o período colonial.

As cidades de Salvador e do Rio de Janeiro são trazidas sistematicamente em boa parte da narrativa para explicar as transformações na forma de governo e para apresentar as mudanças ocorridas nelas ao longo do tempo, sempre ressaltando o que permaneceu e o que se modificou. Contudo, as atividades não se resumem a essas capitais, a cidade de Brasília também é citada e representada como um símbolo do poder na atualidade.

Essas cidades são utilizadas como expressões das formas de organização do poder, mas não somente isso. Elas são representadas na narrativa como lugares de memória carregados de história e de cultura, e as mudanças nelas realizadas pelas atuações dos governos também provocaram grandes transformações arquitetônicas, nos costumes e nas formas de se viver nessas cidades. Atualmente, além de serem lugares de memória do poder, são consideradas patrimônios culturais que representam a história do país.

Nesse sentido, fica explícito nos *aspectos pedagógicos* que a estratégia didática é apresentar as formas de organização do poder tendo como mote as cidades já mencionadas, procurando mostrar as formas de poder a partir de outra lógica que não a tradicional linear e retratando o caráter político, social e econômico do poder ao longo da História.

A narrativa considera os acontecimentos que provocam as alterações e as permanências do poder de forma problematizada. Para isso, são utilizados textos informativos, imagens, fotografias, pinturas, monumentos, mapas, pesquisas, atividades comparativas, símbolos pátrios, músicas, hinos, museus, parques, lugares de memória, entre outros recursos.

Há destaque dado para a “Casa do Grito” como um monumento criado para memoriar a proclamação da independência. A Constituição também é utilizada para representar a concretização da democracia. Ademais, os problemas sociais decorrentes das formas de organização do poder nessas cidades também são retratados, especialmente ao se apresentar como se deu a formação das favelas no Rio de Janeiro, as diferenças entre a Cidade Alta e a Cidade Baixa em Salvador, os impactos causados ao bioma do Cerrado que a criação de Brasília gerou, bem como a expulsão dos “candangos” para a desocupação da cidade de Brasília após o término da construção.

Figura 93 – Formas de organização do poder - “Projeto Ápis: História” - 5º ano

CAPÍTULO 1

De Salvador ao Rio de Janeiro

Objetivos deste capítulo:
1. Identificar e explicar a importância histórica da Bahia Brasileira, por meio das capitãncias hereditárias.
2. Reconhecer a importância das cidades de Salvador e do Rio de Janeiro, no processo de formação do Brasil independente.
3. Validar os conhecimentos adquiridos por meio de um relatório para a formação da identidade e da cidadania.

Você leu trechos de canções que falam de duas importantes cidades que já foram capitais do Brasil.

São Salvador

São Salvador, Bahia de São Salvador
A terra de Nosso Senhor
Pedaço de terra que é meu
São Salvador, Bahia de São Salvador
A terra do branco mulato
A terra do preto doutor

E possível encontrar a origem da letra de [...], em algum lugar (dame.org.br/brasil/letras/2010/12/26/3) - acesso em: 10 jun. 2014.
São Salvador, de Dorival Caymmi. Em: *Eu sou o samba*. São Paulo: EMI, 2006.
Letra disponível em: <<http://letras.mus.br/dorival-caymmi/356576>>. Acesso em: 25 maio 2014.

Valsa de uma cidade

Vento do mar no meu rosto
E o sol a queimar, queimar
Calçada cheia de gente a passar e a me ver passar
Rio de Janeiro, gosto de você
Gosto de quem gosta
Deste céu, deste mar, desta gente feliz
[...]

Valsa de uma cidade, de Ismael Nery e Antônio Maria, Rio de Janeiro. Foto de 2012.
Em: *Os carrinhos*. São Paulo: Columbia, 1957.

1 O Brasil já foi colônia de Portugal, depois foi uma Monarquia e hoje é uma República. Quais cidades já foram capital do Brasil?

2 Qual é a atual capital do Brasil?

90 **UNIDADE 3** **Introdução aos movimentos populacionais em larga escala**

Portugal governa o Brasil

Logo depois de chegarem ao Brasil, os portugueses começaram a extrair o pau-brasil do litoral, mas não se estabeleceram em definitivo. Somente alguns anos mais tarde vieram ocupar a terra, produzindo outras riquezas para Portugal. Para tomar posse efetiva do Brasil e governá-lo, o rei português dividiu as terras em grandes lotes: as **capitãncias hereditárias**. As capitãncias foram doadas a pessoas de sua confiança, os **capitães donatários**.

Observe o mapa:

Nas áreas destacadas em vermelho, há grandes fazendas de grande capacidade para a produção de açúcar. Das 150 capitãncias, apenas 120 foram efetivamente ocupadas. Comente com os alunos que, nesses capitães donatários, eram pessoas que tinham o objetivo de fazer um lucro com o comércio.

Brasil – Capitãncias hereditárias

Observe este mapa, veja porque o Brasil foi dividido em capitãncias hereditárias.

Adaptado de Atlas Histórico escolar: Rio de Janeiro, MEC, 1996.

1 As capitãncias criadas no Brasil eram hereditárias.

a) Você sabe o que significa a palavra **hereditária**? Consulte o dicionário para descobrir.

b) O que significava, então, uma capitãncia ser hereditária?

2 Quantas eram as capitãncias hereditárias? E os donatários?

3 Que capitãncias estão destacadas no mapa? Por quê?

91

CAPÍTULO 2 Do Rio de Janeiro a Brasília



- 1. Observe o slide e responda:
- 2. Reconstrua e interprete as ideias do Rio de Janeiro e da Brasília, relacionando-as com as mudanças políticas e econômicas da história brasileira.
- 3. Descreva as razões da mudança.

A mudança da capital para Brasília representou, para muitas pessoas, uma nova oportunidade. Leia trechos de uma canção.

Faroeste caboclo



Vista de Brasília, no Distrito Federal, 2011.

[...] “Estou indo pra Brasília
Neste país lugar melhor não há”
[...]
E num ônibus entrou no Planalto Central
Ele ficou bestificado com a cidade
Saindo da rodoviária viu as luzes de
Natal
“Meu Deus, mas que cidade linda!
No Ano-Novo eu começo a trabalhar”
Cortar madeira, aprendiz de carpinteiro
Ganhava cem mil por mês
em Taguatinga
[...]

Faroeste caboclo, de Renato Russo. Em: Que país é este? São Paulo: EMI, 1987.

1. Por que você acha que Brasília impressionou a personagem da canção? Observe a fotografia e responda.
Atividade Assistida
Explique para os alunos momentos do projeto urbanístico e instigando-os a comparar o modelo de Brasília, o modelo do Rio de Janeiro das décadas de 1950 e 1960.
2. O que a personagem diz que vai fazer em Brasília?
Trabalho
3. Qual é a forma de relevo na região onde Brasília foi construída?
Atividade
Pesquise a formação tectônica e o Planalto Central.
4. Brasília fica em qual grande região do Brasil?
Trabalho conjunto com Geografia

Um imperador governa o Brasil

No início do século XIX, há pouco mais de duzentos anos, um acontecimento na Europa mudou os rumos da história do Brasil. O imperador da França, Napoleão Bonaparte, estava em guerra contra a Inglaterra. Então, ordenou que nenhum país europeu poderia mais fazer comércio com os ingleses.

Como Portugal tinha muitos negócios — e também muitas dívidas — com a Inglaterra, não obedeceu à ordem de Napoleão.

Em represália, em novembro de 1807, o poderoso exército francês avançou na direção de Lisboa. Vendo que não teria condições de evitar a tomada de sua capital, o **príncipe regente** de Portugal, dom João, decidiu transferir a corte portuguesa para o Brasil.

A família real portuguesa e muitos funcionários da corte fugiram para o Brasil, que passou a ser a nova sede do Império português.

Com a transferência da corte para o Brasil a cidade do Rio de Janeiro passou a ser a mais importante do Império. O império português chegou ao fim em 1820, quando os portugueses voltaram para Portugal.



Chegada de dom João ao Brasil, de Jean-Baptiste Debret, início do século XIX. Aproximadamente 10 mil pessoas deixaram Lisboa às pressas junto com o príncipe regente. Saíram no dia 29 de novembro de 1807 e chegaram ao Rio de Janeiro em 8 de março de 1808.

Essas foram as análises dessa coleção. Pode-se verificar diversos avanços no desenvolvimento dos conteúdos, como a utilização de novas estratégias metodológicas e fontes históricas acompanhadas de narrativas problematizadoras, as quais auxiliam, de fato, a criança a desenvolver a capacidade de “pensar historicamente”.

