



**RENAN DONIZETTI FONSECA**

**PROBLEMATIZANDO OS MANUAIS DO  
PROFESSOR DE HISTÓRIA SOB A  
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO OUTRO**

**LAVRAS – MG**

**2017**

**RENAN DONIZETTI FONSECA**

**PROBLEMATIZANDO OS MANUAIS DO PROFESSOR DE  
HISTÓRIA SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO OUTRO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, para a obtenção de título de Mestre.

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa

Orientador

**LAVRAS – MG**

**2017**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Fonseca, Renan Donizetti.

Problematizando os “manuais do professor” de história sob a perspectiva da inclusão do outro: Renan Donizetti Fonseca. - 2017. 146 p.

Orientador(a): Vanderlei Barbosa.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2017.

Bibliografia.

1. Manuais do Professor. 2. Livro Didático. 3. Ensino de História. I. Barbosa, Vanderlei. II. Título.

**RENAN DONIZETTI FONSECA**

**PROBLEMATIZANDO OS “MANUAIS DO PROFESSOR” DE  
HISTÓRIA SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO OUTRO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, para a obtenção de título de Mestre.

Aprovada em 16 de outubro de 2017.

Dra. Elizabeth Aparecida Duque Seabra UFVJM

Dr. Ângelo Constâncio UFLA

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa  
Orientador

**LAVRAS – MG  
2017**

*A todas as pessoas que ousam ser o que se é,  
e a todas as pessoas que o são, por pura ousadia.*

*A vocês, dedico.*

## AGRADECIMENTOS

Não acredito que seja possível expor aqui minha gratidão a todas (os) que, de alguma maneira, contribuíram a essa dissertação. Não foi fácil percorrer a trajetória da pós-graduação, estando em uma cidade distante e exercendo minha profissão. Para isso, contei com a ajuda de muitos (as) inúmeras pessoas as quais faço questão de agradecer. Neste pequeno espaço, não consigo me lembrar de todos (as) e peço, de antemão, minhas sinceras desculpas.

A meus pais, Aldeni, de quem herdei a neurose e o excesso de preocupação e Gislene de quem herdei o gênio. Meus primeiros educadores me ensinaram desde pequeno a ser o melhor que poderia ser, diante das dificuldades e intempéries. À minha família, na figura do meu irmão Caio e de minha *irmã* Plínia.

À Universidade Federal de Lavras, especialmente ao Departamento de Educação, pela incrível oportunidade de fazer parte deste programa, pelas discussões teóricas, pelas experiências que me foram possíveis viver.

À banca, nas pessoas do professor Ângelo do Departamento de Educação e da professora Elizabeth da Faculdade Interdisciplinar de Humanidades da UFVJM, que aceitaram, tão gentilmente, contribuir com seus olhares, visões e experiência. E ao meu orientador, Professor Vanderlei, pela paciência e atenção, respeito e profissionalismo.

Aos mestres que me tornaram quem sou hoje, sendo eles cientes ou não do papel que tiveram em minha vida: Teresa Cristina Vale, que me abriu a oportunidade de vislumbrar um futuro que eu jamais havia imaginado e se desdobrou em esforços por acreditar em mim; Elisa Borges, cuja paixão, furor e apoio foram e são inspiração; Keila Carvalho, sempre com um belo sorriso e uma alegria infinita que contagiam; Ana Cristina Lage, que me orientou em

parte desta caminhada que se mostrou bem mais longa e árdua do que a que experimentamos juntos; e à Beth, que colaborou de maneiras enérgicas, mas, ainda assim, gentis, em minha experiência de formação enquanto educador.

Aos meus amigos que me ajudaram de perto ou de longe, fizeram-se presentes em momentos em que pensei desistir. Lara Góes, minha alma gêmea, Aline, Pedro, Jhennifer, Mirely.

Aos colegas de luta, a quem talvez há muito não menciono, mas que estão sempre em meus pensamentos, Bruno da Mata, Mari Mari, a todos os companheiros e companheiras do coletivo Estudantes em Movimento que hoje estão em seus próprios caminhos, mas constroem perspectivas de um futuro melhor.

Aos meus colegas da Escola Estadual Rodolfo Almeida que me proporcionaram ricas lições em todos os momentos da vida escolar. E à direção que me compreendeu e deu-me suporte nesta tarefa. Agradeço, também, ao Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, na pessoa de Dorcas, que entendeu, apoiou e me ofereceu espaço, quando me foi necessário, em meu tempo na escola.

Ao Humberto e ao Ney, que me ofereceram mais que um espaço em sua casa, um espaço na vida e na rotina.

Aos colegas de turma do Mestrado Profissional em Educação, em especial, às sempre companheiras Nevinha e Vivi, pela convivência tão rica que contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. Ao Vinícius, que é, em si, uma contribuição à humanidade. Sil, Lucas, Dú, Tânica e Dani, “nóis se vê por aí”!

A todos os professores e professoras do Mestrado Profissional em Educação, minha gratidão!

“Se pensar é um momento de práxis social, se é aceitação da diferença entre saber e fazer, se é compreensão dos limites entre a teoria e a prática, talvez, então, nossas discussões não unifiquem nossos pontos de vistas, nem nos ensinam simplesmente a conviver com nossas diferenças, mas nos levem também a indagar se o desejo da unidade não seria o maior engano que nos afasta da democracia, em lugar de nos aproximar dela”.

*Marilena Chauí*

## RESUMO

Com esta pesquisa pretendeu-se analisar e problematizar as orientações dadas aos professores pelas versões Manual do Professor dos livros didáticos de História quanto à inclusão do outro, conceito embrenhado na teoria política habermasiana, que defende o acolhimento democrático do diferente, pensado aqui de maneira expandida, por meio de diferentes sujeitos que fogem de um modelo considerado padrão. Para isso, buscou-se aprofundar em pensamentos de inclusão, na teoria democrática, presentes nos diversos pensadores da democracia. O desenvolvimento desta pesquisa possibilitará a problematização, sistema baseado na perspectiva de estudos de gênero, que se preocupam mais com as perguntas passíveis a se fazer a determinado texto do que às respostas a serem encontradas. A problematização se dará, com base na análise qualitativa dos conteúdos e das orientações aos professores, presentes nestas versões dedicadas aos professores dos livros didáticos e cujas orientações podem ir ao encontro de pressupostos à promoção da inclusão destes “outros” dentro da democracia. Pensa-se a educação como um instrumento de fortalecimento da própria democracia, e o Ensino de História neste contexto. Pretendeu-se, também, articular nesta análise as discussões pertinentes às seguintes temáticas: democracia, ensino de história, livro didático e identidade. Por fim, ao articular estas diversas tentativas, neste trabalho empenha-se na compreensão das possibilidades articuladoras entre filosofia, sociologia, história e educação para a entendimento e estudo dos escritos escolares apontados aos professores.

**Palavras-chave:** Manuais do Professor. Livro Didático. Ensino de História. Democracia. Inclusão.

## ABSTRACT

In this research, it was proposed to analyze and problematize the orientations given to teachers through the Teacher Manual versions of the textbooks of History in relation to the inclusion of the other, a concept intricate in the Habermasian political theory, that defends the democratic host of the different, thinking here in an expanded way, by different subjects that flee from a model considered standard. For this, it is intended to deepen within the thoughts of inclusion within the democratic theory present in the diverse thinkers of democracy. The development of this research will enable the problematization, based on the perspective of gender studies, which is more concerned with the questions that can be asked to a particular text, than the answers to be found. The problematization will occur based on the qualitative analysis of the contents and the orientations to the teachers present in these versions dedicated to the teachers of the textbooks, and whose orientations can meet the presuppositions of promoting the inclusion of these "others" within the democracy. Think about education as an instrument for strengthening democracy itself, and History Teaching in this context. It is also intended to articulate in this analysis the pertinent discussions on the following topics: democracy, history teaching, textbook and identity. Finally, in this work when articulating these various attempts, it is effort to understand the articulating possibilities among philosophy, sociology, history and education for the understanding and study of the school writings pointed out to teachers.

**Keywords:** Teacher Textbook Manuals. Textbook. History Teaching. Democracy. Inclusion.

## LISTA DE SIGLAS

|                |  |
|----------------|--|
| <b>BHu</b>     | <b>Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades</b>                 |
| <b>CAPES</b>   | <b>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</b> |
| <b>CBC</b>     | <b>Currículo Base Comum</b>  |
| <b>FIH</b>     | <b>Faculdade Interdisciplinar de Humanidades</b>                   |
| <b>FAPEMIG</b> | <b>Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais</b>               |
| <b>FNDE</b>    | <b>Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação</b>               |
| <b>LDB</b>     | <b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação</b>                       |
| <b>LGBT</b>    | <b>Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais</b>                    |
| <b>MEC</b>     | <b>Ministério da Educação</b>                                      |
| <b>PCN</b>     | <b>Parâmetros Curriculares Nacionais</b>                           |
| <b>PIBID</b>   | <b>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência</b>    |
| <b>PNLD</b>    | <b>Programa Nacional do Livro Didático</b>                         |
| <b>PNLEM</b>   | <b>Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio</b>         |
| <b>PROCART</b> | <b>Programa de Bolsas de Apoio à Cultura e à Arte</b>              |
| <b>PROEXC</b>  | <b>Pró-Reitoria de Extensão e Cultura</b>                          |
| <b>SEB</b>     | <b>Secretaria de Educação Básica</b>                               |
| <b>SEE-MG</b>  | <b>Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais</b>            |
| <b>SIMAD</b>   | <b>Sistema de Material Didático</b>                                |
| <b>SNDH</b>    | <b>Secretaria Nacional dos Direitos Humanos</b>                    |
| <b>UFVJM</b>   | <b>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri</b>    |

## LISTA DE FIGURAS

|                 |   |           |
|-----------------|---|-----------|
| <b>Figura 1</b> | <b>Exemplo de página do livro com orientações .....</b> | <b>68</b> |
| <b>Figura 2</b> | <b>Detalhe - orientações pedagógicas.....</b>           | <b>69</b> |
| <b>Figura 3</b> | <b>Sociedade e cidadania (detalhe capa).....</b>        | <b>70</b> |
| <b>Figura 4</b> | <b>Estudar história (detalhe capa).....</b>             | <b>70</b> |
| <b>Figura 5</b> | <b>Projeto araribá (detalhe capa). ....</b>             | <b>71</b> |
| <b>Figura 6</b> | <b>Piatã (detalhe capa). ....</b>                       | <b>71</b> |

