

O discurso histórico presente no livro didático: uma abordagem ideológica e historiográfica*

Speech in this history textbook: an ideological approach and historiography

Natalia Aparecida Tiezzi Martins dos Santos**
Dolores Pereira Ribeiro Coutinho***

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo tratar o discurso histórico presente em livros didáticos de História demonstrando os conteúdos reais das mensagens ideológicas que são veiculadas pelos mesmos. Para tal intento pretendeu-se buscar meios de explicar como tais discursos, construídos ideologicamente, se materializam no meio social, por meio da linguagem e se relacionam à classe social do sujeito proferidor. A pesquisa foi elaborada a partir da análise do livro didático *Nova História Crítica* de Mario Schmidt e da leitura de teóricos com Bakhtin, Bloch, Hobsbawm e Chartier, entre outros. Em nossa reflexão, atentamos para o fato de que criticar a forma como são produzidos os livros didáticos, sua composição e distribuição, tem grande relevância, contudo, há que se pensar e criticar a posição dos professores que não refletem sua prática docente e que ao agirem dessa forma colaboram com a disseminação das mais torpes “visões sociais de mundo”, inclusive aquelas presentes nos livros didáticos, não só da disciplina de história ensinada nas escolas, mas, também, de outras. Nesse sentido, a escola estaria agindo como um aparelho ideológico do Estado, que por meio de vários elementos, dentre eles, o livro didático, assegura a submissão à ideologia dominante ou domínio de sua prática.

PALAVRAS-CHAVE: História; Ensino de História; Historiografia; Livro Didático; Ideologia.

ABSTRACT

This study aimed to address this historical discourse in history books, showing the actual contents of the ideological messages that are conveyed by them. For this purpose it was intended to seek ways of explaining how such discourses, constructed ideologically, are materialized in the social environment, through language and relate to the social class of the subject utterer. The research was drawn from the analysis of the textbook *New Critical History* Mario Schmidt and reading the papers with Bakhtin, Bloch, Hobsbaum, Chartier and others. In our research, we look at the fact that criticize the way they are produced textbooks, composition and distribution, is of great importance, however, one has to think and criticize the position of teachers that do not reflect their teaching practice and In doing that work with the spread of the most shameful “social visions of the world” including those found in textbooks, not only the discipline of history, but whatever. In this sense, the school would be acting as an ideological apparatus of the state that through various factors, among them the textbook, ensure submission to the dominant ideology or field of practice.

KEYWORDS: History, Teaching History, Historiography; Textbook; Ideology

* Trabalho de Conclusão de Curso.

** Graduada em História pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB-MS) e Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) / Brasil.

*** Doutora em Ciências Sociais-Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Professora Titular da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB-MS) / Brasil.

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor... mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções.

Marc Ferro (1983: 11)

Partindo das reflexões acerca da relação entre ideologia e livro didático e do fato de que “a ideologia dominante tem a função de mistificar os objetivos reais de exploração e discriminação sociais, a fim de manter o *ethos* capitalista, que favorece a classe dominante” (NOSELLA, 1978: 18), nossa pesquisa teve como objetivo tratar o discurso histórico presente nos livros didáticos de História demonstrando os conteúdos reais das mensagens ideológicas que são veiculadas pelos mesmos, pois “os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas” (CHOPPIN Apud BITTENCOURT, 2006: 69). Para tal intento, pretende-se buscar meios de explicar como tais discursos, construídos ideologicamente, se materializam no meio social por meio da linguagem e se relacionam à classe social do sujeito proferidor.

Tendo como pressuposto básico o fato de que o discurso é “determinado por coerções ideológicas, a consciência” é “construída a partir dos discursos assimilados por cada membro de um grupo social e [...] o homem limitado por relações sociais” (FIORIN, 1993: 36), esta pesquisa procurou analisar a ligação do homem (professor /historiador), a constituição e difusão de seu discurso e, principalmente, o papel da ideologia nesse complexo processo de consciência, que é lingüístico e discursivo, a que se dedica o profissional historiador ao abordar seu objeto de estudo: a história. Em suma, a pesquisa foca a relação entre linguagem e ideologia presentes no discurso histórico, trata, pois, da língua, enquanto discurso, sua construção e uso pelo historiador.

Por ser uma pesquisa que se ocupou da construção da História enquanto ciência e discurso, e não somente como análise de fatos históricos, o recorte

temporal deste trabalho é o tempo presente, embora atente, a reflexão, para a concepção histórico-filosófica e dialética inscrita a partir da segunda metade do século XIX, no cenário que é o campo do conhecimento, teoria da história ou a epistemologia da história como desdobramentos.

O vocábulo História é um termo polissêmico, há quem o defina como conjunto de fatos e processos sociais ocorridos num dado tempo e espaço, alguns o tomam como disciplina cujo objeto é o passado e cujos especialistas são os historiadores, outros como conjunto de obras resultantes do trabalho de tais profissionais. Baseando-nos nessa última acepção do que seja história e no fato de que, como afirma Marilena Chauí (1982), a ideologia é um processo intelectual em que ocorre

a criação de universais abstratos, isto é, a transformação das idéias particulares da classe dominante em idéias universais de todos e para todos os membros da sociedade. Essa universalidade das idéias é abstrata porque não corresponde a nada real e concreto, visto que no real existem concretamente classes particulares e não a universalidade humana. As idéias da ideologia são, pois, universais abstratos (CAHUÍ, 1982: 36).

Logo, não há quem possa se abster da ideologia, então, instaura-se um problema: como tratar o discurso do historiador e, por conseguinte, o da História? Como pensar e mensurar a ideologia presente nesse discurso, que acaba sendo produzida e reproduzida nos livros didáticos?