A obra se destaca pela utilização de várias estratégias didáticas que promovem a aprendizagem, o estímulo à oralidade e a argumentação das crianças. É percebido também o uso de recursos que buscam trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, havendo preocupação em desenvolver atividades que auxiliem no processo de letramento dos alunos por meio dos textos históricos.

Contudo, permanências também foram verificadas na abordagem de temáticas consideradas “tradicionais” no ensino de História nos anos iniciais, mas mesmo essas foram, em certa medida, ressignificadas devido às apropriações pedagógicas, teóricas e metodológicas que “lançaram outros olhares” a algumas tradições curriculares.


Assim sendo, a análise continua, tendo como objeto a coleção “Projeto Coopera: História” (2014). O primeiro *conteúdo/tema* a ser averiguado é identidade, tratado enfatizando as características e as singularidades de cada criança.

O nome e o sobrenome da criança são objeto de ensino, também são apresentados nomes de crianças indígenas e de outras nacionalidades para a criança realizar comparações. É contextualizado e problematizado o uso de apelidos na identificação das pessoas.

Nos *aspectos pedagógicos*, são desenvolvidas atividades de leitura de quadrinhos, de imagens, de documentos, de textos literários, de textos informativos e rodas de conversa. Os questionários, por sua vez, trabalham questões explícitas da narrativa e de cunho pessoal. É notório o cuidado em apresentar o texto em letras de fôrma maiúsculas, a fim de auxiliar o processo de letramento.

Figura 94 – Identidade - “Projeto Coopera: História” - 2º ano

COMO VOCÊ VIU NA ABERTURA DESTA UNIDADE, ATÉ MESMO OS GÊMEOS APRESENTAM DIFERENÇAS FÍSICAS OU DE JEITO DE SER. POR EXEMPLO: UMA MARCA EM ALGUM LUGAR DO CORPO, A COR DO CABELO, AS BRINCADEIRAS PREFERIDAS. ENFIM, HÁ SEMPRE ALGUM ASPECTO QUE DIFERENCIA UM DO OUTRO.



IRMÃOS GÊMEOS:
Como os alunos estão em fase de alfabetização, se julgar pertinente, realizar a atividade oralmente e solicitar as respostas na lousa para que os alunos possam escrever.

4. COMPLETE AS FRASES COM INFORMAÇÕES SOBRE VOCÊ.

A) A COR DO MEU CABELO É _____
Respostas pessoais.

B) A COR DOS MEUS OLHOS É _____

C) GOSTO MAIS DE BRINCAR COM _____

D) ACHO BONITA A COR _____

5. REÚNA-SE COM ALGUNS COLEGAS. COMPARE AS FRASES QUE VOCÊ COMPLETOU COM AS FRASES QUE ELAS FIZERAM.

A) SUAS FRASES E AS DOS SEUS COLEGAS FORAM: **RESPOSTA PESSOAL**
Chaque pessoa diz que todas as respostas foram iguais ou diferentes, ou seja, parte delas foi igual a parte, diferentes.

IGUAIS DIFERENTES


B) POR QUE VOCÊ ACHA QUE ISSO ACONTECEU? CONVERSE COM OS COLEGAS. **RESPOSTA PESSOAL**
Compartilhe com os colegas as respostas que você escreveu, porque cada um tem um jeito de falar, de se expressar, de preferir coisas diferentes. Assim, para possíveis situações de compartilhamento e explorar a importância do respeito às diferenças físicas e preferências.

NOMES E SOBRENOMES


COMO TODAS AS PESSOAS, VOCÊ TEM UM NOME E UM SOBRENOME.

A noção de direito será retomada e trabalhada na seção Movimento Plural - História.


O NOME É UM DIREITO DE TODAS AS CRIANÇAS. O SOBRENOME IDENTIFICA A FAMÍLIA À QUAL UMA PESSOA PERTENCE. UMA PESSOA PODE TER O SOBRENOME DA MÃE E O DO PAI, OU SÓ O DE UM DELES.




IRINHA, KUKIRO VIVE NO BRASIL.



KISERIAN MASAI VIVE NO QUÊNIA.



DAVID MAGUIRE VIVE NOS ESTADOS UNIDOS.



CRISTÓBAL URIBE VIVE NO CHILE.

Verifique quais crianças receberam atendimento para saberem. Se for preciso, deixe alguém ir para uma lista com os nomes completos dos alunos para que eles possam se apoiar caso tenham dificuldade.

1. ESCREVA SEU NOME E SEU SOBRENOME...

Respostas pessoais.

2. VOCÊ SABE POR QUE TEM ESSE NOME?

- PERGUNTE PARA UM ADULTO QUE MORE COM VOCÊ QUEM ESCOLHEU SEU NOME E POR QUÊ. DEPOIS, CONTE AOS COLEGAS E AO PROFESSOR. **Resposta pessoal.**

3. CONVERSE COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.

A) EXISTEM ALUNOS NA SALA COM O MESMO NOME?
B) E COM O MESMO SOBRENOME?

Ajudar os alunos a nomear os alunos e a identificação de alguns com nomes iguais a com sobrenomes iguais.


Em relação ao *conteúdo/tema* tempo, são explorados conceitos que auxiliam a criança na compreensão dele, levando a perceber semelhanças e alterações que podem ser verificadas em acontecimentos explicitados a partir de uma linha do tempo. A sistematização do conceito de tempo é verificada, também, no trabalho com aspectos da rotina da criança e dos modos como ela organiza suas atividades diárias.

Sobre os *aspectos pedagógicos*, nota-se que as atividades são simples, mas adequadas ao contexto e à idade da criança e têm uma conotação de humor, inspirado pelas histórias em quadrinhos que tratam da passagem do tempo. São propostos questionários a partir da interpretação dos textos, de levantamento das atividades e rotinas da criança, análise de imagens, pesquisas, histórias em quadrinhos, calendários, fotografias de instrumentos antigos de medição do tempo e tabelas.

Uma atividade interessante é acerca da análise de linhas do tempo com obras de arquitetura de Oscar Niemeyer e, em seguida, a construção de uma linha do tempo pela própria criança, inspirada na atividade, como também uma pesquisa sobre o arquiteto.

Figura 95 – Tempo - “Projeto Coopera: História” - 3º ano

mundo plural



Explicar aos alunos que as datas na linha do tempo se referem ao ano de construção da obra, enquanto o ano que aparece na legenda se refere à data da fotografia. Como a linha do tempo representa o tempo, os alunos devem observar as datas e as fotografias de Niemeyer, bem como as informações de algumas obras apresentadas, como o Complexo Arquitetônico da Pampulha (1936), o Parque Copacabana (1936), o Sambódromo de Marquês de São Carlos (1938), o Palácio da Alvorada e o Congresso Nacional (1950), entre outras. (No caso da Brasília, todos na página 93). Também é interessante fazer imagens de projetos e visitar o site do arquiteto Oscar Niemeyer em português, por exemplo, o site do Museu de Arte Contemporânea de Niterói, o site do Museu de Arte Popular de Curitiba, o site do Museu Oscar Niemeyer em Curitiba, o site do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, o site do Memorial da América Latina, na cidade de São Paulo, o site do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, o site do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, o site do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo.

Linha do tempo com obras de arquitetura


Você já viu que os acontecimentos marcantes da vida de uma pessoa podem ser representados em uma linha: a linha do tempo.

1. Para fazer na linha do tempo.

- Circule as obras que Niemeyer fez na década de 1940.
- Marque com um X as obras que foram construídas no Brasil.
- De qual das obras apresentadas você mais gostou? Anote o nome e o ano de construção.

Resposta pessoal.
Pedir aos alunos que justifiquem sua escolha.

Observe a linha do tempo das obras de Oscar Niemeyer (1907-2012), um arquiteto brasileiro de reconhecimento internacional, que viveu até os 104 anos. Ele projetou obras originais e de formatos incríveis, dentro e fora do Brasil. Conheça algumas dessas obras.



1940 Igreja São Francisco de Assis, em Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. Fotografia de 2011.

1947 Sede das Nações Unidas (ONU), em Nova York, nos Estados Unidos. Fotografia de 2012.

1970 Catedral Metropolitana de Brasília. Fotografia de 2013.

1989 Memorial da América Latina, na cidade de São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 2011.

2001 Museu Oscar Niemeyer, em Curitiba, estado do Paraná. Fotografia de 2012.

2011 Museu de Arte Contemporânea de Niterói, estado do Rio de Janeiro. Fotografia de 2011.

2012 Museu de Arte Popular de Curitiba, em Curitiba, estado do Paraná. Fotografia de 2014.

2. Para pesquisar com um colega.

- Pesquise o nome, a data de inauguração (ou de conclusão) e as informações de outras obras de Niemeyer.
- Façam, em folha de cartolina, uma linha do tempo com esta e acrescentem o que vocês pesquisaram.