## LISTA DE TABELAS

|                 |   |           |
|-----------------|---|-----------|
| <b>Tabela 1</b> | <b>Livros Didáticos na versão Manual do Professor a serem analisados.....</b> | <b>73</b> |
| <b>Tabela 2</b> | <b>Organização dos apêndices didáticos.....</b>                               | <b>73</b> |
| <b>Tabela 3</b> | <b>As categorias analíticas .....</b>   | <b>86</b> |

## SUMÁRIO

|              |   |            |
|--------------|---|------------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUZINDO.....</b>  | <b>14</b>  |
| <b>1.1</b>   | <b>Relações teórico-metodológicas e conceituais para<br/>(des)(re)construir a educação, o ensino de história, os manuais do<br/>professor. ....</b> | <b>24</b>  |
| <b>1.2</b>   | <b>Pensando democracia para se pensar a inclusão do outro .....</b>   | <b>35</b>  |
| <b>2</b>     | <b>OS MANUAIS DO PROFESSOR DOS LIVROS DIDÁTICOS:<br/>BREVE HISTÓRICO E PROBLEMATIZAÇÃO.....</b>   | <b>55</b>  |
| <b>2.1.</b>  | <b>O livro didático e a inclusão do outro .....</b>   | <b>55</b>  |
| <b>2.1.1</b> | <b>Histórico do Livro Didático.....</b>   | <b>58</b>  |
| <b>2.1.2</b> | <b>Primeiros contatos: inclusão, exclusão e identidade no livro didático .....</b>  | <b>65</b>  |
| <b>2.2</b>   | <b>As categorias analíticas .....</b>   | <b>84</b>  |
| <b>2.2.1</b> | <b>A Revolução Industrial, o mundo do trabalho e a exclusão<br/>econômica .....</b>   | <b>87</b>  |
| <b>2.2.2</b> | <b>A expansão ao Oeste, as independências da América Espanhola, a<br/>colonização do Brasil e a exclusão étnico-racial indígena .....</b>           | <b>95</b>  |
| <b>2.2.3</b> | <b>A herança escravocrata e a História e Cultura Afro-brasileira .....</b>  | <b>105</b> |
| <b>2.2.4</b> | <b>O gênero como apêndice .....</b>   | <b>116</b> |
| <b>2.2.5</b> | <b>Os outros: processos de apagamento e resignificação.....</b>   | <b>123</b> |
| <b>3</b>     | <b>CONCLUINDO... APONTAMENTOS E REFLEXÕES.....</b>  | <b>131</b> |

## 1 INTRODUZINDO...

Conta uma velha lenda indiana<sup>1</sup> que sete cegos sábios indianos debatiam, há algum tempo, sobre a busca da verdade. Estes sete homens debatiam de maneira muito acirrada quando um deles abandonou a cidade e decidiu viver entre as montanhas para conhecer outras verdades.

Certo dia, chegou à cidade, montado em um elefante, um comerciante. Logo os cegos sábios se aproximam da criatura e tocaram-na. Na tentativa de definir o que parecia aquela nova criatura, cada um dos sábios, tocando em determinada parte do animal, tentou definir com que este animal se parecia.

Logo, tocando as presas do animal, um dos cegos arriscou, “parece uma lança”, outro que tocava o rabo, “parece uma corda”, outro tocava a orelha e dizia “parece um abano”, “uma cobra”, “uma parede”. Logo, a discussão tornou-se acirrada. Então o sétimo sábio voltou das montanhas junto a uma criança. Ele pediu que a criança desenhasse o objeto e começasse a apalpá-lo.

Ao fazer isso, o sétimo sábio percebeu que todos estavam errados e certos ao mesmo tempo e afirmou “É assim que os homens se comportam perante a verdade. Pegam apenas uma parte, pensam que é o todo e continuam tolos!”.

A pesquisa que aqui se delineou não tem intenção de ser ou parecer verdade absoluta. Ela foi formulada, trabalhada, gestada e concebida com base em experiências de escrita anteriores, em contatos diante das práticas do Ensino de História e em percepções, noções e conceituações de democracia e cidadania. Experiências pessoais, textos escolhidos, também, a partir de intencionalidades e de um problema que apresentou uma hipótese de acordo com uma visão de mundo.

Ela nasceu dos anseios por pesquisar os entrelaçamentos entre Ensino de História e as perspectivas e possibilidades da inclusão do diferente, nesta disciplina, na escola e na educação, graças a motivações intrínsecas e

---

<sup>1</sup> Lenda disponível em: <<http://www.esalq.usp.br/visoes-da-ciencia/vc-a-lenda>>.

extrínsecas. Por sua vez, estas concepções também dialogam com uma proposta, por que não (!?), de educação em direitos humanos.

Destacam-se alguns dos aspectos desta pesquisa: na maior parte das pesquisas com o livro didático, as perspectivas de análise se dão quanto ao conteúdo curricular, em seus textos sobre determinado período histórico<sup>2</sup>, ao qual estudantes terão acesso. Aqui não, serão analisados e problematizados os textos aos quais apenas professores e professoras acessam.

Isto faz com que esta pesquisa, que aqui se delineia, não pertença mais, ou não pertença somente ao campo da História, ou do Ensino de História. A pesquisa que aqui se pretende fazer, apropria-se da Filosofia, da Ciência Política, da Educação, dos Estudos Culturais e de Gênero e de todo um emaranhado de pensadores e pensadoras, teóricos e teóricas, que podem contribuir com o que inquirir.

Objetivou-se, portanto abranger o Programa de Mestrado Profissional em Educação de maneira próxima à sua área de concentração que é a Formação de Professores, considerando o pressuposto de que o livro didático ainda se encontra como um dos principais instrumentos do professor, muitas vezes, utilizado como único recurso pedagógico<sup>3</sup>. Por ser direcionado a professores com sugestões diversas e orientações, os Manuais do Professor contribuem, também, com a formação de professores e professoras e têm influência direta na prática educativa cotidiana.

---

<sup>2</sup> Nesta perspectiva, uma análise no banco de dados do Scielo mostrou como resultados para a busca dos termos manual+do+professor cerca de 22 resultados dentre os quais apenas quatro dizem respeito propriamente a manuais do professor, sendo apenas 1 da disciplina de História, que discorre sobre os manuais como fonte de pesquisa. Resultado do trabalho de André Luiz Paulilo, da Universidade de Campinas, uma das referências deste trabalho.

<sup>3</sup> Esta discussão será feita ao longo do trabalho.

Os estudos habermasianos, a partir de teoria política d'A Inclusão do Outro<sup>4</sup>, articular-se-ão com a Área de Interesse deste programa de Gênero e Diversidades na Educação, assim como com as diversas identidades entendidas aqui enquanto o outro. Por fim, as discussões sobre Democracia e Ensino de História, ainda, permearão este estudo.

Na primeira parte do trabalho, os elementos que o formam abarcam desde a história de vida e trajetória acadêmica e articulam-se com o objeto, pelas justificativas de pesquisa e pela própria proposta metodológica do trabalho. Conceitua-se democracia, entendendo que, para se perceber ou falar sobre inclusão, deve-se entender conceitualmente a Teoria Democrática que assemelha-se à ideia da Inclusão do Outro de Habermas. Assim, ao longo de uma linha linear da perspectiva histórica, baseando-se em diversos autores, ao final, nas citações de Habermas sobre Democracia, a partir da sua obra Direito e Democracia, assinala-se, também, neste início, conceituar e problematizar, nestas diversas correntes, o conceito de democracia.

A democracia e a cidadania são fios condutores que unem todos os elementos deste texto. São conceitos centrais os documentos que tratam de educação e os que tratam do ensino de história em nosso país. Um conceito central, nas pesquisas sobre Ensino de História, é um elemento sempre presente dentro da própria historiografia, na filosofia, é um conceito central na obra habermasiana que será aqui trabalhada. É um conceito central, quando se trata de direitos humanos, quando se trata de documentos que abordam sobre educação em direitos humanos, ao se pensar nas discussões e construções identitárias.

Na segunda parte do trabalho tratar-se-á de mostrar conexões entre os manuais do professor do livro didático de história e as discussões conceituais sobre Ensino de História, sob a ótica da inclusão do outro, assim como as

---

<sup>4</sup> O termo masculino, ao se referir ao outro, neste texto, tem relação com a perspectiva habermasiana em seu entendimento. Entenda-se aqui, o outro, sem gênero definido.

discussões sobre identidades e as categorias analíticas para entender quem é, ou quem seria, o outro, e de que maneiras ele se encontra inserido – ou não – nos livros didáticos.

Dessa forma, divide-se da seguinte maneira: primeiro, realizarei as discussões conceituais sobre a inclusão do outro, já analisando e identificando em livros didáticos orientações aos professores que vão de encontro à esta ideia. Em segundo lugar, farei discussões que relacionam as diversas construções identitárias na busca da percepção de quem é este outro, ao mesmo tempo que delinheio as categorias analíticas encontradas. Farei esta discussão, procurando entender estes sujeitos identitários, a partir do lócus em que eles são predominantemente encontrados em livros didáticos, demonstrando, à medida do possível, de que maneira eles são afastados ou marginalizados do ponto de vista histórico e as observações postas sobre esses sujeitos e sujeitas dentro das orientações didáticas. Nessa discussão, busco relacionar elementos da teoria do currículo à educação, à história ou ao ensino de história que antecedem ou podem ajudar a explicar as tentativas de inserção deste outro, que podem corroborar com a inserção do outro na democracia.

Na terceira parte deste trabalho, procuro demonstrar, a partir da incompletude, as (im)possibilidades<sup>5</sup> de se reforçar este papel de inclusão democrática, reforçando o espírito democrático em instituições escolares e em espaços diversos.

Para a compreensão dos caminhos no meio acadêmico que resultaram nesta pesquisa, também, faz-se necessário compreender os percursos percorridos em minha vida como um todo. Ultrapassam-se, aqui, as necessidades de se dicotomizar o sujeito do objeto, assim como defendido por Boaventura de Sousa

---

<sup>5</sup> O uso dos prefixos, antes das palavras, tem a intenção de provocação linguística e provocação das possibilidades múltiplas do pensar.