História: ciência e linguagem

Para compreender melhor as questões suscitadas se faz necessário compreender o que é História, qual o papel do historiador, bem como seu engajamento enquanto cientista social. De acordo com Marc Bloch (2001), a ciência é a História dos homens no tempo, ou seja, o objeto de estudo da História não é o passado como sempre se quis crer, mas o contrário, é o homem contextualizado no tempo. Aliás, como nos lembra Marx “o primeiro pressuposto de toda história humana, é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos” (MARX, 1987: 27). Afirmar isto significa que não é o passado o foco dos estudos históricos e implica que, embora nenhuma ciência possa abstrair-se do tempo, seu objeto de estudo nunca poderá ser exclusivamente esse, uma vez que este elemento sempre estará posto em relação a outros, aliás, como no caso da História, que não pode ser pensada fora de um tempo e espaço

pré-definidos.

O passado exposto aqui se refere ao tempo enquanto categoria, denominado tempo histórico e que, por sua vez, difere do tempo cronológico. “O tempo da História [...] é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos” (BLOCH, 2001: 55). O tempo na História é um *continuum* e ao mesmo tempo está em permanente mudança, resultante desses dois aspectos do tempo tem-se a categoria de duração inerente ao pensamento humano.

Na concepção de Bloch, baseado em Pirenne, um erudito que “não tem gosto de olhar a seu redor, nem os homens, nem as coisas, nem os acontecimentos” (200: 66), merece o título de antiquário e, portanto, renuncia ao de historiador. Mais uma vez, o historiador da escola dos Annales afirma a impossibilidade do passado ser objeto de estudo da História, já que segundo ele, a qualidade mestra do historiador é a apreensão daquilo que é vivo sendo-lhe reservada a função de explorar o passado, em outros termos, cabe-lhe debruçar-se sobre o que é vivo dentro de um tempo passado. Dessa forma, o passado institui sua tirania sobre o historiador, uma vez que permite ao mesmo tempo apreender somente aquilo que ele mesmo oferece.

Entretanto não seria essa a única função do historiador de acordo com Gramsci (1991). Para ele todos os homens são intelectuais, na visão marxista, “produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material”. (MARX, 1987: 27), ele afirma que, “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 1991: 07).

Nessa concepção de Gramsci, desde o professor até o operário de uma fábrica são tidos como intelectuais, porém em graus distintos, como expõe o próprio Gramsci que afirma:

não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1991: 07-08).

O filósofo, porém, argumenta que há graus distintos de intelectuais, uma vez que embora um indivíduo possa ser considerado um intelectual, ele pode,

por vezes, não exercer essa função dentro da sociedade. Essa variabilidade de graus de intelectuais cria uma diferença qualitativa entre os mesmos, tem-se então que “no mais alto grau devem ser colocados os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte e no mais baixo, os ‘administradores’ e divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente, tradicional acumulada” (IBIDEM: 12). Nesse sentido, os intelectuais do grau mais alto da sociedade são aqueles ligados ao grupo social dominante e, como tal, “são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político”. (IBIDEM, 1991: 11). Aqui novamente retomamos a “luta de classes” na acepção marxista.

Chega-se aqui no ponto crucial de pensamento gramsciano, pois, não se pode separar a ação do intelectual do aspecto ideológico do grupo social que produziu determinados intelectuais e, por essa razão, formam-se assim, historicamente, categorias e espaços especializados para o exercício da função intelectual, sendo a escola uma delas. Tanto um intelectual como um professor, por exemplo, estão sujeitos à ideologia de classe e, por consequência, não há no discurso destes, espaço para neutralidade científica ou política. Hobsbawm (1998) nos lembra que há dois aspectos relativos à ciência, o primeiro refere-se ao engajamento dos fatos e o segundo ao engajamento das pessoas. Resultante deles tem-se duas proposições a primeira afirma que “é impossível uma ciência puramente objetiva e isenta de juízos de valor”, a segunda afirma “que tudo na ciência desde seus procedimentos até suas descobertas concretas e as teorias nas quais estas são organizadas, como dotado de uma função ou propósito político” (HOBBSAWM, 1998: 139).

Daí, pode-se inferir que a História, enquanto ciência, não é feita isentando-se dos valores dos sujeitos que a fazem ou que a reproduzem, sejam eles intelectuais ou não, estejam eles engajados ou não. Por exemplo, um “historiador que se torna editor de um órgão de partido não escreve seus editoriais como historiador, mas como editorialista político” (HOBBSAWM, 1998: 145). Observe que aqui o discurso do historiador, que agora está na posição de editor, condiz com sua nova condição profissional e, portanto, reflete os conteúdos que perpassam a mesma. Ratifica-se desse modo o que Fiorin (1993) argumenta sobre o conhecimento, na visão do Lingüista,

não há um conhecimento neutro, pois ele sempre expressa o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade. Todo o conhecimento está

comprometido com os interesses sociais”, e continua “[...] não há como queriam muitos autores, uma separação entre ciência e ideologia, pois esta, mesmo tomada no sentido da “falsa consciência”, constrói-se a partir da realidade, só que de suas formas fenomênicas. Cada uma das visões de mundo apresenta discurso próprio (FIORIN, 1993: 29).

É importante lembrar aqui o que diz Bloch quanto à crítica e à observação histórica, que afirma que em ambos os campos “em lugar da contra-verdade brutal [...] há a soturna manipulação: interpolação em documentos autênticos; na narração, acréscimos sobre um fundo toscamente verídico, detalhes inventados” (BLOCH, 2001: 101), tudo isso feito por interesse.

