

Entre a indústria editorial, a academia e o estado: o livro didático de história em questão

*Erica da Silva Xavier**

*Maria de Fátima da Cunha***

Resumo

É nossa intenção buscar entender através de um mapeamento as dimensões que envolvem a produção do livro didático de História percebendo este como um artefato cultural produzido especialmente para um determinado espaço, que é o escolar. Neste aspecto devemos considerar uma complexa teia de interligações e que tem como objetivo atender as demandas de projetos com finalidades aparentemente tão antagônicas: estabelecer um projeto voltado ao social (projetos pedagógicos), garantir qualidade de ensino aliado à pesquisa (que entre outras, deve privilegiar preceitos teórico-metodológicos e conceitos próprios das ciências de referência) e ainda atender ao mercado distribuidor e consumidor de livros didáticos de História. Dessa forma, é imprescindível compreender de que forma ocorrem os diálogos entre o Estado, Academia e as Editoras que são de fato os principais agentes a interferir diretamente na produção e distribuição do livro didático de História.

Palavras-chave: Livro didático de História. Estado. Academia. Editoras.

Introdução

Ao analisarmos o livro didático de História, o olhar da pesquisa deve considerar alguns estudos realizados, principalmente aqueles que se preocuparam em entender de que maneira o livro didático se estabelece na relação com a sociedade, com indivíduos, com o poder, com a indústria cultural e, particularmente, com ensino e aprendizagem. Arlete Medeiros Gasparello faz uma observação interessante ao pensar o livro e sua historicidade:

A compreensão do livro como um espaço de relações não permite que se fale sobre 'o texto' em abstrato, como existente fora dos objetos escritos que permitem uma leitura, mas de um objeto que resulta de um conjunto de elementos materiais que compõem o livro [...] a produção textual também sofre a ação de um processo complexo das relações de poder da realidade sócio-histórica, que limitam, restringem e condicionam esta produção (GASPARELLO, 2004).

Portanto, podemos entender o livro didático como um objeto cultural que perpassa a ideia de um campo neutro, no qual somente o que está em prática é ação pedagógica. Na literatura ligada ao ensino, o livro se traduz como mediador de projetos políticos, culturais, outras injunções sociais que conforma o mundo dos livros a fim de forjar representações que atendam interesses de grupos dominantes.

Ainda segundo Choppin,

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (CHOPPIN, 2004, [s.p]).

O historiador Marc Ferro, ao interessar-se pelo estudo da identidade nacional de diversos países e como estas histórias são “vigeadas” pelo poder vigente e pelo interesse de determinados

grupos, privilegiou como uma de suas fontes os livros didáticos. O autor pode evidenciar que existem dois tipos de história: uma que é institucionalizada, presente nos manuais didáticos, a qual o autor chama de “História dos vencedores”. Outra história que os livros e documentos oficiais em geral silenciam que seria a história dos vencidos¹, fazendo-se necessário buscar em outras fontes que não sejam as oficiais vias para perceber como estes anônimos viveram em diferentes épocas (FERRO, 1983).

Não é por acaso que esse fato acontece, por isso, é preciso entender o livro didático como um espaço de lutas de representações, de narrativas vencedoras. O conteúdo do livro está imbuído em uma relação complexa que se estabelece entre o que deve servir de verdade aos indivíduos que estão em constante contato com este objeto cultural e sua produção. O livro didático está sempre ligado ao presente, mesmo quando trata do passado.

Dessa forma, ao ter o livro didático como fonte de análise Alan Choppin, historiador Francês dedicou seus estudos a compreender o complexo universo das edições didáticas e apontou funções que o livro assume:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então, apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da

língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPIN, 2004, [s.p.]).

Como o autor verificou a quarta função que o livro deveria assumir, pelo menos considerando as atuais pesquisas em torno da temática a respeito de ensino e história², ainda é pouco explorada mesmo que haja um consenso entre os pesquisadores que dentro do ensino, para aprender história, a função documental do livro didático seria de extrema importância, pois auxiliaria o aluno a perceber o livro de forma crítica e não como fonte irrefutável da verdade histórica, como muitas vezes acontece no cotidiano de sala de aula; assim como introduzir o aluno a partir de um letramento histórico, ou, segundo Lee, uma literacia histórica (LEE, 2006, p.131-148).

Neste sentido, Edilaine Aparecida Silva Afonso chama atenção para o fato de que:

A história ensinada nas salas de aula pode ser um meio de formar pessoas críticas, capazes de compreender o que significa analisar um documento como o livro didático, e como se o faz; ou formar pessoas ingênuas que crêem que a história só possui uma versão (a encontrada nos documentos escritos), e, portanto, numa só verdade histórica (AFONSO, 2008, p.24).

