

Indagações sobre o sentido do ensino de História e a construção da democracia no Brasil

Inquiries about the Meaning of History Teaching and the Construction of Democracy in Brazil

Aparecida Darc de Souza*

RESUMO

O tema do artigo é o estudo da relação entre o conteúdo escolar da disciplina de História e a questão da construção de uma sociedade democrática no Brasil. Essa questão tornou-se relevante em face do quadro de crise da democracia instalado no cenário nacional em período recente. Destacamos desse contexto os pedidos de volta da ditadura e a reação imediata de caracterizá-los como desconhecimento da história. Essa crítica assumiu diversas expressões nas redes sociais, pautando a disciplina de História como um dos principais elementos a serem ponderados relativamente aos numerosos pronunciamentos pró-ditadura, contrários aos direitos civis. De modo específico, o artigo tem como objetivo problematizar essa percepção. Metodologicamente, a proposta foi desenvolvida a partir da análise dos conteúdos de História do Brasil presentes nos livros didáticos selecionados. Palavras-chave: ensino de história; livro didático; democracia.

ABSTRACT

The theme of the article is the study of the relation between the school content of the History discipline and the question of the construction of a democratic society in Brazil. This issue has become relevant in the context of the crisis of democracy installed in the national scenario in recent times. We emphasize from this context the requests for the return of the dictatorship and the immediate reaction to characterize them as ignorance of history. This criticism assumed several expressions in social networks, setting the discipline of History as one of the main elements to be considered against the numerous pro-dictatorship pronouncements, contrary to civil rights. Specifically, the article aims to problematize this perception. Methodologically, the proposal was developed from the analysis of the contents of History of Brazil present in selected textbooks. Keywords: history teaching; textbook; democracy.

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Marechal Cândido Rondon, PR, Brasil. aparecidadarcsoouza@hotmail.com

O tema deste artigo é a relação entre o conteúdo escolar da disciplina de História e a questão democrática no Brasil. Para este texto específico, delimitamos nossa análise aos conteúdos de História do Brasil presentes nos livros didáticos adotados na década de 1990, quando foram estabelecidas novas diretrizes para o ensino de História com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1997). Esse recorte limita nosso estudo ao aspecto legal e formal da relação que se estabeleceu entre o ensino de História no âmbito escolar e aos projetos de democratização da sociedade brasileira iniciados no final da década de 1970 e início dos anos 1980.

O início da década de 1980 foi marcado por uma intensa discussão em torno do sentido do ensino de História no Brasil (Fenelon, 1982; Silva, 1984; Cabrini, 1986; Pinsky, 1992). Esse movimento estava fortemente articulado às mudanças vividas pela sociedade brasileira, que indicavam uma crescente oposição à ditadura militar. As recorrentes greves do movimento operário, as greves de professores, o movimento contra a carestia, a luta popular pelo direito à educação e saúde, a luta por moradia e as lutas no campo pelo direito à terra sinalizavam o esgotamento do modelo autoritário da ditadura militar.

Foi nesse contexto que muitos profissionais da História, organizados em torno da Anpuh, engajaram-se na luta pelo retorno da disciplina de História¹ ao currículo escolar e na construção de novas propostas curriculares e práticas de ensino de História. Esse período foi muito profícuo na formulação de propostas de mudanças no ensino de História. Em grande medida, essas propostas foram fermentadas também pela nova realidade da Educação Básica, que passou a incorporar os filhos da classe trabalhadora que traziam novas demandas ao ensino de História. De outro lado, havia dentro da comunidade acadêmica uma urgência em promover no âmbito escolar mudanças articuladas à renovação pela qual passava a pesquisa historiográfica brasileira (Bittencourt, 2018).

Apesar da diversidade de perspectivas que marcou as iniciativas nesse período, é possível afirmar que havia em comum um sentimento de que o ensino de História tinha um papel importante na construção democrática da sociedade brasileira. Esse sentimento se materializou em diversas propostas curriculares, como bem observou Fonseca: “A característica comum a todas as propostas curriculares para o ensino de história emergentes dos anos 80 aos ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’ é a mudança do objetivo da disciplina,

que passa a ser categoricamente ‘a preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática’” (Fonseca, 2003, p. 92).

Ao retomarmos o texto da Constituição de 1988, é possível identificar a base legal sobre a qual se edificariam as diretrizes de um ensino de História comprometido com a criação de uma sociedade democrática. De acordo com a Constituição de 1988, um dos objetivos da educação é a formação da pessoa para o “pleno exercício da cidadania” dentro dos princípios democráticos de liberdade e pluralismo de ideias (Brasil, 1988). Portanto, a partir da Constituição de 1988 estabeleceu-se o compromisso de todos os processos formativos das diferentes áreas do conhecimento com a formação do cidadão, entendido aqui como o sujeito de direitos: civis, políticos e sociais. O ensino de História, especificamente de História do Brasil, recebeu da Constituição uma atenção especial sobre o seu papel nesse processo. De acordo com o art.142, § 1º o ensino de História do Brasil “deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Sob essa perspectiva, no processo de construção da democracia caberia ao ensino de História do Brasil o papel de promover o sentido de diversidade e pluralidade cultural e étnica na formação social do brasileiro. Esse sentido de diversidade foi definido de maneira mais precisa na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCNs). De acordo com o art. 26, § 4º da LDB, “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 2017).