Nesse sentido, podemos refletir agora sobre o papel da linguagem enquanto veículo ideológico e do professor de história enquanto simples reprodutor dos discursos já postos, entretanto, para isso necessita-se, primeiramente, compreender o que é linguagem, o que é ideologia e mais especificamente a relação entre esses dois elementos. Podemos dizer de antemão que “a linguagem é um fenômeno extremamente complexo, que pode ser estudado de múltiplos pontos de vista, pois pertence a diferentes domínios. É, ao mesmo tempo, individual e social, física, fisiológica e psíquica” (FIORIN, 1993: 08) e que, por todos seus atributos, ela não pode ser seccionada das questões ideológicas, a qual envolve todos os campos atribuídos à linguagem.

Discurso histórico: a linguagem enquanto veículo ideológico

A partir de agora passamos a pensar sobre o papel do professor diante das discussões tratadas até o momento, mais especificamente o professor de história, enquanto um intelectual engajado. Entenda-se aqui engajamento “como uma atitude subjetiva dos historiadores, ou para eles imperativa” (HOBSBAWM, 1998: 140), ou seja, um sujeito proferidor de um discurso que é sempre atravessado por uma ideologia, pois,

o signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados [...] e Se a língua é determinada pela ideologia, à consciência, portanto o pensamento, a “atividade mental”, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia (BAKHTIN, 1992: 16).

Entendam-se os termos discurso e ideologia aqui utilizados, respectivamente, como “as combinações de elementos lingüísticos (frases ou conjuntos constituídos de muitas frases). Usadas pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo

interior, de agir sobre o mundo” (FIORIN, 1993: 10). Fiorin nomeia a ideologia como “formação ideológica”, segundo ele:

A esse conjunto de idéias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens é que comumente se chama ideologia. Como ela é elaborada a partir das formas fenomênicas da realidade, que ocultam a essência da ordem social, a ideologia é “falsa consciência” (FIORIN, 1993: 28).

Contudo, utilizaremos aqui um correlato para o termo ideologia, inspirado em Löwy (1996) “visões sociais de mundo”, que seriam:

Todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas. As visões sociais de mundo poderiam ser de dois tipos: visões ideológicas, quando servissem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo; visões sociais utópicas, quando tivessem uma visão crítica, negativa, subversiva, quando apontassem para uma realidade ainda não existente (LÖWY, 1996: 13-14).

Nesse sentido, há tantas “visões sociais de mundo” quantas forem as classes sociais existentes, e mais, é essa variedade de visões que sempre promove a chamada “luta de classes”, a qual é tida pela teoria marxista como “o motor” da história da humanidade, em outros termos, são os conflitos existentes na sociedade, ou melhor, nos diversos grupos constituintes da mesma que promovem a produção da História e o desenvolvimento da humanidade.

Dentro da perspectiva dos campos de atuação da língua, recorreremos à Bakhtin (1992), que “define a língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material”. (BAKHTIN, 1992: 17). A partir disso, podemos pensar que, se a língua de fato expressa as relações e as contradições de uma dada sociedade, o discurso, seja ele, de que natureza for, é, então, uma forma de agir lingüística e ideologicamente no mundo, o próprio John Langshaw Austin em sua *Teoria dos Atos de Fala* (PINTO, 2001: 57) ratifica essa idéia de que falar é agir. Na esteira de Austin, Bakhtin argumenta:

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva, determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala (BAKHTIN, 1992: 42).

Diante do posto, pensemos agora na relação entre a ideologia e o discurso, mais especificamente o discurso histórico, na concepção de Fiorin, “como não

existem idéias fora dos quadros da linguagem, entendidas no seu sentido amplo de instrumento de comunicação verbal ou não-verbal, essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem”, e, por essa razão, “cada formação ideológica corresponde a uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo” (FIORIN, 1993: 32). Sendo assim, já que ninguém pode fugir de uma linguagem, seja ela qual for, ratifica-se então a afirmação de Marilena Chauí, segundo a qual não há quem possa ou consiga abster-se da ideologia, uma vez que “cada um não pode escapar das atividades que lhe é socialmente imposta” (CHAUÍ, 1982: 64), pois, a História

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, para partir daí, chegar aos homens em carne e osso, parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (MARX, 1987: 37).

Trazemos, agora, a discussão mais essencial de nossa pesquisa, pois, já vistos que todo homem pode ser um intelectual, podendo este ser engajado cientificamente ou não; que a produção material afeta a consciência, e mais, que dada a impossibilidade de separação da linguagem dos processos ideológicos que ela veicula, o homem ao agir linguisticamente, também age ideologicamente, se faz primordial refletir-mos sobre o papel do professor de história, que em qualquer dicionário de nossa língua tem como definição mais simples da palavra professor, “aquele que ensina”.

Entretanto, nem mesmo o ato de ensinar exime-se das “visões sociais de mundo” e como é “o discurso que materializa as representações ideológicas. [...] Por conseguinte, as formações ideológicas só ganham existência nas formações discursivas” (FIORIN, 1993: 34), isso nos leva a pensar duas proposições, a primeira diz respeito ao papel e tratamento do livro didático utilizado pelo professor em seu ofício, a segunda, trata dos efeitos desse uso do livro didático como instrumento ideológico e alienador. Para tal intento, passaremos, a partir de agora, à análise de um livro didático utilizado em escolas públicas.