Dentro do contexto de sua produção, o livro didático segue

programas governamentais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Lei de Diretrizes e Bases, os currículos oficiais, entre outros documentos que orientam e fornecem a base do que deve ou não ser ensinado e qual projeto os grupos de interesses querem manter ou modificar para as gerações, intenções que projetam também representações para gerações futuras. Assim como nas apropriações que as editoras fazem dos debates historiográficos presentes na academia e que perpassam os documentos oficiais que são reforçadas pelos livros didáticos atendendo a priori um público específico: professores e alunos.

Tutelado pelo governo federal através do MEC existe programas específicos voltados para aquisição de livros didáticos para as escolas públicas - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) (ROSA; ODONNE, 2006, p.190).

As estratégias de controle da produção de materiais didáticos, ora tentando implantar um projeto de identidade, de valores, de cidadania etc.; ora financiando grande parte desta produção, que circunscreve o livro didático também como mercadoria integrada à chamada indústria cultural³ o que de fato propõe uma determinada aceitação mercadológica. Esse fator demonstra a preocupação do Estado em intervir diretamente no controle social desta produção e para tal desenvolver estratégias que garantam o investimento.

Segundo Sônia Regina Miranda e Tânia Regina de Luca:

Cumprir destacar que para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção de didática e mais a sua capacidade de venda e aceitação no mercado. Neste contexto, o livro didático assume claramente a sua dimensão de mercadoria, sujeitas a múltiplas interferências em seu processo de produção e venda (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 128).

Dessa forma, tentar entender através de um mapeamento das dimensões que envolvem a produção deste artefato cultural produzido especialmente para um determinado espaço, que é o escolar, é nossa intenção. Neste aspecto, devemos considerar uma complexa teia de interligações e que tem como objetivo atender às demandas e projetos com finalidades tão antagônicas: estabelecer um projeto voltado ao social (projetos pedagógicos), garantir qualidade de ensino aliado à pesquisa (que, entre outras, deve privilegiar preceitos teórico-metodológicos e conceitos próprios das ciências de referência) e ainda atender ao mercado distribuidor e consumidor de livros didáticos.

Um breve histórico do livro didático de história no Brasil: o controle do Estado

Os livros didáticos de História surgiram no Brasil nos finais do século XIX e se perpetuaram no XX como um tipo de “livro de método” a ser utilizado nos primeiros colégios surgidos neste período, sobretudo o Colégio Dom Pedro II, que, mesmo antes das primeiras publicações nacionais, escritas por autores brasileiros e ligados a práticas pedagógicas, adotaram os compêndios⁴, que eram basicamente compilações dos manuais franceses, ou de outro país da Europa, sob a inspiração do liberalismo francês (SIMAN; SILVA, 2007, p.3).

Compreensível, se atentarmos para o fato de que estudar neste período era para uma elite que detinha o poder e voltava à educação dos filhos para ver seus nomes grafados na história nacional, perpetuando a memória e as representações forjadas por estes grupos dentro do âmbito social e econômico ao qual eles se agregavam. (GASPARELLO, 2004, p.18-24).

Os autores dos manuais didáticos neste período estavam diretamente ligados às instâncias do poder, considerando que muitos deles faziam parte do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que era, de fato, o legitimador dessas obras. Personagens do cenário político se aventuraram na tarefa de redigir obras a serem divulgadas nas escolas de formação das futuras elites. José Justiniano

da Rocha (1866), também senador do Império, o visconde de Cairu (Lisboa, 1827) figura importante no governo de Dom Pedro I, além do marquês de Paranaguá, deram suas contribuições (BITTENCOURT, 2004, p.480).

Basicamente esses autores de materiais didáticos eram professores do Colégio Dom Pedro II e ligados ao IHGB. Esses professores não tinham formação na área pedagógica, eram médicos, advogados, jornalistas etc. Os anos de 1870 e 1880 marcaram o início do crescimento escolar e o surgimento de escritores provenientes de outras esferas escolares. Surgiu uma nova geração de autores que possuíam, na maioria das vezes, experiências pedagógicas vindas de cursos primários, secundários, ou provenientes de escolas normais voltadas para formação dos professores.

Partindo das concepções retiradas de suas práticas estes novos autores escreviam livros que não eram somente voltados à educação das elites, embora os preceitos de inculcar a moral, a ética, os bons costumes, o sentimento de nacionalidade demarcavam o objetivo desses manuais e seus professores. Porém, havia agora um público um pouco menos restrito:

Tratava-se de um público bastante diferenciado, compreendidos por alunos de escolas do ensino elementar, com idades variadas, por adolescentes desejosos de seguir carreiras no setor terciário, muitas vezes oriundos de classes menos favorecidas da sociedade por jovens da elite econômica e agora também acrescidas por elementos do sexo feminino (BITTENCOURT, 2004, p. 483).

Outra mudança foi o fato desses livros passarem a ser utilizados pelos alunos e não mais somente pelo professor. Alguns manuais, como é o caso de Lições de História do Brasil, de Joaquim Manuel Macedo, originou-se das aulas dadas por ele e trouxe inovações como atividades pedagógicas no final de capítulo ou lição (BITTENCOURT, 2004, p.490). O manual foi no período o mais utilizado, isso demonstra que os professores de ensino secundário também avaliavam um bom livro pelo critério do autor ser um bom professor.