Chamar os alunos que colocaram, na linha do tempo, apenas o nome e a data das obras.

Sobre o *conteúdo/tema* trabalho, nota-se que está disposto ao longo da coleção, mas é possível verificar mais explicações quando está ligado às escravidões indígena e africana. O conteúdo é tratado a partir de uma visão eurocêntrica, mostrando a “dificuldade” dos donatários portugueses em obter riquezas do território. É enfatizado que as relações de trabalho eram feitas com base no escambo entre indígenas e portugueses.

Posteriormente, o trabalho é apresentado a partir das atividades realizadas nos engenhos de açúcar, nas minas e na cidade pelos escravos africanos, há problematizações em relação à escravidão e a péssimas condições as quais os escravos eram submetidos.

Em relação aos *aspectos pedagógicos*, há longas narrativas para explicar os conceitos e os acontecimentos históricos, como se pode verificar na amostra. No mais, propõem-se leituras, análises de mapas, de imagens, glossários, pinturas e fotografias para auxiliar a criança na compreensão do conteúdo.

Já o *conteúdo/tema* sociedade brasileira é colocado em uma perspectiva cronológica e linear, iniciando a partir da chegada dos portugueses à “Pindorama”. A narrativa tenta explicitar que a terra já era habitada quando os portugueses aqui chegaram. É ressaltado um aspecto da atualidade acerca da comemoração dos quinhentos anos do Brasil ocorrida na Bahia. Houve, conforme a narrativa, um desentendimento entre os indígenas e os não-índios por discordarem sobre o sentido de “descobrimento” ressaltado pela festa, a qual poderia carregar o caráter de “dominação” das populações indígenas.

Para explicar algumas das características da sociedade brasileira, são reunidos textos e imagens que demonstram a participação africana na formação da cultura brasileira, por meio das danças típicas, dos instrumentos, entre outros fatores que, em conjunto, contribuíram de forma significativa para a cultura e a identidade brasileiras.

Nos *aspectos pedagógicos*, nota-se a variedade de fontes históricas, também grande quantidade de textos informativos que podem ser considerados extensos para a faixa etária. São sugeridos questionários interpretativos, pesquisas, rodas de conversa, análises de mapas, de imagens, de fotografias, de pinturas e de músicas.

Figura 97 – Sociedade brasileira - “Projeto Coopera: História” - 4º ano

A chegada a Pindorama

Ver citações no Manual do Professor.

Em 1500, o governo português organizou uma viagem de navegação à Índia, a fim de negociar uma grande quantidade de especiarias. Para tanto, formou uma esquadra de 13 embarcações, que levavam cerca de 1.500 homens, **degredados** e religiosos.

A esquadra deixou Portugal em 9 de março de 1500, sob o comando de Pedro Álvares Cabral e, em 22 de abril do mesmo ano, chegou ao litoral das terras mais tarde chamadas de Brasil.

A viagem de Pedro Álvares Cabral (1500)

O mapa mostra a rota da viagem de Pedro Álvares Cabral em 1500. A rota começa em Lisboa, Portugal, atravessa o Cabo Verde, o Cabo da Boa Esperança na África, e chega ao Brasil. De lá, segue para o Índico, passando por Moçambique e chegando à Índia. O mapa também mostra a América, a Europa e a Ásia. Há uma escala de 1200 km e uma bússola.

Fonte: Atlas histórico escolar. Rio de Janeiro: FAE, 1986, p. 112.

Durante muito tempo, historiadores acreditavam que teria havido um desvio acidental de rota. No entanto, atualmente alguns historiadores defendem a ideia de que, antes de Cabral, outros navegadores, portugueses e espanhóis, em diferentes viagens, já haviam estado no litoral brasileiro. Portanto, aproveitando sua viagem à Índia, Cabral teria feito um desvio proposital para tomar posse de uma terra já conhecida, pelo menos em parte, pelos portugueses.

Degredado: pessoa que foi expulsa de sua pátria; desterrado.
Intérprete: pessoa que conhece outra língua e a traduz para os interessados.

16

Uma linha dividia Pindorama

No mapa a seguir, é possível ver uma linha vermelha passando sobre parte do atual território do Brasil. Essa linha imaginária (chamada de meridiano) representa o resultado de um acordo feito entre Portugal e Espanha, em 1494, chamado de **Tratado de Tordesilhas**.

Tordesilhas é o nome do povoado espanhol onde o tratado foi assinado. Por isso foi dado a essa linha o nome de **Meridiano de Tordesilhas**. Por esse acordo, as terras já conquistadas e as que ainda havia por conquistar no mundo seriam divididas entre os dois reinos: Portugal e Espanha.

Detalhe de um mapa de autor desconhecido, cerca de 1545, Biblioteca Nacional da Áustria, Viena. O mapa mostra a divisão: todo território na parte a leste (à direita no mapa) da linha pertenceria a Portugal; na parte a oeste (à esquerda no mapa), pertenceria à Espanha.

Ver sugestão no Manual do Professor.

Detalhe de um mapa de autor desconhecido, cerca de 1545, Biblioteca Nacional da Áustria, Viena. O mapa mostra a divisão: todo território na parte a leste (à direita no mapa) da linha pertenceria a Portugal; na parte a oeste (à esquerda no mapa), pertenceria à Espanha.

Para justificar, esse tratado baseia-se no Tratado de Alcaçova, assinado entre Portugal e Espanha, em 1479, e no Tratado de Tordesilhas, em 1494, assinado entre Portugal e Espanha. O tratado de Tordesilhas já se baseia na existência de terras do território do Atlântico. Orientar o aluno para que se fixe a uma conclusão que possa ser legitimada no caderno. É importante trabalhar com a ideia de hipótese.

1. Se o Tratado de Tordesilhas valesse ainda hoje, a que países pertenceriam as terras que atualmente fazem parte do Brasil? A Portugal e à Espanha. Lembrar que o Brasil foi descoberto por Portugal e Espanha colonizaram suas essas terras, não há nenhum divéncia
2. Com base no que você aprendeu, o desvio de rota de Cabral, em sua viagem à Índia, foi mesmo acidental ou foi proposital? Provavelmente, foi proposital.

17

O *conteúdo/tema* formas de organização do poder, por sua vez, apresenta os fatos em uma perspectiva política, econômica e cronológica linear, considerando o modelo tripartite: colônia, império e república. Esse conteúdo pode ser destacado pela sua extensão, pois o livro de Branco e Lucci (2014c) quase que por completo trata da organização do poder. A narrativa perpassa os principais fatos: desde a proclamação da independência do Brasil, o início da república, o Estado Novo, a “Era Vargas” e a Ditadura, a Ditadura civil-militar, a redemocratização, o *impeachment* do presidente Fernando Collor e todos os governos subsequentes até 2016. São trechos longos que narram questões factuais, em que inúmeros conceitos históricos são colocados, todavia pouco explicitados para as crianças.

Nos *aspectos pedagógicos* predominam a leitura da narrativa do livro e questionários para que a criança responda encontrando informações no texto. São introduzidos documentos, imagens, fotografias, pinturas, mapas, charges, textos informativos, fontes históricas, músicas, cartazes e obras literárias.

Percebe-se que a preocupação dos autores é oferecer a maior quantidade possível de informações sobre o conteúdo histórico, mais que propriamente investir em encaminhamentos pedagógicos, deixando inteligíveis para as crianças essas informações, a fim de desenvolver nelas a capacidade de “pensar historicamente”.

Figura 98 – Formas de organização do poder - “Projeto Coopera: História” - 5º ano

A democracia reconquistada

Em 1985, após intensas mobilizações sociais em todo o Brasil, a ditadura militar chegou ao fim. A volta da democracia veio acompanhada de uma grande esperança nos novos tempos que se apresentavam. Mas eram muitos os desafios a ser enfrentados, como a superação da crise econômica e a grande desigualdade social existente no país.


Tancredino Neves foi eleito indiretamente presidente do Brasil. Mas ele adoeceu e faleceu antes mesmo de tomar posse. Então, quem assumiu a presidência foi o vice, José Sarney, que foi o primeiro presidente civil após mais de 20 anos de ditadura militar.

Uma nova Constituição Ver alterações no Manual do Professor

Uma das primeiras medidas do governo de José Sarney foi convocar uma Assembleia Constituinte para a elaboração de uma nova Constituição brasileira. Afinal, era preciso mudar as leis do país, para que o retorno à democracia fosse garantido.

A característica mais importante da nova Constituição foi a participação dos cidadãos. Organizados em associações, sindicatos, igrejas e comitês, os cidadãos de todo o país foram decisivos na elaboração da **Constituição Federal de 1988**.

Em função da participação do povo, foram incluídas na Lei Maior brasileira as chamadas **emendas populares**. Essas emendas trataram da proteção da família, da criança, do adolescente, do idoso, dos indígenas, do meio ambiente e dos trabalhadores rurais, entre outros temas de interesse social, econômico e político.