Santos<sup>6</sup> (2008, p. 128), mas também leva-se a considerar a necessidade de uma articulação metodológica que mantenha a distância empírica. Proponho, pensando assim, iniciar este texto rememorando – e, ao mesmo tempo saboreando - aquele longo - nem árduo, nem fácil - caminho que me trouxe aqui.

Meu percurso escolar, durante o Ensino Fundamental e Médio, ainda estudante, foi marcado por questionamentos quanto à diversidade de aspectos envolvidos na instituição escolar. Questionava as relações com professores e professoras, que, muitas vezes, eram de completo estranhamento ou de apatia. As relações com os e as colegas, por vezes eram imbricadas de noções pré-estabelecidas, de pré-conceitos, de estereotipações, de disputas que não respeitavam as diferenças. Questionava a rigidez, o ambiente, as maneiras de se avaliar. Todas aquelas relações de poder formadas para se manter os *status quo* e limitar o diferente ao espaço do que era ou *não legal*, do *ilegal*.

Com estes questionamentos que se formaram crítica, no curso da minha trajetória acadêmica - seja como estudante, seja como pesquisador - na graduação e, agora, na pós-graduação, pude encontrar as possibilidades de embasar teoricamente. Refletirei, então, as minhas experiências, no período da academia, seja como estudante, pesquisador ou até mesmo fora do espaço da universidade, mas ainda dentro do período da universidade, em outros espaços de educação.

As questões e reflexões teóricas sobre a construção da *educação*, da *democracia* e da *cidadania* perpassaram minha experiência, desde o Curso de Graduação como Bacharel em Humanidades na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

---

<sup>6</sup> No corpo do texto, sempre que houver citações, haverá a tentativa de se utilizar o nome completo do autor ou da autora. Esta opção metodológica se firma, também, pelo compromisso com os debates que pretendem ser realizados neste texto. Esse compromisso alude a uma opção de análise sobre como, de quais maneiras faz-se possível discutir as temáticas propostas. Diz respeito aqui a questões de base teórica e epistemológica. Pensando também que nenhuma experiência em pesquisa é neutra, já a partir da escolha do referencial teórico, fazem-se também opções políticas.

Tiveram início a partir dos textos estudados nas disciplinas em sala de aula. Em especial, durante as discussões sobre os escritos estudados e que foram feitas, inicialmente, na disciplina de Fundamentos de Política. Transcorreram os pensamentos de Nicolau Maquiavel, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, tiveram seu desenvolvimento finalizaram em pensadores como Jürgen Habermas e Hannah Arendt. Estas discussões saíram do senso comum, ao se pensar as relações sociais, nas relações políticas e *no papel da democracia na construção de um espaço em que estas relações possam se desenvolver de maneira a respeitar a individualidade que cada ser carrega consigo.*

As discussões teóricas, nesta disciplina, entrelaçaram às discussões sobre democracia, em minha primeira experiência de iniciação científica, com a mesma professora que ministrou a disciplina no projeto “A Justiça Eleitoral: a instituição e seu papel na democracia brasileira” (FAPEMIG/UFVJM). Assim, pude me aprofundar, de alguma maneira, em noções mais profundas e em um referencial teórico da ciência social e política sobre Democracia.

Durante o ensino de uma outra disciplina, História Medieval, a partir da perspectiva da história das mentalidades, as discussões abordavam sobre como o *medo* - se é que este é o termo ideal para se utilizar - do diferente em conjunto com um contexto em que o sobrenatural e a imaginação precediam o papel da ciência na colonização do mundo da vida<sup>7</sup> deram origem a perseguições a este diferente.

---

<sup>7</sup> Habermas se utiliza deste termo que uso para caracterizar o momento em que a ciência toma o papel da religião, e ao papel que ela concebe na sociedade a partir de então. A este processo ele chama de “colonização do mundo da vida”, que acontece quando o mundo simbólico é influenciado e mudado, de acordo com novas instâncias de poder. *O mundo da vida* se mostra como conceito que permeia toda a obra habermasiana, ele se coloca na esfera pública e tem por meta corroborar rumo à pretensão de verdade de uma sociedade vítima de um saber estratégico, que ora pode ser empregado por mídias ora por outro aparelho hegemônico. Estes instrumentos são normalmente referidos por Habermas enquanto *sistema*. (Grifos meus), HABERMAS, J. **Pensamento pós-metáfisico**. Coimbra: Alamedina, 2004. De alguma maneira, a colonização do mundo da

Estes debates trouxeram mais perguntas que respostas (!), transformaram-se em inquietações que me levaram à tentativa de perpetrar uma crítica teórico-metodológica e epistemológica. Fiz isto a partir um recorte histórico, por meio da temática pré-determinada, que finalizasse na atualidade, indagando-me sobre quais as construções histórico-sociais da criminalização do diferente, tentando entender de que maneira elas se traduziam em *processos de criminalização*<sup>8</sup>, não apenas do ponto de vista legalista, - por que, sim, existiram e existem aparatos legislativos de criminalização de sexualidade, como a lei Judaica, os processos Inquisitoriais ou a própria legislação nazista - como também de uma prática vista como socialmente condenável.

No mesmo trabalho, quis descobrir de quais maneiras se dava uma outra prática de criminalização, neste mesmo sentido, do socialmente condenável, do *preconceito por outros grupos da sociedade*. Imbricado dos conceitos de construção de democracia, de respeito ao diferente e de cidadania, nasceu o Trabalho de Conclusão de Curso “Homossexualidade: entre a criminalização da afetividade e a criminalização do preconceito”<sup>9</sup>. O trabalho não se aprofundava, necessariamente, nos conceitos de gênero e sexualidade, como também não é minha intenção aqui, mas se construiu, com base no ponto de vista histórico e na teoria política para seu embasamento teórico<sup>10</sup>.

---

vida se aproxima do conceito foucaultiano de produção de verdades, que será também discutido mais adiante neste trabalho.

<sup>8</sup> Por isso, o uso dos termos não legal e ilegal, anteriormente neste texto, termos que foram fundamentais para a construção do trabalho citado e que se encontram apoiados na construção teórica daquele trabalho, partindo das concepções de Foucault em sua História da Sexualidade e Vigiar e Punir.

<sup>9</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, em 2013, como parte das exigências do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (FONSECA, 2013).

<sup>10</sup> Neste trabalho foram discutidos, do ponto de vista histórico, a criminalização da afetividade expressa na homossexualidade, perpassando as Ordenações Afonsinas de 1446 e Pelas Manuelinas de 1512 até as ordenações Filipinas de 1603 que perdurou até

Neste ponto, as experiências de educação, fora do contexto da educação formal, também tiveram um forte impacto em minha formação<sup>11</sup>, principalmente, no ambiente do movimento estudantil. Como um ser político, percebi-me em uma constante desconstrução e reconstrução de mim mesmo e com a intensa necessidade de intervir no mundo de uma maneira positiva.

Particpei, ainda, do projeto de extensão intitulado Jovens Quilombolas: identidade e literatura em Vargem do Inhaí/Diamantina/MG<sup>12</sup>. No projeto houve a intenção de produzir, em conjunto com os e as jovens quilombolas da comunidade quilombola de Vargem do Inhaí, em Diamantina, MG, material literário infanto-juvenil que expressasse o(s) imaginário(s) quilombola(s) dessa comunidade para que, posteriormente, essa produção artística pudesse, de alguma maneira, ser apropriada por equipamentos e movimentos culturais locais, sendo, talvez, inserida na estrutura da educação escolar do município, da comunidade rural de Inhaí ou de outras localidades quilombolas. Desta experiência, diversas discussões se iniciaram sobre identidade e representatividade com autores como Gilbert Duran, Stuart Hall e Tomas Tadeu Silva.

Na Licenciatura em História, continuei tentando focalizar todas essas experiências, inquietações e vontades, na tentativa de construir uma educação que pudesse representar minhas negações, a minha trajetória e os meus anseios.

---

1830 e dispunham da sodomia como pecado-crime e que resultaram, em um Tribunal Autônomo das Inquirições Portuguesas, em suas terras da América. Este tribunal processou 32 destas acusações das quais 11 foram condenados, com condenações, inclusive, de morte na fogueira e execução. O trabalho continua perpassando, após à extinção da homossexualidade enquanto crime, sua visão negativa, que também significava um processo de criminalização, finalizando com as propostas legislativas hoje que buscam criminalizar justamente o preconceito contra as populações LGBT.

<sup>11</sup> “Em todas as instâncias formativas, formais e informais, todas as coisas podem nos educar, instruir-nos, produzir em nós sentidos, subjetivar-nos e nos formar” (SILVA T. T., 2000).

<sup>12</sup> Projeto de extensão financiado pelo Edital PROCARTE/PROEXC 2013/01, dentro da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, elaborado no quadro do curso de graduação de Bacharelado em Humanidades (BHu) da FIH/UFVJM.

Assim foi meu trabalho no projeto do PIBID/História<sup>13</sup>, que resultou em projetos que puderam explorar todos estes aspectos nos meus primeiros contatos com a instituição escolar como educador.

O Estágio Supervisionado<sup>14</sup> se transformou em laboratório de práticas educativas que pudessem (re)significar a História, a partir dos pontos de vista do fortalecimento da democracia, do respeito ao próximo e da cidadania. E me utilizando da obra de Jeffrey Richards<sup>15</sup>, que foi a mesma base principal, para as discussões já mencionadas na disciplina de História Medieval, propus uma revisão com base nas realidades trazidas por Richards.

Da experiência de desconstrução histórica, em sala de aula e buscando demonstrar que todos os conceitos pré-estabelecidos são construídos, histórica, social e culturalmente, o Trabalho de Conclusão de Curso “Experiências no Ensino de História Medieval para alunos do Ensino Médio em Diamantina, Minas Gerais”<sup>16</sup> foi construído. Este trabalho, por sua vez, foi fruto de uma experiência de prática, na qual pude identificar com o proposto papel escolar definido por Aida Silva, tão diferente da experiência que havia sido, para mim, a educação escolar.

---

<sup>13</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID História/UFVJM é um programa do governo federal que visa incentivar e valorizar o magistério, aprimorar o processo de formação de docentes para a educação básica. É vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

<sup>14</sup> Disciplina obrigatória no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

<sup>15</sup> Na obra, o autor mostra situações de determinados grupos sociais, nomeadamente hereges, bruxas, judeus, homossexuais e prostitutas, que durante o período medieval tiveram significações a partir da verdade produzida no período que se relacionava intrinsecamente ao discurso dominante que vinha primariamente de instâncias religiosas. Ressignifica-os, desmistifica e demonstra, historicamente, as perseguições que sofreram por não se encaixarem nos padrões pré-determinados da época. RICHARDS, J. **Sexo, desvios e danação**: as minorias na Idade Média. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

<sup>16</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, em 2015, como parte das exigências do Curso de Licenciatura em História.