O professor se tornou um consumidor ativo desses livros e logo as editoras perceberam que os consumidores estavam atentos às preferências dos professores. A valorização da experiência pedagógica do escritor passou a ser fortemente considerada por parte dos editores como critério de escolha dos autores. As editoras do período eram as dos irmãos Laemmert, a editora B.L. Garnier e a editora de Nicolau Alves.

Outra instituição que redigiu obras de gênero didático foi a escola militar instalada no Rio de Janeiro em 1810. Embora produzissem apenas traduções ou adaptações de textos estrangeiros, compêndios. A partir de 1840 com as disputas regenciais e o tenso cenário político da época, os militares passaram a produzir materiais didáticos que se encarregavam, entre outras coisas, de esboçar os contornos territoriais da nação independente.

Desde estas publicações da tímida inserção do povo brasileiro no universo do livro e da escola⁵, das produções editoriais e das produções de materiais didáticos, podemos afirmar que estas relações só se efetivaram de fato no período conhecido como Estado Novo presidido por Getúlio Dornelles Vargas. Através das entidades criadas pelo governo se efetivaram mecanismos e estratégias de controle sobre a produção de livros de maneira efetiva.

Foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) por iniciativa do então ministro da educação Gustavo Capanema, através do decreto de lei n 93 de 21 de dezembro de 1937. Seu objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção assim como legislar políticas específicas para livros didáticos. As primeiras atribuições do INL foram: editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e o dicionário nacional e expandir o número de bibliotecas públicas (ODDONE; ROSA, 2006, p.186).

Anterior a este fato, a partir de 1930 durante a gestão do ministro da Educação e Saúde Pública do governo Vargas, Francisco Campos, os materiais didáticos serviram para materializar os planos para educação. O governo nacionalista de Vargas preocupou-se em fortalecer a ideia de nação forte e unida. Submetida a este ideal,

a Reforma de Campos propunha a “Centralização da Educação Nacional pela padronização de programas e metodologias” (SIMAN; SILVA, 2006, p.4).

Este projeto baseava-se também em formar um cidadão afeito ao trabalho, cumpridor dos seus deveres de cidadão brasileiro para com a pátria. Esse ideal fica bem claro no discurso proferido por Vargas:

[...] O Brasil tudo espera da juventude enquadrada perfeitamente nas aspirações do Estado Novo. Guardando as inspirações do passado e construindo a ordem e o progresso atual, é para a grandeza do futuro que volta as suas vistas (Discurso de Vargas, 1938 apud BERCITO, 1990, p.41).

Em 1938 o governo Vargas criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) com intuito de submeter às produções do período ao seu projeto ideológico. O CNLD estabeleceu a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras lítica de legislação (FREITAS; ROGRIGUES, 2007, [s.p.]).

Neste cenário, começava-se a esboçar com nitidez de que forma os governos brasileiros se relacionariam com o livro didático, apropriando-se deste material que a princípio se propõe pedagógico, como forma de dominação. Assim, percebe-se claramente uma proposta de imposição de suas próprias representações sob o ideal de nação e cidadão que o Brasil deveria ter. O historiador francês Roger Chartier nos chama atenção para o fato de que “[...] as representações do mundo sociais assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam” (CHARTIER, 1988, p.17).

Foi criada a Comissão de Livro Técnico e Didático (COLTED, 1966), através de um acordo feito pelo MEC com Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Neste momento, as interferências americanas e a pedagogia de preparo para o trabalho de forma massificada demonstravam o momento histórico vivido: as políticas dos militares para economia voltada ao capital estrangeiro e a preparação técnica do trabalho. O privilégio da

formação específica em detrimento da formação geral praticamente eliminou as humanidades dos currículos (FONSECA, 1993, p.134).

A COLTED atuou de forma bem conveniente no que diz respeito à relação entre o Estado e o mercado editorial.

Segundo Siman e Silva:

A COLTED enviava a lista de livros didáticos e técnicos já publicados ao MEC (depois de aprovadas e selecionadas por entidades especializadas), solicitava livros novos e providenciava autores e editoras que seriam responsáveis por eles. Os títulos aprovados eram adquiridos para distribuição às bibliotecas escolares. Para as editoras este era um grande negócio. Depois de adequar seus 'produtos' às exigências governamentais, todo o estoque da produção tinha um comprador garantido (Oliveira, 1999, p. 54). Nos anos 70, o MEC passou a produzir livros didáticos em co-edição com o setor privado. Esta incumbência foi dada ao Instituto Nacional do livro e, posteriormente, à Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) (SIMAN; SILVA, 2006, p.5).

Em 1971 com a extinção a COLTED, o livro didático voltava a ser supervisionado e controlado pelo INL por meio do Programa do Livro Didático para Ensino Médio (PLIDEF). Em 1976 a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAMO) assumiu os encargos atribuídos à execução do programa do livro didático. Até a criação do PNLDE e PNLEM esses encargos ainda foram de responsabilidade da Fundação de Assistência à Escola (FAE).