Entrega de emendas populares para a Constituinte, em Brasília. Fotografia de 1987.

No total foram mais de 250 entidades e 122 emendas populares que contaram com mais de 12 milhões de assinaturas.

Mesmo com essas conquistas, Sarney era visto com desconfiança pela população. Seu governo, apesar dos diversos planos econômicos, não conseguiu superar as crises econômicas iniciadas no governo militar.

Ler o poema sobre os direitos. Trabalhar o texto com o professor da Língua Portuguesa, estruturando as metáforas, e mostrar o efeito de voz dos artigos do texto. Assessorar o processo de leitura da unidade. “Os estatutos do homem” é um poema escrito por Carlos Heitor Cony em 1964. O poema trata da luta pela democracia e da participação do cidadão na vida política. Democratizar é o sistema político no qual os cidadãos elegem os seus representantes por meio de eleições periódicas no qual há liberdade de associação e expressão.

Começo de conversa

1. Que comparações o poeta faz no Artigo IV? Resposta possível: Ele diz que a confiança que o homem tem no homem é como o vento confia no campo, como o ar confia no campo azul do céu, e que o vento tem no ar, que o ar tem no campo azul do céu, e que o vento tem no ar, que o ar tem no campo azul do céu, e que o vento tem no ar, que o ar tem no campo azul do céu.

2. No poema, são usados os termos “verdade”, “justiça” e “liberdade”, que podemos associar às palavras “cidadania” e “democracia”. Você sabe qual é o significado dessas duas palavras? Resposta possível: Cidadania é a condição das pessoas que, como membros de um Estado, usufruem plenamente de seus direitos e que lhes permitem participar da vida política. Democratizar é o sistema político no qual os cidadãos elegem os seus representantes por meio de eleições periódicas no qual há liberdade de associação e expressão.

3. Em sua opinião, os decretos do poema tendem ser relacionados à repressão à liberdade? Resposta possível: Não.

Os Estatutos do Homem

(Ato Institucional Permanente)
A Carlos Heitor Cony

Artigo I
Fica decretado que agora vale a verdade.
Agora vale a vida,
e de mãos dadas,
marcharemos todos pela vida verdadeira.

[...]

Artigo IV
Fica decretado que o homem não precisará nunca mais duvidar do homem.
Que o homem confiará no homem
como a palmeira confia no vento,
como o vento confia no ar,
como o ar confia no campo azul do céu.
Parágrafo único:
O homem confiará no homem como um menino confia em outro menino.

[...]

Disponível em: <http://www.revista.agulha.com.br/mello.html>. Acesso em: maio, 2014.

A democracia reconquistada

Em 1985, após intensas mobilizações sociais em todo o Brasil, a ditadura militar chegou ao fim. A volta da democracia veio acompanhada de uma grande esperança nos novos tempos que se apresentavam. Mas eram muitos os desafios a ser enfrentados, como a superação da crise econômica e a grande desigualdade social existente no país.


Tancredino Neves foi eleito indiretamente presidente do Brasil. Mas ele adoeceu e faleceu antes mesmo de tomar posse. Então, quem assumiu a presidência foi o vice, José Sarney, que foi o primeiro presidente civil após mais de 20 anos de ditadura militar.

Uma nova Constituição Ver alterações no Manual do Professor

Uma das primeiras medidas do governo de José Sarney foi convocar uma Assembleia Constituinte para a elaboração de uma nova Constituição brasileira. Afinal, era preciso mudar as leis do país, para que o retorno à democracia fosse garantido.

A característica mais importante da nova Constituição foi a participação dos cidadãos. Organizados em associações, sindicatos, igrejas e comitês, os cidadãos de todo o país foram decisivos na elaboração da **Constituição Federal de 1988**.

Em função da participação do povo, foram incluídas na Lei Maior brasileira as chamadas **emendas populares**. Essas emendas trataram da proteção da família, da criança, do adolescente, do idoso, dos indígenas, do meio ambiente e dos trabalhadores rurais, entre outros temas de interesse social, econômico e político.



Entrega de emendas populares para a Constituinte, em Brasília. Fotografia de 1987.

No total foram mais de 250 entidades e 122 emendas populares que contaram com mais de 12 milhões de assinaturas.

Mesmo com essas conquistas, Sarney era visto com desconfiança pela população. Seu governo, apesar dos diversos planos econômicos, não conseguiu superar as crises econômicas iniciadas no governo militar.

O PNLD de 2016 é marcado por enormes avanços no ensino de História para crianças por meio dos livros didáticos. Conforme se pode verificar nas obras analisadas, houve a consolidação de aspectos pedagógicos que deram mais inteligibilidade aos conhecimentos históricos. Nota-se claramente que os conteúdos deixaram de ser centrados nos sujeitos históricos tradicionalmente considerados pelas narrativas didáticas como mitos fundadores da nação, passando a ser uma narrativa centrada no diálogo entre o “eu” e o “outro”.

No PNLD de 2016, constata-se a consolidação de uma narrativa que reflete sobre os deslocamentos temporais, os diferentes lugares e que elabora propostas que tenham como primazia o encaminhamento pedagógico dos conteúdos.

Completando todas essas análises sobre elementos constituintes do código disciplinar do atual currículo da História escolar para o ensino das crianças a partir dos livros didáticos e dos textos introdutórios constantes nos Guias de Livros Didáticos do PNLD no íterim desses vinte anos (1996-2016), infere-se que muitos aspectos e formas de abordagem dos conteúdos se modificaram substancialmente. Isso se deu em razão dos objetivos do próprio Programa e suas enormes proporções, das políticas públicas e legislações educacionais, dos debates promovidos pelos especialistas e pelos anseios da sociedade que se quer democrática.

Um destaque entre essas importantes mudanças diz respeito à decisão de que os livros, a partir da edição de 2004, não seriam mais avaliados individualmente, ou seja, um único livro série por série, mas por meio de coleções de livros para o conjunto das quatro séries que comporiam, à época, o primeiro grau.

Nessa trajetória de consolidação enquanto política pública, o PNLD organizou um vasto conjunto de livros didáticos que compõe as suas oito edições, entre 1996 até 2016, os quais apresentamos e por meio dos quais discutimos algumas amostras que revelaram importantes indicadores dos percursos curriculares da disciplina de História nos anos iniciais. Desse modo, considerando todo o acervo analisado por esta pesquisa, foi utilizado um total de 8 livros a cada edital como amostra dos referentes períodos, os quais, somados, correspondem à quantia de 64 livros.

O PNLD, como pode-se observar ao longo deste estudo, promoveu significativas alterações nas suas formas de avaliar e de compor os acervos de livros didáticos. Essas mudanças afetaram os saberes promovidos que constituem a História como disciplina escolar. Porém, não foram apenas alterações que esta pesquisa constatou ao longo da averiguação, também foram percebidos o que Cuesta Fernández (1997, p. 13) denomina “estratos mais profundos do código disciplinar”, que estão sedimentados no currículo e, em um primeiro olhar, podem passar despercebidos até por pesquisadores da área. Essas permanências

só se tornaram mais visíveis nesta pesquisa após a análise em conjunto desses materiais, no “entre-livros”.

As permanências mais profundas estão pautadas na abordagem cronológica-linear dos acontecimentos e ainda em certa dificuldade de romper com visões nacionalistas e eurocêntricas como as “únicas” detentoras do conhecimento e do progresso. Contudo, mesmo essas perspectivas passam por constantes ressignificações de forma a evitá-las por completo ou, se não, a tentar coaduná-las em um debate mais crítico, como é o caso das representações dos povos indígenas e afro-brasileiros.

Evidenciam-se, ademais, mudanças significativas quanto à proposição e aos encaminhamentos das atividades na aproximação da História com a Pedagogia. A qualidade reflexiva das atividades é notória na análise em conjunto dos livros. As atividades simplistas de cunho memorístico e de preenchimento de lacunas deram vez a atividades que suscitam à criança se situar no tempo e no espaço, problematizando o seu contexto e percebendo-se como sujeito ativo da História e protagonista em vista de uma sociedade democrática.

No período de análise que resultou na atual composição dos contornos atuais do ensino de História para crianças pudemos verificar que essa disciplina ainda tem, no horizonte, muitos desafios quanto à contribuição para a formação da cidadania. Por outro lado, se a formação de cidadãos plenos e conscientes de suas ações no tempo e no espaço está ainda para acontecer, muito já foi feito para alcançar esse objetivo.

Assim, conclui-se que a História ensinada na escola para crianças por meio dos livros didáticos, ao longo desses vinte anos que compõem o período investigativo desta pesquisa, apresenta muitos limites. Todavia, a averiguação de todos esses materiais propiciou amostras consistentes de todo o seu potencial para a aprendizagem das crianças, mesmo diante dos cenários mais adversos.