O livro didático em análise

Para iniciar nossa reflexão tratemos sobre a história do livro didático no Brasil, entretanto, antes precisamos deixar claro que entendemos que ele não escapa das visões sociais de mundo. Nesse sentido

estamos entendendo como livro didático “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”. Deve-se levar em conta a complexidade desse objeto, porque o livro didático não é “apenas” um livro, tampouco o é no sentido mais usual do termo, para ser lido, da primeira à última página. O livro didático precisa ser entendido como parte da história cultural da nossa civilização e como objeto que deve ser usado numa situação de ensino e aprendizagem e, nessa relação, há vários sujeitos: o(s) autor(es), editor, trabalhadores, e, sobretudo, professores e alunos. (OLIVEIRA, 1989: 40).

Pelo explicitado acima somos

Contra a representação [...] do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. Esta distância, que constitui o espaço no qual se constrói o sentido, foi muitas vezes esquecida pelas abordagens clássicas que pensam a obra em si mesma, como um texto puro cujas formas tipográficas não têm importância, e também pela teoria da recepção que postula uma relação direta, imediata, entre o “texto” e o leitor, entre os “sinais textuais” manejados pelo autor e o “horizonte de expectativa” daqueles a quem se dirige (CHARTIER, 1990: 126-127).

A partir disso podemos pensar o livro didático como uma mercadoria, um produto da indústria cultural do modelo capitalista de produção no sentido exposto por Adorno (1986), que afirma:

As mercadorias culturais da indústria se orientam [...] segundo o princípio de sua comercialização e não segundo seu próprio conteúdo e sua figuração adequada. Toda a prática da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais (ADORNO, 1986: 93).

Nesse viés, a escola pode ser pensada como um aparelho ideológico do Estado na concepção de Althusser, que argumenta que “a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o “know-how”, mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou domínio de sua prática” (ALTHUSSER, 1985: 58). No caso de nossa pesquisa, a escola pode assim ser considerada por que ela age como agente reproduzidor da ideologia contida nos livros didáticos.

Passemos agora a uma breve explanação sobre a produção de livros didáticos no Brasil. Munakata (1997) inicia sua tese de doutorado *Produzindo livros didáticos e paradidáticos* lembrando uma matéria publicada pelo

jornal *O Estado* em 30 de maio de 1996, cujo título era “Livro didático de história sofre plágio”, que tratava de um suposto plágio de um livro didático intitulado “História Moderna e Contemporânea”, de Pazzinato e Senise. Segundo o jornal, o livro tinha tido 55 de suas páginas plagiadas por Jobson e Piletti em seu livro “Toda a História”.

O episódio causou grande furor entre os envolvidos, primeiro acusou-se a editora Ática de ser a culpada, depois o redator contratado para compactar as obras anteriormente produzidas por Jobson e Arruda, o sr. Mylton Severiano da Silva, que, para se defender, afirmou que quando foi contratado para fazer “fundição” das obras

História Antiga e Medieval e História Moderna e Contemporânea, de autoria de José Jobson de Andrade Arruda; *História Moderna e Contemporânea e URSS, Formação e Queda de um Império* (suplemento de atualização), dos autores Alceu Pazzinato e Maria Helena Valente Senise; *História do Brasil*, de Nelson Piletti; *História do Brasil Contemporâneo*, de Francisco M. P. Teixeira; *O Ensino da Geografia e as mudanças recentes no espaço geográfico mundial*, de José William Vesentini (MUNAKATA, 1997: 07).

Recebeu também algumas apostilas de cursinhos e apostilas fotocopiadas, cuja autoria era desconhecida, mas que eram escritores da editora Ática. Ao final não se chegou a um acordo a respeito de quem seriam os culpados do plágio, o que ocorreu foi o pagamento da indenização aos autores lesados e a retirada da quarta edição de *Toda a História* de circulação.

Em outra parte de sua tese ele relata outro fato ocorrido também em maio de 1996, quando o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) anunciou que vários livros distribuídos pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) continham erros graves, entretanto dois anos antes

o jornal *Folha de S. Paulo* desencadeou uma de suas várias séries de denúncias sobre a qualidade do livro didático. Segundo os artigos, o MEC, por intermédio de uma “comissão de 23 professores universitários de todo o país”, havia concluído que “os livros destinados a alunos de 1º grau apresentam ‘distorções e erros crassos’ de informação” (*Folha de S. Paulo*, 21/4/1994, p. 3-1) e anunciou que as editoras deveriam até julho “consertar os erros e distorções dos livros didáticos adquiridos pelo Governo Federal”, sob pena de descredenciamento (*Folha de S. Paulo*, 22/4/1994, p. 3-1) (MUNAKATA, 1997: 61).

A crise de 1996 foi muito mais grave que a anterior, o MEC elaborou uma lista com os livros que continham “erros”, contudo não a tornou pública, fato que irritou os donos das editoras e gerou uma briga generalizada no setor. Conforme expõe Munakata (1997)