O PNLDE foi implantado através do decreto de lei n 91.542, de 19/08/1985, seu objetivo era classificar quais obras deveriam estar nas escolas. O contexto histórico que o Brasil atravessava apontava transformações que levaram a algumas rupturas: a derrocada da ditadura militar, a volta do regime democrático, a inclusão das minorias no cenário político e econômico (é o caso das mulheres que, nesta época, já ocupavam uma parte significativa do mercado de trabalho) e para a educação buscava-se novos projetos a serem seguidos, compatíveis com os princípios democráticos e as reivindicações dos grupos ligados a este núcleo.

Para tanto, o PNLDE trouxe algumas mudanças:

Indicação dos livros pelos professores, extinção do livro descartável e sua reutilização, aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção do livro, ampliação da oferta para os alunos de todas as séries e finalmente, a participação dos professores no processo de escolha dos livros e o fim da participação financeira do Estado (ROSA; ODONNE, 2006, p.190).

Atualmente, os recursos para manter o PNLD e PNLEM são mantidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os livros são modificados a cada três anos, são abertos editais para que os autores inscrevam suas obras didáticas, as escolhas dos livros são feitas pelos professores da escola pública de todo país. Desde 1996⁶, os professores contam com o Guia de livros didáticos em que são feitas as críticas do Estado aos exemplares como recomendados com distinção, não recomendados e recomendados com ressalvas.

Estado, academia e editoras: um diálogo vigente

A maneira como os livros didáticos chegam à escola hoje, especialmente o livro de história, sofreu mudanças significativa nas últimas décadas em sua composição seja na sua forma material e também imaterial. Pensar nas forças que atuam na produção e distribuição deste material didático é considerar as complexidades que envolvem a relação entre o Estado, o mercado e com sua ciência de referência, no caso do livro didático de história, sua historiografia.

Vamos nos ater agora à questão do Estado como maior consumidor de livros didáticos e por que isto acontece. Em detrimento a outros tipos de livros percebemos uma diferença gritante ao ter acesso aos dados de faturamento editorial de 2005 e 2006.

Tabela 01: Faturamento editorial 2005 e 2006

| Setor | Faturamento (R\$) Ano 2005 | Faturamento (R\$) Ano 2006 |
|---------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Didáticos | 945.548.907,21 | 862.137.954,60 |
| Obras gerais | 562.202.252,70 | 615.917.103,70 |
| Religiosos | 231.291.140,26 | 242.138.755,91 |
| Científicos, técnicos e profissionais | 384.696.545,36 | 418.550.460,26 |
| Total | 2.124.138.845,50 | 2.148.744.124,274,03 |

Fonte: Câmara Brasileira do Livro, julho de 2007. (FERREIRA; FRANCO, 2008, p.79-93).

Esses dados demonstram, além do dinheiro arrecadado pelas editoras, o potencial do mercado editorial no Brasil. Demonstrando uma parcela de 41% das vendas das editoras, os livros didáticos, podemos assim dizer, são os pilares do lucro deste mercado. Segundo Siman e Silva ao consultarem o FNDE.

O Ministério da Educação os investimentos em livros didáticos entre 1994 e 2001 alcançaram R\$ 2,3 bilhões com a aquisição e distribuição de 708,6 milhões de livros didáticos para atender aos anos letivos de 1995 a 2002 (FNDE/PNLD, 2002). No ano de 2005 os negócios entre editoras e o governo federal alcançaram cifras de R\$ 463.242.015,19 no Ensino Fundamental e o volume de exemplares ultrapassou os 93 milhões de livros (FNDE, 2006).

Acreditamos que, por mais simples que possam parecer, determinadas questões devemos nos perguntar: Qual interesse o Estado possui que justifique tanto empreendimento?

Ao analisarmos a trajetória do livro didático, percebemos o contexto histórico no qual ele foi forjado. As aspirações ideológicas, a formação de um “tipo ideal” de cidadão acompanhando políticas públicas, interesses de grupos dominantes, ora relacionado com formação de identidade nacional, ora baseado nas políticas capitalista e modelos tecnicistas ou seguindo modelos “politicamente democráticos”.

Enfim, as “vontades” do Estado sempre estiveram presentes na

história dos livros didáticos, dessa forma ele nasce, ao ver desta pesquisa, como um espaço político onde ficariam inscritas as representações que deveriam (e ainda devem) ser construídas no imaginário popular. Segundo Chartier:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1988, p.17).

Dessa forma, os livros didáticos de história se apresentaram como o cenário ideal para fundamentar os interesses que movem os grupos sociais e que o fazem buscar no passado justificativas para seus projetos futuros, no caso do livro através da narrativa histórica. Segundo Jörn Rusen:

‘Legitimidade’ é a categoria que exprime essa razão interna do político, na qual a força cognitiva da formação histórica se afirma, no âmbito da cultura histórica. Aqui, o saber histórico é essencial e necessário. Não é possível pensar nenhum tipo de dominação cuja legitimação não recorra aos saberes históricos (RUSEN, 2007, p.127).

