

2

Tradição disciplinar em políticas de currículo para o ensino de História

Esse capítulo pretende apresentar a permanência de uma organização curricular marcada por uma perspectiva temporal linear e progressiva como parte de uma tradição disciplinar que tem resistido aos processos de mudança vividos pelo ensino de História. Na expectativa de cumprir esse objetivo, dialogo com análises de políticas de currículo para o ensino de História, realizadas por especialistas deste campo de pesquisa, e me aproprio de algumas ferramentas teóricas desenvolvidas por Ivor Goodson (1995, 1997 e 2001), estudioso do campo de currículo. As políticas de currículos em questão aqui se dividem em dois grupos: um conjunto de propostas curriculares elaboradas nos contextos das décadas de 1970, 1980 e 1990; e coleções de livros didáticos avaliados pelo Programa Nacional de Livros de Didáticos (PNLD) nos anos de 2002, 2005 e 2008⁵.

Defendo, nessa parte do texto, que, apesar do desejo de mudança manifestado pela comunidade disciplinar, e expressado em diferentes propostas de reformas curriculares que datam desde a década de 1980 –, desejo esse que identifica transformações imprescindíveis para que a História como disciplina escolar atenda aos interesses e às necessidades de seu novo público – a grande mobilização em torno do debate sobre novos objetivos e finalidades para o ensino de História não se concretiza em termos de mudanças abrangentes em seus conteúdos e métodos.

Dito isso, parece-me necessário explicitar o sentido incorporado aqui para alguns dos termos centrais para o desenvolvimento do capítulo. Entendendo o ensino de História – campo de investigação acadêmica no qual esse trabalho se insere – como um “lugar de fronteira” (MONTEIRO, 2005), a discussão apresentada aqui realiza o esforço de estabelecer um diálogo com o campo do currículo. Sendo assim, é preciso definir o sentido de currículo privilegiado e suas articulações com o conceito de tradição disciplinar.

Segundo Gimeno Sacristán (2000), o currículo, entendido como uma prática complexa, pode ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados, dos quais me interessam especialmente três: “sua função social

⁵ O PNLD 2011, material empírico privilegiado nesta tese, será objeto de análise nos capítulos IV e V.

como ponte entre a sociedade e a escola”, “projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc.” e “expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 14). Essas dimensões, que estabelecem relações e condicionamentos mútuos, serão mobilizadas aqui de forma articulada a partir da ênfase na dimensão pré-ativa do currículo escrito, conforme nomenclatura adotada por Ivor Goodson (1995).

A visão dicotomizada – e dicotomizante – das diferentes instâncias de produção do currículo tende a ventilar a ideia de que, dada a dinâmica do “currículo como prática”, o “currículo como fato”⁶ é irrelevante. Para Goodson, ainda que haja alguma dicotomia entre as instâncias, ela pode ser entendida como parte de um debate contínuo entre as mesmas, o que não significa sugerir um vínculo direto entre elas, tampouco ignorar a possibilidade de uma subverter totalmente a outra. Acreditando na importância dessas relações, creio ser possível, através da análise de políticas de currículo para História escolar em sua dimensão pré-ativa, compreender determinadas escolhas presentes até hoje no ensino dessa disciplina.

Essa aposta apoia-se, mais uma vez, em Goodson (1995), que, entendendo que a definição do currículo escrito assume as relações e os conflitos em torno de objetivos e aspirações para o processo de escolarização, afirma que o estabelecimento de normas e critérios curriculares tem um significado, mesmo quando a prática resiste ou reage a tais proposições. Nesse sentido, “ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 1995, p. 18). Na defesa da necessária compreensão das disputas que envolvem a definição do texto curricular, o autor cita uma pesquisa de 1973 para afirmar que, “dado o modo como muitas matérias de aula estão atualmente organizadas, não é óbvio nem facilmente possível mudar a maneira de ensiná-las nas escolas” (ARMSTRONG e KING apud GOODSON, 1995, p. 19). Essas disputas se inserem em contextos de definição de projetos de escolarização, e

⁶ Para distinguir duas dimensões distintas do currículo, Michael Young usa as denominações “currículo como fato” e “currículo como prática”. Em relação ao primeiro, afirma que deve ser entendido como “uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas” (GOODSON, 1995, p. 18). Para mim, essa nomenclatura contribui para fortalecer a dicotomia, ao carregar cada um dos termos com oposição entre estabilidade (fato) e movimento (prática). Parece-me que Goodson resolve melhor o dilema ao adotar os termos “dimensão pré-ativa” e “dimensão interativa” do currículo, incorporando os conflitos e tensões envolvidos nas duas dimensões.

seu estudo pode contribuir para o maior entendimento dos interesses e influências atuantes nesses contextos, para a compreensão dos objetivos e valores presentes nos projetos, bem como o conhecimento das formas “como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola” (GOODSON, 1995, p. 21).

Nessa direção, interessa-me especialmente, no capítulo, analisar políticas de currículo para o ensino de História em busca de padrões de estabilidade que contribuem para a manutenção da tradição disciplinar. Goodson defende que as subculturas disciplinares formam comunidades epistemológicas com uma diversidade de tradições. “Essas tradições iniciam o professor em visões amplamente diferentes sobre as hierarquias do conhecimento e sobre os conteúdos, o papel dos docentes e as orientações pedagógicas globais” (GOODSON, 2001, p. 174). Para o autor, o estudo dessas tradições é fundamental para compreender as subculturas disciplinares e deve se pautar pelas forças que lhes são subjacentes.

“A disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura de ação. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso retórico, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social.” (GOODSON, 1997, p. 31)

Por essa razão, a disciplina escolar precisa ser analisada considerando-se sua inclusão num cenário social mais amplo, “como um bloco num mosaico cuidadosamente construído” (GOODSON, 1997, p. 31). Assim, será possível compreender o papel social da disciplina escolar, que muitas vezes se relaciona com “os misteriosos mecanismos de estabilidade e persistência na sociedade”⁷ (GOODSON, 1997, p. 31-32).

Ao analisar os padrões de estabilidade e mudança das disciplinas escolares, Goodson defende certa prevalência dos primeiros sobre os segundos. Reconhecendo que a disciplina escolar pode ser localizada numa área de disputa de interesses e demandas internas e externas à comunidade disciplinar, e que a harmonização entre eles é “uma busca ilusória”, o autor afirma que “a estabilidade

⁷ A análise nessa direção, iniciada nesse capítulo no âmbito das políticas curriculares, será ampliada no capítulo seguinte a partir da análise dos processos de constituição de sentidos de tempo histórico.

e a conservação continuam, assim, a ser o resultado mais provável da estruturação do ensino, no qual as disciplinas constituem um ingrediente crucial” (GOODSON, 1997, p. 32). Para compreender esses padrões, o autor parte de uma concepção de educação cuja natureza estaria definida a partir de categorias padronizadas – como, por exemplo, níveis de ensino, tipos de escola, funções educacionais e conteúdos curriculares – que são reconhecidas e legitimadas socialmente. Essas estruturas, denominadas por John Meyer como categorias institucionais, limitam e capacitam a ação dos atores envolvidos na construção de disciplinas escolares, pois criam instituições sociais que “especificam as condições e os contextos de sentido em que o ensino terá lugar” (McKINNEY e WESTBURY apud GOODSON, 1997, p. 31). Para mudanças efetivas, é necessário submeter novas formas organizacionais à aceitação e ao reconhecimento amplo, de modo a promovê-las à institucionalização.

Defendo aqui que a organização curricular, baseada numa perspectiva temporal linear e progressiva, sobrevive como tradição disciplinar no ensino de História porque pode ser entendida como uma categoria institucional que resiste a mudanças organizacionais. É esse movimento que estará em tela na análise das políticas curriculares para o ensino de História que seguem nas duas partes seguintes.

A primeira parte do capítulo dedica-se ao reconhecimento de **Padrões de estabilidade em propostas curriculares para o ensino de História**, elaboradas a partir da década de 1970, momento importante para consolidação da comunidade disciplinar. Na segunda parte, o âmbito das políticas de currículo é reduzido para os programas expressos nos livros didáticos, recorte empírico que será explorado na tese. Dessa forma, o foco da análise aqui é **A consolidação de uma tradição disciplinar em livros didáticos de História**, em que serão analisadas algumas pesquisas que têm como objeto o PNLD de História.

2.1

Padrões de estabilidade em propostas curriculares para o ensino de História

As décadas de 1980 e 1990 são identificadas por Carmen Gabriel (2003) como um período de crise na trajetória de construção da História escolar, marcado por um intenso movimento de reflexão em torno do estatuto dessa disciplina

escolar. Parece-me que o movimento pode ser compreendido a partir de dois grandes eixos, os quais pretendo explorar aqui. O primeiro deles pode ser caracterizado por um processo de consolidação da comunidade disciplinar, detonado a partir da década de 1970; o segundo eixo se refere propriamente ao processo de construção de propostas curriculares que visavam transformar o ensino de História.