Mais uma vez, segundo Bittencourt (2004, p. 17), cabia ao ensino de História lidar com a questão da identidade nacional. Mas essa expectativa de formação da identidade nacional passava a ser produzida sob novos termos, o signo da noção de pluralidade. Até então, o sentimento de unidade nacional havia sido construído majoritariamente a partir da contribuição histórica do europeu civilizado. Da Constituição de 1988 em diante, a diversidade de contribuições de afrodescendentes e indígenas, grupos historicamente marginalizados na sociedade brasileira, passaram a ser consideradas como elementos positivos na formação da identidade nacional. Assim, de acordo com os PCNs, o ensino de História contribuiria para a elaboração da identidade do educando, pois

O conhecimento do “outro” possibilita, especialmente, aumentar o conhecimento do estudante sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diferentes. Conhecer o “outro” e o “nós” significa comparar situações e estabelecer relações e, nesse processo comparativo e relacional, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sobre seu grupo, sobre sua região e seu país aumenta consideravelmente. (Brasil, 1998, p. 22)

Tratava-se de garantir que o ensino de História articulasse noções como diferença e semelhança, dentro e fora do grupo de convívio do educando, de maneira a promover o entendimento e a aceitação do ‘outro’ no tempo e no espaço em suas diversas expressões: “jovens e velhos”, “crianças e adultos”, “homens e mulheres”, “negros, indígenas e europeus”, “imigrantes e nacionais” etc. Essa formulação ganhou maior materialidade nos currículos com a aprovação das Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) que alteraram o art. 26 da LDB. Por meio dessas alterações tornou-se obrigatório o ensino dos conteúdos de História da África, das culturas afro-brasileiras e da História Indígena.

Todavia, a aprovação dos PCNs se deu em meio a muitas críticas. Em termos metodológicos o processo de elaboração dos PCNs foi criticado em razão da retomada de uma prática centralizadora por parte do Estado que excluiu os professores e a sociedade da definição das diretrizes do ensino de História (Abud, 2003; Neves, 2000). De outra parte, Bittencourt ressaltou em sua análise que a noção de cidadania presente nos PCNs estaria limitada às “concepções democráticas de modelo liberal” (Bittencourt, 2004, p. 22). Talvez por isso, nota-se também a ausência de um horizonte de discussões sobre as questões sociais que implicariam o debate sobre desigualdade.

Tais críticas não invalidam as avaliações posteriores de que a inclusão obrigatória de estudos da história da cultura afro-brasileira e indígena no currículo representou uma conquista dos movimentos sociais e um avanço para o ensino de História. (Fonseca, 2010; Abud, 2016; Bittencourt, 2018) Ocorre, porém, que esses avanços se deram em meio a um processo contraditório, marcado por disputas e enfrentamentos no campo social e político. Nesse processo, predominou uma visão que instituiu como principal objetivo do ensino de História a construção de uma sociedade pautada nos princípios da pluralidade e do convívio democrático.

É possível concluir que nos textos dos PCNs do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a sociedade democrática no Brasil não era um fato, mas um projeto. Um projeto que dependia particularmente de uma aprendizagem histórica que fosse capaz de incorporar as diferenças culturais e étnicas. Na visão expressa nos PCNs, o estudo dessas questões sob uma perspectiva histórica permitiria uma nova compreensão do conceito de cidadania, cuja trajetória poderia servir de referência para a organização dos conteúdos da disciplina (Brasil, 2000, p. 26). Nota-se, nessa perspectiva, que o ensino de História deveria contribuir para a formação de uma identidade paradoxalmente plural justamente porque serviria para formular um conceito de cidadania capaz de englobar diferentes sujeitos sociais.

Na base da formulação das propostas curriculares produzidas a partir da LDB está o princípio fundamental anunciado na Constituição de 1988, qual seja alargar a noção de cidadania historicamente elitista e discricionária. A construção de uma sociedade democrática implicava garantir direitos políticos, civis e sociais para todos, independentemente de cor, raça, credo ou condição social. O sentido impresso nesse processo histórico buscava suplantar e superar o passado escravocrata da sociedade brasileira e a cultura autoritária expressa nos momentos de ditadura vividos no século XX. Foi dentro desses limites que se produziram as propostas de mudanças no ensino de História, no contexto dos anos 1990.

Entretanto, passados 15 anos da aprovação dos PCNs, manifestações assumidamente de direita e caracteristicamente intolerantes e racistas se tornaram cada vez mais recorrentes na cena pública nacional. Tais movimentos começaram a ganhar maior visibilidade a partir do ano de 2013, num cenário de forte antagonismo político e ideológico no Brasil. Um espectro bastante amplo de insatisfações e reivindicações ganhou repercussão nas ruas. Nesse contexto, é possível afirmar que se abriu um processo de mobilização de grupos e coletividades à direita e à esquerda, com repertórios antagônicos entre si, mas convergindo numa crítica contundente, ora ao governo, ora ao Estado, ora aos dois. Havia grupos de perfil socialista, de perfil autonomista e de perfil fascista, entre tantos outros. Era possível encontrar numa mesma manifestação reivindicações por maior justiça social e outras clamando por intervenção militar.

Todavia, desde então, temos assistido ao recrudescimento de organizações de perfil autoritário que se caracterizam por um profundo desprezo à democracia e aos direitos humanos e sociais. A presença expressiva e contundente

desses grupos no espaço público indicou o fortalecimento de uma postura ideológica, diametralmente oposta àquela que fundamentou os movimentos sociais que engendraram a luta pela democracia a partir dos anos 1980.

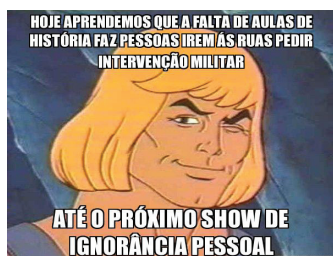
Tais movimentos buscavam em alguns casos inaugurar e, em outros, consolidar direitos fundamentais, historicamente negligenciados, tais como: direito à infância, educação, ensino superior, saúde, cidade, trabalho, igualdade de gênero, igualdade racial, cidade, mobilidade urbana, terra, moradia, liberdade de expressão e tantos outros (Gonçalves, 2005). Desse ponto de vista, esses grupos somaram-se ao processo de constituição do Estado democrático de direito² no país.