Neste sentido, as lutas de representações são tão importantes quanto às lutas econômicas. Segundo Christian Laville o ensino de história e, conseqüentemente, os materiais que os cercam, estão inseridos em uma guerra de narrativas. O autor cita alguns casos como exemplo da ex Alemanha oriental, pós 1989 “[...] de um dia para outro, ou quase, os manuais foram retirados e os professores de história estudaram e ensinaram a ‘história errada’, e não se via como poderiam, agora, ensinar a ‘certa’” (LAVILLE, 1999, [s.p.]).

O que se percebe através de pesquisas do diálogo entre ensino e história é um descaso da academia (ou pelo menos de alguns vários

intelectuais ligados a academia ou uma resistência em reconhecer a escola como um espaço onde também se efetiva e se constrói o conhecimento (ou as duas coisas). E parece estranho ser assim, pois é através do discurso histórico produzido na academia que se busca a legitimação para os saberes levados à escola através dos professores e a influência da sua formação e do material didático que este opta (que incorpora as discussões historiográficas em sua produção).

Segundo Fernando Cerri e Angela Ribeiro:

O fator produção acadêmica é central para o livro didático, uma vez que ele tende a corresponder a uma espécie de 'decantação' dos conteúdos, ou seja, mediar, sobretudo, os conhecimentos já consolidados, aceitos intersubjetivamente, e dessa forma considerados importantes para explicação histórica e para o aprendizado da História na sociedade (CERRI; FERREIRA, 2007, p.75).

Até o final da década de 1970, a causa nacional e a formação do sujeito nação eram elementos balizadores na prática do ensino de história (na época substituída por estudos sociais) e seus manuais.

A partir da década de 1980 tendências historiográficas como a Nova História⁷ Francesa e História Social Inglesa, influenciaram as propostas curriculares como a da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e a proposta Marxista apresentada pela secretaria da educação do estado de Minas Gerais.

Até a década de 1960 os livros didáticos permaneciam por muito tempo no mercado. O aumento do número de pessoas escolarizadas ampliou também as condições para o estabelecimento de modernização da indústria de produtos educacionais e culturais (FONSECA, 1993, p.136).

O acesso de grupos sociais menos favorecidos à escola foi o principal motivo para o aumento das demandas pela procura do Estado pelos materiais didáticos. Afinal, o livro sem leitor existe apenas no seu plano material, mas este não cumpre sua função, a essa questão Chartier faz uma pergunta interessante ao pensar às práticas de leitura. Será que o mundo do texto existe, quando não há ninguém

para dele se apossar, para inscrevê-lo na memória ou transformá-lo em experiência? (CHARTIER, 1998, p.154 apud. ODDONE; ROSA, 2006, p.186).

No entanto, a qualidade do livro didático só passou a ser questionada é claro com o final da ditadura militar e com a criação do PNLD. A princípio o PNLD surgiu e ainda existe como um agente regulador para que obras “ruins” não cheguem à escola, mas que também se traduz em um elemento através do qual o Estado, a academia (uma vez que boa parte dos pareceristas pertence às academias) exercem seu controle.

No que tange às editoras, além de ter que atender às questões de ordem teóricas, ideológicas, pedagógicas etc., também teve que se aperfeiçoar esteticamente, causando várias mudanças em sua forma, tamanho, disposição dos boxes, imagens, enfim, recursos que como mercadoria também não poderia ser deixada de fora para garantir também o sucesso da coleção (que é vender muito).

Segundo Freitas e Rodrigues:

Alguns sinais mais visíveis desta transformação foram a mudança do formato que, de 14x18cm passou a 21x28cm, e o aspecto visual das capas que, de austeras e rígidas passaram a oferecer um visual mais direcionado ao público escolar, com ilustrações e imagens (FREITAS; RODRIGUES, 2007, [s.p.]).

Até a década de 1960 não era do livro didático que se ocupava a maior parte das editoras, como já mencionamos foi no início da década de 70 que as editoras consolidaram-se como empresas através de incentivos fiscais e tendo o Estado como alicerce e garantia de compra das coleções produzidas.

Em 1978/79 a classe de professores unida em torno de suas instituições representantes como Associação Nacional de Professores Universitários-ANPUH (considerando que os professores da rede estadual de ensino também se envolveram no processo), conseguiu promover algumas mudanças e um debate amplo sobre o ensino e a revalorização das ciências humanas no Currículo e a restituição da história enquanto disciplina escolar.