CONCLUSÃO

Uma conclusão ideal ¹² é aquela que trata de responder de forma apropriada à pergunta a que o pesquisador se propôs a interpelar, que, no caso desta investigação, procurou entender como o que se ensina na escola, na disciplina de História, para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental constituiu os contornos que conhecemos atualmente.

A primeira resposta que esta investigação revelou é a de que esses contornos foram se desenhando ao longo da trajetória da História enquanto disciplina escolar para crianças em dois movimentos diferentes: um contorno externo e um contorno interno.

Os contornos que influenciaram externamente a História como disciplina foram traçados pelo contexto da redemocratização no país. As denúncias e os debates realizados pelos profissionais da História, da Geografia e da Educação de modo geral, juntamente com outras entidades e sujeitos nas mais diversas áreas sociais e políticas, mobilizaram ações, discursos e instituições contra a descaracterização da disciplina História em face dos Estudos Sociais.

Já os contornos internos revolveram os estratos que constituíam a História existente nos livros didáticos para as crianças, primeiramente para rejeitar alguns elementos constituintes desse material, depois para recompô-los, transformá-los e ressignificá-los.

Desse modo, este texto, ao longo de suas seções, tentou discorrer a fim de permitir que o leitor transitasse pelos caminhos investigativos da pesquisa, para perceber os traços desses contornos entre as dobras dos textos.

Para apresentar algumas das respostas possíveis à indagação, foi necessário percorrer os vinte anos (1996-2016) de produção didática e de avaliações sistemáticas que compuseram a delimitação e o objeto desta investigação. Diante disso, chegamos ao total de 64 livros didáticos analisados e distribuídos de forma equivalente em 8 processos diferentes de avaliação realizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Nesse percurso investigativo, optamos por agrupar as análises dos livros didáticos e dos Guias de Livros Didáticos em dois grupos de periodizações distintas: o primeiro grupo corresponde aos PNLD's de 1996 até 2004, o segundo grupo compreende os PNLD's de 2007 a 2016. Para tanto, duas foram as temáticas de análise eleitas para nortear a averiguação: os

¹² Hoje, esta lição simples, mas muito profunda, que aprendi por um querido professor – Dr. Milton Carlos Costa – fez em mim completo sentido. Ele, durante as aulas na pós-graduação *lato sensu* em 2006, enfatizava sempre que uma boa introdução é aquela que “esclarece” a pergunta investigativa, e uma conclusão ideal é aquela que “responde” de forma suficiente à pergunta lançada na introdução. Ao chegar nesse ponto da pesquisa, fui tomada por essa lembrança e por essa responsabilidade.

conteúdos/temas mais recorrentes e os *aspectos pedagógicos* dos encaminhamentos didáticos acerca dos conteúdos.

A análise qualitativa dos livros didáticos impôs alguns desafios para a investigação, mas muitas possibilidades também. O maior desafio, evidentemente, foi apresentar a fonte em toda a sua inteireza, sem negligenciar as suas complexidades e particularidades. Por outro lado, o potencial analítico que as fontes apresentaram, a possibilidade desta pesquisa de construir um compêndio elucidativo sobre esses materiais e o próprio desenvolvimento da pesquisa apenas foram possíveis, em nossa perspectiva, optando por apresentar as imagens dos livros.

Por essa razão, os resultados foram obtidos pelos exames descritivo e analítico das imagens retiradas como amostras dos manuais didáticos a partir das temáticas de análise já explicitadas para a investigação. Trata-se de um olhar marcado pela eleição do referencial teórico “cuestiano” e pela descrição analítica dos livros didáticos. Foi a maneira encontrada de trazer o leitor para “dentro da leitura” que realizei dos PNLD’s e também de manter contato com o *corpus* documental que balizou as análises e os debates envolvendo o livro didático de História.

O PNLD consagrou o livro didático como o grande símbolo da educação escolar no Brasil, nele se expressam os debates, os projetos, as políticas públicas, as legislações, as diretrizes e as discussões curriculares, pedagógicas e historiográficas. Assim, para compreender o PNLD nesta pesquisa e o seu papel na organização do sistema público educacional brasileiro, considerando, evidentemente, todos os limites desse Programa, foi preciso entender os contornos externos do livro didático e os próprios contornos internos do ensino de História, em um movimento de fora para dentro. Esse foi o modo pelo qual tornou-se possível a percepção qualitativa das mudanças e das permanências nos livros didáticos de História para crianças.

O livro didático de História que hoje chega às mãos das crianças na escola pública é resultante das várias reformulações ocorridas no ensino de História e nos próprios livros didáticos. As propostas de reformulações ocorreram em vários espaços e por diferentes sujeitos. Todas foram muito importantes e elucidaram o processo de reformulação, mas houve alguns marcos referenciais decisórios, perpetrados pelas instituições responsáveis por regular o ensino no Brasil. Compreender esses marcos e os seus impactos foi substancial para responder a esta investigação.

Nesse sentido, um dos primeiros documentos responsáveis pelas reformulações no ensino de História e que pode ser considerado um marco referencial foi o documento que definiu os critérios para a avaliação dos livros didáticos em 1994. Aquela comissão criada para analisar a qualidade dos livros que, à época, vinham sob a alcunha de Estudos Sociais, foi muito

além da emissão de um parecer avaliativo acerca de como eram os livros didáticos naquele período.

O parecer, por sua vez, denunciava claramente a presença do maniqueísmo como traço marcante das obras, o despreparo das atividades mal elaboradas que conduziam à repetição mecânica do discurso e a linguagem pobre dos livros que se assemelhava aos panfletos distribuídos em praça pública (BRASIL, 1994, p. 72), mas não foi só essa denúncia em si a responsável pelas mudanças no ensino de História.

A criação dessa comissão avaliativa e os resultados da avaliação foram tão importantes que deram origem a todo um processo avaliativo que veio a ser sistematizado e reelaborado ao longo dos anos por meio do PNLD. Pode-se afirmar que os desdobramentos e os resultados apresentados por essa primeira comissão deram origem a um novo *modus operandi* nas políticas públicas da Educação, que consiste no fato de o Estado brasileiro avaliar a produção didática conforme critérios e editais próprios antes de adquiri-la.

É justamente o processo avaliativo a grande novidade. A cada avaliação realizada pelo Programa, os critérios avaliativos progressivamente se desenvolviam e provocavam, em um ritmo e uma temporalidade próprios, as alterações nos livros didáticos para o ensino da História.

O PNLD foi criado em 1985, mas só nos anos 1990 vieram as avaliações sistemáticas, as quais se tornaram uma política de Estado e amalgamaram em torno desse Programa as discussões curriculares, os debates pedagógicos, as políticas públicas e os anseios de uma sociedade que tenta se estruturar democraticamente.

As reformulações da História se fundamentaram de maneira oficial na avaliação de 1994 – durante a qual se constatou a péssima qualidade das obras de Estudos Sociais – e, posteriormente, orientaram a elaboração do Guia de Livros Didáticos de 1996. Então, os contornos que se delinearam, primeiramente, verificaram um ensino que não era considerado apropriado nos livros didáticos, para, depois, desenvolver paulatinamente, a cada processo do PNLD, um material cujo ensino estivesse mais próximo de desenvolver a capacidade nas crianças de “*pensar historicamente*”, que contribuísse para o desenvolvimento de uma *formação cidadã*.

Dessa maneira, a primeira parte desta pesquisa buscou esclarecer como a História escolar ensinada nos livros didáticos atualmente é resultante dessa tradição avaliativa, que veio orientando a qualidade da produção didática desde 1996. Conforme desenvolvido ao longo do texto, as resenhas avaliativas constantes nos primeiros Guias de Livros Didáticos se caracterizavam mais por esboçar o que não se queria nos livros, o que não era aceitável em

termos de conteúdo, para, a partir disso, definir o que realmente se desejava e o que se considerava mais apropriado em termos de material didático para o ensino da História.

Foram recorrentes, nos primeiros Guias de Livros Didáticos, alertas e afirmações como “é fundamental que o livro não contenha informações erradas nem desatualizadas” (BRASIL, 1996, p. 130), “além de não favorecerem um trabalho de qualidade, são anti-educativos, pois trabalham contra a aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 10), e “a lentidão e os tropeços existentes no momento de se adequar o conhecimento geográfico e histórico, em constante transformação, à produção dos livros didáticos” (BRASIL, 2000, p. 10).