Na contramão desse processo, no ano de 2013, a presença expressiva de grupos de extrema direita pedia intervenção militar no país. Tal reivindicação em torno da necessidade de uma intervenção militar apareceu inicialmente como uma proposta localizada e periférica, mas desde 2013 ela cresceu publicamente em número de adeptos (Scherer-Warren, 2014; Pinto, 2017). Em 2014, setores conservadores e de extrema direita tiveram força suficiente para convocar pelo Facebook manifestações em favor da intervenção militar.³ Avaliando retrospectivamente, o movimento tinha um considerável alcance geográfico. Diversas marchas foram organizadas em todas as regiões do país e serviram para mapear e integrar os grupos que apoiavam a retomada dos militares no comando do país. Nos anos seguintes as manifestações tiveram crescimento significativo. De acordo com as pesquisas de opinião feitas pelo Instituto Paraná Pesquisas em 2015, cerca de 15% da população brasileira apoiava uma intervenção militar, e em 2017, 2 anos depois, esse percentual subiu para 43%. Ainda que tais dados possam ser questionados, pois se trata de uma pesquisa de opinião pública, a existência em si de uma pesquisa com essa temática já é um indício do crescimento da dimensão pública desse posicionamento conservador.

Isso nos leva ao problema que inspirou este artigo. Referimo-nos ao papel do ensino de História do Brasil na construção de uma sociedade democrática no país. Essa questão ganha mais relevância quando consideramos que desde 2013 na imprensa e nas redes sociais se tornou bastante recorrente por parte dos grupos que defendiam a democracia o uso do jargão “vão estudar História” para os grupos defensores da intervenção militar. Na avaliação desses grupos, a adesão à ditadura, formada por imagens positivas, se devia a desinformação sobre esse período histórico.

Nessa visão haveria desconhecimento da história política do Brasil. Nas redes sociais e na imprensa se tornou bastante corriqueiro acusar os defensores da intervenção militar de padecer de um profundo desconhecimento da história política do Brasil. Pode-se tomar os posicionamentos e declarações do professor de História Leandro Karnal (Unicamp) como representativos sobre o assunto. Em entrevista ao *Jornal da Cultura* em setembro de 2015, Leandro Karnal afirmava que os jovens que nasceram num contexto pós-ditadura militar deveriam estudar “a história da barbárie da ditadura, a quantidade de escândalos financeiros, a quantidade de gente que enriqueceu ilicitamente acobertada pelos militares [...] é preciso insistir nisto para que as pessoas não pensem que estes problemas começaram hoje”.⁴ Esse apelo ao estudo da disciplina História foi uma resposta produzida em meio a um misto de perplexidade e incredulidade de diferentes segmentos intelectuais e artísticos da sociedade brasileira.

É o caso das Figuras 1 e 2, datadas de 2014 e 2015. A primeira delas recupera personagem de desenho animado bastante popular, exibido nos anos 1980 na Rede Globo de televisão. O protagonista ficou conhecido por ditar algum aprendizado moral no desfecho do capítulo. O *meme* aproveita-se da memória desse desenho e do perfil do herói para afirmar o papel da história na formação e no esclarecimento das pessoas frente ao risco de uma ditadura militar no país. Na imagem seguinte, um manifestante visivelmente irritado e raivoso carrega um cartaz reivindicando o retorno da ditadura militar. Atrás dele, de maneira insistente, caminha uma senhora, provavelmente professora de história, carregando cartaz que reivindica mais aulas de história, o que sublinha a ignorância, o desconhecimento, a desinformação do primeiro personagem. Esses memes ressaltam a relevância do professor de história na formação de uma sociedade democrática.

Figura 1⁵Figura 2⁶

Não há dúvidas de que é lisonjeiro para qualquer professor de História ver, reconhecida publicamente, a importância da História, uma vez que as afirmações contidas nas imagens sugerem que a História pode ajudar a sociedade do tempo presente a não cometer erros do passado. Todavia, essa ideia que ganhou audiência por meio de charges e memes⁷ nas redes sociais, aparentemente simples, encerra questões complexas. Além disso, questões sobre a pesquisa, a produção e reprodução do conhecimento histórico merecem ser exploradas à luz dos acontecimentos recentes, particularmente dessa ascensão de ideias e práticas políticas autoritárias. Apoiados nessa análise, tomamos o ano de 2013 como referência para pensar o tempo passado no que diz respeito às expectativas postas sobre a disciplina de História entendida como formadora de cidadãos críticos. Pergunta-se como os princípios e objetivos democráticos que orientaram as propostas de reformulação curricular do ensino de História do Brasil, particularmente aquelas presentes nos PCNs, foram traduzidos na organização dos conteúdos dos livros didáticos.

Entendo que os livros didáticos não são os únicos veículos de formação do saber histórico, e que a produção do saber escolar é permeada por outros saberes. A construção do conhecimento histórico, sabemos, resulta da interação de diversos agentes e experiências sociais conjugados no ato do aprendizado (Thompson, 2002). A atenção dada aos conteúdos presentes nos livros didáticos não pretende desprezar ou mesmo anular a riqueza e complexidade do processo de ensino. Contudo, o alcance deste artigo propõe avaliar o formato do conteúdo histórico nos livros didáticos selecionados.