A partir de 1990 as renovações na perspectiva de ensino e aprendizagem em História acompanharam as tendências historiográficas, como a Nova História⁸ preocupada com questões culturais dialogando com outras áreas das ciências humanas como a antropologia, a sociologia e flertando com uma hermenêutica que fizesse sentido ao analisar o homem e suas práticas culturais. Para tanto, com novas perguntas ao passado os historiadores se viram obrigados a buscar novos tipos de fontes, para superar a ênfase dada aos documentos oficiais escritos (BURKE, 1992, p.25).

Esses debates foram acompanhados de perto pela indústria cultural. As editoras participavam ativamente das discussões acadêmicas e aliavam-se aos setores intelectuais.

Segundo Fonseca, no caso do ensino de história, ocorreu um fenômeno interessante:

Através da ampliação dos campos temáticos e documental, ao mesmo tempo em que começa a ser publicadas experiências alternativas no ensino de História, o mercado editorial aponta também suas novidades. Constatamos um duplo movimento de renovação. Uma tratou de rever, aperfeiçoar o livro didático de História. Como uma mercadoria altamente lucrativa, procuram ajustá-la aos novos interesses dos consumidores. Renovaram os conceitos, as explicações de acordo com as novas bibliografias. Propuseram mudanças na linguagem, na forma de apresentação e muitas buscaram alternativas, tais como a seleção de documentos escritos, fotos, desenhos e seleção de textos de outros autores (FONSECA, 1993, p.144).

Percebemos que o livro didático não se limita a um livro qualquer, sua trajetória e produção têm um destino certo: a escola, que por sua vez, “[...] não produz uma mercadoria qualquer, e sim o saber” (FONSECA, 1993, p.136).

O formato que o livro veio assumindo nas últimas décadas do século XX e início do XXI exigiu vários tipos de profissionais especializados:

Empresas que antes funcionavam com três ou quatro trabalhadores capazes e dispostos a fazer

todo o tipo de serviço foram recrutando mais e mais profissionais, distribuindo-os numa minuciosa divisão de trabalho de acordo com funções cada vez mais especializadas: edição, copidesque, leitura crítica, revisão, edição de arte, diagramação e paginação, ilustração, pesquisa iconográfica, etc. (MUNAKATA, 1998, p.275).

São muitas as etapas que envolvem a produção do livro didático, Décio Gatti Junior, ao buscar entender as relações pertinentes a este tipo de material, buscou através de entrevistas (e não somente delas) entenderem as relações entre as editoras, o Estado, a produção técnica etc. O depoimento colhido pelo autor do Sr. José Lino Fruet (gerente editorial da editora Saraiva) nos dá uma dimensão clara das etapas que envolvem o livro didático até sua versão final:

[...]fazer livro, hoje [1997], é muito mais trabalhoso do que era 20 anos atrás. [...] Eu, como gerente, faço uma ponte entre os aspectos, digamos assim, filosóficos e a concretização prática. [...] A gente faz uma análise editorial do material, com todas as características editoriais. Se o material tem condição, a gente coloca para os pareceristas [...]. Para isso, a gente procura professores que tenham experiência de sala de aula e formar um time com várias visões. [...] É normal que qualquer material tenha altos e baixos, tenha coisas lindas e outras que estão deixando a desejar. [...] A gente procura cercar, resolver todas essas questões que foram colocadas, não impor para o autor, mas levantar os problemas para ele, que com a sua experiência, [...] vai solucionar de uma forma adequada. [...] Há casos em que existem três quatro versões. [...] Depois, ele entra na produção editorial propriamente dita. É feito, principalmente, com os assistentes editoriais, que fazem o trabalho que chamamos de copidescagem. Não é uma simples revisão de português do material. Nós interferimos bastante em toda comunicação do material. [...] Isso, naturalmente, levando em consideração a matéria, a faixa etária, uma série de coisas. [...] Depois, segue a fase de produção de arte. O material vai para a composição. Nesse meio tempo a gente discute o projeto gráfico da obra. [...] Aí vai para a revisão. [...] Depois, seguem as etapas normais do processo editorial. Eles dão à primeira prova a segunda, a terceira, as figuras, todas as ilustrações. O autor acompanha tudo isso e nós acompanhamos

até a liberação da arte para fazer filme e impressão. Bem resumidamente é assim (FREUT apud GATTI JR, 2005, p.367).

Como um produto a ser consumido, o livro assumiu progressivamente o formato das discussões propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) acerca do debate historiográfico com seus novos objetos, novas abordagens e trabalhando a articulação entre o micro e macro-história na temática de ensino.

As análises desenvolvidas por esta pesquisa até o presente momento não esgotam toda a complexidade dos caminhos do livro didático de história. Pelo contrário, há ainda muito que se pensar e fazer sobre este tema. Porém, ao que este trabalho se propôs: fazer um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático, que apontam sua produção e distribuição e a influência de quais forças dominam até o resultado final.

Considerações finais

Buscamos no presente trabalho mapear e compreender os fatores que influenciam e determinam à produção do livro didático de história até que esse chegue às escolas. Neste sentido, percebemos o Estado, a Academia e as Editoras como os principais personagens que atuam na produção e distribuição dos livros didáticos de história.