A lista divide os 263 livros rejeitados em várias categorias: “títulos excluídos de 1ª a 4ª série [...] por conterem erros conceituais ou informações que induzam a erros graves, relativos ao conteúdo da área e/ou preconceitos”; “livro consumível”, “conversão inadequada para livro não-consumível” (livros originalmente consumíveis nos quais a editora apenas preencheu as lacunas, em vez de executar nova diagramação); “livro com diagramação inadequada”; “não se trata de livro didático”; “livro regional” (atendendo a um público ou a um currículo sem abrangência nacional); “mais de um exemplar por título” (livros que são obrigatoriamente complementados por caderno de atividades, o que inviabiliza a compra de unidades); “livro com mapas e/ou informações desatualizados”; “livro multidisciplinar” (várias disciplinas em um volume); “livro multisseriado” (várias séries em um volume); “obra destinada ao 2º grau”; “obra inacabada” (livros apresentados em “boneca” ou projeto de edição); “livro com especificidade religiosa” (professando expressamente um credo religioso específico); “livro destinado a alfabetização de adultos”; “não apresentação do livro-texto” (mas apenas o manual do professor); “apresentação do xerox do livro original”; “livro paradidático” (e não didático); e “livro sem abrangência curricular”, isto é, sem contemplar o conteúdo mínimo exigido para a respectiva série (*Folha de S.Paulo*, 25/6/1996). Como se observa, nem todos os livros contêm propriamente “erros”. Estes somam 80 livros aos quais se podem acrescentar os 18 com “mapas e/ou informações desatualizados”, totalizando 98 livros “errados” (37% do total dos rejeitados). Os demais foram recusados por inadequações em relação aos critérios do PNLD, muitas delas óbvias, o que revela certa dose de má-fé das editoras, que tentaram ludibriar a FAE com expedientes até mesmo simplórios, como a entrega de livros em fotocópia ou obras sem acabamento. (MUNAKATA, 1997: 68).

Como se observa a reflexão sobre a produção do livro didático, bem como o uso que se faz do mesmo e as críticas dirigidas a ele, inscrevem-se no âmbito educacional desde a década de 70. Diante do exposto, deve-se dizer que foi uma entrevista da revista *Veja* de 20 de agosto de 2008, intitulada “Prontos para o século XIX” que nos fez olhar com mais cuidado para as questões que envolvem o livro didático. Um dos livros citados nessa reportagem foi o “Nova História Crítica” de Mario Schmidt, do qual retiramos alguns excertos com o objetivo de analisar o discurso histórico:

No tópico intitulado “O Socialismo Científico de Marx e Engels”, Schmidt (2005) procura explicar a concepção materialista da História como se lê no trecho abaixo:

A concepção materialista da História. Marx sugere que o castor e abelha podem construir suas habitações, mas se as condições materiais forem as mesmas, não haverá diferença entre uma colméia do século XV e outra do século XIX, ou entre uma casa de marimbondo na Bahia e outra em Sergipe. Os animais se alimentam e se reproduzem; somente o homem faz culinária, desenvolve o gosto, é erótico e capaz de amar. Ou seja, somente os seres humanos possuem **história e cultura**. *Pelo trabalho, o homem transforma a natureza e cria seu próprio meio ambiente*. Trabalhando, o homem se relaciona com outros homens, produz máquinas, obras de arte, cria instituições

sociais, crenças sociais, crenças religiosas, hábitos diferentes, educa-se, forma sua personalidade, constrói a si mesmo. (SCHIMIDT, 2005: 388)

Nesse trecho há várias “incoerências”, a primeira diz respeito ao fato de que Marx não trata da história dos animais, mas da história dos homens, como o próprio afirma “o primeiro pressuposto de toda história humana, é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos” (MARX, 1987: 27). Além, disso, não se pode negar que as condições materiais, assim como os seres humanos se modificam ao longo da História, logo, afirmar que “*se as condições materiais forem as mesmas, não haverá diferença entre uma colméia do século XV e outra do século XIX*”, significa que além de se negar a mutabilidade humana, bem como tudo o que se relaciona ao humano, significa também, que se partilha de uma concepção de História que permite suposições sobre fatos históricos. Para Marx “toda historiografia deve partir destes fundamentos naturais e de sua modificação no curso da história pela ação dos homens” (MARX, 1987: 27). Outra incoerência presente nessa passagem é a afirmação de que “*Pelo trabalho, o homem transforma a natureza e cria seu próprio meio ambiente*”, Marx não afirma isso, ele argumenta que “produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (MARX, 1987: 27), em outras palavras, ao produzir seus meios de vida, ele produzem consciência, e podem, por essa razão, modificar o meio que vivem.

Em outro trecho do livro “Árabes e Israelenses”, o autor compara os Kibbutzin (comunidades rurais dos judeus) com “uma espécie de mini-mundo socialista cheio de harmonia e entusiasmo”. Como se observa em:

Depois da Primeira Guerra Mundial, a Liga das Nações botou a Palestina sob o controle dos ingleses. O ministro britânico, **lorde Balfor**, prometeu criar um “lar judeu na região”. Por causa disso, às vésperas da Segunda Guerra Mundial, mais de 200 mil judeus de vários países (especialmente Europa) já tinham se transferido para a Palestina. Mobilizados pelo **sionismo**, essas pessoas tinham um sonho de construir uma pátria livre e pacífica. Muitos deles tinham ideais socialistas, e foram os responsáveis pela construção dos Kibbutzin, comunidades rurais em que todos trabalhavam e dividiam fraternalmente o resultado de esforço. Uma espécie de minimundo socialista cheio de harmonia e entusiasmo. Quem sabe, Deus os havia escolhido para mostrar ao mundo como todos os homens devem viver? (SCHIMIDT, 2005: 616).

O autor define essas comunidades com um olhar romântico ao se valer dos termos “harmonia e entusiasmo” para explicar como estavam organizados os Kibbutzin. Mais adiante Schimidt (2005) questiona: “*Quem sabe, Deus os havia*

escolhido para mostrar ao mundo como todos os homens devem viver?”, há nesse questionamento pelo menos três implicações: a primeira refere-se ao tom irônico com que trata o fato histórico, a segunda, diz respeito à utilização de princípios religiosos para explicar um fato que está ancorado dentre outras ciências, na História. Por fim, tem-se implicitamente exposto nesse trecho uma concepção de socialismo distorcida de seu sentido real, na qual se enfatiza que as características harmonia e entusiasmo são inerentes às idéias socialistas, e que uma sociedade que tenha em seus objetivos tais elementos deva ser considerada socialista.