Nesse sentido, acreditamos que o livro didático pode ser considerado como “principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso a educação escolar” (Fonseca, 2003, p. 49). Ademais, a realidade do trabalho docente no espaço escolar, marcada pela extensa jornada de trabalho em sala de aula e pela precária estrutura escolar, impõe o livro didático como o principal, senão exclusivo material didático a ser usado em sala de aula. Essa realidade foi reconhecida pelo próprio Ministério da Educação (MEC) ao afirmar que

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se

adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação do livro, um manual ou apostila, *como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino*. (Brasil, 1998, p. 79, grifo nosso)

Geralmente, são escassos o tempo e os meios para desenvolver um ensino em que seja possível ao aluno acesso a fontes e documentos históricos a partir dos quais exercite a construção do saber histórico. É uma queixa de professores, de alunos em formação, de cursos de graduação, de fóruns e eventos da área. Ao mesmo tempo, os fatores sumariados no texto citado, registrados nos PCNs, tornam o livro didático “o instrumento privilegiado que marcará a visão e o entendimento da história ensinada ao aluno. Ele orientará seus conhecimentos vividos e historicizados, como interpretação e versões dos fatos tidos como memoráveis, provavelmente para o resto da vida” (Melo, 2008, p. 29).

Para desenvolver essa proposta delimitamos a análise em duas obras destinadas ao Ensino Médio. O recorte se justifica basicamente por se tratar de manuais com grande audiência e longevidade. O mais antigo, de Nelson Piletti, teve sua 1ª edição em 1982, e o segundo, de Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo, em 1995. Ambos têm feito parte repetidamente das listas divulgadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A coleção “História e Vida” de Nelson e Claudino Piletti chegou a ser recomendada com distinção pelo Guia Nacional do Livro Didático de 2002. Duas observações são importantes. Tais obras obviamente não representam o conjunto dos livros didáticos da área de história, mas foram selecionadas para este artigo como parte representativa desse universo. Por isso caracterizam, como já foi dito, um estudo de caso. O segundo ponto diz respeito às edições analisadas, anteriores aos Parâmetros Curriculos Nacionais (PCNs). O que se analisa aqui, portanto, são manuais pensados pelos respectivos autores segundo critérios precedentes aos PCNs. Além disso, enquanto Piletti já escrevia livros didáticos desde 1982, ainda no contexto da ditadura militar, Vicentino e Dorigo começaram em 1995. Essa diferença de contexto entre os autores pode ajudar a verificar elementos de permanência e mudança na organização dos conteúdos dos livros didáticos de História.

Considerando essa realidade, buscamos analisar como a questão da democracia foi abordada nos livros didáticos de História do Brasil, produzidos no contexto de formulação dos PCNs. Para este estudo específico,

delimitamos o material de análise aos livros didáticos utilizados no Ensino Médio, pois dentro dos limites de nossa análise eles permitem alcançar os conteúdos de História desenvolvidos no Ensino Fundamental, séries finais. Isso ocorre porque de acordo com os PCNs, no Ensino Médio deve-se realizar um aprofundamento dos conteúdos desenvolvidos no Ensino Fundamental: “a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania” (Brasil, 2000, p. 22).

Como o interesse central da análise das obras em tela é identificar qual é a contribuição da narrativa histórica na construção de um saber comprometido com os valores democráticos, buscamos recuperar e avaliar como os livros didáticos apresentam a própria história da República. Esquadrinhar a forma como os livros didáticos estruturam e narram a história da República no Brasil pode oferecer algumas pistas sobre quais noções da democracia foram apresentadas por esse tipo de material didático. Entretanto, cabe ressaltar com vigor que nem toda história organizada linear e cronologicamente é tradicional. Livros didáticos estruturados de acordo com proposições de eixos temáticos também podem reproduzir concepções tradicionais de história. O fato de termos escolhido explorar como problema a relação entre abordagens cronológicas e evolutivas com concepções tradicionais de história ordena os limites deste artigo.

Num primeiro momento, a observação do sumário dos livros de Piletti e Vicentino/Dorigo revelou que suas narrativas estavam estruturadas numa perspectiva cronológica, linear e evolutiva da História. Essa característica se verifica também nos livros de História para o Ensino Fundamental, séries finais. Miranda e Luca, após análise das coleções de livros didáticos inscritas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ano de 2005, concluíram que:

É claramente perceptível a presença de um grupo predominante – que se designa genericamente como *Tradicional* – que aborda a História em sua dimensão meramente informativa [...]. As narrativas são organizadas a partir de recortes já consagrados [...] Em geral, as coleções que integram esse subconjunto mantêm a coerência com a visão processual e evolutiva do tempo das sociedades e não rompem com a quadripartição clássica de base eurocêntrica. Alguns temas sustentam-se em uma historiografia tradicional e apresentam-se de modo

absolutamente recorrente e naturalizado em termos de explicação, tais como: a explicação da economia brasileira a partir da teoria dos ciclos; a ausência de dinamismo na economia colonial; a análise da sociedade colonial somente a partir do binômio patriarcalismo/submissão feminina; a compreensão da industrialização brasileira a partir do paradigma paulista, em associação estrita com acumulação de capital cafeeiro [...]. (Miranda; Luca, 2004, p. 140)

Essas conclusões estão apoiadas nos dados apresentados pelos relatórios técnicos elaborados pela Comissão Técnica do MEC e da Coordenação da Área de História para avaliação do livro didático, da qual as autoras faziam parte. De acordo com esses relatórios, nas coleções de livros didáticos de História avaliadas predominava a narrativa acontecimental, a perspectiva de aprendizagem puramente informativa (Miranda; Luca, 2004, p. 136). Além dessas características, os relatórios informavam ainda que 76% das coleções apresentavam sua organização programática dos conteúdos a partir do modelo da História Integrada (Miranda; Luca, 2004, p. 139).