Segundo Circe Bittencourt, “as transformações significativas de uma disciplina escolar ocorrem quando seus objetivos ou finalidades mudam” (BITTENCOURT, 1998, p. 143). O período em tela, no entanto, revela importantes padrões de estabilidade nas propostas curriculares para o ensino de História, apesar do manifesto desejo de mudança em relação aos fins e objetivos. Segundo a autora, ao analisar o conjunto de propostas gestadas no período, é possível identificar certo descompasso entre os objetivos declarados e a seleção de conteúdos propostos (BITTENCOURT, 1998), e acredito que isso se deve pela força de uma tradição disciplinar que marca o ensino de História desde o nascimento, qual seja, uma perspectiva temporal linear e progressiva. Para tentar visualizar melhor os padrões de estabilidade, passo a analisar os eixos em torno dos quais procuro organizar a compreensão desse movimento.

Goodson (1997) sublinha que, em momentos em que se intensificam os conflitos em torno dos currículos, recursos e apoio ideológico, cresce a articulação dos grupos organizados em torno de disciplinas escolares. Seguindo sua reflexão, pode-se inferir que são momentos de consolidação das comunidades disciplinares, entendidas aqui não como um grupo homogêneo. “A comunidade disciplinar deve ser vista, sim, como um ‘movimento social’ incluindo uma gama variável de ‘missões’ ou ‘tradições’ distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções” (GOODSON, 1997, p. 44).

Dentre essas missões, que poderíamos classificar como internas às comunidades disciplinares, e que em alguns momentos coincidem com interesses externos, o autor destaca as que estão associadas ao estatuto da disciplina, que garantem acesso a recursos e carreira.

O conflito em torno do estatuto do conhecimento, entendido e disputado a nível individual e coletivo, é essencialmente uma luta por recursos materiais e perspectivas de carreira. Esta luta reflete-se no modo como o discurso sobre as disciplinas

escolares, o debate sobre a sua forma, conteúdo e estrutura, é construído e organizado (GOODSON, 1997, p. 46).

É possível identificar, na década de 1970, um momento de conflito que gira em torno do estatuto da disciplina e do conhecimento histórico no âmbito escolar, bem como da perspectiva de carreira dos atores dessa comunidade disciplinar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1971, Lei nº 5.692/71, estabelece uma reforma educacional com significativos efeitos sobre o ensino de História, impondo mudanças organizacionais que se opõem à tradição disciplinar e suas categorias institucionalizadas.

No âmbito das políticas educacionais, prevalecem nas décadas de 1960 a 1980 as propostas orientadas por uma concepção de educação como instrumento de desenvolvimento econômico. Uma das características desse período é o crescente descomprometimento do Estado com o financiamento público, especialmente nos níveis médio e superior, e o rápido crescimento da rede privada de ensino, exatamente nesses segmentos. Um dos momentos de consolidação dessa tendência é a publicação da LDB, em 1971, que estabelece no ensino de nível médio, então denominado de 2º Grau⁸, objetivos voltados para a habilitação profissional em detrimento da formação geral. “Essa medida torna compulsória a profissionalização técnica em nível médio, praticamente eliminando dos currículos de 2º Grau a parte de formação geral, especialmente a da área de Ciências Humanas” (FONSECA, 1993, p. 22). Nesse nível de ensino, à História ficou reservado um espaço exíguo e desvalorizado em alguns poucos cursos, como o de formação de professores.

Após uma década de críticas por parte de diferentes atores sociais, como intelectuais, profissionais da educação e até empresários, o Conselho Federal de Educação (CFE) se posicionou favorável à extinção do caráter compulsório da habilitação profissional em nível médio. No entanto, a lei de 1982 (Lei 7044/82) que executa esse posicionamento oficial não elimina a vocação profissionalizante da educação básica, pois, ao suprimir a obrigatoriedade dos cursos de nível médio oferecerem habilitação profissional, não exclui a preparação para o trabalho como princípio orientador dos currículos de 1º e 2º graus (FONSECA, 1993).

⁸A LDB de 1971 promoveu uma reorganização dos níveis de escolarização. O primário e o ginásio foram unidos no que foi chamado de ensino de 1º Grau (o que atualmente corresponde ao ensino fundamental), e o colegial e os outros cursos de nível médio passaram a ter a denominação de ensino de 2º Grau (correspondente na atualidade ao ensino médio).

Além da formação para o trabalho, outra área importante para a política educacional do período ganha espaço na década de 1970: a educação moral e cívica. A dimensão moral e os conteúdos relacionados ao sentimento cívico sempre estiveram presentes na escola, apresentando-se a partir de concepções e sob formas diversas. A partir da LDB de 1961, a educação moral e cívica passa a ser tratada como prática educativa, visando “à formação de hábitos do educando de uma maneira abrangente, envolvendo os vários aspectos desta formação, perpassando pelas várias disciplinas” (FONSECA, 1993, p. 36). A LDB de 1971 tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina nos 1º e 2º Graus, que desde 1969 disputava lugar no currículo com a História, tanto no que se refere aos tempos de aula quanto aos objetos de ensino. No entanto, pesquisas mostram que as resistências por parte dos professores eram grandes. Há relatos que, no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e São Paulo, os espaços das aulas de EMC eram utilizados para o ensino de História e Geografia e, muitas vezes, “para fornecer ao alunado um transitável instrumental de crítica ao regime autoritário” (SILVA apud FONSECA, 1993, p. 40).

Provavelmente, a mais impactante das mudanças organizacionais introduzidas pela Lei nº 5.692/71 foi a implantação dos Estudos Sociais como disciplina obrigatória no ensino de 1º Grau em substituição à História e à Geografia.

A discussão sobre a permanência da História nos currículos do ensino básico, como elemento obrigatório na formação intelectual dos estudantes, já estava presente no campo desde a década de 1950, período de intensos debates sobre a LDB. No período, já havia uma disputa em torno da criação dos Estudos Sociais, disciplina que substituiria História e Geografia nos currículos do ensino secundário, e que teria a função de “efetivar uma síntese das Ciências Sociais” (BITTENCOURT, 2011, p. 85). A criação da nova disciplina era defendida por intelectuais ligados à Escola Nova, como Delgado de Carvalho, professor pertencente aos quadros do Colégio Pedro II e do Instituto de Educação, que usava como argumentos de defesa “o esgotamento e os limites do ensino de História e Geografia para as novas gerações” (BITTENCOURT, 2011, p. 85). A perspectiva integradora e socializadora, defendida pelos educadores da Escola Nova, entendia que a rígida delimitação disciplinar de História e Geografia impedia a interação entre os conteúdos da área das Ciências Humanas (SANTOS,

2011). Além disso, em meio aos debates sobre a aplicação da teoria cognitiva piagetiana, alguns teóricos interpretavam que os processos de abstração necessários para aprendizagem da História só estariam plenamente desenvolvidos a partir dos dezesseis anos, idade na qual o indivíduo já alcançaria maturidade cognitiva suficiente para elaborar determinados conceitos históricos, especialmente o conceito de tempo (NADAI e BITTENCOURT, 1988).

(...) E embora haja outros fatores que levem a este sentido a partir da visão de uma sociedade industrial e tecnocrática, o certo é que essa teoria concedeu, durante um tempo, respaldo científico a esta limitação distorcida do papel da História no currículo (MAESTRO apud BITTENCOURT, 1998, p. 133).

Algumas experiências pontuais foram implementadas na década de 1950, mas é com a LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61) e sua legislação complementar que os Estudos Sociais surgem como proposição curricular oficial em nível nacional. A legislação complementar do CFE lista os Estudos Sociais como disciplina eletiva, enquanto História e Geografia figuravam como disciplinas obrigatórias⁹. Segundo Beatriz Santos, “nessa concepção os Estudos Sociais permitiriam uma integração dos conteúdos das disciplinas História, Geografia, Economia e Sociologia, resultando em uma visão mais global da vida” (SANTOS, 2011, p. 11).

A implantação dos Estudos Sociais como componente obrigatório no currículo do 1º Grau, a partir da Lei 5692/71, tem como base, portanto, uma filosofia de educação que já se delineava desde o final da década anterior. A integração do ensino fundamental ao meio físico e social, com ênfase na categoria trabalho como perspectiva de formação, era um dos princípios que orientavam o projeto político expresso na lei. “Nessa concepção, o objetivo da educação visava a formação para o autoconhecimento, entendendo que esse processo ocorria mediante a interação do jovem com o meio em que vive através do trabalho e da convivência” (SANTOS, 2011, p. 13).

A Resolução nº 8/71 do CFE estabelecia as matérias obrigatórias para o núcleo comum dos currículos do 1º e 2º Graus e seus conteúdos específicos. Para Estudos Sociais foram elencados como conteúdos Geografia, História e

⁹ A LDB de 1961 estabelece o currículo formado por um núcleo comum, obrigatório a todos os sistemas educacionais, e uma parte complementar diversificada, que era definida pelos Conselhos Estaduais e estabelecimentos de ensino. As disciplinas que faziam parte do núcleo comum no ensino médio (então formado pelo ciclo ginásial e ciclo colegial), indicadas pelo Conselho Federal de Educação, eram Português, História, Geografia, Matemática e Ciências.

Organização Social e Política. “Sob esse enfoque, os Estudos Sociais representariam uma mudança de abordagem das disciplinas tradicionais – História e Geografia” (SANTOS, 2011, p. 14), visando atender à expectativa geral de integrar o aluno ao meio social em que vive. Vale destacar que, nesse contexto sociopolítico, a proposta de integração social traz o sentido de acomodação, inclusão conformada à ordem estabelecida, “ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, onde deve não apenas viver mas conviver”, conforme estabelecido pela legislação federal (FONSECA, 1993, p. 62).