Toda essa “lentidão” nas transformações acerca do que se ensinava sobre História nos livros didáticos foi mais patente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma das possíveis respostas para essa situação, a partir do que analisamos em nossa investigação, é justamente a ausência de critérios norteadores para o ensino de História, sem considerar a criança sujeito da aprendizagem. Claramente, os primeiros Guias apontaram para o que não se queria, mas também não definiram objetivamente o que as crianças poderiam aprender de História por meio dos livros didáticos e como isso poderia se dar.

Nesse contexto, outra possível explicação já desenvolvida ao longo do texto é a respeito da permanência da abordagem por meio dos círculos concêntricos, discutida por Oliveira e Zamboni (2008) e constatada em nossa pesquisa. De acordo com essas pesquisadoras, a disciplina de Estudos Sociais “gerou uma máxima bastante enraizada” acerca das concepções de aprendizagem da criança sobre a História, pois “[...] solidificou-se uma concepção baseada no pressuposto de que o estudo da sociedade deveria partir do concreto, entendido como palpável, portanto, existente no sentido material” (OLIVEIRA e ZAMBONI, 2008, p. 176).

A análise do PNLD por meio dos Guias e dos livros didáticos, do referencial teórico e dos documentos oficiais corroboram a nossa afirmação de que a manutenção e a persistência de livros de Estudos Sociais até o PNLD de 2000/2001 – mesmo diante de todas as veementes denúncias pelos profissionais da educação e pelas entidades que, desde 1980, já apresentavam os contrassensos da disciplina; até chegar ao limite da extinção da disciplina de Estudos Sociais do currículo pela LDB de 1996; e ainda com os Parâmetros Curriculares de 1997, explicitamente, caracterizando todas as inconsistências dos Estudos Sociais e sugerindo uma nova abordagem da História por meio de eixos temáticos – se deram por duas razões: havia indicações apenas acerca do que “não se queria” em termos de ensino de História, sem um programa indicativo da nova História a ser ensinada; e havia se “sedimentado” na cultura escolar a compreensão (errônea) de que o estudo da sociedade só seria aprendido pela criança

se fosse pautado de forma gradativa, do “perto fisicamente” (rua, bairro, município, estado, país, mundo) para o mais “longe fisicamente”.

A averiguação das amostras apurou que os *conteúdos/temas* desenvolvidos nos livros didáticos entre os PNLD's de 1996 e de 2000/2001 mostraram imensa dificuldade de romper com a tradição, por isso vinham carregados de abordagens a partir dos círculos concêntricos, de conteúdos cuja periodização cronológica e linear não trazia outras possibilidades além do que se via como Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República. Acerca dos *aspectos pedagógicos* e dos encaminhamentos didáticos desse período, salvo algumas exceções, seguiam essa mesma lógica pouco elucidativa.

Em 2004, as reformulações começam a ganhar forma, por essa razão, o PNLD desse ano é considerado o grande marco referencial do período, no qual se torna mais nítida a ideia do que se queria, assim as proposições vão surgindo e se estruturando. É no Programa de 2004 que se podem constatar as primeiras mudanças substanciais nos livros didáticos.

Para a composição do PNLD de 2004, foi estabelecida, pela primeira vez, a parceria do MEC com as universidades públicas para a classificação das obras. É também nesse edital que se põe fim à confusão gerada desde o início do PNLD ao aceitar livros seriados que, a partir de então, passam a ser aprovados somente em conjunto – as coleções. A classificação das obras também é modificada, sendo suprimidas as “estrelinhas” para adotar a seguinte classificação: RD - recomenda com distinção; REC – recomendada; e RR - recomenda com ressalvas. Ao final, a principal mudança do PNLD de 2004 é justamente a consagração do “desejo que vinha sendo expresso há vários anos pelos especialistas das duas áreas, para que se resguardassem as especificidades de seus respectivos corpos conceituais” (BRASIL, 2004, p. 33), elaborando-se livros próprios de História e de Geografia.

As evidências dessas transformações, em nossa perspectiva, só puderam ser realmente observadas e compreendidas em suas minúcias na análise do conjunto de livros e de programas. Foi pela averiguação panorâmica e vertical desses vinte anos de PNLD que a formalização dos contornos atuais se tornou visível e clara em nossa pesquisa.

A coleção “História: Ensino Fundamental”, de Ricardo Dreguer e Cássia Marconi (2004), pode ser analisada como um material indiciário das novas formas de se elaborar e de se abordar os conteúdos de História para as crianças, nesse amplo processo de reformulação dos Estudos Sociais para História como disciplina escolar no Ensino Fundamental.

Essa foi a primeira amostra na qual identificamos as mudanças mais significativas de reformulação dos conteúdos de História escolar para crianças, com trabalho desenvolvido a partir dos eixos temáticos sugeridos pelos PCN's de 1997, com expressivo rompimento com as

apresentações cronológica e linear da História, com encaminhamento didático das atividades de modo mais propositivo, traçando desde os conhecimentos prévios dos alunos até o trabalho com os conceitos históricos.

Porém, as evidências das permanências também puderam ser observadas nas amostras desse período. A principal coleção que evidenciou essas características foi “Viver e Aprender”, de Anselmo Branco e Elian Alabi Lucci. Nela, foram identificadas, principalmente, abordagens baseadas nos círculos concêntricos, com ênfase em uma História factual, cronológica e linear. Ressalta-se que onde foram identificadas as maiores permanências também foram verificadas o que denominamos “formas mistas”.

Os livros e as coleções de autoria de Anselmo Branco e Elian Alabi Lucci foram as amostras analisadas e identificadas como as que mais vezes participaram das oito edições do Programa, estando presentes em seis. As coleções, por vezes, receberam nomenclaturas diferentes, mas a essência na abordagem dos conteúdos era muito parecida a cada edição do Programa. Havia muito de círculos concêntricos; por outro lado, a investigação revelou que essa abordagem passou por uma “ressignificação”, porque a rua, o bairro e o município passaram a ser desenvolvidos pedagógica e historicamente em outras temporalidades.

No mais, várias foram as atividades apresentadas ao longo desta pesquisa cujas propostas desses autores consistiam em fazer com que a criança analisasse, por exemplo, como era o seu bairro “atualmente” e como era “antigamente”, também a sua rua, o seu município, assim por diante. Ou seja, houve uma ressignificação da abordagem dos círculos concêntricos por meio das atividades com as noções temporais de anterioridade, simultaneidade e posteridade.

Designamos as últimas quatro edições do PNLD como período da formalização da reformulação da História (2007, 2010, 2013, 2016). Isso porque neles, de fato, pudemos identificar as formas, as mudanças e as permanências que engendraram o atual contorno da disciplina de História para crianças.

Nesses materiais, são nítidas as novas proposições para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Claramente, percebe-se a afluência entre a História e a Pedagogia. Nos livros de 2007, por exemplo, há inovações nas formas de abordagem, os livros, em grande parte, passaram a contemplar em seus horizontes o trabalho a partir dos eixos temáticos, houve tentativas de narrativas ficcionais, em que os conteúdos históricos são narrados por personagens fictício que, de certa forma, tentam aproximar as crianças da compreensão dos conhecimentos históricos. Contudo, neles também se verificam as

permanências da periodização tradicional e os resquícios dos círculos concêntricos (BRASIL, 2007, p. 16).

As fontes demonstraram que todo esse desenvolvimento e essa progressiva elaboração dos “andaimes” que consolidaram a História como disciplina escolar culminam nos materiais analisados no PNLD de 2010. É a partir dele que a História ensinada na escola tem disposição clara e coerente de seus objetivos, pois foi onde mapeamos, pela primeira vez, de modo sobressalente, o que se deseja para o ensino de História por meio dos livros didáticos: espera-se que a criança aprenda a “*pensar historicamente*”.

Se, no início da construção curricular da História, nos PNLD’s de 1996, 1998 e 2000/2001, havia, majoritariamente, apontamentos acerca do que “não se queria” no ensino de História, a partir do PNLD de 2010 percebemos claramente as indicações propositivas do que “se queria”, de fato, nos livros. Conforme análise desses Guias, verifica-se que as bases que fundamentam esse ensino primam pelo desenvolvimento das capacidades de “pensar historicamente” dos estudantes, de forma que possam compreender a realidade contemporânea a partir de diferentes temporalidades, processos e sujeitos históricos, em vista de uma relação social plena e de uma compreensão efetiva desses saberes (BRASIL, 2009, p. 13).

Somente após a plena convicção do que se queria e a elaboração dos meios didáticos para se alcançar esses objetivos é que o ensino de História passou a “atacar” outros problemas estruturais de apreensão dos conhecimentos sobre a sociedade pelas crianças. A capacidade de “pensar historicamente” envolve apropriar-se das noções de anterioridade, posteridade e simultaneidade; identificar-se como sujeito ativo e identificar ascendências e descendências nacionais, étnicas, linguísticas, religiosas de modo contextualizado; reconhecer e utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas; identificar relações sociais, econômicas, políticas e culturais em diferentes temporalidades.