Apesar de se tratar de um estudo datado, a análise das autoras ajuda a identificar o que mais tarde Fonseca (2010) avaliou como uma tendência dos livros de História do Ensino Fundamental, séries finais. Corrobora essa percepção o fato de que o Guia PNLD/2011 indicou que 94% das coleções avaliadas entre 2009 e 2010 tinham seus conteúdos organizados na perspectiva da História Integrada (Brasil, 2010, p. 17). Essa perspectiva guarda alguns velhos problemas de abordagem da História do Brasil muito bem delineados por Cerri:

Com efeito, o que se tem visto é a tortuosa tentativa de certos autores de manuais escolares e de livros de divulgação de incorporar sociedades não ocidentais nas linhas históricas produzidas pela dominação europeia do mundo. Motivados, quase sempre, pelas melhores intenções políticas e pelas piores obsessões pela unidade, aqueles escritores cometem uma sutil forma de etnocídio: a destruição da singularidade histórica de uma civilização. (Cerri, 2009, p. 137)

Além disso, percebe-se que nessa proposta de História Integrada estão preservados os marcos do quadripartismo histórico francês, tão duramente criticado por Chesneaux (1995). Desse ponto de vista tem-se a impressão de que, passados mais de 20 anos das discussões sobre a necessidade de revisar o ensino de História (Cabrini, 1986), prevalece ainda nos livros didáticos uma

abordagem fortemente influenciada pela perspectiva temporal cronológica e linear da História – exceção feita aos livros organizados a partir da proposta da História Temática que encontraram grande aceitação entre os professores do Ensino Fundamental, séries iniciais (Fonseca, 2010).

A perspectiva tradicional presente nos livros de Piletti e Vicentino/Dorigo transparece na sua organização do tempo da história nacional a partir da sua divisão em três momentos cronologicamente organizados, com base em um sentido linear e evolutivo: Colônia (1500-1822); Império (1822-1889) e República (1889 até a atualidade).

No livro de Vicentino e Dorigo *História do Brasil*, os conteúdos seguem a cronologia dos acontecimentos que organizam a narrativa clássica que começa na sociedade colonial e evolui para a República. O livro está estruturado em quatro unidades, nas duas primeiras das quais os autores tratam do período colonial e do Império, e nas duas últimas analisam a crise do Império e o período republicano. Nessa proposta a história da República se apresenta assim configurada no sumário: “Unidade III – Apogeu do domínio Oligárquico no Brasil; Unidade IV – Decadência Oligárquica: Ditadura e Democracia.

Importante observar que a sequência cronológica de eventos tem sua periodização orientada pelas formas assumidas pelo Estado ao longo do tempo. Subjaz a esse modo de organização dos conteúdos uma visão que acaba por condicionar a dinâmica da história a uma mera sucessão de acontecimentos determinados pelos grupos dominantes de uma época. Esse é um traço predominante nas obras.

Entretanto, em cada uma dessas obras notou-se um esforço de diálogo com a História Temática. De um lado, Vicentino e Dorigo buscaram organizar a apresentação dos conteúdos em torno de uma problemática. Os autores procuraram ordenar uma narrativa da história do Brasil a partir do paradigma da dominação oligárquica que se inicia no processo de dominação portuguesa e que entra em decadência no século XX. Sob essa perspectiva a história do controle social, político e econômico das oligarquias e de sua decadência e substituição pela República se constitui como própria na História do Brasil. Apenas um conteúdo fugiu dessa proposta: a história do Brasil antes da chegada e exploração portuguesa foi tratada de maneira desconectada do restante dos conteúdos.

No livro de Piletti, diferentemente de Vicentino/Dorigo não há um eixo temático que estruture toda a narrativa. O autor desenvolve uma proposta programática que mescla abordagem cronológica e temática. Assim, a “Unidade I – O Brasil antes de Cabral” se dedica à temática indígena. Apoiado nas descobertas arqueológicas o autor introduz conteúdos como a pré-história do Brasil, a descoberta do homem americano e uma breve história dos índios no Brasil. Ao longo de 15 páginas, o autor apresenta a sociedade, a cultura, a economia e a luta dos indígenas durante o século XX para sobreviver. Nessa direção, confere destaque à organização e luta das populações indígenas por direitos e por seu reconhecimento como cidadãos.

A questão racial é tratada no capítulo 9, como parte das Unidades II e III, dedicadas ao estudo do período colonial da história do Brasil. Apesar do título “O trabalho escravo na construção do Brasil”, o capítulo em tela dedica-se não só a explicar a posição econômica e social dos africanos no Brasil do período escravista, mas também a explorar suas contribuições culturais e suas práticas de resistência e luta contra a escravidão e contra o racismo em momentos diferentes do passado nacional.

Mas a abordagem temática do conteúdo ganha fôlego somente na parte final do livro. Na “Unidade XI – O Brasil do final do século XX”, Piletti afasta-se da história linear e apresenta outra forma de organização dos conteúdos, definida pelas temáticas “Desigualdade, Violência, Cultura, Educação, Meio Ambiente, Religião e Cidadania”. Curiosamente, o autor concentrou a discussão desses temas no final do livro, talvez em parte por se sentir pressionado a apresentar uma periodização já consagrada e conhecida. Desse ponto de vista, talvez o autor estivesse buscando adequar-se às expectativas do público. O predomínio dessa perspectiva tradicional nos livros didáticos pode ser considerado um indicativo “de que a opção/concepção dominante entre os professores de História que atuam neste nível de ensino não se orientam pelo critério temático, mas pelo cronológico” (Fonseca, 2010, p. 8).