Os profissionais de História e outros analistas do período criticaram fortemente os objetivos ideológicos que reconheciam na proposta oficial,

É interessante observar que há uma tentativa de legitimar, pelo controle do ensino de História, a lógica política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do Homem que melhor serve aos interesses do Estado e da Nação (FONSECA, 1993, p. 61).

Na mesma época, estavam sendo implantadas as licenciaturas curtas (1.200 horas equivalentes a um ano e meio letivo) e longas (2.200 horas equivalentes a 3 anos letivos) para formação de profissionais responsáveis por essa disciplina. As medidas desencadearam um expressivo processo de discussões e lutas em torno da formação e da (des)qualificação dos profissionais de História e Geografia.

Nestes cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. (FONSECA, 1993, p. 27)

Para completar o quadro de desvalorização da História, uma portaria do Ministério da Educação, em 1976, estabelece que apenas os profissionais formados nas licenciaturas em Estudos Sociais poderiam lecionar no 1º Grau de ensino, cabendo aos profissionais de História as poucas aulas que ainda restavam nos currículos voltados para habilitação profissional do 2º Grau. (FONSECA, 1993).

A comunidade acadêmica, organizada em suas entidades de representação – Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) –, se manifesta pela extinção das

Licenciaturas em Estudos Sociais e pelo retorno de História e Geografia ao currículo de 1º Grau. Essa luta ganha força a partir da incorporação dos movimentos sociais dos professores da educação básica, e a pressão leva o governo a recuar. Em 1979, História e Geografia voltam para os currículos de 1º grau a partir da 5ª série¹⁰, e os professores formados nessas áreas também estariam, novamente, autorizados a lecionar a disciplina Estudos Sociais. Essa mobilização se manteve por toda a década de 1980, pressionando o governo contra outras tentativas de mudanças nos currículos de formação dos profissionais da área e ganhando força com a instalação da Assembleia Constituinte¹¹ (FONSECA, 1993).

Esse momento de articulações e lutas em defesa de um determinado estatuto para a disciplina e o conhecimento histórico escolar foi fundamental para a consolidação da comunidade disciplinar, sujeito coletivo que se empenha na manutenção da tradição disciplinar por meio da resistência às mudanças organizacionais. Entendendo a perspectiva temporal linear e progressiva como um elemento dessa tradição, creio ser possível afirmar que, ainda que diluídos no âmbito da disciplina de Estudos Sociais, os conhecimentos históricos escolares mantiveram essa característica como marca de sua inteligibilidade.

A análise apresentada por Selva Fonseca mostra que a perspectiva de integração dos conteúdos das diferentes ciências humanas, por meio dos Estudos Sociais como componente curricular obrigatório, foi interpretada e aplicada de diversas formas nos sistemas educacionais¹². A autora analisou os programas curriculares de Minas Gerais e São Paulo, e foi possível reconhecer em ambos a dimensão temporal orientada por uma perspectiva linear e progressiva.

Em Minas Gerais, os Estudos Sociais foram incorporados, nas séries iniciais do 1º Grau, como uma disciplina denominada Integração Social, que consistia em atividades cujos conteúdos contemplavam uma fusão de conceitos de

¹⁰ A Resolução nº 7/79 do CFE estabelece que, a critério do estabelecimento de ensino, a disciplina Estudos Sociais poderia ser ministrada como área de estudo por professor polivalente (licenciado em Estudos Sociais) e/ou ser ministrada através das disciplinas de História e Geografia (FONSECA, 1993).

¹¹ Essa onda de mobilização não é exclusiva da área de História; no período, surgem novas organizações e sindicatos e se fortalece a consciência de classe dos profissionais da educação de um modo geral.

¹² Na opinião de Selva Fonseca, da forma como foi apresentada, a reforma de 1971 permitiu que se construíssem propostas diversificadas a partir de interpretações aceitáveis da legislação.

História e Geografia. Na segunda fase do 1º Grau, de 5ª a 8ª séries, os Estudos Sociais são tratados como “área de estudos”.

De acordo com esta concepção, o programa estabelece que os conteúdos de História, Geografia, Educação Moral e Cívica e OSPB sejam trabalhados de forma sistemática e integrada. (...) não há fusão dos diversos campos de conhecimento e as especificidades da História e Geografia foram preservadas. (FONSECA, 1993, p. 56)

Segundo a autora, a integração proposta não descaracteriza as disciplinas nem as dilui para fundir numa nova composição disciplinar. O programa oferece uma lista de conteúdos para cada uma das disciplinas, e cabe ao professor realizar a integração no seu planejamento. Na definição de objetivos, também se contempla a distinção entre as disciplinas, ao se estabelecerem habilidades específicas para História e Geografia.

No que se refere à concepção de tempo presente na proposta, a ideia de sucessão é central e o processo de industrialização aparece como motor do progresso. No programa curricular para as 5ª e 6ª séries, estão selecionados conteúdos da História do Brasil, organizados a partir de uma cronologia linear apoiada por marcos factuais. “A História do Brasil inicia-se com a chegada dos portugueses e caminha através da sucessão dos fatos/datas/marcos até o último marco político importante – a ‘Revolução de 1964’” (FONSECA, 1993, p. 80). Nas 7ª e 8ª séries, há a prevalência dos conteúdos referentes à chamada História Geral, organizados a partir do esquema quadripartite francês: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.

Em São Paulo, os Estudos Sociais são implementados como uma única disciplina que funde os conteúdos das áreas de conhecimento de História, Geografia e demais ciências humanas. Os conteúdos curriculares são organizados a partir dos princípios da integração e do método retrospectivo – “partir do hoje, do contemporâneo para se analisar o passado, o antigo”, e articulados em torno de três grandes temáticas: “a criança e a sociedade em que vive, fundamentos da Cultura Brasileira, e a sociedade atual: análise e processo de formação”. Na segunda fase do 1º Grau (5ª a 8ª séries), essas temáticas se realizavam da seguinte forma: 5ª e 6ª séries – Fundamentos da Cultura Brasileira: O Processo de Ocupação do Espaço Brasileiro e Unidade Nacional: os elos da sua integração; 7ª e 8ª séries – A sociedade atual: análise e processo de formação: Configuração de

um mundo agrário e Configuração de um mundo industrial: o equilíbrio mundial. O programa privilegia explicitamente a aquisição de habilidades sociais – ligadas à formação moral e política – em detrimento das habilidades específicas ao campo disciplinar. Há uma clara opção pela diluição das especificidades disciplinares no “domínio de conceitos de Ciências Humanas” estabelecido como objetivo para a disciplina Estudos Sociais (FONSECA, 1993, p. 58).

Ao analisar o programa, a autora afirma que o conceito de cultura apresentado se identifica com a ideia de civilização e os conteúdos tratados expressavam a trajetória progressiva que leva a sociedade brasileira da barbárie ao desenvolvimento. Ela conclui que, segundo o programa, o processo de desenvolvimento cultural brasileiro se deu a partir de dois fatores: “de um lado, por um grupo cultural mais avançado, que se impôs aos demais grupos étnicos e, por outro lado, pelas condições propiciadas pelo meio físico” (FONSECA, 1993, p. 75). A ocupação desigual dos espaços regionais e o desenvolvimento econômico incrementado por ciclos, que tem a industrialização como destino inexorável, dada a presença do elemento europeu civilizador, marcam o processo histórico brasileiro. “Isto demonstra uma concepção de História entendida como evolução apoiada no determinismo econômico” (FONSECA, 1993, p. 76).

Ainda que nesse momento a História como área disciplinar estivesse enfraquecida – mas não totalmente desaparecida – é possível identificar a presença de saberes históricos nos programas de Estudos Sociais, essa é, inclusive, uma demanda da própria legislação, que indicava a integração desses com os outros saberes da área de ciências humanas. Nos exemplos analisados por Fonseca, pareceu-me clara a força da tradição disciplinar: mesmo num contexto de desqualificação e descaracterização disciplinar, o sentido de tempo linear e progressivo é a marca da presença dos saberes históricos nos programas curriculares analisados. Essa marca permanece em boa parte dos programas construídos nas décadas seguintes.

A década de 1980 foi marcada por um contexto de grande efervescência sociopolítica, que mobilizou diferentes setores da sociedade civil em movimentos que ansiavam por participar dos debates que redefiniriam os novos marcos da cidadania e do jogo democrático no país. Profissionais da educação de diferentes níveis, organizados em entidades e movimentos sociais, também participaram desse momento, tecendo, desde o final da década anterior, críticas às políticas

educacionais, exigindo melhores condições de trabalho e maior reconhecimento para a profissão docente.