Nos livros correspondentes aos PNLD’s de 2013 e de 2016, por força das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, houve a “inserção de novos temas de estudo acerca da História africana. Em muitas coleções, a diversidade dos povos que compõem o continente foi apresentada na narrativa” (BRASIL, 2012, p. 24). Pode-se afirmar, então, com base nas fontes analisadas, que apareceu, de fato, um “amadurecimento” nas produções didáticas em relação à promoção positiva das histórias africana, afro-brasileira e indígena, valorizando e evidenciando a participação desses grupos na constituição da história do país.

Entretanto, apesar de válidas todas essas propostas que demonstraram que esses são os caminhos na direção da formação cidadã, podemos afirmar pelas análises dos livros apresentadas ao longo deste texto que as questões mais “sensíveis” residem, ainda, na

abordagem didática desses conteúdos, pois verificamos realmente a presença de atividades e imagens que retratam positivamente as populações afrodescendente e indígena, mas as imagens que apresentam esses grupos são preponderantemente pintadas por artistas europeus.

Outro fato é que essas populações aparecem, principalmente, nos conteúdos que tratam do processo de conquista da América portuguesa, mas, por algumas razões, elas quase “desaparecem” ao longo da narrativa, depois “ressurgem” em alguns momentos em que se discorre acerca da contemporaneidade.

Pelo exposto ao longo deste trabalho, concluímos que os contornos atuais do ensino da História escolar para crianças se fundamentaram nos movimentos – dos anos 1980 e início dos anos 1990 – de denúncia da descaracterização da História pelos Estudos Sociais e da má qualidade dos livros didáticos, delineando-se até as formas atuais, em um processo de vinte anos, dos Guias de 1996 a 2016.

Trata-se de um complexo processo de permanências e mudanças, que resultou na especificidade da disciplina de História nos livros didáticos para crianças, nos quais percebemos conteúdos, abordagens e atividades consoantes com o que se reconhece como referenciais no conhecimento histórico e na Pedagogia, em vista da adequada formação das crianças para viver e conviver na sociedade democrática que o ensino de História e toda educação emancipadora pretendem promover e defender.

Cabe mencionar, para encerrar, acontecimentos recentes que não são objeto desta investigação, mas a afetam em muitos sentidos, pois compõem o atual cenário político, como também o próprio destino da educação brasileira e das políticas públicas que envolvem o PNLD.

Conforme constatado nesta investigação, o desenvolvimento e o aprimoramento do PNLD se deram por vários motivos, alguns substanciais, os quais consolidaram os contornos que temos atualmente para o ensino de História para crianças por meio dos livros didáticos. Entre esses motivos está a participação das universidades no processo de definição de critérios e de avaliação dos livros didáticos desde 2004, justamente essa conquista está sendo alvo de ataques, como apresentado pela professora doutora Júnia Sales Pereira (OLIVEIRA e CAIMI, 2018, p. 166) em entrevista:

O que posso dizer a respeito é que o avanço epistêmico e conceitual adquirido pelas Universidades brasileiras nos processos avaliativos permite cercear propostas de livros didáticos doutrinários e sectários. A atuação das Universidades – sempre em equipes plurais e dialogais – é um bom indicativo de ruptura com preferências, paixões e interesses particularizados. É por isso, mas não somente, que eu acredito mais numa relação MEC-Universidades no

processo avaliativo do que no atual modelo MEC-Banco de Avaliadores. Só o tempo trará os efeitos desse novo caminho, e espero estar equivocada em prever danos à educação pública.

O aperfeiçoamento de um programa que vinha se desenvolvendo de forma institucionalizada em um curso de vinte anos, nos últimos tempos, tem sido constantemente desmantelado por forças reacionárias, desde o golpe político-jurídico de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Além disso, há poucos dias chegou a circular na mídia as desarrazoadas ideias do atual presidente da república, o qual considera haver “muita coisa escrita” nos livros didáticos, afirmando a necessidade de um estilo mais “suave” (FERNANDES, 2020), como que lançando a ideia de uma reforma ou “contrarreformulação” dos livros didáticos.

Diante dessa situação, nossa experiência na docência e agora na pesquisa, que resultou nesta tese, reforça nosso profundo respeito e admiração pelo trabalho desenvolvido pelas professoras, no Brasil, no período que analisamos, as nomeadas e as anônimas. Ao mesmo tempo, essa experiência nos faz assumir a responsabilidade de continuar este trabalho de defesa e de promoção do ensino crítico de História, que une e perpassa gerações docentes. Nesse sentido e contexto, identificamo-nos com a afirmação de Josep Fontana (2013, p. 8):

Aqueles que creem ter triunfado e decretam o fim da história, o fim das ideologias, o fim das revoluções, o fim da aspiração dos oprimidos e dos pobres para melhorar a sua situação, jamais conseguirão uma vitória definitiva. Nunca poderão dormir tranquilos com os seus saques e botins, porque sempre haverá alguém que ensine às novas gerações a ver e a entender que a ordem que pretendem impor deve ser combatida. Sempre haverá um professor de História que faz despontar em uma nova geração a consciência do que é justo e do que é injusto, e lhe transmita o legado de todas estas aspirações de justiça, de paz e de vida que recebemos daqueles que lutaram antes de nós e que temos o compromisso de transmitir àqueles que nos sucederão, para poder enfrentar nossa própria morte com a consciência de ter sido parte de uma cadeia que conduz na direção de um futuro melhor¹³.

¹³ Tradução da autora do seguinte trecho original: “*Quienes creen haber triunfado y decretan el fin de la historia, el fin de las ideologías, el fin de las revoluciones, el fin de las aspiraciones de los oprimidos y los pobres a mejorar su suerte, no conseguirán jamás una victoria definitiva. Nunca podrán dormir tranquilos con su botín mal ganado, porque siempre habrá alguien que enseñe a las nuevas generaciones a ver y a entender que el orden que pretenden imponer debe ser combatido. Siempre habrá un profesor de historia que desvele en una nueva generación la conciencia de lo que es justo y lo que es injusto, y le transmita el bagaje de todas estas aspiraciones de justicia, de paz y de vida – déjenmelo decir con las mismas palabras de las reflexiones finales de esta alumna mía – que hemos heredado de quienes lucharon antes y que tenemos el compromiso de transmitir a quienes nos sigan, para poder enfrentar nuestra propia muerte con la conciencia de haber sido un eslabón en una cadena que conduce hacia un futuro mejor*” (FONTANA, 2013, p. 08).

Ao finalizar este texto, considerando tudo o que foi estudado e diante do atual cenário político e educacional, esta tese tem a plena convicção de que a História reformulada nos contornos existentes hoje, mesmo com todos os limites que lhe são inerentes, forma para a cidadania e permite desenvolver a capacidade de “pensar historicamente”. Justamente por esse motivo, vem sendo tão combatida por grupos reacionários, inclusive de matiz fascista e com explícita linguagem de apologia à tortura, à discriminação e à violência institucionalizada do Estado, que contestam o pluralismo pedagógico, os valores democráticos e a validade do sistema do ensino, principalmente público.

Significativamente, situação similar foi destacada por Cuesta Fernández (2002, p. 40) para o caso espanhol no início deste século, com a ascensão de um movimento caracterizado por medidas contrarreformistas encaminhadas na direção do retorno ao “velho código disciplinar” da História escolar.

De fato, o currículo e os livros didáticos são campos de disputas e de lutas pelos sentidos do passado e do presente, pela legitimação ou contestação de valores e de projetos sociais. A nós, pedagogas, historiadoras e professoras de História, cabe seguir denunciando as incoerências e as injustiças das lógicas desumanas nas realidades históricas e no ensino de História, defendendo os valores e as capacidades intelectuais que se projetam na História que se quer ensinar como parte da construção de uma sociedade democrática e um pouco mais hospitaleira e sensível ao humano em sua diversidade. Pesquisar, lecionar, mobilizar são ações imprescindíveis, em todos os tempos, e nos atuais podem assumir verdadeiras feições de resiliência, de resistência e de enfrentamento, por meio de argumentos e atos renitentes de defesa e de promoção de um ensino crítico de História.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. TEMPO: a elaboração do conceito nos anos iniciais de escolarização. **Historiæ**, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 9-17, 2012.
- AINSENBURG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia. *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. 13. reimp. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- ALVES, Raquel da Silva. **Formas de contar a História: ensino de História na escola primária cearense nas décadas de 1920/30**. 2015. 283 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2015.
- AQUINO, Luciana Fernandes de. **A Independência do Brasil para as crianças: um estudo de manuais didáticos entre as décadas de 1970 e 2000**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- BECHLER, Rosiane da Silva Ribeiro. **Entre traçar histórias e tecer identidades: narrativas da historiografia didática regional sobre Santa Catarina**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- BITENCOURT, Paulo Raphael Siqueira. **A pergunta que ensina: um livro didático de História do Brasil para os exames de admissão (1954-1971)**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 11-27.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de história. **Revista de História**, São Paulo, USP, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 18 out. 2019.
- BRASIL. **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. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto1985->

441959-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos**: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências - 1ª a 4ª Séries. Brasília: FAE/MEC - UNESCO, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB**: Resultados e Metas. 2014. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1343732>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos 1996**: 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos 1998**: 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos 2000/2001**: 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos 2004**: 1ª a 4ª séries - Geografia e História. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Guia do livro didático 2007**: História: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2010: História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2013: História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2016: História: ensino fundamental anos iniciais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015a.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF), 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 1827, Página 71, v. 1, pt. I (Publicação Original).