No campo da escola, essa aparece como um “*locus*” privilegiado, à medida em que trabalha com conteúdos, valores, crenças, atitudes e possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente produzido, de forma que o aluno *se aproprie dos significados dos conteúdos, ultrapassando o senso comum de maneira crítica e criativa.*

Assim, resignifiquei o papel da escola em minha vida, desfazendo-me da visão do estudante que havia rejeitado a instituição escolar e me tornando um professor que pudesse, de alguma maneira, fazer diferença. Esta nova experiência dentro da educação, no Ensino de História teve, finalmente, um propósito mais próximo das visões de educação que venho construindo ao longo do tempo e diariamente.

Grande parte das minhas experiências foram fora do ambiente acadêmico, no movimento estudantil. Neste espaço, fazia-se presente um processo constante de (des)(re)construção de mim mesmo. Sendo um ser político, por muito tempo me questionei se apenas no processo da luta política seria possível a possibilidade de tentar se colocar no lugar do outro, identificar-me com um determinado grupo que, ainda que diferente de mim, dividia comigo o mesmo espaço, que devia ser um espaço de construção e convivência democrática, que deveria ser despido dos conceitos pré-estabelecidos e das ideias pré-concebidas.

A partir destas expectativas, vislumbro-me em um outro ambiente, que é o que contexto vivido hoje em nosso país, que, em termos, também justifica a importância deste trabalho. Continuo, assim, expondo o objeto de minha pesquisa, que se ancora também no eu, perpassa os caminhos percorridos dentro das ciências sociais e ciência política, a aproximação da filosofia que aconteceu neste programa, em especial, no Ensino de História e se correlaciona a princípios basilares da democracia, que consideram o conceito de igualdade, equidade e dignidade da pessoa humana e, ao que parece a este autor, mostra-se como

caminho possível à superação de divergências, na construção de uma sociedade democrática que respeite as diferenças e consiga viver plenamente a cidadania.

### **1.1 Relações teórico-metodológicas e conceituais para (des)(re)construir a educação, o ensino de história, os manuais do professor**

É possível perceber um processo de polarização política em que a sociedade brasileira tem mergulhado ou a que tenha se submetido. Este processo, no entanto, não é novo. Remonta uma diversidade de momentos passados tanto na História Mundial e, em especial, na história da América Latina e do próprio Brasil que, infelizmente, terminou, muitas vezes, de maneiras trágicas.

A História mostra que, em ocasiões como esta de pretensa polarização, podem unir-se pessoas em torno de projetos políticos, em torno da figura de uma figura messiânica, de um salvador, ou, por fim, pode unir pessoas em torno de ideias que se apoiam muito mais no ódio<sup>17</sup> e nos discursos provenientes do ódio do que em pressupostos democráticos que possam resultar ou propor o respeito à diversidade em todas as suas possíveis formas.

Este contexto tem se mostrado propício para expressões máximas de intolerâncias. Aqueles que não concordam, seja em parte, seja em todo com um pensamento diferente, têm sua pessoa desqualificada e encaixada em algum dos modelos pré-concebidos. Assim nascem as simplificações das personas e suas estereotipações em *coxinhas*, *petistas*, *comunistas*, *mamadores do governo*, *batedores de panela*. São os velhos cegos da lenda indiana, que percebem apenas uma parte da verdade.

---

<sup>17</sup> Para mais, guardadas as devidas críticas, mas pela atualidade da temática: REICH, W. **Psicologia de massas do fascismo**. Tradução de Maria da Graça M. Macedo. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2001.

Os pré-conceitos estabelecidos que surgem desta onda de polarização envolvem diversos extratos da população e provocam divisões sociais. São perceptíveis, por exemplo, reações xenófobas a partir da culpabilização de nordestinos. É possível perceber a existência de uma da estigmatização da pobreza que recria uma divisão social<sup>18</sup>. São perceptíveis, também, reações de caráter misógino e homofóbico, quando grupos sociais de mulheres e homossexuais reivindicam direitos ou espaços. São perceptíveis formas de racismo nas reações a políticas de ação afirmativa. Em um contexto como este, o Ensino de História<sup>19</sup> deve encontrar-se cada vez mais comprometido com os conceitos já citados de cidadania e democracia. Justifica-se o trabalho, então, a partir desta perspectiva, em sua necessidade. No trabalho presente, fruto da pesquisa realizada, apresenta-se como importante contribuição, no sentido de destacar o ensino de história como um importante instrumento de inserção dos “outros”, do diferente. É uma discussão mais que atual, como também veremos, atemporal, no que diz respeito à temática da convivência democrática, da tolerância e do respeito.

Pensando a incapacidade de diálogo<sup>20</sup> como resultado da não eficácia dos mecanismos de educação<sup>21</sup>, é possível dizer que o momento atual também é

---

<sup>18</sup> Ver: HABERMAS, J. **A constelação pós nacional**: ensaios políticos. São Paulo: Littera Mundi, 2002.

<sup>19</sup>O Ensino de História em que a área da Educação é dedicada ao ensino curricular de História.

<sup>20</sup> Neste sentido, a razão comunicativa, na teoria de Habermas, em oposição à razão instrumental, pode se mostrar essencial em uma tentativa de compreensão do contexto atual; nas suas palavras, a ação comunicativa ocorre “sempre que as ações dos agentes envolvidos são coordenadas, não por cálculos egocêntricos de sucesso mas por atos de alcançar o entendimento. Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados, primeiramente, para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais, respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa” (HABERMAS, 2003, p. 285-286).

fruto da ignorância, seja na educação política, seja na educação histórica. Em análise profunda desta polarização, a partir do conhecimento histórico e da teoria política, podemos ver que ela se apoia em bases já superadas tanto na área da ciência política e, em especial, da ciência histórica. Em busca destes pontos de aproximação e me negando a consentir que, em sociedades que querem se dizer tão democráticas, a negação das possibilidades de diferença de pensamentos possa ser impedimento para a convivência de diferentes, continuo.

Como resposta e, também, exemplo, reaproximo-me das pesquisas sobre democracia, para encontrar as possibilidades de aproximação e me amparo na análise de David Held, em sua obra *Modelos de Democracia*, em que pondera as concepções de Estado, baseadas tanto em um modelo liberal quanto em um modelo marxista, - concepções de polos dessa polarização que vivenciamos - o autor aponta, além das obviedades das diferenças em relação ao pensamento político, como consenso entre o que ele chama de *Nova Direita* e *Nova Esquerda*<sup>22</sup>, “a criação das melhores circunstâncias para que todos os humanos possam desenvolver sua natureza e expressar suas diversas qualidades” (HELD, 2007, p. 243). Se, como disse Held, ambos os modelos de estado buscam as melhores condições, para desenvolvimento das qualidades humanas, em que podemos nos apoiar, para resguardar estes potenciais, em uma experiência educativa? Em que tipo de ordenamento poderia encontrar elementos que embasassem esta prática? Que tipo de modelo poderia resguardar todas as possibilidades de se ser humano? Que poderia ajudar a construir a tolerância? Que admitiria a diferença como parte da democracia? Que poderia garantir os

---

<sup>21</sup> De alguma maneira, percebo-me aproximando dos questionamentos de Adorno e de sua visão de que a educação, por meio do esclarecimento tanto social quanto cultural seria o meio que possibilitaria a não repetição de barbáries, a não repetição do totalitarismo, do nazismo e de episódios como Auschwitz. Para mais: ADORNO, T. W. *Educação após Auschwitz*. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.

<sup>22</sup> O autor assim chama os grupos políticos surgidos após o período pós-guerra.

próprios direitos democráticos de todos os grupos que, historicamente, foram desprezados? Em que se poderia traduzir uma educação que considerasse todos estes aspectos?

A partir das diversas motivações, trazidas pelas experiências, que, por sua vez, foram movidas por imbricações da teoria democrática, busco pensar o Ensino de História. Para a discussão do Ensino de História, no presente trabalho procurar-se-á encontrar essa relação de uma maneira muito particular, por uma análise de Manuais de Professor dos Livros Didáticos de História. Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho será a problematização dos “Manuais do Professor” a partir dos estudos de teoria política da inclusão do outro<sup>23</sup>.

Pretende-se fazer, de maneira específica, uma análise das orientações aos professores, presentes nestes livros didáticos<sup>24</sup> e de que maneira essas orientações vão de encontro aos principais pressupostos de inclusão do diferente, do outro, daquele que não se encontra no padrão das diversas identidades que coexistem e, por vezes, são discriminadas e/ou estigmatizadas. Pretende-se, também, articular, nesta análise, as discussões pertinentes às seguintes temáticas: Democracia, Ensino de História e Livro Didático e Identidade. Por fim, ao articular estas diversas tentativas, trata-se aqui, neste trabalho, de mais um empenho de compreensão das possibilidades articuladores entre filosofia,

---

<sup>23</sup> A perspectiva de Inclusão do Outro será trazida, principalmente, a partir da obra A inclusão do outro: estudos da teoria política de Jürgen Habermas.

<sup>24</sup> Em relação às pesquisas e reflexões sobre o livro didático, Circe Bittencourt (2003) considera que elas “permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado como um produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais” (BITTENCOURT, 2003, p. 5).

sociologia, história e educação para a compreensão e estudo dos escritos escolares apontados aos professores de história.

A opção de metodologia de análise dos livros didáticos se deu pela abordagem qualitativa. Mas, antes de me aprofundar nos conceitos e na abordagem, abarco a concepção de metodologia colocada por Helena Martins (2004) com a qual concordo:

Antes de mais nada, é preciso esclarecer que metodologia é entendida aqui como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades. Não se trata, portanto, de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência. A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica (MARTINS, 2004, p. 291).