O período gerou importantes propostas de reformas curriculares, especialmente nos estados das regiões Sul e Sudeste, para os quais haviam sido eleitos governos de oposição ao regime civil-militar¹³. Nesse momento, a preocupação com a relevância social dos conteúdos foi a tônica da retórica construída pelas comunidades disciplinares para a defesa de suas propostas de mudança curricular em busca de legitimação. A escola precisava se adaptar a um novo público, “portador de culturas e vivências diferenciadas, mas marcado por enormes diferenças econômicas, considerando-se a concentração de renda acentuada durante todo o período” anterior (BITTENCOURT, 1988, p. 133). Muitos desses atores – intelectuais identificados com a frente ampla de oposição ao regime autoritário – que se destacavam na sistematização do ideário das reformas curriculares passaram a ocupar cargos de gestão da administração pública nos níveis estaduais, favorecendo a consolidação das propostas em novas categorias institucionais. (BARRETO, 1998)

As propostas oficiais para o ensino de História também foram objeto de discussão nesse momento, que inaugura um frutífero debate sobre conteúdos e métodos que “se inserem nas indefinições paradigmáticas do campo das ciências humanas” (BITTENCOURT, 1998). O campo do ensino de História, no final da década de 1980 e início da seguinte, foi marcado pelo debate sobre a questão da presença da disciplina nos cursos médios. Se, por um lado, se comemorava a vitória da intensa mobilização dos profissionais de educação que defenderam o retorno das disciplinas História e Geografia, por outro lado os debates se pautavam pela disputa sobre a configuração do currículo. “O crescimento e as novas tendências da historiografia, no decorrer dos anos de 1970 e 1980, proporcionavam novos caminhos para o ensino e ampliava-se o debate sobre os paradigmas que deveriam fundamentar as novas propostas curriculares” (BITTENCOURT, 2011, p. 88). Os impactos da democratização do ensino básico, com a ampliação do acesso à escolarização e a igual ampliação do fracasso escolar de estudantes oriundos das camadas populares, apontavam para a necessária

¹³ Apesar de se anunciarem como democraticamente construídas, muitas propostas foram alvo de crítica dos professores, que denunciavam o pouco espaço e o curto tempo disponível para participação no debate. (FONSECA, 1993)

mudança de métodos e conteúdos de ensino. “Para a História escolar, os aspectos prioritários eram o de redefinir os objetivos da disciplina e os critérios para a seleção de conteúdos históricos, visando atender a um público escolar diversificado” (BITTENCOURT, 2011, p. 88).

As críticas se dirigiam de forma unânime àquela que passou a ser denominada História tradicional, ensinada antes da instituição dos Estudos Sociais e reforçada por eles enquanto concepção de História escolar, e que já não mais atendia aos interesses e objetivos de estudantes, professores e pesquisadores do campo. Uma importante voz desse período de crítica denunciava os limites da História em sua capacidade de olhar para si mesma:

Ciência que estuda o movimento das sociedades, só muito recentemente, seus pesquisadores se deram conta de que tratavam, preferencialmente, da memória oficial, que quase sempre se confundia com a memória política, o que, por si só, não era suficiente para garantir a incorporação de amplos segmentos sociais que vêm procurando a escola, insistindo em seu direito a ela, na construção de sua história e na preservação de sua memória (NADAI apud BITTENCOURT, 2011, p. 89).

As novas propostas curriculares que emanaram dessa discussão compartilham desse posicionamento e se propõem a combater a História tradicional a partir de uma concepção de História crítica em que os sujeitos são percebidos como agentes de sua própria história¹⁴. Entre os objetivos propostos, é quase unânime a referência à formação de um sujeito crítico, que, em geral, remete ao exercício da cidadania no processo necessário de construção de uma sociedade democrática. Fica clara a presença de um estímulo à ação do indivíduo no processo de transformação social, especialmente na ideia de formação de um “sujeito histórico”, porém, segundo Circe Bittencourt, “há ausências de referências sobre as condições históricas que determinam essas ações” (BITTENCOURT, 1998, p. 147-148), bem como se nota a presença de “clivagens entre objetivos e a seleção de conteúdos propostos” (BITTENCOURT, 1997, p. 23).

Chama atenção nesse período a bifurcação nos caminhos seguidos pelas propostas curriculares:

um que segue a organização cronológica baseada na tradição eurocêntrica ou mais especificamente a tradição francesa, e o

¹⁴ Carmen Gabriel (2003) observa que essa perspectiva foi, em geral, associada de forma mecânica ao desenvolvimento das propostas pedagógicas construtivistas.

outro caminho propõe uma formulação por períodos fundamentados em eixos temáticos criados na relação presente-passado que busca romper exatamente com a tradição da história escolar de uma sequência do passado remoto ao presente. (BITTENCOURT, 2008, p. 207)

No que se refere aos mecanismos de mudança e permanência presentes nesse movimento de reestruturação da disciplina, as pesquisas estudadas aqui apontam para a prevalência da tradição¹⁵. O primeiro conjunto de propostas se caracteriza pela busca de novos fins através de velhos meios, ou seja, realizou um esforço na direção de refletir sobre novos objetivos para o ensino de História, mas manteve o formato tradicional de organização cronológica dos conteúdos e a mesma concepção de tempo linear e progressivo. O segundo grupo, por sua vez, ousou um novo formato de organização dos conteúdos por eixos temáticos, visando fugir à tradicional concepção cronológica, porém mantém a linearidade na concepção de tempo sobre a qual se apoia.

O primeiro grupo de propostas curriculares para o ensino de História, caracterizado pela manutenção da organização cronológica dos conteúdos, apresenta como elemento comum a opção pelos pressupostos marxistas como caminho encontrado para construir uma alternativa ao modelo da História tradicional, criticada como “linear”, “determinista”, “cristalizada”, “dissociada da realidade” (FONSECA, 1993, p. 96). O estatuto de Ciência conferido à História é o avalista do seu valor como conhecimento que deve ser ensinado, não apenas em relação aos conteúdos como também em relação aos métodos. É a valorização do método e da teoria que garante a objetividade e a cientificidade para o conhecimento histórico. A proposta elaborada pelo governo de Minas Gerais em 1986 é um caso exemplar no grupo, e, segundo Selva Fonseca, nesta proposta “substitui-se um sistema explicativo da História por outro que, como todo modelo, unifica o campo da História em função dos caminhos previamente determinados” (FONSECA, 1993, p. 98). Os conteúdos estavam organizados a partir de uma perspectiva temporal linear, que representava o processo de desenvolvimento das sociedades capitalistas, em que a fragmentação espaço-temporal é vencida a partir do conceito de totalidade. Segundo Circe Bittencourt

¹⁵ São usadas como referências privilegiadas as pesquisas de Selva Fonseca (1993), que estudou as propostas elaboradas na década de 1980 nos estados de São Paulo e Minas Gerais, e de Circe Bittencourt (1997 e 1998), que analisou propostas curriculares para o ensino de História entre 1985 e 1995, produzidas em praticamente todos os estados brasileiros.

Os modos de produção ordenam as etapas e conteúdos da maior parte das propostas para as 5^a séries em diante (...). As mudanças mais significativas surgem como propostas que ordenam os conhecimentos históricos por temas, sejam os originários de temas geradores, segundo os pressupostos freireanos, ou pelos eixos temáticos” (BITTENCOURT, 1997, p. 15-16).

Essas últimas, que estão em menor número, defendem a escolha temática como forma de rompimento com uma concepção de tempo evolutivo. Ao lado das críticas ao chamado “ensino tradicional de História”, o argumento contrário às “noções de tempo histórico baseadas em referenciais considerados oriundos do positivismo” (BITTENCOURT, 1997, p. 16) é comum a todas as propostas analisadas pela autora. Essas noções teriam por características “um tempo histórico homogêneo, determinado pelo eurocentrismo e sua lógica de periodização baseada no sujeito histórico Estado-nação” e, na direção contrária, as propostas anunciam tratar das “diferentes temporalidades e diferentes sujeitos” (BITTENCOURT, 1997, p. 23) como um “meio de estabelecer a relação presente-passado de maneira dinâmica, evitando uma periodização estanque, eurocêntrica e linear” (BITTENCOURT, 1998, p. 153-154). Tais propostas fundamentam-se teoricamente nos autores da chamada Nova História francesa, bem como articulam contribuições da Historiografia Social Inglesa, buscando romper com uma historiografia marxista economicista.

A organização de conteúdos por eixos temáticos no ensino de História já havia sido debatida e experimentada em vários países, sobretudo na França. No Brasil, já haviam sido registradas algumas experiências localizadas, mas o estado de São Paulo foi, na década de 1980, pioneiro em lançá-la como proposta oficial para o sistema público de educação. Segundo Selva Fonseca, que analisou a proposta paulista, os autores buscavam romper com a “cronologia unidirecional” presente nos dois esquemas de organização de conteúdos dominantes no ensino de História, seja a proposta quadripartite francesa ou a perspectiva marxista de desenvolvimento dos modos de produção. Com isso, “questionam os modelos e os paradigmas que fazem parte da nossa tradição” e com isso “visam ultrapassar a visão eurocêntrica e a lógica do progresso que permeiam de ponta a ponta nossa historiografia” (FONSECA, 1993, p. 94).