Talvez essa tenha sido a forma que o autor encontrou para atender também à demanda institucional. A forma como os conteúdos temáticos foram estruturados e apresentados no livro de Nelson Piletti sugere uma razoável sintonia entre o autor e os preceitos constitucionais que orientaram as mudanças curriculares dos anos 1990, especialmente no que se refere aos chamados Temas Transversais presentes nos PCNs (Piletti, 1996, p. 64). Os temas

abordados por esse autor, tais como a questão racial, a questão indígena, a cultura e o meio ambiente, contemplavam a proposta dos PCNs que definiram como temas transversais “Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual”.

Em síntese, tanto Piletti como Vicentino/Dorigo desenvolvem em seus textos o questionamento de importantes dilemas da sociedade brasileira, como o domínio oligárquico, a concentração fundiária, a violência, o preconceito contra índios e negros e a desigualdade social. Ambos acolhem as orientações sumariadas nos PCNs para formação de cidadãos críticos, porém o fazem dentro dos limites da abordagem tradicional. Mas quais são as implicações dessa escolha na questão da educação histórica em favor da construção de uma sociedade democrática?

Recuperemos a ordem e a narrativa histórica presentes nos livros didáticos de História do Brasil de Piletti e Vicentino/Dorigo. Nesses livros a ideia de democracia está vinculada ao nascimento da República. Esta, por sua vez, segundo os manuais didáticos dos autores em tela, começa em 1889 como um evento organizado e protagonizado pelo Exército brasileiro que, sem qualquer referendo ou apoio popular, governou o país até 1894. A partir desse momento e até 1930, a República é caracterizada pelos autores como expressão das oligarquias que exerceram um governo violento contra os pobres, no qual a questão social era tratada como caso de polícia. Ganha destaque nessa caracterização do domínio oligárquico a atmosfera política das eleições. Os textos dos autores indicam que prevalecia nesse período uma cultura política fortemente clientelista, na qual a fraude, a violência e a intimidação eram usadas de modo recorrente durante os processos eleitorais. Seguindo uma lógica narrativa que tem o Estado como protagonista da história, os livros apontam 1930 como o ano de início da ruptura do domínio oligárquico. Contrariando o resultado das eleições, Getúlio Vargas toma o poder com o auxílio do Exército, num processo caracterizado por Piletti e Vicentino/Dorigo como “Revolução de 30”.

Os textos didáticos informam que Getúlio Vargas governou o país por 15 anos ininterruptos, período no qual as eleições para presidente foram suspensas. Apesar de ter instaurado uma ditadura, Vargas é retratado nos livros como uma liderança que gozava de grande popularidade, graças à sua capacidade de adoção de uma política de conciliação de classes que conferiu muitos benefícios sociais aos trabalhadores. Essa popularidade, no entanto, não foi suficiente

para evitar que os militares, os mesmos que o apoiaram em 1930, protagonizassem o movimento que levaria à sua deposição, em 1945.

O fim da ditadura varguista é tratado nos livros didáticos como o momento que marca a retomada da democracia, traduzida no retorno às eleições diretas para presidente e na formação de uma Assembleia Nacional Constituinte. O período democrático começava então com a eleição do marechal Eurico Gaspar Dutra para a Presidência da República e a aprovação da Constituição de 1946. Desse modo, os livros seguem apresentando uma sucessão de governos eleitos por voto direto que foi interrompida em 1964.

De acordo com a sequência de fatos presente nos livros esse período democrático se encerra então com a instalação da ditadura militar que perdurou até o ano de 1985. Percebe-se que os autores explicam esse momento da história do Brasil dividindo-o em duas fases. A primeira (1964-1974) se traduz no fim das chamadas liberdades democráticas, forte censura e violência do Estado contra diferentes segmentos da sociedade que representavam alguma oposição ao regime. A segunda fase (1974-1985) é apresentada com base na noção de abertura lenta e gradual, na qual os militares perdiam progressivamente sua hegemonia política em face do avanço dos movimentos de oposição e questionamento da ditadura.

Os autores chegam então ao “Brasil atual”, como denominou Vicentino, ou ao “Brasil do final do século XX”, como indicou Piletti. O ano de 1985 representa nessa narrativa o início de uma transição para a efetivação da democracia no país.

Vê-se que esse tipo de narrativa se apoia, principalmente, numa sequência de fatos históricos caracteristicamente políticos e ordenados a partir de ações e de interesses de diferentes segmentos das classes dominantes. Quando sujeitos sociais organizados coletivamente são mostrados em cena com importância na definição da história, a ordem dos fatos ainda permanece sendo a oficial. Sem duvidar das boas intenções na elaboração desses livros, o domínio da história ali se refere à posição das elites políticas e das classes dominantes. A história “vista de baixo”, embora citada, não é posta como alternativa às visões dominantes. As derrotas sofridas pelos setores populares (e têm sido muitas) são mostradas de modo a anular a potência desses sujeitos ou ser condescendentes com a sua presença na história.

Esse encadeamento de acontecimentos políticos, cuja narrativa está apoiada em marcos canônicos, faz a história da República se parecer mais com uma sucessão de governos autoritários, instalados a partir de golpes produzidos ou protagonizados pelas classes dirigentes e pelas Forças Armadas. A própria fundação da República expressa certo pecado original, porque não resulta de um clamor do povo. Em alguma medida, os livros didáticos acabam por endossar uma leitura cética do potencial histórico da sociedade brasileira em defender a democracia ou lutar por ela. Ambos os autores se apoiam numa leitura clássica presente na historiografia brasileira (Fonseca, 2003) que tende a mostrar as relações sociais e políticas no Brasil a partir de categorias sociológicas como clientelismo e patrimonialismo (Faoro, 2000).