O caminho, neste caso, o percurso metodológico se faz, assim, tão ou ainda mais importante que o resultado. Esta concepção e perspectiva é presente dentro da construção e arcabouço teórico dos estudos culturais<sup>25</sup>, que têm como intenção analisar o conjunto de produções culturais que permeiam a sociedade e buscam problematizar comportamentos e costumes e que concebem a cultura como “campo de produção de significados, no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados”, assim dito por Tadeu Tomas Silva (2007, p. 133). Logo, como qualquer outra produção, em seu contexto cultural, este texto traz marcas da luta pela significação, quer significar alguma coisa para as pessoas e quer que as

---

<sup>25</sup> “Na nomenclatura de analistas, como Shirley Steinberg e Henry Giroux, inspirada nos Estudos Culturais, qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, estejam envolvidos - em conexão com relações de poder - no processo de transmissão de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus etc” (SILVA T. T., 2000, p. 88).

pessoas se incorporem a ele em uma tentativa incessante de alargar os limites de um significado ou de um conjunto de significados.

A escolha pela abordagem qualitativa, neste sentido, visa a investigar de quais maneiras estas condições subjetivas e estas produções de significados ocorrem, ao problematizar os Manuais dos Professores dos Livros Didáticos de História, entendendo-os conforme textos culturais. É, também, mais uma rejeição, apoiada em Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 33), que aplica ao estudo da sociedade os princípios epistemológicos e metodológicos que presidem o estudo da natureza.

Em relação à abordagem qualitativa, Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994, p. 11) distinguem a pesquisa qualitativa como sendo uma “metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” em que “as questões a investigar [são formuladas] com objetivo de averiguar os fenômenos em toda sua complexidade” (BODAN; BIKLEN, 1994, p. 16). A abordagem qualitativa é, também, alcunhada naturalista “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos aos comportamentos naturais das pessoas” (BODAN; BIKLEN, 1994, p. 17) e, em seus intercâmbios com o meio e os demais, (des)(re)constroem-se seus repertórios de significados.

Todo enfoque metodológico é constituído a partir de um arcabouço de conceitos e teorias. Na ocorrência de uma investigação qualitativa, uma de suas especificidades é a preocupação com o processo e não com o produto final, como já exposto. Nas palavras de González Rey (2002, p. 3), em seu entendimento, “[...] o trânsito de uma epistemologia da resposta a uma epistemologia da construção”. A abordagem qualitativa, por essa diferença de enfoque, também pode ser compreendida como uma nova epistemologia, pois transforma a maneira de se ver a produção de conhecimento.

A análise dos Manuais do Professor de livros didáticos de Ensino de História, proposta neste texto, harmoniza-se com a condição de pesquisa qualitativa e pode também ser entendida como uma análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 191). Considerando o livro didático, concebido por Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 192-193) como fonte primária, trata-se de documento que detém um conteúdo passível de análise. Assim, uma análise de conteúdo precederá ao processo de problematização, para entender este documento, este texto cultural: Manual do Professor do Livro Didático de História.

Na análise de conteúdo<sup>26</sup>, será utilizada a perspectiva de Bardin (2009) que considera a análise de conteúdo um método, um conjugado de técnicas de análise das comunicações que emprega processos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Em relação aos métodos e técnicas, a partir das fases expostas pela autora, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, serão feitas a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009, p. 121). Na perspectiva de Bauer, a análise de conteúdo “é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (BAUER, 2002, p. 191). A análise de conteúdo compreenderá a exposição e descrição do conteúdo dos livros, quais os seus principais aspectos físicos, de que maneiras as informações presentes neles se apresentam. Esta análise será feita anteriormente ao processo de problematização. A problematização exige, em si, também, uma análise de discurso.

As contribuições do referencial foucaultiano, para a problematização, objeto da pesquisa aqui presente, que tem nos Manuais do Professor de História

---

<sup>26</sup> Faz-se importante ressaltar a diferença entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso: “sobre a análise de conteúdo e a teoria do discurso, referindo-se à *análise de conteúdo* como sinônimo da *análise de texto*. Percebe-se que, antes de tudo, a diferença entre a AD e a AC é o modo de acesso ao objeto. A interpretação da AC poderá ser tanto quantitativa quanto qualitativa, enquanto na AD a interpretação será somente qualitativa” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683).

seu escopo, são essenciais. Propor-se analisar ou perceber os fenômenos sociais, a partir das teorizações de Michel Foucault, é um verdadeiro desafio. Este filósofo, desde suas primeiras obras, chama a atenção para diversas questões que, muitas vezes, passam despercebidas pelos limites nos dados pelas normatizações. Afinal, o que são problematizações para Foucault?

Segundo Judit Revel (2005, p. 9), Foucault falava de "problematização" e não entendia, nessa ideia, a feição de um objeto criado ou já existente, por meio do discursos, nem sequer de um objeto que não existe, mas, sim, de um conjunto de práticas discursivas<sup>27</sup> ou não discursivas que faz entrar alguma coisa no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (quer isso seja sob a égide de uma reflexão moral, da construção do conhecimento científico, ou da análise política). Assim ele definia, portanto um exercício crítico do pensamento que se opõe à ideia de uma pesquisa metódica da "solução", pensando sempre que a tarefa da filosofia não é resolver – aí podendo ser entendida a ação de substituir uma solução por outra – mas "problematizar".

O termo problematização, assim, implica duas consequências. O exercício crítico do pensamento se opõe à ideia de uma busca metódica da solução. De outro lado, o esforço da problematização não é um pessimismo relativista e, sim, um exercício dos pensamentos críticos com relação às produções de verdades<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> O discurso é conceito central, na obra foucaultiana. Segundo Rosa Maria Bueno Fischer (2001), os discursos são compostos por enunciados que se sustentam sobre uma mesma formação discursiva. Os discursos seriam, nesse sentido, caracterizados por um determinado número de enunciados para os quais seria possível delimitar um mesmo conjunto de condições de existência. As formações discursivas estariam ligadas aos regimes de verdade e às regras vigentes, instituindo, deste modo, o que pode e o que não pode ser dito em determinado momento histórico. Os enunciados se erguem dentro dessas formações discursivas e dos limites de suas matrizes de sentido e significação.

<sup>28</sup> Regimes de verdade, para Foucault, apresentam-se como discursos dominantes (os colocados pela ciência ou pela religião) que expõem modos de viver e instituem esses

Interessa para Foucault<sup>29</sup> evidenciar, de certa forma, a arbitrariedade destas relações, para assim acender à possibilidade de construção de composições sociais diferentes das que estão postas de antemão. Interessa, para Foucault, neste sentido, desterritorializar, desfamiliarizar, conduzir ao estranhamento. Mergulhados nestas inquietações e movimentações do pensamento, é possível perceber que muitas das “verdades” que são consideradas incondicionais, naturais ou universais não se edificaram ao acaso. Muitas vezes, temos como “verdadeiras” concepções que foram, de fato, fabricadas em momentos históricos muito específicos, fabricações estas que são reativadas dia após dia por uma série de artefatos produzidos pela indústria cultural<sup>30</sup> e midiática.

A problematização carece de uma definição precisa, assim como outros diversos conceitos foucaultianos e oferece sempre um sentido particular

---

modos como sendo padrões e referências, descartando as possibilidades e diferenças entre as pessoas (REVEL, 2005, p. 86-87).

<sup>29</sup> Se, num primeiro momento, existe uma aparente dualidade entre os usos de Habermas e Foucault neste texto, essa logo se dissipa, uma vez que os pontos que trabalham com cada um destes autores não se encontram em termos de competência de teoria e são utilizados em discussões distintas que só convergem indiretamente. Se os usos de Habermas se fazem na discussão da inclusão, dentro da democracia, pressupõe-se aqui que, dentro de sua corrente teórica e as implicações de sua teoria democrática na prática, existe uma transposição ou uma similaridade do conceito de inclusão do outro para dentro da educação e do livro didático. Já o uso de Foucault se faz no processo teórico-metodológico para o destrinchamento do livro didático diante de seus múltiplos significados e facetas, para perceber a presença ou não desse alinhamento dentro do livro e, mais, inquirir em suas presenças ou ausências seus significados.

<sup>30</sup> Para Adorno e Horkheimer, na Indústria Cultural, todo o aparato da cultura acaba por se tornar negócio. Enquanto negócios, contêm fins comerciais, são realizados por meio de sistemática e programada exploração de bens considerados culturais. Como um de seus exemplos, Adorno utiliza o cinema. Se em determinado momento foi produzido e pensado, como mecanismo de lazer ou arte, agora se torna um meio eficaz e difundido de manipulação. A Indústria Cultural, neste sentido, traz consigo todos os elementos característicos do mundo industrial moderno e exerce um papel de portador e legitimador da ideologia dominante, utilizado para dar sentido a todo o sistema. HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

conforme a ocasião de sua emergência. No entanto, afora seu caráter polissêmico, é razoável afirmar, com certeza, que esta expressão assinala sempre para um gesto investigativo mais do que uma metodologia; ou seja, trata-se de uma maneira de proceder ante do objeto de pesquisa, a fim de gerar um real trabalho de pensamento, não de uma série de regras de procedimento capazes de conduzir o pesquisador a uma verdade (VINCI, 2015).

Segundo Christian Vinci (2015, p. 207):

Uma vez que não há verdade a ser revelada ou descoberta, tampouco um desejo ardente pela vitória de uma ou outra posição em um debate, as posições ideológicas e polêmicas são logo colocadas em xeque. Desse modo, o interlocutor transmuta-se em um parceiro, um ajudante na busca pelo traçar dos limites de nossa experiência contemporânea e, também, na imaginação/construção de outras práticas. A “procura pela verdade” almejada por Foucault, nada mais é do que um movimento de invenção de novas experimentações, de abertura de nosso campo de experiências a outras tantas formas de pensar e, por conseguinte, agir. A tradicional divisão teoria/prática, nesse diapasão, nada significa. O pensamento presta-se à invenção de novas formas de vida, contra as limitações impostas pelos modos de pensar vigentes.

Tomada em oposição à perspectiva de metodologia, a problematização não se forma como um conjunto de regras que dirigem o pesquisar e, sim, um ato que dirige o pensamento e, ao mesmo tempo, dirige um pensamento em ato. O conceito de problematização assume contornos diversos e amplos, para além dos postos em questões metodológicas. Para Christian Vinci (2015, p. 209), inserir a problematização, nos trabalhos em educação, implica “assumir o caráter político daquilo que fazemos, cada pequeno analítico gesto como um verdadeiro acontecimento de proporções incomensuráveis no campo social, diluindo assim as fronteiras entre teoria e prática”.