Dada a grande inovação que essa proposta representava, inúmeras foram as críticas em relação a sua aplicabilidade e efetividade. Uma das preocupações mais recorrentes se colocava diante do risco de fragmentação e a decorrente dificuldade de recuperar a totalidade da História. Apoiados na perspectiva da Nova História francesa, os autores da proposta defendem a possibilidade de, partindo de qualquer tema, construir uma interpretação sobre as complexas teias de relações da sociedade. Conforme Selva Fonseca,

O tema deve aparecer circunscrito no contexto geral da história, não perdendo de vista procedimentos clássicos deste campo de saber, como cronologia, sem, entretanto remontar à linearidade progressiva da história tradicional. Portanto, a característica fundamental da proposta temática é que, ao deixar de impor um quadro geral com a evolução da história da sociedade, ela traz elementos para o professor incorporar no ensino de História outros objetos, outros documentos e problemáticas que até então estiveram restritas ao trabalho acadêmico especializado ou que sequer foram investigadas. Dessa forma, o espaço de criatividade e criticidade do professor frente ao conhecimento histórico foi ampliado e respeitado (FONSECA, 1993, p. 105-106).

Numa análise menos otimista, Circe Bittencourt afirma que as propostas temáticas produzidas nas décadas de 1980 e 1990, apesar de unânimes em relação ao posicionamento crítico a uma concepção de tempo histórico “evolutivo e progressista”, não conseguiram romper com o capitalismo como eixo de periodização. Tanto no que se refere aos conteúdos de História do Brasil, quanto àqueles referentes à chamada História Geral, o desenvolvimento do sistema capitalista aparece como delimitador de marcos históricos, de forma que parece ser a única chave de inteligibilidade do processo histórico. Mesmo criticada nos preâmbulos e objetivos das propostas, há ainda a permanência de uma marca estruturalista que limita a atuação dos indivíduos no processo. Mesmo quando a ação dos sujeitos históricos é sublinhada, faltam articulações entre indivíduo e sociedade.

Penso que, mesmo apresentando limites, as propostas curriculares temáticas representaram um movimento importante da comunidade disciplinar no sentido de apontar, ao menos nas intenções anunciadas, para a necessidade de mudanças. Esse desejo se manifesta com tanta intensidade que ganha

representação nacional através da organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História¹⁶.

Os PCNs surgem no âmbito das reformas educacionais realizadas na América Latina estimuladas por financiamento oferecido pelo Banco Mundial. O Brasil ainda não tinha um currículo nacional, o que impedia a implementação de sistemas de avaliação, instrumento necessário para o acompanhamento da aplicação dos recursos investidos, conforme demanda da instituição financiadora. Para além da demanda externa, a reforma também atendia um anseio de mudança que a comunidade disciplinar vinha expressando desde a década anterior. Os PCNs mantêm a postura crítica à história tradicional, que vem se mostrando como elemento comum em todas as propostas curriculares desde os anos 1980 e, da mesma forma como outras propostas já haviam feito, sublinha como uma das características dessa matriz tradicional a prevalência da perspectiva cronológica linear eurocêntrica

como produto pronto e acabado, redutor da capacidade do aluno se sentir na condição de sujeito comum, parte integrante e agente da História, e restritivo ao discernimento da diferença entre o conhecimento histórico produzido por estudiosos e as ações dos homens realizadas no passado (BRASIL, 1998, p.27).

O texto dos PCNs condena a concepção linear de tempo igualmente presente na história conceitual de perspectiva totalizante da historiografia marxista, que ganha espaço na história escolar a partir da crítica realizada na década de 1980. Apesar de não estar explicitado no texto do documento, a pesquisa de Carmen Gabriel revela que a opção pela organização em eixos temáticos tinha o objetivo de oferecer uma alternativa à perspectiva linear eurocêntrica sem perder a noção de processo histórico

Os eixos temáticos aparecem, assim, como uma solução metodológica, na perspectiva da concepção de Didática subjacente, para os problemas teóricos e políticos colocados pela natureza epistemológica do saber histórico (GABRIEL, 2003, p. 257).

¹⁶ Afirmar essa representatividade dos PCNs como um movimento da comunidade disciplinar não implica ignorar as tensões e os interesses que se interpelam no processo de produção e implementação dos PCNs (ver GABRIEL, 2003), que não serão objeto de análise nesse estudo.

Por outro lado, Gabriel (2003) também enfatiza que a opção por eixos temáticos, apesar de em alguns momentos o texto dos PCNs parecer indicar que naquele momento seria uma opção consensual, foi bastante polêmica entre os membros da equipe de produção do documento. Entendendo, como já explicitado anteriormente, a comunidade disciplinar como um corpo heterogêneo e marcado por tensões e disputas internas, creio ser possível afirmar que uma parte significativa desse coletivo apostou na alternativa temática para superar a História tradicional e a perspectiva cronológica linear. No entanto, além dessa opção de organização curricular não ter avançado na aceitação da comunidade disciplinar – como afirma Circe Bittencourt, “a almejada superação do ensino de História baseado no tempo cronológico como único ordenador das mudanças ainda não ocorreu” (BITTENCOURT, 1998, p. 158) –, o rompimento com o arranjo cronológico a partir da definição de eixos temáticos como estratégia de organização dos conteúdos não implica, necessariamente, a superação de uma perspectiva temporal linear e progressiva.

Conforme Goodson, “é muito improvável que a mudança organizacional, sem um apoio ou acompanhamento ao nível institucional (isto é, com significado para grupos mais vastos), venha a ter efeitos a longo prazo” (GOODSON, 1997, p. 30). Parece-me, portanto, que as mudanças organizacionais implementadas a partir das reformas curriculares, sejam elas em nível local ou nacional, não foram capazes de impactar de maneira mais profunda a concepção de tempo linear e progressivo que, entendida como uma categoria institucional, tem marcado o ensino de História como uma tradição disciplinar.

A permanência dessa concepção de tempo tem influenciado diretamente o tratamento dos conteúdos referentes à História do Brasil nas propostas curriculares, temática que configura como um dos pontos de confluência desse trabalho e que merece aqui destacada atenção¹⁷. Desde sua inclusão nos currículos escolares, o ensino de História esteve ligado a uma tradição europeia e a periodização usada para organizar os conteúdos traz essa marca, que se mantém com força nas propostas curriculares das últimas décadas do século XX analisadas aqui¹⁸.

¹⁷ Conforme apresentado anteriormente, os conteúdos de História do Brasil serão objeto de especial atenção no corpo empírico da tese.

¹⁸ Com o objetivo de ampliar a discussão dos padrões de estabilidade, o processo de constituição da História como disciplina escolar no século XIX será objeto de análise no próximo capítulo.

Desde o século XIX, os conteúdos de História Geral e de História do Brasil faziam parte de uma única disciplina, a História da Civilização. A Reforma Francisco Campos, nome do então titular do Ministério da Educação e da Saúde, realizada em 1931, aumentou a carga horária dessa disciplina, que passou a fazer parte do currículo das cinco séries do curso secundário. Só em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, oficializou-se a separação entre a História Geral e a História do Brasil, que teve sua carga horária aumentada consideravelmente. Ao estabelecerem orientações metodológicas para o ensino de História, essas reformas organizam os conteúdos de História do Brasil em dois blocos: Colônia até Independência e 1º Reinado até Estado Novo (FONSECA, 1993). Segundo Selva Fonseca, na LDB de 1961 não há profundas mudanças nessa proposta de periodização.

É notável que os grandes fatos políticos institucionais estabeleçam a periodização do programa de História do Brasil, ainda hoje presente em boa parte dos currículos que organizam os conteúdos a partir dos períodos históricos reconhecidos como Colônia, Império e República. Também é possível perceber que esses marcos temporais se constituem a partir de referências localizadas na relação do Brasil com a história europeia, definindo um processo que vai desde a dependência colonial, passando pela constituição do Estado imperial independente até a organização republicana alimentada por ideias estrangeiras. Daí é possível inferir que os padrões de estabilidade nos currículos de História do Brasil se fazem notar por uma característica bastante peculiar: “percebemos que a institucionalização, ou seja, a difusão da imagem da História do Brasil é marcada pelo eurocentrismo.” (FONSECA, 1993, p. 50)

Analisando as propostas curriculares produzidas nos anos de 1980 e 1990, Circe Bittencourt verifica a predominância do modelo eurocêntrico, que se apresenta, basicamente, a partir de duas concepções. Na primeira, considerada pela autora como “visão liberal mais tradicional”, a história do Brasil inicia-se com a chegada dos europeus, que estabelecem relações com as populações nativas com o objetivo de “transformá-las em grupos civilizados, moldados segundo o modelo ultramarino”. Essa concepção se assemelha àquela forjada no século XIX, que, “considerando a História como a *genealogia da nação*”, definiu que “esta se iniciava com a História da formação de Portugal e os grandes descobrimentos que incluíam o Brasil no processo civilizatório” (ABUD, 1997, p. 36).

A segunda concepção, de orientação marxista, interpreta a História do Brasil a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista e da lógica do mercantilismo europeu. Na proposta mineira da década de 1980, analisada por Selva Fonseca, os diferentes conteúdos relativos à História do Brasil são inseridos na forma de “estudos de casos” das diferentes etapas de desenvolvimento dos modos de produção. Para a autora, “a História do Brasil aparece como mero apêndice da História da Europa” (FONSECA, 1993, p. 107). Com opinião semelhante, Circe Bittencourt afirma que, para a maior parte das propostas curriculares, “o Brasil nasce na Europa e, casualmente, em Portugal. Trata-se, portanto, de uma história nacional que não se origina no espaço nacional, mas no lugar central do capitalismo emergente” (BITTENCOURT, 1997, p. 23 e 24).