Quando o livro trata sobre a Revolução Cubana, traz um texto complementar denominado “Comandante Che Guevara”, o texto inicia-se da seguinte forma:

Quem é que nunca viu um cartaz ou uma camiseta com o retrato daquele sujeito de boina com a estrela, barba rala e olhar para o futuro? Ernesto Guevara de La Serna nasceu na Argentina em 1928, de família de classe média. Foi um jovem estudioso, mas que, apesar de sofrer de asma, apreciava aventuras: pilotava aviões e praticava alpinismo. Quando era universitário, percorreu toda a América Latina de motocicleta, junto com um amigo. Nesta viagem, tomou consciência de como os latino-americanos são semelhantes, na grandiosidade do povo e na dimensão de sua miséria. Formado em Medicina em (1953), foi pra Guatemala ajudar as comunidades carentes. Poderia ter seguido carreira em Buenos Aires, numa clínica para pessoas abastadas. Hoje talvez fosse um homem de respeito, com gorda conta bancária, eleitor de direita. Mas Che Guevara preferiu outro caminho e outras companhias. Seu lado era dos humilhados e ofendidos. Na Guatemala viu como presidente Jacob Arbenz iniciou a reforma agrária, foi pressionado pelos latifundiários e pela companhia norte-americana que controlava a produção nacional de frutas. O palácio do governo foi bombardeado por aviões “misteriosos”, sem identificação (de que país teriam vindo, amigo leitor?) [...] (SCHIMIDT, 2005: 806).

Nesse trecho, podemos encontrar pelo menos três incoerências, a primeira relaciona-se ao fato de que o autor tentar mistificar a figura de Ernesto Guevara de La Serna caracterizando um indivíduo que mesmo pertencente a uma classe social mais abastada e portador de asma, optou por aventurar-se pela América Latina e lutar pelos desfavorecidos, contudo como nos lembra Hobsbawm (2001)

Tentativas de substituir a história pelo mito e a invenção não são apenas piadas intelectuais de mau gosto. [...] Mito e invenção são essenciais à política de identidade pela qual grupos de pessoas, ao se definirem hoje por etnia, religião ou fronteiras nacionais passadas ou presentes, tentam encontrar alguma certeza em um mundo incerto e instável, [...] (HOBSBAWM, 2001: 19).

A segunda, relaciona-se à suposição do autor quando afirma que se Che Guevara não tivesse “*seguido carreira em Buenos Aires, numa clínica para pessoas abastadas. Hoje talvez fosse um homem de respeito, com gorda conta bancária, eleitor de direita*”. Como bem explicita Hobsbawm (2001), a história não admite suposição, mas sim previsão construída em fatos concretos:

A previsão histórica difere em dois sentidos de todas as outras formas de previsão. Em primeiro lugar, os historiadores se preocupam com o mundo real no qual as outras coisas nunca são iguais ou negligenciáveis. [...] Por definição, preocupados com conjuntos complexos e mutáveis, e até as questões definidas de modo mais específicos e estrito apenas fazem sentido nesse contexto. [...] A previsão histórica, portanto está voltada, em princípio, a fornecer a estrutura e a textura gerais que, pelo menos potencialmente, incluem os meios para responder a todas as perguntas específicas de previsão que as pessoas com interesses particulares possam desejar fazer – claro que até onde possam ser respondidas. [...] Em segundo lugar, os historiadores não estão preocupados com a previsão enquanto confirmação. [...] Dizer que as análises das tendências de mudança social devem “ser formuladas como proposições preditivas verificáveis”. [...] Restringe o escopo da análise social e interpreta mal a história cuja essência é estudar transformações complexas ao longo do tempo (HOBSBAWM, 2001: 54).

O terceiro ponto passível de discussão é a declaração do autor “*Na Guatemala viu como presidente Jacob Arbenz iniciou a reforma agrária, foi pressionado pelos latifundiários e pela companhia norte-americana que controlava a produção nacional de frutas. O palácio do governo foi bombardeado por aviões ‘misteriosos’, sem identificação (de que país teriam vindo, amigo leitor?)*”. Ao levantar o questionamento sobre quem teria bombardeado o palácio do governo, o autor deixa explícito quem, em sua opinião teria cometido a referida ação foram os Estados Unidos da América. Novamente, comete-se um erro quanto ao aspecto historiográfico, pois se explicita uma suposição advinda da “visão social de mundo” de Schimidt.

O quarto trecho selecionado para análise intitula-se “A vontade imperial” que trata da política imperialista empunhada, recentemente, pelos Estados Unidos, no mundo, trecho declara:

Bush Jr. é limitado intelectualmente (o que serve de tema para as piadas da imprensa liberal norte americana) e conservador. Mas vem de uma família muito rica (com investimentos no ramo do petróleo) e poderosa. Proibiu que as agências do governo mencionem o uso da camisinha (preservativo) para a prevenção de DST (doenças sexualmente transmissíveis), limitou as pesquisas científicas, propôs que as escolas fossem separadas. Só para meninos ou só para meninas. Bush Jr. Nomeou conselheiros que são tidos como “direita evangélica” por causa das posições políticas e culturais conservadoras. Por exemplo, gostariam que proibissem o ensino da teoria da evolução de Darwin (como já acontece em alguns estados) [...] (SCHIMIDT, 2005:

824).