Segundo James Marshal (2008, p. 31), “Problematizar não é fazer questões a partir de qualquer perspectiva particular. Não se deve abordar a problematização nem como adversário nem como teórico ou ideólogo comprometido”. Problematizar é levar ao limite a tarefa crítica, tal qual a entendia Foucault, um gesto de pensamento inquiridor e sem fim, o real trabalho do pensamento sobre aquilo que constituímos e perpetramos. Abraçar o devir, acender para o impensável, decompor a si mesmo e ao mundo e, assim por diante, são tarefas que a crítica deve fomentar.

Nessa pluralidade, realizar uma investigação e encarar seu caos não significam pensar de acordo com a história, no entendimento de narrar os acontecimentos ou de adotar uma metodologia tal qual definida pelas ciências naturais, para abeirar-se a um fim ou resultado concreto, ou a uma verdade absoluta, mas, sim, refletir geograficamente, ou seja, entender o método de pesquisa como uma paisagem que modifica a cada momento e não permanece estática. Desta concepção, o método pós-crítico e a apropriação conceitual da cartografia têm como base, principalmente, a filosofia da multiplicidade de Gilles Deleuze (1992). Podemos pensar o método da concepção cartográfica, assim como Edgar Morin (2003, p. 36) que o definiu como “caminhar sem um caminho, fazer o caminho enquanto se caminha”. A cartografia<sup>31</sup> tem, em seu sentido etimológico, “carta escrita”, nasceu dentro da geografia, mas passou a ser vista, também, pelo prisma da filosofia da multiplicidade, ou seja, a cartografia de Deleuze e Félix Guattari busca, nos diferentes territórios, as especificidades imperativas para compor uma área dinâmica. Afinal, qual a

---

<sup>31</sup> Nas palavras de Delleuze e Guattari, “o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói (...). O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (...)” (DELLEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

significação disto? Significa que as táticas metodológicas, em uma pesquisa, vão se arquitetando na relação com o próprio objeto, de forma processual. Nas palavras De Delleuze e Guattari:

A cartografia parte do princípio de que estamos o tempo todo em processo, em movimento, em obra. Cartografar é buscar conexão entre as linhas ligadas ao objeto ou fenômeno pesquisado, na busca de processos ou devires. A cartografia apresenta os processos em constante metamorfose (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

A análise dos Manuais do Professor será realizada sob a perspectiva da inclusão do outro, assim como também procurarei discutir e problematizar as informações encontradas, a partir da análise dos manuais do professor do livro didático, evidenciando suas diversas características presentes nas orientações aos professores.

Continuo o texto, a partir daqui, tentando explicitar um caminho dentro da Filosofia, da Ciência Política, da Teoria Democrática sobre as dificuldades que a democracia sempre encontrou ao tentar incluir a todos. Faz-se necessário pensar nestes processos, para se entender, afinal, dentro da democracia, o que é a perspectiva da inclusão do outro, que é a perspectiva sobre a qual partiremos para os debates sobre o outro, para entender quem é esse outro e, enfim, podermos chegar, finalmente, aos Manuais do Professor dos Livros Didáticos de História.

## **1.2 Pensando democracia para se pensar a inclusão do outro**

A primeira referência à democracia, em sala de aula no Ensino de História, aparece ao estudar o contexto da Antiguidade Clássica, os povos que viviam no mar mediterrâneo. Apesar de a Filosofia ter uma *quase*-hegemonia sobre as discussões e debates acerca do pensamento clássico, é imperativa a

necessidade de se adentrar, conceitualmente, no modelo de democracia no espaço grego.

Aqui, neste texto, importa-nos também este conceito, não apenas de maneira informativa. Percebê-lo de maneira problematizada, neste estudo, é imperativo. Para isso, inicio este trabalho tentando entendê-lo de maneira mais aprofundada. Para pensar as situações que surgem dentro das conseqüências do que é, ou que se considera democracia, fiz a opção metodológica de problematizá-lo, o que pode interromper a linha de raciocínio histórico, mas pretendo, com isso, que o leitor ou a leitora acompanhe o raciocínio e os problemas práticos dentro dos diversos conceitos.

De origem grega, democracia é uma junção dos termos que se referem ao povo (*demo*) e governo (*kracia*), na língua grega, determinando, assim, um sistema de governo em que a soberania seja exercida pelo povo. Em sua origem, na Grécia Antiga, na Antiguidade Clássica, a origem do termo democracia aponta para o aspecto da igualdade política como um princípio básico.<sup>32</sup> A igualdade política, também, hoje se faz presente no pensamento sobre a teoria democrática, pensar a *igualdade política*, em uma sociedade desigual, sob diversas perspectivas de análise é que se faz desafio.

No modelo grego, a igualdade política, diferentemente de hoje, poderia ter sua resolução da seguinte maneira. Baseado no conceito de igualdade política, os diversos cargos públicos gregos eram submetidos a um sorteio para seu preenchimento. Desta forma, poderiam se determinar “chances iguais” a

---

<sup>32</sup> Considerada a matriz da democracia moderna, a democracia ateniense vigorou por muitos anos, após a instauração de sua forma primitiva com as reformas de Sólon, por volta dos anos 590 a.C. Os maiores oficiais do estado, os estrategos, eram eleitos para permanecer no cargo por apenas um ano e não havia possibilidade de reeleição. Quase todos os outros cargos públicos da pólis eram preenchidos por cidadãos escolhidos por sorteio, de forma que todos os atenienses eram obrigados a participar da vida política da cidade. Os gregos foram o primeiro povo a pensar formalmente a democracia como um regime político, apesar da possibilidade de existência de práticas democráticas em outras sociedades mais antigas.

todos os postulantes (MEDEIROS, 2015, p. 259). Naquele contexto, um processo de eleição poderia, inclusive, ser considerado um método oligárquico. Ou seja, este modelo democrático demandava, em termos procedimentais, uma democracia que seria exercida de modo direto, seja na tomada de decisões, seja ao se assumir cargos públicos.

Apesar disto, Norberto Bobbio (2000) considera que a democracia naquele período seria uma forma de governo do “povo”, ou das massas. Apesar de a *exclusão de uma diversidade de segmentos da sociedade*<sup>33</sup> – entre eles mulheres e estrangeiros -, as decisões coletivas dependiam, ainda assim, de uma participação direta e de um largo número de pessoas (BOBBIO, 2000, p. 312).

A Teoria Democrática, em termos conceituais, continua, ao longo do tempo histórico, em discussão. Tem sua forma moldada e/ou reformada nos diversos períodos históricos, a partir de pontos de vistas e de contextos diferenciados. Logo, se na Antiguidade Clássica, por exemplo, ela era adotada com diversos preceitos não presentes nas democracias de hoje, como por exemplo, a assembleia popular, a rotatividade em posições governamentais e o sorteio dos cargos públicos, depois adquirem contornos distintos (MEDEIROS, 2015, p. 260-262).

No Império Romano, apropria-se de algumas instituições gregas e, também, é incluído, quando nos referimos à Antiguidade Clássica. Após as invasões bárbaras, houve uma fusão das instituições Romanas e Germânicas dando início ao período feudal. Após o processo de ruralização e desfragmentação política europeia, o sistema democrático e os princípios presentes na sociedade Greco-Romana foram retomados, durante a Idade Moderna, período de intensas transformações na sociedade europeia. O

---

<sup>33</sup> A igualdade política provinha seus limites. Todos poderiam participar do processo democrático desde que preenchessem os devidos requisitos, serem proprietários, homens terem certa idade, etc.

Renascimento, movimento cultural com raízes humanistas, foi o grande responsável pela retomada do conceito de democracia, em um contexto de fortalecimento do emergente Estado Nacional. Ainda assim, a chama existente entre os gregos permaneceu acesa e passou por diversas modificações posteriormente.

Em algum momento, a lógica de democracia, no contexto da política ocidental, é mudada. Ela sai desta perspectiva da igualdade política e toma uma nova feição, com a ideia de um modelo de governo representativo comum, ao passo que a ideia de igualdade política - presente na democracia ateniense - deixa de ser o ponto central no debate da Teoria Democrática e é substituída pelas noções de *estabilidade e da legitimidade*, conceitos centrais na democracia em sua versão representativa (MEDEIROS, 2015, p. 259). Percebe-se que a democracia, ainda neste período, é entendida como uma esfera de participação da vida política, em que se exerce um poder decisório, ou de tomada de parte em uma decisão. Se antes, no período clássico, era exercida de maneira direta, por alguns setores, posteriormente, ela é exercida por um representante, seja escolhido por um poder divino, seja por sufrágio.

Assim, no plano conceitual, a ideia de legitimidade toma sua forma, com base na noção de consentimento. Assim, já que este poder decisório não seria exercido de maneira direta, cabia ao cidadão, ou ao súdito, consentir com a decisão tomada. Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau<sup>34</sup> são os principais autores da modernidade a fazer esta discussão. Estes autores foram responsáveis por criar as teorias sobre o *contrato social*, cujas discussões postulavam maneiras de esclarecer a legitimidade de origem dos governos e, portanto, as obrigações – implícitas ou não – dos governados ou súditos entre os séculos XVI e XVIII.

---

<sup>34</sup>As discussões sobre o contrato social, em Hobbes, aparecem em sua obra *Leviatã* de 1675. Locke apresenta suas considerações em *Segundo tratado sobre o governo civil* de 1682 e as discussões de Rousseau estão em *O Contrato Social* de 1762.

Nestas teorias, assim chamadas *contratualistas*, os súditos, ou cidadãos aceitam a autoridade do Estado, em troca da preservação da ordem, pensando sempre que, em um estado anterior ao contrato, a natureza das relações e das propriedades se encontraria em algum estágio próximo ao caos. Alguns dos pensamentos presentes nestes autores, estão aqui expostos:

A partir da visão de John Locke sobre o consentimento, também, desenha-se a *representatividade*. O poder legislativo ganha um papel central nas obras deste autor e, neste contexto, as decisões no âmbito político seriam adotadas a partir da regra de aceitação da maioria, à qual seriam submetidos todos os cidadãos. Ainda assim, trata-se de um conceito de democracia limitado, uma vez que a comunidade política, que deteria o poder político, era formada somente por proprietários (ALVERGA, 2003, p. 19-50). A esfera de decisão seria, então, a partir da tripartição de poderes, no poder legislativo.