Esses padrões de estabilidade, marcados por uma concepção de tempo linear e progressiva e uma orientação eurocêntrica, especialmente no que tange a História do Brasil, também podem ser percebidos em outra dimensão das políticas curriculares: os livros didáticos.

2.2

A consolidação de uma tradição em livros didáticos de História

Tendo observado, nas propostas curriculares para o ensino de História elaboradas nas décadas de 1970, 1980 e 1990, padrões de estabilidade referidos a uma concepção de tempo linear e progressivo, entendida aqui como parte de uma tradição disciplinar, importa esclarecer por que o foco da análise volta-se, a partir desse momento, para os livros didáticos.

Talvez fosse suficiente concordar com Circe Bittencourt e afirmar que

A importância de utilizar o livro didático como objeto e fonte de pesquisa para a história das disciplinas relaciona-se com o fato de ser o material didático mais utilizado nas escolas a partir do século XIX nos diversos países do mundo ocidental (BITTENCOURT, 2011, p. 95).

No entanto, parece-me que há, nessa significativa representatividade frente às práticas docentes, outras dimensões que este objeto revela e gostaria de explorá-las aqui. Uma delas decorre do fato de considerá-los como parte de um processo de transposição didática, e por essa razão apresentam

“uma expressão do saber escolar que traz implícita a visão que os autores têm sobre o que e como ensinar, e também sobre os processos de aprendizagem e as expectativas quanto ao que consideram que deva ser aprendido” (MONTEIRO, 2009, p.188).

Segundo Ana Maria Monteiro, essa característica favorece o uso docente do livro didático como fonte de orientações para explicações, apoio ao planejamento, sugestão para avaliações, material de estudo e atualização. Considerando a complexidade que envolve esse uso, vale destacar a concepção de leitura compartilhada aqui:

Por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de texto ou dos fazedores de livros (...). Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (CHARTIER apud MUNAKATA, 2007, p.143).

Na impossibilidade de analisar nessa tese a complexidade dos processos de produção e de recepção, que impactam o significado do livro didático como objeto físico, produto cultural constituído em mercadoria, seus processos de produção, comercialização e consumo, faço a escolha por focalizar a atenção em ‘condicionamentos que pretendem refrear’ suas diferentes possibilidades de uso e de leitura, ou seja, a dimensão pré-ativa do currículo que nele está presente. Sendo assim, nesse estudo, entendo livro didático como

(...) espaço discursivo, de enunciação, no qual se materializam disputas que envolvem sentido de conhecimento histórico, de escola, de história ensinada, de aprendizagem de história, produzidos nessas diferentes formas discursivas, evidenciando os mecanismos de reprodução e subversão de poder que se manifestam no processo de produção, classificação e distribuição do conhecimento” (GABRIEL, 2009, p. 244)

Nessa concepção, o livro didático é entendido como produto cultural complexo, cuja produção “*vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico*” (MIRANDA e LUCA, 2004, p. 124). São essas múltiplas possibilidades o foco de interesse do trabalho, cujo recorte priorizado será entendê-lo como um espaço de produção de sentidos. Para isso, entendo que

sejam necessários dois movimentos: apresentar o livro didático como elemento constituinte das políticas de currículo e explicitar a concepção de política de currículo como política cultural.

Entendido como política de currículo, no contexto do ensino de História, o livro didático esteve fortemente marcado pelo papel de vetor da ideologia dominante. Assim como no ensino de Geografia, o controle político-ideológico esteve sempre atento à promoção de valores cívicos e nacionais. Segundo Ana Maria Monteiro (2009), no âmbito de um movimento de reação à política curricular oficial na década de 1980, o livro didático de História passa a ser considerado como vilão por boa parte dos professores. Além de se apresentarem em versões consideradas ultrapassadas pelas pesquisas científicas, os textos didáticos de História eram entendidos, conforme a autora, como portadores de valores autoritários e conservadores, indutores de processos de reprodução das desigualdades sociais. A crítica pertinente em relação à difusão doutrinária das concepções ligadas ao regime militar toma proporções generalizantes e provoca uma aversão ao livro didático como material pedagógico. Monteiro afirma, ainda, que a crença na aproximação com a produção acadêmica como garantia de um bom ensino tornou comum o uso de textos historiográficos como recurso didático, bem como a edição de livros didáticos que propunham o contato direto do aluno com a produção de obras de referência da historiografia. Essa tendência desconsiderava a necessidade dos processos de transposição didática para garantir que o saber possa se tornar ensinável e possível de ser aprendido (MONTEIRO, 2009). Entretanto, conforme Carmen Gabriel (2000), pesquisas atuais mostram que o livro didático de História se constitui hoje como um elemento nodal na prática docente e desempenha um papel fundamental na produção e divulgação do saber histórico escolar. *“O livro didático continua sendo uma referência de peso, um suporte pedagógico de veiculação do saber histórico escolar, dos mais utilizados.”* (GABRIEL, 2000, p. 241)

Na década de 1990, os livros didáticos assumem uma posição de destaque no âmbito das reformas educacionais, que tiveram como eixos o currículo e a avaliação, estabelecendo diretrizes e parâmetros curriculares em nível nacional e instituindo processos de avaliação dos resultados. As orientações das instâncias internacionais que influenciavam significativamente esse movimento de reformas apontavam os textos escolares como alvos especiais da atenção das políticas

educacionais, inclusive no que se refere às dotações orçamentárias. A posição que entende os livros didáticos como elementos norteadores de uma política de currículo parte da concepção que atribui centralidade ao currículo prescrito na definição das práticas. Essa posição decorre, segundo Monteiro (2009), de uma concepção equivocada, que pressupõe a escola e os professores como meros executores das determinações legais. Apoiada em Lopes (2005), a autora afirma que as políticas de currículo devem ser entendidas como políticas culturais, recontextualizadas e hibridizadas nas diferentes instâncias de sua elaboração e implementação. Aceitar a identificação de políticas de currículo como políticas culturais exige uma reflexão sobre o sentido de cultura utilizado aqui.

Para Forquin (1993), a escola tem a função de transmissão cultural, e essa é um tema crucial no debate sobre as questões do currículo, pois estabelece uma ligação estreita e incondicional entre currículo e cultura. Provavelmente, o termo cultura é, nas ciências humanas, um dos conceitos de mais complexa definição. Nestor Garcia Canclini (2007) faz uma síntese bastante interessante do conceito, marcado por uma infinidade de narrativas tão distintas quanto numerosas¹⁹. Ao percorrer o que chama de “labirintos do sentido”, reconhece pelo menos dois grandes domínios em que se pode observar essa polissemia, aquele do uso cotidiano da palavra cultura e o dos usos científicos. Neste último, apesar da significativa presença e fundamental interlocução entre diferentes áreas do conhecimento, destaca-se o campo da Antropologia como espaço privilegiado para a disputa de significados. Sem a intenção de reproduzir aqui sua análise, gostaria de destacar alguns aspectos.

É possível afirmar que vêm da Antropologia contribuições fundamentais na tentativa de compreensão do fenômeno que chamamos cultura; dentre elas, destaco a desconstrução do eurocentrismo, que opunha cultura à civilização, o reconhecimento de todas as culturas como igualmente legítimas, ao propor o relativismo cultural e, ao mesmo tempo, a observação crítica sobre a incomensurabilidade que isso gera. Garcia Canclini problematiza o termo cultura a partir de uma definição operacional – que chama de *sociosemiótica* – que afirma que ela “abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (2007, p. 41). Numa direção próxima,

¹⁹ O autor lembra que, em 1952, os antropólogos Alfred Kroeber e Clyde K. Klukhohn recolheram quase trezentas definições diferentes para o significante cultura (GARCIA CANCLINI, 2007).

Stuart Hall (1997) já havia anunciado a centralidade da cultura em suas dimensões substantiva e epistemológica. Considerando que todas as práticas sociais são práticas de significação, pois expressam um significado para os que praticam e para os que observam, segundo o autor, as culturas são constituídas pelos “muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros” (HALL, 1997, p. 16). Porém, tanto para Hall como para Garcia Canclini, esta definição não é suficiente, se considerarmos o novo lugar que o conceito assume no debate das ciências sociais e humanas. Segundo Hall, em seus aspectos epistemológicos, “a centralidade da cultura repousa (...) no peso explicativo que o conceito de cultura carrega, e no seu papel constitutivo, ao invés de dependente, na análise social” (1997, p. 32).

Para Garcia Canclini, apesar de útil para evitar dualismos e essencialismos, essa definição não dá conta de uma característica das sociedades contemporâneas, que diz respeito àquilo que “constitui cada cultura pela sua diferença e interação com outras” (2007, p. 48), não abarca as relações interculturais que são constituintes e constituídas pelas mais diferentes culturas. É nesse sentido, na tentativa de considerar a dimensão que se refere a “diferenças, contrastes e comparações” (2007, p. 48), que Canclini opta, seguindo Arjun Appadurai, por considerar cultura não como substantivo, mas como um adjetivo, pois favorece a uma concepção de cultura “menos como uma propriedade dos indivíduos e dos grupos, mais um recurso heurístico que podemos usar para falar de diferenças” (APPADURAI apud GARCIA CANCLINI, 2007, p.48).