Nesse trecho, observam-se duas implicações, a primeira pode ser explicada quando o autor adjetiva o presidente dos EUA como limitado intelectualmente, afirmando que por essa razão é motivo de piadas na imprensa mundial. Mais adiante, utiliza-se da conjunção adversativa “mas”, para afirmar que ainda que seja tido como “limitado intelectualmente”, esse fato, é minimizado pelo fato de que o presidente norte-americano descende de uma família rica e poderosa. Ao final de sua argumentação, o autor associa a limitação intelectual de Bush Jr. às ações que adotou em seu governo: *“Proibiu que as agências do governo mencionem o uso da camisinha (preservativo) para a prevenção de DST (doenças sexualmente transmissíveis), limitou as pesquisas científicas, propôs que as escolas fossem separadas. Só para meninos ou só para meninas”*. E ao fato de ter nomeado *“conselheiros que são tidos como ‘direita evangélica’ por causa das posições políticas e culturais conservadoras. Por exemplo, gostariam que proibissem o ensino da teoria da evolução de Darwin (como já acontece em alguns estados)”*. A segunda implicação presente na fala do autor está, relacionada ao fato que se um indivíduo pertencer a uma determinada confissão religiosa, isso, necessariamente, faz dele um sujeito “limitado intelectualmente”, o que não é verdadeiro e revela o preconceito quanto às doutrinas religiosas.

O último trecho escolhido para análise pertence à História Contemporânea, denominado “O Brasil com Lula”. Esse trecho foi retirado de uma foto comentando a posse do presidente Lula

O primeiro presidente operário da História do Brasil. Quantas pessoas, com nível de renda ou de instrução superior ao de um operário não se sentiram ultrajadas por ter um governante que representa a ascensão da ralé? E, se um dia a senzala nacional resolvesse ocupar a casa-grande da concentração de renda, como seria? A “boa sociedade” reagiu prontamente (SCHIMIDT, 2005: 830).

Nessa passagem revela-se a perceptível indignação do autor com o fato de um homem de baixa renda e pouca escolaridade conseguir ser o presidente do país, para ele isso ofende todos aqueles que têm maior renda ou grau de escolaridade. Além disso, há implícito um preconceito do autor, pois nomeia a classe social da qual o presidente veio de “ralé” e “senzala nacional”, denotando, novamente a “visão social de mundo” do autor, que se indigna com o fato, por

realmente pertencer a uma classe social mais privilegiada economicamente e ter mais anos de estudos que o presidente da república de nosso país. Reitera-se dessa forma, o que expôs Bakhtin (1992) “[...] a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for” (BAKHTIN, 1992: 37).

Considerações finais

Utilizamos esse livro para elucidar como os fatos históricos podem, muitas vezes, ser modificados, de forma significativa, nos livros didáticos. O autor do livro *Nova História Crítica* expressou determinadas idéias e explicou alguns fatos de maneira a deturpá-los, podemos dizer que o autor lançou mão da ideologia como visão de mundo, uma vez que “em toda a ideologia os homens e suas relações aparecem invertidas” (MARX, 1987: 37). Infere-se isto, devido à forma como o autor se utiliza da linguagem para narrar e opinar diante os fatos, pois como se sabe “a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; ideologia está na superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula” (BAKHTIN, 1999: 17).

Atentamos para o fato de que como nos explicitam Boudieu e Passeron (1982), todo o sistema de ensino institucionalizado produz e reproduz um arbítrio cultural de que ele não é o produtor e cuja reprodução contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes. Sendo assim, um professor de história ou um historiador que ao se valer de um livro didático como este para ministrar suas aulas sem ao menos refletir sobre o conteúdo e as questões que envolvem a circulação do mesmo, não é um professor crítico que reflete sobre sua prática pedagógica. Como nos lembra Hobsbawm:

Os historiadores se vêm no inesperado papel de atores políticos. [...] Nossos estudos podem se converter em fábricas de bombas, como os seminários nos quais o IRA aprendeu a transformar fertilizante químico em explosivos. Temos uma responsabilidade pelos fatos históricos em geral e pela crítica do abuso político-ideológico da história em particular (HOBSBAWM, 2001: 17).

A escola ao permitir a reprodução social preconizada por livros didáticos como este, desempenha a função de um aparelho ideológico do Estado, uma vez que contribui para a manutenção da ideologia dominante, conforme explica Nosella (1978)

para manter a reprodução das relações de produção, o que significa

garantir a existência das classes sociais com sua respectiva relação de dominação e subordinação econômica, política e ideológica, a classe dominante utiliza-se do Estado, que nada mais é do que um parêntese de repressão assegurador do seu domínio (NOSELLA, 1978: 28).

Nesse sentido, podemos pensar que um professor, ou historiador engajado cientificamente, não apenas “transmite” conhecimentos como a vã filosofia educacional nos quer fazer crer, mas reflete sobre o que está posto, compreende, discorda, critica ou acorda com o posto. Por essa razão, pensamos que o professor enquanto intelectual deve ser engajado, pois “os intelectuais engajados podem ser os únicos dispostos a investigar problemas ou assuntos que o resto da comunidade intelectual não consegue considerar” (HOBSBAWM, 2001: 148), como por exemplo, as questões que envolvem formações sociais de mundo e seus meios de transmissão e reprodução.

O professor-historiador que se pretende se assemelha ao que Gramsci (1982) expõe, segundo ele:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro –e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” (especialista mais político) (GRAMSCI, 1982: 07).