Em termos concretos, são poucos os acontecimentos e processos nessa narrativa reconhecidos pelos autores como democráticos. A própria ideia de “reconstrução democrática” desenvolvida para caracterizar o período de 1945-1964 parece contraditória ao leitor. Nesse sentido, o título “Democracia ameaçada”, do capítulo em que Piletti analisa esse momento da história, é bastante representativo dessa contradição.

O fato é que nesse intervalo de tempo os autores narram várias tentativas de golpe de Estado, bem e malsucedidas. Em 1945, os militares obrigaram Getúlio Vargas a se afastar da Presidência para garantir a retomada das eleições e evitar que ele permanecesse no poder. Cerca de 6 anos depois, quando foi reeleito, em 1951, Getúlio contou com os mesmos militares para assegurar sua posse diante das tentativas de golpe da oposição. Mas em 1954 os militares, apoiando a oposição, determinam novamente que Getúlio se afaste da Presidência, uma trama trágica que termina com o suicídio do chefe de Estado. Em 1956 os militares intervêm novamente para garantir a posse de Juscelino Kubitschek. Em 1961, militares e parlamentares tentam impedir a posse de João Goulart e, em 1964, por fim, os militares, com o apoio do Congresso, instalam uma ditadura que durou 21 anos.

Dessa perspectiva, em todas essas iniciativas de golpe, os seus protagonistas, fossem eles civis ou militares, alegavam estar defendendo a democracia e os interesses do povo, da sociedade brasileira. Entretanto, agrupados e alinhados esses acontecimentos, o que fica para o leitor é que a democracia se parece mais com uma ideia usada recorrentemente pelas classes dirigentes para justificar sua presença no poder. Essa análise acaba por esvaziar politicamente as

ações das classes populares, ainda que contrariando a intenção de seus autores. Na dinâmica histórica presente nesses livros didáticos, as classes populares, embora seja realçada sua capacidade de resistência, rebeldia e luta, não apresentam um projeto político. Suas iniciativas ficam, desse modo, limitadas à esfera econômica da sua sobrevivência.

Percebe-se certo esforço de redimensionamento do papel político dos setores populares quando os autores explicam a crise da Ditadura Militar, a partir dos anos 1970. Nesse contexto os autores identificam entre trabalhadores do campo e da cidade a articulação entre a luta por melhores condições de vida e a defesa do retorno à democracia. Mas, mesmo nesse esforço os textos didáticos apresentam a atuação dos movimentos sociais e sindicais envolvidos em uma narrativa sobre arranjos e acordos políticos feitos à revelia da vontade popular. O fato é que a atuação desses sujeitos coletivos perde força dentro da narrativa dos livros didáticos. Empenhados em fazer uma leitura crítica sobre o chamado período de transição democrática, mas obedecendo à lógica de uma história política tradicional, os autores lançam uma sombra sobre a efetividade das lutas populares. Ao final, o processo é avaliado tendo como referência a capacidade de reposicionamento das elites. A vitória da chapa de Tancredo Neves e José Sarney, nas palavras de Vicentino/Dorigo, representava ambigualmente uma continuidade e uma ruptura. Rompia-se com a hegemonia militar e com a ditadura, mas mantinham-se no poder os mesmos grupos políticos que haviam apoiado o regime anterior e dele participado.

A história que se encontra nesses livros revela uma dinâmica em que a noção de processo é traduzida como continuidade. Nessa linha, muitas vezes a narrativa desenvolvida favorece uma versão de acontecimentos condicionados pela perspectiva de segmentos das classes dominantes, remontando a determinados marcos políticos consolidados que reforçam a trajetória histórica vitoriosa tais como a República Oligárquica (1889-1930), “Revolução” de 1930 e Populismo (1945-1964). Não se vê isso como um “defeito”, mas como uma característica a ser problematizada, uma sequência de acontecimentos que explicam a evolução das práticas de controle e de dominação dos grupos hegemônicos. Os setores populares e suas aspirações ficam subordinados. Refém do paradigma de uma História Política feita a partir de cima, dos grandes acontecimentos e dos grandes personagens, a história contada nesses livros

didáticos, inadvertidamente, contribui para reforçar a leitura de que a democracia é incompatível com sociedade brasileira (Holanda, 1994).

Isso ocorre em parte porque o paradigma analisa a implantação da democracia no Brasil sob os marcos da cultura política dos grupos dominantes. Pode-se dizer também que a vida social é tratada apenas como um reflexo das estruturas de poder. O ponto é que a luta de classes, os conflitos sociais que emergem nas revoltas, nas greves, nos tumultos, nas passeatas e nos movimentos sociais, acabam por figurar como uma exceção à regra de cada momento político definido. Embora os autores indiquem a importância desses movimentos, tudo isso cai por terra porque, no final, o que permanece é a narrativa da sua derrota política.

Acredito que o esforço feito até aqui articulou informações e narrativas relativamente popularizadas a respeito da História do Brasil retratada em livros didáticos. Construimos e percorremos esse trajeto para propor um argumento que posiciona os acontecimentos referidos em 2013 (expostos anteriormente) acerca da perspectiva de formação do cidadão crítico contida nos PCNs. Nos livros didáticos analisados está presente uma preocupação em produzir uma visão crítica da história e do passado nacional. No entanto, essa crítica se organiza em torno de uma História Política cuja temporalidade é definida pelas relações de dominação, numa perspectiva que esvazia o potencial político da sociedade. Se considerarmos verdadeira a ideia de que “o passado é um lastro para as lutas sociais do presente” (Chesneau, 1995, p. 42), parece válido indagar qual é a contribuição dessa perspectiva à construção de uma sociedade democrática.