Essa definição me parece especialmente importante para a tese porque concebe a cultura na dinâmica de suas relações de fronteira; entende o cultural como um processo de significação que se realiza por meio da negociação e do conflito, caracterizando-se como um processo político (GARCIA CANCLINI, 2005). Dessa forma, o cultural é percebido na sua interculturalidade, ou seja, por meio de “processos de interação, confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos” (49), onde sentidos estão permanentemente em disputa e mutação, pois as relações que se estabelecem transformam e resignificam o cultural. Por meio dessa concepção, é possível perceber no cultural sua multidimensionalidade, pois ao mesmo tempo que é semântico – por envolver significados construídos, compartilhados e transformados socialmente –, ele é

também político e epistemológico, pois esses significados, bem como as formas de produzir conhecimentos e os regimes de verdade que eles sustentam, são objetos e instrumentos de relações de poder, que podem ser mais ou menos conflituosas de acordo com as questões que estão em jogo²⁰.

Nessa direção, falar da dimensão cultural dos currículos é afirmar a capacidade de produzir, validar e difundir significados, ou seja, é afirmar o currículo como um espaço de significação em suas funções semântica, epistemológica e política. E, dessa forma, reconhecê-lo como um espaço de disputas, um “território contestado”, como afirma Tomaz Tadeu Silva (1995). Reconhecer a dimensão cultural do currículo é, portanto, entender as

políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução de conhecimento, mas como políticas culturais, que visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada (LOPES, 2005, p. 56).

Como políticas culturais, as políticas de currículo articulam relações entre conhecimento e poder. Desde a década de 1960, as teorias críticas do currículo têm contribuído para entender as relações entre conhecimento e poder, ao retirar o currículo do campo neutro das teorias tradicionais e apresentá-lo como um dos elementos na produção do social. Como nos mostra Tomaz Tadeu Silva (2007), a Nova Sociologia do Currículo questionou o caráter arbitrário do conhecimento e se impôs a tarefa de desnaturalizá-lo. Michael Apple denunciou o currículo como campo de disputa hegemônica manipulado pelas camadas dominantes, enquanto Henri Giroux defendeu o currículo como espaço de emancipação e libertação (SILVA, 2007). São contribuições fundamentais para o debate contemporâneo sobre o currículo; no entanto, a maior parte das configurações teóricas opera a partir de um nexo externo entre conhecimento e poder, através do qual o poder é capaz de controlar o acesso, distorcer ou encobrir o significado e garantir a hegemonia desse ou daquele grupo social a partir do conhecimento. A presença de relações internas entre esses dois termos – poder e conhecimento – só é discutida a partir das proposições das chamadas teorias pós-críticas (SILVA, 1995). Apoiado em Foucault, Silva defende que o currículo – bem como o discurso sobre

²⁰ Questões referentes à interculturalidade, suas implicações para a educação e o currículo e suas relações com o saber histórico escolar serão desenvolvidas no capítulo II.

ele, ou seja, a Teoria do Currículo – envolve processos de regulação e governo da conduta humana. E mesmo que estejamos empenhados na emancipação dos sujeitos, por meio da crítica dos processos de regulação do currículo, este movimento já é, em si, de regulação, pois se dedica à construção de um determinado tipo de sujeito. Dessa forma é possível afirmar que, assim como as teorizações sobre os currículos, as políticas de currículo, entendidas como políticas culturais, consistem em

formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito ‘emancipado’ e ‘libertado’ das pedagogias progressistas (SILVA, 1995, p. 192).

Assim, conceituar currículo a partir de sua dimensão cultural é entendê-lo como produção e destacar seu caráter político e histórico, pois permite compreendê-lo como uma relação social. “Esquecer esse processo de produção – no qual estão envolvidas relações desiguais de poder entre grupos sociais – significa reificar o conhecimento e o currículo, destacar seus aspectos de consumo e não os aspectos de produção.” (SILVA, 1995, p. 194).

Diante disso, cabe agora perguntar qual o lugar dos livros didáticos nas políticas de currículo. O contexto das políticas educacionais do Estado brasileiro parece indicar o reconhecimento de uma centralidade dos textos didáticos no âmbito das políticas de currículo. Data da década de 1930 a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país. Na década de 1960, um acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) garantiu financiamento para a compra de livros didáticos para o ensino fundamental, porém a escolha do material utilizado não contava com a participação dos professores. Nas palavras de Ana Maria Monteiro, analistas do Banco Mundial afirmavam na época que “*os textos escolares são a mais importante – senão a única – definição do currículo na maioria dos países em desenvolvimento*” (MONTEIRO, 2009, p.138), daí o necessário controle sobre sua produção e distribuição com vistas a garantir um impacto positivo sobre a qualidade da educação. A mesma autora indica que as pesquisas no campo revelaram que tal impacto é bastante relativo, uma vez que o currículo efetivo depende essencialmente das práticas docentes e que são muitas

as leituras e usos possíveis dos materiais. Ainda assim, as décadas de 1960 e 1970 são marcadas por um rígido controle sobre a prescrição curricular e o material didático característico dos regimes ditatoriais, que buscam regular fortemente os processos educativos, pois nesses contextos “*a educação constitui-se em veículo privilegiado para a introdução de novos valores e modelagem de condutas*”. Por sua vez, os livros didáticos são vistos como “*peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime*” (MIRANDA e LUCA, 2004, p. 125).

Somente no início da década de 1980, os professores começam a participar gradativamente do processo de escolha dos livros didáticos distribuídos pelo governo federal, participação regulamentada pela criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985. Depois de passar por restrições orçamentárias, o PNLD chega ao final da década de 1990 ampliado e com um fluxo regular de recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Foi também nesta década que se instituiu o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos, que passam a ser inscritos e avaliados previamente por critérios publicados em edital próprio. A primeira década dos anos 2000 é marcada pelo crescimento das políticas de distribuição de material didático, tanto no que se refere ao número de estudantes beneficiados quanto à diversidade de materiais distribuídos. Além de livros didáticos de todos os componentes curriculares para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, são distribuídos livros para alfabetização de jovens e adultos²¹, livros didáticos em Braille, Atlas Geográficos, dicionários de Língua Portuguesa e de Língua Brasileira de Sinais, e cartilhas e livros de Língua Portuguesa em libras e em CD-Rom²².

O livro didático de História passa a integrar o PNLD a partir do final da década de 1990²³, sendo os livros para as séries finais do Ensino Fundamental avaliados pela primeira vez no PNLD de 1999²⁴. Os critérios de avaliação e a forma de avaliar foram sofrendo mudanças a cada edição do programa, que

²¹ Nesta década, foram criados o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

²² Todos os dados sobre os programas de distribuição de livros didáticos do governo federal estão disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>.

²³ No PNLD de 1997, são avaliados e distribuídos livros de Estudos Sociais (História e Geografia) para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

²⁴ Depois dessa edição, os livros didáticos de História para esse segmento participaram dos processos de avaliação vinculados aos programas de 2002, 2005, 2008 e 2011.

atualmente considera a coleção didática como unidade básica de avaliação e escolha e que já não publica listas classificatórias e distintivas, substituídas por um quadro descritivo das obras aprovadas. Segundo Miranda e Luca (2004), a permanência dessa política de avaliação tem provocado efeitos positivos na produção dos livros didáticos do país. Para o caso específico do ensino de História, as autoras observam que há mudanças sensíveis num cenário onde antes era frequente a presença de preconceitos e estereótipos. Nas últimas edições do Programa, afirmam, tem sido notável a preocupação de autores e editores em atender os critérios de avaliação estabelecidos nos editais, que indicam como parâmetros de exclusão da coleção didática a

(...) existência de erros de informação, conceituais ou de desatualização graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra (MIRANDA e LUCA, 2004, p. 127).

Não é possível ignorar o impacto provocado por essa política de avaliação no mercado editorial de livros didáticos. Mas ainda que a dimensão comercial pese, o fato é que os pareceres técnicos de avaliação geraram um esforço de adequação das produções aos parâmetros de avaliação. Daí decorre a afirmação das autoras em relação à existência de nexos relevantes entre o efeito normatizador da prática de avaliação, vinculada à política pública para o livro didático, e as versões do saber histórico escolar presentes na obra didática. Mas as mesmas especialistas reconhecem que esses vínculos não são capazes de anular aspectos próprios da disciplina, relacionados a tipos diferenciados de saberes disciplinares ou pedagógicos. Dessa forma, atestam que

Os resultados globais da avaliação constituem-se em fonte privilegiada para compor um quadro compreensivo a respeito de tendências contemporâneas da História, ou melhor, das Histórias, que se quer ver ensinadas (MIRANDA e LUCA, 2004, p. 134).

Considerando que os livros didáticos aprovados pelo PNLD podem ser entendidos como autorizados pelo poder oficial, e entendendo-os como representantes de uma política de currículo, que expressa, ao mesmo tempo, os sentidos impressos pela política educacional nacional e os sentidos oriundos das

comunidades disciplinares e suas tradições, bem como todas as tensões envolvidas em e entre esses dois âmbitos, defendo aqui que essa política cultural, expressa no PNLD de História, tem contribuído para a consolidação de uma organização curricular marcada por uma perspectiva linear e progressiva como uma tradição disciplinar. Para argumentar a favor da afirmativa, apresento alguns dados oriundos de pesquisas que tiveram como foco a avaliação do PNLD de História nos anos de 2002, 2005 e 2008.