O engajamento científico no âmbito educacional e a reprodução dos “saberes” expresso nos livros didáticos revelam a oposição de dois grupos sociais, aqueles que produzem os conhecimentos (historiadores/pesquisadores) e aqueles que os que “transmitem”, no caso, os professores de História. Em outros termos, expressa uma relação que muitas vezes se manifesta no interior da sala de aula e que por consequência acaba desencadeando uma diferenciação entre o historiador e o professor de história nas escolas, pois muitos professores de história das escolas permanecem distantes da produção do saber histórico, não buscam, muitas vezes, acompanhar os debates em torno do conhecimento científico, por meio de leituras de caráter teórico; assim, submetem-se acriticamente ao saber que é produzido na Academia e condensado nos livros didáticos. Nesse sentido acreditamos ser imprescindível pensar num professor-historiador que, ao mesmo, tempo esteja interado do conhecimento produzido na academia e que reflita sobre o seu saber-fazer e o seu saber-saber cotidiano, pois a sala de aula é

o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram (SCHMIDT, 2006: 57).

Nosso objetivo não foi enfatizar que o livro didático analisado ou os demais possuem meros erros ou incoerências, mas propor uma reflexão sobre a postura crítica que deva ter o professor-historiador diante do material didático escolhido por ele. Juntamente com Munakata (1997) acreditamos que:

Uma discussão mais frutífera sobre o livro didático deve recolocá-lo onde sempre esteve, isto é, aquém das leituras que a fiscalização da ortodoxia exige. Como se queixavam editores e autores, não faz sentido ler um livro didático buscando nele a última contribuição da Ciência à humanidade. Não adianta tampouco reclamar que nele os conteúdos se petrificam, impossibilitando a reflexão crítica. Qualquer texto, por mais malabarismo dialético que possa executar, acaba se cristalizando em tinta e papel: afinal, livro é coisa. O que se faz com coisa é uma outra história (MUNAKATA, 1997: 203).

Dessa forma entendemos que criticar a forma como são produzidos os livros didáticos, sua composição e distribuição é fato relevante, contudo, há que se pensar e criticar a posição dos professores que não refletem sua prática docente, sua função enquanto educador e formador, e que ao agirem dessa forma colaboram com a disseminação das mais torpes “visões sociais de mundo”, inclusive as que estão presentes nos livros, não só da disciplina de história, mas de qualquer outra. Acreditamos que uma saída possível para a forma como são trabalhados os livros didáticos em sala e aula, seria através de cursos ministrados aos professores a fim de pudessem expandir a reflexão, bem as formas de utilização dos livros didáticos.

No que concerne à formação continuada de professores, por exemplo, seria fundamental o incentivo à criação de Cursos de Especialização em parceria com as Secretarias de Educação e com as Instituições Públicas de Ensino Superior que tenham como objeto das disciplinas as potencialidades de trabalhos presentes nos livros didáticos. Isso faria com que os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio participassem ativamente da discussão do livro didático, proporcionando não só a troca de informações (experiências vivenciadas em sala de aula e análises produzidas sobre os livros didáticos) como a reflexão para novas abordagens e utilidades desse objeto, além de contribuir para a autonomia deles na avaliação dos livros didáticos (OLIVEIRA, 2006: 45).

Nós, professores/historiadores precisamos ter em mente que mais importante do que saber qual o material didáticos que temos, é saber o uso que fazemos dele, pois ele só ganha existência e sentido quando fazemos algo com ele, em outras palavras, é a nossa postura enquanto professor-historiador, nossa

ininterrupta relação com o conhecimento científico-histórico, nossa concepção do que seja História e qual a sua utilidade enquanto ciência e disciplina, nossos entendimentos do que seja ensinar, os objetivos pretendidos com nossas aulas, bem como os recursos que utilizaremos nelas, todos esses fatores serão os diferenciais no tratamento da disciplina História nas instituições escolares e não especificamente quais livros ou autores escolhemos.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. IN: COHN, Gabriel (org.) *Theodor W. Adorno*. Trad. de Flávio R. Koethe et al. São Paulo: Ática, 1986, pp.92-93.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Trad. de Walter Jose Evangelista e Maria Laura Viveiros de castro 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAKHTIN, Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Dissertação (Doutorado em História). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. IN: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

BLOCH, Marc e BLOCH, Étienne. *Apologia da história, ou, o ofício de historiador*. Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad de Maria Manuela Galhardo. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHAUI, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ENGELS, Friedrich e MARX, Karl. *A ideologia alemã*. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira.. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. Trad. de Wladimir Araujo. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FIORIN, Jose Luiz. *Linguagem e ideologia*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOBBSAWM, Eric. J. *Sobre história: ensaios*. Trad. de Cid Knipel Moreira. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Natalia Aparecida Tiezzi Martins dos Santos e Dolores Pereira Ribeiro Coutinho
O discurso histórico presente no livro didático: uma abordagem ideológica e historiográfica

LÖWY, Michael. *Ideologias e ciências sociais*: elementos para uma análise marxista. Trad. de 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Dissertação (Doutorado em História e Filosofia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiro. *As belas mentiras*: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 8. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Livros didáticos de história: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. IN: Série: o *livro didático em questão*. Salto para o futuro. Rio de Janeiro: Empresa Brasileira de Comunicação, (08/05/ 2006-12/05/2006).

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. IN: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. (orgs.) *Introdução à lingüística*: domínios e fronteiras. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. IN: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHMIDT, Mário. *Nova história crítica*. 1. ed. São Paulo: Nova Geração, 2005.

WEINBERG, Mônica e PEREIRA, Camila. Prontos para o século XIX. *Veja*. Pedro Rubens. 2008, agosto, 20. Disponível em:
< http://veja.abril.com.br/200808/p_076.shtml > . Acesso em: 29/08/2008.

Colaboração recebida em 02/08/2010 e aprovada em 17/10/2010.