Baseada em Rousseau, a alternativa proposta perpassa a construção de uma sociedade que comporte o desenvolvimento da personalidade de seus membros em concordância com os interesses da comunidade. Não são as decisões públicas tomadas por um grupo de representantes e, sim, por todos os componentes da comunidade política reunidos em assembleia. É defendida uma democracia assembleísta<sup>35</sup>, na qual as deliberações são arranjadas, por meio da “vontade geral”, independente das agremiações políticas independentes, visando, na verdade, a um bem comum (HELD, 2007). Assim, se no pensamento de Locke, a tomada de decisão passa pelo conceito de representação, para tomar a forma da legitimidade, no conceito exposto por Rousseau, apesar de ser exercida

---

<sup>35</sup>É importante ressaltar que o pensamento dos federalistas – que será colocado adiante – é diferenciado e representa praticamente uma antítese ao que pregava Rousseau, no que se refere à forma de governo, que, para Rousseau, seria uma assembleia soberana sobre um território limitado, ao passo que os federalistas colocam a representação popular de estados diferentes em uma federação, na qual haveria, além de controlar os interesses dos grupos, também os interesses dos diferentes estados. Mas aqui, neste texto, importamos as relações referentes à representação/representatividade.

de maneira direta, a tomada de decisões necessitaria que todos os presentes na assembleia tivessem entre suas capacidades a ideia de um bem comum.

Já próximo à contemporaneidade, são muitas as formas de governo que surgem e se auto intitulam democráticas. Trazem consigo as ideias do consentimento, da estabilidade e da legitimidade, elas dão origem às democracias representativas. A partir do momento, em que se coloca este modelo democrático sobre reflexão, problemas emergem quanto à essa representatividade.

Na perspectiva de Stuart Mill, um dos pais do liberalismo político, o exercício do poder político, a partir da representação, faz-se necessário para preservar a liberdade dos outros. Mas, no entanto, deve ser controlado.

Diante da impossibilidade de um modelo democrático, baseado naquelas colocações sobre a representação, que se baseie tão somente em uma associação identitária entre eleitores e eleitos, a política corresponderia à vontade da maioria. *Aí reside uma nova problemática*<sup>36</sup>, pois um sistema sem o controle necessário poderia se tornar numa “tirania da maioria”, ou uma ditadura da maioria<sup>37</sup> (MILL, 1991). Esta também foi uma preocupação presente sempre nas

---

<sup>36</sup> No pensamento de John Stuart Mill, todos poderiam participar do processo democrático, no entanto, a partir de uma problematização do conceito de representação, questiona-se a possibilidade de um processo que exclua as minorias.

<sup>37</sup> Nas palavras de Mill: “A sociedade pode executar e executa os próprios mandatos; e, se ela expede mandatos errôneos ao invés de certos, *ou mandatos relativos a coisas nas quais não deve intrometer-se, pratica uma tirania social mais terrível que muitas outras formas de opressão política*, desde que, embora não apoiada ordinariamente, nas mesmas penalidades extremas que estas últimas, deixa, entretanto, menos meios de fuga que elas, penetrando muito mais profundamente nas particularidades da vida e escravizando a própria alma. A proteção, portanto, contra a tirania do magistrado não basta. *Importa ainda o amparo contra a tirania da opinião e do sentimento dominantes: contra a tendência da sociedade para impor, por outros meios além das penalidades civis, as próprias idéias e práticas como regras de conduta, àquelas que delas divergem, para refrear e, se possível, prevenir a formação de qualquer individualidade em desarmonia com os seus rumos, e compelir todos os caracteres a se plasmarem sobre o modelo dela própria*. Há um limite à legítima interferência da opinião coletiva com a

obras dos federalistas<sup>38</sup>. Observa-se aqui, no emergir da democracia representativa, em um de seus principais modelos, o estadunidense, que já se preocupa com a falta de *representatividade*. Em outras palavras, o modelo apresentado poderia representar somente as grandes porções da sociedade e marginalizar as minorias, de maneira que elas, desamparadas, vivessem à mercê da tomada de decisões de pessoas que lhes poderia impor.

Nesta visão, a democracia poderia ser uma armadilha em virtude das facções – grupos com interesses determinados – *que poderiam corromper o exercício do poder e o interesse público sobrepondo a estes interesses particulares* (MADISON; HAMILTON; JAY, 1993, p. 1-5). Ainda que o interesse particular fosse da maioria, ele não se assemelharia ao interesse público, que deveria zelar por toda a comunidade.

Para a solução desta controvérsia, os autores Federalistas buscaram soluções procedimentais. Neste texto, de acordo com o que nos interessa, cabe-nos aprofundar esta problemática e os aspectos problematizadores deste conceito. Na primeira metade do século XX, a democracia viveu um processo de profunda crise. Max Weber<sup>39</sup> foi um dos teóricos que mais se aproximaram deste ceticismo do início do século em relação à democracia. Assim, ele antecipou duas questões que se tornariam problemáticas nos debates da teoria democrática: *em primeiro lugar, um ceticismo em relação aos debates que envolviam as diferentes tradições culturais* e, em segundo lugar, a uma complexidade

---

independência individual. E achar esse limite, e mantê-lo contra as usurpações, é indispensável tanto a uma boa condição dos negócios humanos como à proteção contra o despotismo político” (MILL, 1991, p. 48-49) Grifos meus.

<sup>38</sup> A obra de James Madison, John Jay e Alexander Hamilton, Os Artigos Federalistas, apresenta-se, por meio de uma coletânea de artigos, que haviam sido publicados anteriormente no “*Independent Journal*”, de Nova Iorque. Estes artigos representam um embasamento teórico da constituição dos Estados Unidos da América.

<sup>39</sup> Faz-se imperativo ressaltar que Weber enxergava a democracia como um sistema de mercado, o que será mostrado a seguir.

administrativa que poderia ser contraditória tanto à argumentação quanto à participação. Nas palavras de Leonardo Avritzer (2000, p. 28):

No que diz respeito ao primeiro destes elementos, Weber percebeu corretamente, já no início do século, uma tendência à pluralização cultural. Para ele, as divergências culturais – que ele já percebia como externas ao Estado Nacional – colocavam um problema central para a democracia.

Retomo, nessa ótica, uma das primeiras falas neste subitem, pensar a igualdade política, em uma sociedade desigual, sob diversas perspectivas de análise, é que se faz desafio. Pensar as desigualdades sob o ponto de vista cultural, a partir da visão do simplesmente diferente, é o verdadeiro desafio.

É importante frisar que o conceito e o termo democracia, nesse histórico, desde sua origem até os momentos mais recentes, encontram-se intimamente ligados a um contexto ocidental, mais especificamente estadunidense-europeu: dos moldes de democracia ateniense à formação dos Estados Nacionais, ao contexto dos Estados Unidos a partir de seu processo de independência.

Uma das correntes teóricas mais visitadas, na teoria democrática, é a chamada corrente liberal-pluralista, a qual está intrinsecamente ligada ao modelo estadunidense. Esta visão trata de uma série de autores que formularam teorias que receberam o nome de “teorias minimalistas”.

A democracia, na percepção weberiana, apresentava um caráter processual e minimalista. Para Weber, apenas se entenderia a democracia como um mecanismo de escolha individual de líderes e de concorrência eleitoral pela preferência da sociedade, a democracia como um mercado. Nesta concepção, a democracia teria um aspecto estritamente ligado a uma composição burocrática e

procedimental. Ele dialoga, nestes aspectos, com Joseph Schumpeter<sup>40</sup>. Esses autores tinham uma concepção restrita da vida política e, para eles, não havia espaço abrangente à participação política. Para ambos, *a coletividade era uma constante ameaça a estrutura do Estado* (HELD, 2007).

Weber estruturou uma visão burocratizada de democracia que influenciou e foi aprofundada por Schumpeter na década de 40. A percepção de uma inabilidade dos cidadãos médios, para matérias públicas e a necessidade da definição de partidos políticos, em vez de uma democracia mais direta, são questões que perpassaram pelo exame de Schumpeter. Estes partidos haveriam de concorrer os votos em um amplo "mercado" político competitivo e, ainda, racionalizar suas táticas para conseguir êxito em suas intenções (HELD, 2007).

Schumpeter destituiu conceitualmente a teoria clássica, para acercar-se da conclusão de que ela não se enquadra à realidade da sociedade industrial em fins do século XX. Para ele, *a teoria clássica da democracia surge como um ideal acionado por grupos que só almejam proteger os seus próprios interesses*<sup>41</sup>.

A revolução democrática significou o advento da liberdade e da decência, e o credo democrático significou um evangelho de razão e de melhorias. É certo que essa vantagem estava fadada a se perder e o abismo entre doutrina e prática da democracia estava destinado a ser descoberto. Mas o encanto da aurora demorou a desfazer-se. (...) os políticos apreciam uma fraseologia que lisonjeie as massas e que ofereça excelente oportunidade não apenas de fugir à responsabilidade, mas também de esmagar os oponentes em nome do povo (SCHUMPETER, 1984, p. 334).

---

<sup>40</sup> Juntamente com Robert Dahl, Max Weber e Joseph Schumpeter são os grandes representantes das chamadas teorias minimalistas da democracia. Outra aproximação destes autores se encontra em relação à ação econômica empreendedora e de entes privados no Estado.

<sup>41</sup> Grifos meus, outra problematização acerca da democracia.

Held (2007) critica esta visão, segundo ele, a teoria de Schumpeter estaria mais perto de uma perspectiva antiliberal e antidemocrática. Sendo assim, ressalta-se o caráter minimalista desta teoria. Para seus críticos, incluindo o próprio Held, esta visão não procede, uma vez que, para a existência das condições enumeradas por Schumpeter para o funcionamento de sua metodologia democrática, seria fundamentalmente importante o respeito às diversas atribuições do Estado de Direito, como as condições republicanas, as prerrogativas liberais e as prerrogativas democráticas sejam parte da cultura política da sociedade. Não ao acaso, a maior parte das críticas às correntes minimalistas está localizada na diminuição do papel da participação e na abordagem meramente procedimental.

Percebe-se agora que a teoria democrática é posta como resposta à problemática surgida entre os paradoxos da pluralidade cultural e os anseios da coletividade. Sendo a democracia definida, então, como um conjunto de regras. A observância dessas regras e o respeito das mesmas é o que é considerado o resultado democrático. A representação, se antes se pensou em termos de participação direta, em termos de mitigação das possibilidades de uma tirania maioria, na teoria minimalista da democracia, pensa-se apenas que a organização de partidos políticos pode resolver tudo isso. Não é por acaso que, em qualquer debate que vemos hoje, qualquer notícia, qualquer análise, em relação à democracia contemporânea, deparamo-nos com a percepção quase hegemônica de que existe uma crise de representatividade.