Kátia Abud (2007) analisa as 17 coleções aprovadas pelo PNLD para o ensino de História de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental em 2002. Apesar de não explicitar sua análise sobre a perspectiva temporal presente nas obras, as palavras da autora parecem revelar o predomínio de uma concepção linear e progressiva. Seus dados mostram que 13 coleções começam os estudos pelos “primórdios da História do Homem”. A opção por essa expressão coloca ênfase em uma concepção de História universal que se apoia na sucessão linear de eventos que caracterizam o desenvolvimento do Homem e das sociedades numa perspectiva progressiva. Em uma caracterização geral das obras avaliadas, a autora afirma que “a periodização quadripartite reassume hoje seu papel de eixo na organização dos conteúdos” (ABUD, 2007, p. 114). Característica da tão criticada História tradicional, a proposta de periodização é um elemento que permanece com força no ensino de História desde o século XIX, e pode indicar uma marca da linearidade na concepção de tempo e está presente em 16 das obras. Apenas uma coleção apresenta organização por eixos temáticos, e, como diz a autora, “procura trabalhar de forma inovadora (...) fugindo da periodização tradicional” (ABUD, 2007, p. 114). Vale destacar que, no período dessa edição do PNLD, os PCNs de História já haviam sido amplamente divulgados, mas ainda não se verifica um impacto significativo da abordagem temática proposta ali.

Sobre a abordagem da História do Brasil, também é possível verificar o mesmo padrão de estabilidade observado nas propostas curriculares das décadas anteriores. A pesquisa mostra que 14 coleções dedicam quase dois volumes – do total de quatro – ao estudo da Antiguidade, da Idade Média e do início da Idade Moderna, trazendo prejuízos à História do Brasil. Nas palavras da autora

Os livros de História “integrada” secundarizam os conteúdos de História do Brasil, que ficam restritos à quarta parte do total de páginas de cada coleção. Com problemas de espaço na

publicação, em grande parte do material didático, fatos da História do Brasil são simplificados, para que sua explicação caiba em poucas linhas (ABUD, 2007, p. 114).

O marco eurocêntrico também se verifica, uma vez que, na maior parte das obras, a História do Brasil se inicia “no momento em que a Europa toma conhecimento da possibilidade de existência de terras e povos, que até então desconhecia” (ABUD, 2007, p. 114). Quanto à perspectiva de integração dos conteúdos, a autora também é bastante crítica, pois em sua opinião “se realiza uma falsa articulação entre a História Geral e a do Brasil, que é uma mera sobreposição cronológica de conteúdos”. Essa sobreposição se dá a partir de uma estratégia onde

“Intercalam-se os capítulos de cada um dos ramos da História: a um capítulo de História Geral sucede um outro de História do Brasil, que se articula com o anterior somente porque os respectivos temas aconteceram num tempo próximo. (...) Tome-se o exemplo de como se listam os conteúdos ‘integrados’ do Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª série, de 2002: 8ª série: O cenário europeu nos quarenta primeiros anos do século XX. A Primeira República Brasileira. Chegando ao terceiro milênio. Brasil: no caminho do 3º milênio” (ABUD, 2007, p. 114).

Sônia Miranda e Tânia de Luca analisaram os resultados da avaliação do PNLD 2005, onde 28 coleções foram inscritas, sendo 22 aprovadas e 6 excluídas. Nessa análise, as autoras focalizam sua atenção para os quesitos Metodologia da História e Metodologia da Aprendizagem²⁵ e, a partir daí, apresentam um mapeamento das coleções em função de quatro temáticas centrais: perspectiva quanto à visão de História, relação com o processo de construção de conhecimento pelo aluno, orientação curricular e relação com o desenvolvimento da historiografia. Para os objetivos desse capítulo, interessam apenas as observações referentes à orientação curricular, ou seja, à “abordagem programática que orienta as operações de seleção e a organização temática das coleções” (MIRANDA e LUCA, 2004, p. 138).

Em relação a essa temática, as obras avaliadas são categorizadas pelas autoras em três grupos, assim denominados: História Integrada, correspondendo a 76% das obras avaliadas, caracterizada pelo “tratamento da História da civilização ocidental de modo articulado com os conteúdos de História do Brasil e História da América”;

²⁵ Na avaliação dessa edição do PNLD, foram pontuados os quesitos: Metodologia da Aprendizagem (30 pontos), Metodologia da História (30 pontos), Manual do Professor (15 pontos), Cidadania (15 pontos), Aspectos Editoriais (10 pontos) (MIRANDA e LUCA, 2004).

História Nacional, com 7% das obras avaliadas, que coloca ênfase na História nacional, invertendo a ordem cronológica clássica presente no grupo anterior, que tem a marca quadripartite francesa, ao introduzir os conteúdos de História do Brasil antes daqueles referentes à História Geral; e História Temática, representada por 17% das obras avaliadas, que organiza os conteúdos por eixos temáticos.

Mesmo sem explicitar claramente um juízo de valor sobre as opções em torno da orientação curricular apresentadas nas coleções, é possível perceber certa simpatia pela opção temática. Pontuando que esse foi o grupo que mais cresceu em relação ao PNLD 2002, as autoras afirmam que essa opção “procura redimensionar a ideia evolutiva e processual” por meio de um rompimento com “a dimensão de tempo visto estritamente a partir da cronologia”, e assim “multiplica as possibilidades temáticas que norteiam as operações de seleção”. No que se refere aos outros dois grupos, que compartilham da mesma “visão eurocêntrica do tempo e do processo histórico” (MIRANDA e LUCA, 2004, p. 139), as autoras deixam transparecer seu posicionamento crítico em relação à tradição, que se mostra mais uma vez dominante entre as coleções avaliadas, afirmando que

Prioriza-se, desse modo, a compreensão do processo histórico global, tendo por eixo condutor uma perspectiva de tempo cronológica e sucessiva, definida a partir da evolução europeia. Integram-se, a partir desse epicentro, as demais culturas não europeias pelo viés cronológico (MIRANDA e LUCA, 2004, p. 139)

A pesquisa que analisa a edição de 2008 do PNLD (CAIMI, 2009) confirma a tendência de crescimento das coleções temáticas, ao menos no que se refere ao percentual – 21% – frente ao total de coleções aprovadas²⁶. O Guia de Livros Didáticos do PNLD 2008 apresenta as 19 coleções avaliadas em blocos que as classificam em função da forma de organização dos conteúdos. Sendo assim, o documento exibe 4 coleções no bloco História Temática, 7 coleções no bloco História Integrada, 7 no História Intercalada e 1 coleção no bloco História Convencional. Com exceção do primeiro bloco, os outros três caracterizam-se por uma organização cronológica dos conteúdos. Segundo a autora, há uma década já se via a crescente valorização de abordagens que buscam a articulação entre os contextos mundial, nacional, regional e local numa perspectiva mais globalizante das estruturas sociais,

²⁶ A edição de 2011 do PNLD, objeto da exploração empírica dessa tese, mostra uma inversão nessa tendência de crescimento, conforme será observado nos capítulos IV e V.

econômicas, políticas e culturais; por outro lado, a presença de 74% das ocorrências nas categorias História Integrada e História Intercalada indica que a busca por essa articulação não consegue romper com a perspectiva cronológica.

Flávia Caimi considera que as coleções didáticas classificadas nessas categorias

(...) partem da mesma intencionalidade: apresentar o conhecimento histórico da história geral, da América e do Brasil numa sucessão cronológica crescente de períodos históricos. O que as diferencia, grosso modo, é a maior ou menor capacidade de estabelecerem relações para que os acontecimentos/fatos sejam articulados com um todo que ocorre simultaneamente, demonstrando que há implicações em seu conjunto. (2009, p. 7)

Acredito que os resultados das pesquisas apresentadas aqui confirmam a manutenção da tradição que sobrevive desde o século XIX e se consolida nos livros didáticos de História. Através da defesa de categorias institucionais, a comunidade disciplinar foi capaz de manter a tradição disciplinar mesmo diante de tentativas de implementação de novas formas organizacionais.

Segundo Goodson, para ocorrer mudanças curriculares é necessária uma compatibilidade entre interesses internos e externos à comunidade disciplinar. Como essa harmonização é difícil, as mudanças são, em geral, efêmeras e a estabilidade curricular é comum. Para uma mudança efetiva, portanto, é imperativo que as categorias institucionais sejam afetadas pelas mudanças organizacionais, e novas práticas sejam institucionalizadas. Por outro lado, o estabelecimento de uma nova categoria institucional, e de práticas institucionalizadas associadas, acarreta as sementes de novos padrões de tradição e inércia. Em suma, “a mudança fundamental exige a invenção de (novas) tradições” (GOODSON, 1997, p. 31). Em função desses aspectos, o autor afirma que as disciplinas escolares têm tendências mais fortes para estabilidade do que para mudanças. Diante disso, vejo como necessária uma reflexão mais dedicada sobre essa tradição disciplinar. Segundo Goodson, o estudo das tradições deve se pautar pelas forças que lhes são subjacentes, na expectativa de “identificar alguns imperativos históricos” (GOODSON, 2001, p. 174). É a esse movimento que me dedico no capítulo seguinte.