A ação do Estado no espaço que constitui o livro didático demonstra seu controle quando propõe documentos específicos integrados aos projetos de “qual educação”, no caso da história, qual representação há de se forjar nos jovens alunos, qual tipo de cidadão “formar”. Essas aspirações político-ideológicas atendem sempre a um contexto histórico do momento vivido e qual projeto os grupos ligados ao poder pretendem para as gerações, onde o passado se faz presente.

No entanto, esses projetos são absorvidos de maneiras muito sutis em algumas coleções de livros didáticos de história (outras vezes, de forma clara). No livro didático de história as funções políticas do

Estado vai se apresentar em forma de conteúdo, por qual visão da história ou tendência historiográfica o passado será recontado, a base da fundamentação teórica do livro. Seria através da “força cognitiva cultura histórica”.

A este aspecto e academia a legitimadora do conhecimento que se pretende produzir, é na ciência de referência que os materiais didáticos buscam uma linguagem que é própria da história: teorias, metodologias, conceitos, debates. Um exemplo claro é a incorporação de novas fontes nos conteúdos do livro didático, imagens, músicas, textos literários, vestígios que indicam uma maneira de perceber como as sociedades representaram sua maneira de estar no mundo em determinadas épocas “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p.79).

A posição da academia como detentora da produção do conhecimento científico se baseia também numa determinada hierarquia em relação à escola. Essa concepção está fundada na ideia da escola como “reprodutora” dos interesses das classes dominantes defendida por Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Louis Althusser na década de 70 e 80, que “[...] que contribuíram para consolidação da imagem reprodutivista do currículo, do livro didático e dos processos educativos em geral”. (FONSECA, 1993, p.134). Dessa forma, o papel da escola se limitaria a reproduzir o saber construído pelos intelectuais acadêmicos.

A partir da década de 1990 as propostas curriculares colocam o debate em torno do campo de conhecimento escolar. Na medida em que as pesquisas em ensino de História avançavam ficava mais evidente a necessidade de incorporar métodos e objetos próximos ao fazer do historiador de maneira a esclarecer de forma didática que a História é uma representação social.

Devemos entender que escola também produz conhecimento histórico, esse saber não é de fato nem superior nem inferior ao acadêmico, apenas diferente, e negar a sua existência é ignorar a sua influência cultural e social (CHERVEL, 1990, p.177-229).

O mercado editorial apropria-se e transforma esse saber em

mercadoria através principalmente do livro didático de história. A ação do PNLD é decisiva para as editoras, pois, se uma coleção é recusada é perdido um grande investimento, é comum uma editora ter vários títulos concorrendo.

Ao analisar os três elementos como balizador da produção do livro didático de história: Estado, Academia, Editora, percebemos a relação de dependência que se estabelece. O Estado necessita das editoras para programar em massa os materiais didáticos, as editoras atendem ao Estado; a Academia oferece os fundamentos teorico-metodológicos; o Estado (através de seus programas educacionais para disciplina de história) se apropria deste debate localizado na Academia, na “ciência da história”, para buscar justificativa para seus projetos atuais; as editoras incorporam em forma de conteúdo contido nos livros didáticos as demandas do Estado para a disciplina de história, as demandas pedagógicas e os debates entre ensino e história que vem da academia, este fator gera lucro ao mercado editorial. Um processo complexo que na sua estrutura demonstra uma dinâmica que gera demandas para o Estado, Academia e Editoras.

Dessa forma, quando o livro didático de história chega aos professores, aos alunos os principais leitores deste tipo de material, umas séries de fatores estão muito bem definidas. Não foi nossa intenção neste artigo entrar nos méritos da leitura ou do leitor dos livros didáticos de história, aliás, essa é a próxima etapa da nossa pesquisa. Pois, não devemos esquecer que são nesses indivíduos que Estado, Academia e Editora tendem a exercer determinados poderes.

Notas

* Especialista em História Social e Ensino de História pela Universidade Estadual de Londrina (2009). Atualmente é mestranda no curso de História Social pela mesma instituição. Pesquisadora na área de Ensino de História. Este artigo faz parte do nosso projeto de mestrado ainda em andamento intitulado: Uma análise sobre canção como fonte histórica na perspectiva do livro didático. xaviererica@hotmail.com

** Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de História, com ênfase em Metodologia e Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, gênero e ensino de história e história do Brasil. fcunha@uel.br.

¹ Historiadores representantes da História social inglesa ao se dirigir aos anônimos, aos vencidos na perspectiva do marxismo, preocuparam-se para além da dinâmica de luta de

classe, entender o fazer da classe. A história dos vencidos foi intitulada também como a história vista de baixo.