Quanto à questão inicial deste artigo, de examinarmos a relação entre o currículo de História do Brasil materializado nos livros didáticos e divulgado nas escolas e o recrudescimento do conservadorismo na sociedade brasileira, esperamos ter mostrado que a análise de livros didáticos é um bom recurso para pautar essa discussão, embora sozinha seja insuficiente. Ainda assim cabe indicar que, na análise dos livros didáticos em tela, percebemos que a forma como o conteúdo da história do Brasil está organizado sugere que a democracia não faz parte de nossa tradição. Desse ponto de vista, pode-se contestar o chamado desconhecimento da história por parte dos diversos setores da sociedade que vêm sistematicamente defendendo a retomada das práticas autoritárias. Tal consideração, mesmo dentro dos limites propostos por este artigo,

indica a necessidade de questionarmos nossas certezas sobre o sentido do ensino de História que vem sendo desenvolvido e sua contribuição para a formação de uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. Propostas para um ensino de História: a construção de um saber escolar. *Fronteiras*, Dourados (MS), v.18, n.31, p. 296-304, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/5470/2814>.
- BITTENCOURT, Circe F. Capitalismo e cidadania nas propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 11-27.
- BITTENCOURT, Circe F. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 jan. 2019.
- BITTENCOURT, Julinho. Pesquisa diz que 43% querem intervenção Militar. *Revista Fórum*, 28 set. 2017. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/parana-pesquisas-diz-que-43-querem-intervencao-militar/>. Acesso em: 9 jul. 2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília (DF): Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. *Guia do Livro Didático. PNLD 2011: História*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996)*. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. Lei 10.639 de 2003, que altera o artigo 26 da Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.
- BRASIL. Lei 11.645 de 2008, que altera o artigo 26 da Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: introdução aos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- CABRINI, Conceição. *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CERRI, Luís Fernando. Recortes e organizações de conteúdos históricos para educação básica. *Antíteses*, v. 2, n. 3, p. 131-152, jan./jun. 2009.

- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado*. São Paulo: Ática, 1995.
- FAORO, Raimundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo: Publifolha, 2000.
- FENELON, Déa R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Projeto História*, São Paulo, v. 2, p. 7-19, jan./dez. 1982.
- FONSECA, Selva G. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Selva G. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: SEMINÁRIO CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS. *Anais...* Belo Horizonte, nov. 2010. p. 1-13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historia-educacao-basica-selva/file>.
- GONÇALVES, Claudia Maria. *Políticas dos direitos fundamentais e sociais na Constituição Federal de 1988*. 2005. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – PPGPP, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís, 2005.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio Ed., 1994.
- MELO, Ciro Flávio de C.B. *Senhores da História e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.
- MIRANDA, Sonia R.; LUCA, Tania R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Anpuh, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2018.
- PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- PINTO, Céli Regina J. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). *Lua Nova*, São Paulo, n. 100, p. 119-153, jan. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452017000100119&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2018.
- SILVA, José Afonso da. O Estado democrático de direito. *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, v. 173, p. 15-24, jul. 1988. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/45920/44126>. Acesso em: 23 ago. 2018.
- SILVA, M. A. (org.). *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1984.
- SCHERER-WARREN, Ilse. Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política. *Cad. CRH*, Salvador, v. 27, n. 71, p. 417-429, ago. 2014 .

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792014000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2018.

THOMPSON, Edward P. *Os Românticos: a Inglaterra na era vitoriana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1995.

NOTAS

¹ A Lei 5692/71, criada no contexto da Ditadura Militar, determinou a substituição da disciplina de História e Geografia pela disciplina de Estudos Sociais.

² De acordo com Silva (1988, p. 21), “A configuração do Estado Democrático de Direito não significa apenas unir formalmente os conceitos de Estado Democrático e Estado de Direito. Consiste, na verdade, na criação de um conceito novo, que leva em conta os conceitos dos elementos componentes, mas que os supere na medida em que incorpora um componente revolucionário de transformação do *status quo*. Dentro de tal caracterização sua tarefa fundamental deve ser a superação das desigualdades sociais e regionais bem como garantir um regime democrático que realize a justiça social”.

³ No dia 22 de março de 2014 foram realizadas marchas em diversas cidades brasileiras em favor da intervenção militar. Organizado a partir das redes sociais, o movimento a favor da intervenção militar não encontrou nas ruas a mesma adesão dos seus seguidores no Facebook.

⁴ Entrevista realizada com Leandro Karnal pelo Jornal da TV Cultura, em 24 set. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hv7AcfUKri0>. Acesso em: 10 jul. 2018.

⁵ Meme criado em 15 mar. 2015. Disponível em: <http://geradormemes.com/meme/eiisz4>. Acesso em: 10 jul. 2018.

⁶ Charge publicada no jornal *Zero Hora* em 8 dez. 2014. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2014/12/14-melhores-charges-de-Iotti-em-2014-4661922.html>. Acesso em: 10 jul. 2018.

⁷ *Meme* é um termo bastante utilizado pelos usuários de redes sociais na internet para designar uma ideia que se espalha rapidamente. Seu formato é bastante eclético – pode ser um vídeo, uma música, uma imagem, uma foto, uma frase. Nesse sentido, *meme* pode ser tudo aquilo que é copiado ou imitado e alcança popularidade quase instantânea.

Artigo recebido em 4 de fevereiro de 2019. Aprovado em 13 de janeiro de 2020.