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Retificada em 18 ago. 1971a.

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF), 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEMTC, 1997.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. Caderno 09/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015b.

BRASIL. Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. In: **Documenta** nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971b. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%20FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%20EDculos...pdf. Acesso em 18 out. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 21, p. 17-32, 2007.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A progressão do conhecimento histórico na educação básica: dilemas da transição entre os níveis fundamental e médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 521-553, maio/ago. 2014.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Entrevista - Júnia Sales Pereira: O PNLD em perspectiva. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 158-171, 2018.

CAINELLI, Marlene Rosa. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no ensino fundamental. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012.

CAINELLI, Marlene Rosa. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, Especial, p. 57-72, 2006.

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Entre o conhecimento histórico e o saber escolar: uma reflexão sobre o livro didático de História para as séries iniciais. In: OLIVEIRA, M. Dias; STAMATTO, M. I. S. (Orgs.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007, p. 89- 98.

CARRETERO, Mario *et al.* **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CERRI, Luis Fernando. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. **Antíteses**, Londrina, PR, v. 2, n. 3, p. 131-152, jan./jun. 2009.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Trad. de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2006.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa, Portugal: Difel, 2002.

CHAUÍ, Marilena. A reforma do ensino: refazendo a memória. **Discurso**, São Paulo, n. 8, p. 148-159, 1978.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **História da Educação**, UFP, Pelotas-RS, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan./abr. 2008.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na educação infantil e anos iniciais**: um guia para professores. Trad. de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Edición original en Pomares-Corredor, Barcelona, 1997 (version electrónica, 2009).*

Disponível em:

http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Socioge%CC%81nesi s...%20.pdf. Acesso em 18 out. 2019.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *El código disciplinar de la historia escolar em España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. Encounters on Education*, v. 3, p. 27-41, 2002.

CUNHA, Luís Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

DELGADO DE CARVALHO, Carlos Miguel. **Introdução metodológica aos estudos sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1970.

ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Brasil contado às crianças**: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de história (1934-1961). 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERNANDES, Talita. Bolsonaro chama livros didáticos de “lixo” e propõe que material seja suavizado em 2021. Publicado em 03 jan. 2020. **Folha de São Paulo/UOL**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/01/bolsonaro-chama-livros-didaticos-de-lixo-e-propoe-que-material-seja-suavizado-em-2021.shtml>. Acesso em: 01 mar. 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 5. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas (SP): Papyrus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **É possível alfabetizar sem “História”?** Ou... Como ensinar História alfabetizando? In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). Ensino Fundamental conteúdos, metodologias e práticas. Campinas (SP): Ed. Alínea, 2009a, p. 241-265.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009b.

FONTANA, Josep. *Historia: analisis del pasado y proyecto social*. Barcelona, España: Austral, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNARI, Pedro Paulo. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 81-11.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história**: o caso da história do Paraná. 2009. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. Conceito substantivo escravidão africana no Brasil: uso e apropriações das narrativas do manual didático pelos alunos e professora. **Antíteses**, Londrina-PR, v. 5, n. 10, p. 589-611, jul./dez. 2012.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **História do Paraná**: a construção do código disciplinar e a formação de uma identidade paranaense. 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

GLEZER, Raquel. Estudos Sociais: um problema contínuo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 117 - 149, mar. 1982.

GÖEDERT, Rosicler Terezinha. **A cultura jovem e as suas relações com a educação física escolar**. 2005. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

GOODSON, Ivor F. *La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum*. **Revista de Educación**, n. 295, p. 7-57, 1991.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das Revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HOBBSAWM, Eric. Introdução. In: RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. Trad. de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 942, 2001.

- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LUNDGREN, Ulf Paul. **Teoría del curriculum y escolarización**. Madrid: Ed. Morata, 1992.
- MENDES, Naldemir Maria. **A Filosofia no Ensino Fundamental na perspectiva das pesquisas discentes**. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.
- MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Aparecida Bastos; REZNICK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 175-199.
- MORENO, Jean Carlos. Limites, escolhas, expectativas: horizontes metodológicos para análise de livros didáticos de história. **Antíteses**, Londrina-PR, v. 5, n. 10, p. 717-74, mar. 2012.
- MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós? Apropriações e Representações Sobre a(s) Identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971, 2011)**. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2014.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.
- NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, p. 1-16 jan./mar. 1988.
- NADAI, Elza. O Ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.) **O Ensino de História e a criação do fato**. 14. ed. São Paulo: Contexto 2014.
- NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13 n. 25/26, p. 143-162, set./ago. 1993.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia. **História & Ensino**: Londrina, v. 9, p. 259-272, 2003.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de história. In:

ZAMBONI, E. (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003, p. 145-172.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; ZAMBONI, Ernesta. O estudo do município nas Séries Iniciais: refletindo sobre as relações entre a História Local, História do Local e a Teoria dos Círculos Concêntricos. In: ZAMBONI, Ernesta *et al.* **Memórias e histórias na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

PINSK, Jaime. Nação e ensino de História do Brasil. In: PINSK, Jaime (Org.) **O ensino de História e a criação do fato.** 14. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 11-26.

PEREIRA, Carla Cristina Carvalho. **O novo código disciplinar:** implicações no campo educacional. 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2003.

RAMOS, Márcia Elisa Tetê; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 63-85, 2018.

REIS, José Carlos. História da História (1950/60). História e Estruturalismo: Braudel versus Lévi-Strauss. **Revista História da historiografia**, n. 1, p. 8-18, 2008.

REIS, José Carlos. A escola metódica, dita positivista. In: **A história, entre a Filosofia e a Ciência.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004, p. 15 - 32.

ROCHA, Elisabete. **A Filosofia como disciplina escolar:** perspectivas e caminhos de sua curricularização na rede municipal de ensino de Curitiba. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

RODRIGUES JÚNIOR, Osvaldo. **Os manuais de didática da história e a constituição de uma epistemologia da didática da história.** 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência Histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SAGATIO, Sandra Guimarães. **A constituição da disciplina Prática Pedagógica B na formação de pedagogos e professores nas séries iniciais do ensino fundamental na Universidade Federal do Paraná (1980-2010).** 2014. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos; NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. O ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). **História e Perspectivas**, Uberlândia-MG, v. 53, p. 145-178, jan./jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, nov. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 42, p. 189-211, jan. 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, jul. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952. **História (São Paulo)**, Franca-SP, v. 30, n. 2, p. 126-143, ago./dez. 2011.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; CHAMON, Carla Simone; VAZQUEZ, Gabriel. Ensinar História na escola primária oitocentista: o resumo da História do Brasil, de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. **Gênero**, Niterói-RJ, v. 11, n. 1, p. 15-34, 2. sem. 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Em busca do tempo entendido**. São Paulo: Papyrus, 2007.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Abordagens metodológicas nos livros didáticos de História: ensino fundamental (1ª a 4ª séries Brasil 1997 - 2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. (Orgs.) **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

URBAN, Ana Claudia. A didática da história nos manuais destinados à formação de professores. **Diálogos**, Maringá-PR, v. 19, n. 1, p. 275-287, out. 2006.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha**. 2009. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

VAINFAS, Ronaldo. Karl von Martius. In: VAINFAS, Ronaldo (Dir.). **Dicionário do Brasil Imperial (1822 - 1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 459-461.

VIEIRA, Jucilmara Luiza Loos. **Cultura histórica e cultura escolar: diálogos entre a iconografia pictórica histórica e o ensino de história**. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

VIANA, Iêda. **“Artes de fazer” na reforma escolar: o projeto de estudos sociais a partir da longa duração - Curitiba (décadas de 1970-1980)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

ZAMBONI, Ernesta; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. A criança, novos tempos, novos espaços: a História e a Geografia na escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, p. 25-30 jan./mar. 1988.

ZAMBONI, Ernesta; ROSSI, Vera Lúcia Sabogni de (Orgs). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003.