² As pesquisas em torno da relação ensino e história aumentou significativamente seu campo de investigação. Os apontamentos teóricos metodológicos consideram e defendem que as escolas também são produtoras de conhecimento, embora este conhecimento seja diferente daquele produzido na academia. Denominado de cultura escolar, esta vertente defende que, dentro da escola, existe um saber e um fazer próprio, inserido culturalmente em outros espaços tendo em vista a relação existente entre as instâncias que determinam e forjam nossa própria representação de mundo e que de maneira alguma deve ser desconsiderada. Neste sentido, as pesquisas em torno do ensino e história direcionou-se na última década em considerar os conhecimentos que o aluno possui com aquele o qual ele aprende nas aulas e dessa forma através da história buscar maneiras que proporcionem ao aluno pensar historicamente, orientar-se no tempo através da história, ser capaz de perceber entre outras coisas as rupturas e continuidades históricas aprendendo a se orientar no tempo e dar uma função prática ao que ele absorveu o que lhe foi mais significativo. Grosso modo, seriam essas as preocupações relacionadas às questões referentes ao diálogo entre ensino e história.

³ Conceito elaborado por Theodor Adorno ligado da Teoria Crítica do conhecimento, representada pela Escola de Frankfurt, na Alemanha.

⁴ Compêndio, segundo dicionários da época, relaciona-se a um tipo de livro formado por uma compilação de textos de vários autores, não de uma produção original (MORAIS; SILVA, 1992 apud GASPARELLO, 2004).

⁵ Ainda que as pessoas das classes menos favorecidas começassem a frequentar as escolas, provocando um aumento do número de pessoas que passavam a ter acesso à escola tendo assim seus primeiros contatos com o livro, este fato não pode ser dimensionado para a população de uma forma geral. Isto absolutamente não abarca “toda a população” do período.

⁶ Em 1996 foram criados os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais. Este documento anunciava quais preceitos teóricos e pedagógicos deveriam reger cada disciplina e serviu também como uma diretriz para as editoras que produziam materiais didáticos se orientarem.

⁷ Ver: BURKE, Peter. A escrita da História. Novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

⁸ A cultura histórica é o campo da interpretação do mundo e de sim mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana articula sistematicamente o aspecto cognitivo da elaboração da memória histórica, cultivado pela ciência, com o aspecto político e estético dessa elaboração (RUSEN, 2007, p.121-123).

Referências

BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. **Nos tempos de Getúlio Vargas: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo**. São Paulo: Atual, 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Autores e Editores de Compêndios e Livros de Leitura (1810-1910)**. Educação e pesquisa, v.30, n 3 set/ dez. Universidade de São Paulo: São Paulo, Brasil, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BURKE, Peter. A Nova História, seu passado e seu futuro. In: **A Escrita da História. Novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CERRI, Luis Fernando; FERREIRA, Angêla Ribeiro. Notas sobre a demanda sociais de representação e os livros Didáticos de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.) **O livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: práticas e representações**. Trad. Maria Manoella Galhardo. Edifel: 1988.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, 2, 1990.

CHOPPIN, Allan. História dos livros didáticos e sobre as edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. v.30, n-3, São Paulo, set/dez. 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de História. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v.21 n 41, janeiro-junho de 2008, p.79-93.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação de massa**. 2.ed. Tradução de Wladimir Araújo. São Paulo: IBRASA, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O Livro Didático ao longo do tempo: A forma do conteúdo**. 2007. Disponível em:http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf. Acesso em 11/jan./2011.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade: pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GATTI JR, Décio. Estado e Editoras privadas no Brasil: o papel e o

perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). **Caderno Cedes**. Campinas, v.25, n 67, p. 365-377, set/dez. 2005.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do Ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n 38, p. 125-138, 1999.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p.131-150, Editora UFPR, 2006.

MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.24, n 48, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos (Org.). **Historiografia Brasileira em Perspectivas**. Contexto, 1998.

ODONNE, Nanci; ROSA, Flávia Goullart Motta Garcia. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ci. Inf. Brasília**, v. 35, n 3, p.183-193, set-dez, 2006.

RUSEN, Jörn. Didática - funções do saber histórico. In: **História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SIMAN, Lana Mara de Castro; SILVA, Marco Antônio. **Livro didático de História: um objeto de interesse público**. 2006. Disponível em: [htt//artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_17690/artigo_sobre_livro_didatico_de_historia:_um_objeto_de_interesse_publico](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_17690/artigo_sobre_livro_didatico_de_historia:_um_objeto_de_interesse_publico). Acesso dia 12/jan./2011.

Abstract

It is our intention to seek an understanding through mapping the dimensions involved in the production of the textbook History perceiving this as a cultural artifact produced especially for a certain space, which is school. In this aspect we must consider a complex web of interconnections and which aims to meet the demands off projects with seemingly opposing goals: to establish a project aimed at the social (educational projects), ensure quality teaching combined With research (which among others, should focus theoretical and methodological principles and concepts off science reference) and still meet the market distributor and consumer of history textbook. Thus, it is essential to understand how the dialogue takes place between the State and The Academy Publishers who are actually the main agents to interfere directly in the production and distribution of textbook history.

Keywords: History Textbooks. State. Academy. Publishers.