Chegamos, finalmente, à visão habermasiana de democracia, que é a que mais importa a este texto. Jürgen Habermas<sup>42</sup> se encontra em uma vertente

---

<sup>42</sup> Jürgen Habermas é um filósofo e sociólogo alemão. Nasceu em Düsseldorf, em 1929 e é um dos membros mais destacados da chamada segunda geração de filósofos da Frankfurter Schule (Escola de Frankfurt). É, talvez, a última grande figura da tradição filosófica que se inspira em Marx e Hegel em suas interpretações sócio-históricas da sociedade e do mundo atual. Filosoficamente, de acordo com Henrique Ureña (1978, p.

teórica que é da corrente da democracia deliberativa, que trata de ações comunicativas pelas quais os indivíduos podem pressionar o sistema político para acatar as suas demandas. Diferentemente da visão minimalista, que distingue a democracia como um processo, o ponto de vista de Habermas se encontra centrado em um aparato distinto das instituições políticas: a esfera pública. No entanto, na visão de Habermas, é possível verificar que ele identifica estas problemáticas que afastam o Estado que se forma, nesta perspectiva minimalista, da heterogeneidade na qual se formam as sociedades.

Entrementes as sociedades modernas tomaram-se tão complexas- ao ponto de essas duas figuras de pensamento - a e uma sociedade centrada no Estado e a da sociedade composta de indivíduos - não poderem mais ser utilizadas indistintamente (HABERMAS, 2003, p. 17).

A este processo de cisão, Habermas (2003, p. 17) acusa de ter culpa a chamada razão prática, que seria uma faculdade subjetiva a qual forma um sujeito particular, tornando-se também uma razão de aspecto *normativista*. A razão prática seria um agir orientado por fins próprios, de um indivíduo que pela sua consciência chega à norma. Esta razão pode ser instrumentalizada, um processo de instrumentalização da razão, é o seu direcionamento pelo acesso à informação acrítica, por um mercado de consumo, ou por outros meios, que podem dar fim a questões relevantes. A depender do grau de alienação que este

---

15), dentro da História da Filosofia, é possível alocar o pensamento habermasiano, primeiramente, a partir de um momento em que Habermas seguiu de maneira direta a teoria crítica a partir de Adorno e Hockheimer, - que, por sua vez, sendo da primeira geração da Escola de Frankfurt, constroem sua crítica da economia política a partir do pensamento de Karl Marx - influências diretas e mentores seus. Em um segundo momento, Habermas renova a teoria crítica, mantendo oposição ao cientificismo positivista e a perspectiva da tentativa de transformação da sociedade a partir de uma reflexão crítica, no entanto, apoiando-se em uma nova filosofia da linguagem.

processo de instrumentalização situa uma pessoa, o sujeito pode terminar por se tornar um simples objeto. Assim ele continua:

Isto tornou possível referir a razão prática à felicidade, entendida de modo individualista e à autonomia do indivíduo, moralmente agudizada – à liberdade do homem tido como um sujeito privado, que também pode assumir os papéis de um membro da sociedade civil, do Estado e do mundo. No papel de cidadão do mundo, o indivíduo confunde-se com o do homem em geral – passando a ser simultaneamente um eu singular e geral (HABERMAS, 2003, p. 17).

Nas sociedades contemporâneas, a razão prática e a normatividade pelas quais a organização democrática se apresenta, têm sua grande diretriz na ordenação burocrática da conexão entre Estado e economia (HABERMAS, 2003, p. 18). Isso leva o direito racional ao seguinte trilema: uma vez que a razão prática foi substituída por uma filosofia solipsista<sup>43</sup>, o teor do direito racional não consegue mais ser fundado na teleologia<sup>44</sup> da história, ou na constituição do homem e em um fundo eventual de tradições que sejam bem sucedidas (HABERMAS, 2003, p. 19). Ocorre, por isso, a falta de uma oferta normativa que guie as ações dos indivíduos, ou seja, uma recusa da razão em sua totalidade. Essa falta de leis se conclui da ausência de um fundo orientador da ação e de uma fundação normativa. No entanto, Habermas não concorda com esta visão e substitui a razão prática pela razão comunicativa (MOREIRA, 2004, p. 100).

A razão comunicativa, sendo ela baseada em diálogo, em uma pluralidade de indivíduos, afasta-se da razão prática, pois, uma vez que os indivíduos, orientando sua ação por procedimentos discursivos, em vez da ação

---

<sup>43</sup> O solipsismo é a consequência derradeira de se acreditar que o conhecimento é fundado tão somente em experiências interiores e pessoais, de maneira que não se consiga estabelecer uma relação direta entre estes estados e o conhecimento objetivo para além deles.

<sup>44</sup> A teleologia pode ser entendida como uma doutrina que identifica sempre a presença de metas, de objetivos ou de fins.

baseada em sua própria consciência, podem chegar juntos à norma. Tal procedimento dá origem à *democracia discursiva* que,

(...) ao conjugar considerações pragmáticas, compromissos, discursos de autocompreensão e de justiça, fundamenta o pressuposto de que resultados racionais e justos serão obtidos por meio de um fluxo de informação relevante cujo o emprego não deve ser obstruído (HABERMAS, 2003, p. 19).

Assim, a razão prática a que daria subsistência ao direito, passa dos direitos humanos universais, ou da substância ética concreta de uma determinada comunidade, para as regras do discurso e para as formas de argumentação<sup>45</sup>. Essas novas regras extraem seu conteúdo normativo das bases de validade da ação orientada pelo entendimento e, em última instância, da estrutura de comunicação linguística e da socialização comunicativa (HABERMAS, 2003, p. 19).

Na elaboração do conceito de democracia deliberativa - também chamada de discursiva -, ele se mostra preocupado com a maneira como os cidadãos baseiam racionalmente as normas do jogo democrático. Se, na teoria democrática consagrada, a fundamentação dos governos democráticos se dá, por meio do sufrágio, *a partir da visão de que esta ferramenta não se mostra satisfatória para a legitimação democrática*, a teoria do discurso<sup>46</sup> habermasiana sugere um método ideal para a discussão e tomada de decisão que progrediria, em termos da fundamentação e legitimação das regras democráticas (FARIA, 2000, p. 48).

---

<sup>45</sup> Eis a solução habermasiana para os conflitos elencados acima.

<sup>46</sup> Importante: A teoria do discurso de Habermas é diferenciada da de Foucault, que já foi adentrada no subitem interior. Aqui, a teoria do discurso Habermasiana é importante para o entendimento da Inclusão do Outro e de seus papéis na construção da teoria democrática de Habermas. Em Foucault, o discurso é uma maneira de se discutir as relações sociais, o âmbito que as relações de poder se dão e, nestas relações de poder, existe a produção de verdades, que se manifesta, com base na subjetivação de pessoas, em uma construção identitária baseada nas relações de poder e de discursos.

Retomamos, aqui, a questão da legitimidade na democracia. Habermas entende que a *legitimidade do ordenamento se encontra, diferentemente dos pensadores aqui discutidos, na pretensão de seus cidadãos e que o processo democrático de criação do ordenamento jurídico seria a sua própria fonte de legitimidade, uma vez que ela seria voltada a uma ação orientada pelo entendimento.*

Como espaço que serve de panorama, para o agir comunicativo, Habermas encontra uma sociedade *pluralizada e profanizada*, na qual as certezas do mundo da vida não permitem mais firmar as perspectivas de comportamento e em que um domínio sacro é mais determinante. (HABERMAS, 2003, p. 45) Nessa perspectiva a ação comunicativa

(...) toma como ponto de partida a força social integradora de processos de entendimento não violentos, racionalmente motivadores, capazes de salvaguardar distâncias e diferenças reconhecidas, na base da manutenção e uma comunhão de convicções (HABERMAS, 2003, p. 22).

Habermas (2003) destaca que, em toda comunicação, existem pretensões de validade, as quais podem adquirir significados diferentes, de acordo com o tipo de ato de fala que se trata. Nos atos comunicativos do tipo constataador, ao afirmar, explicar, referir-se, narrar, prever e impugnar, todo falante pretende que seu enunciado seja entendido enquanto verdadeiro, mas isso só pode acontecer caso haja aceitação daquele que escuta. “Sujeitos pensantes e falantes podem tomar posição em relação a qualquer pensamento dizendo "sim" ou "não"; por isso, ao simples "ter um pensamento" vem acrescentar-se um ato de apreciação crítica” (HABERMAS, 2003, p. 29).

Estas pretensões de validade são compartilhadas seja por grupos, seja por outros entes organizados, que ao diálogo coordenam a ação, a própria linguagem e, neste caso, os falantes e ouvintes tentam negociar interpretações

comuns da situação e harmonizar entre si (HABERMAS, 2003, p. 36) Uma motivação racional, para o acordo, tem certamente a vantagem de uma estabilização não violenta, mas Habermas sabe que pode haver, sempre, os altos riscos de dissenso. É por isso que se deve ter em mente que o agir comunicativo está sempre imbuído de contextos do mundo, da vida, ou seja, para que exista uma consumação satisfatória da ação comunicativa, é imperativo que os interlocutores partilhem os mesmos sentidos ao que se diz.

O mundo da vida é constituído por três componentes estruturais: cultura, sociedade e pessoa [...]. A eles correspondem três processos, a saber: reprodução cultural, integração social e socialização. [...] Do ponto de vista funcional do entendimento, o agir comunicativo serve à tradição e à renovação do saber cultural; do ponto de vista da coordenação do agir, ele serve à integração social e à criação de solidariedade; do ponto de vista da socialização, finalmente, o agir comunicativo serve à formação de identidades pessoais (PINZANI, 2009, p. 109).

Assim, a seguinte pergunta move Habermas: “como integrar socialmente mundos da vida em si mesmos pluralizados e profanizados, uma vez que cresce simultaneamente o risco de dissenso nos domínios do agir comunicativo desligado de autoridades sagradas e de instituições fortes?” (HABERMAS, 2003, p. 46).

De alguma maneira, esta é a problematização que foi feita em relação à democracia até aqui. Se, neste texto, vimos em uma macroescala estes problemas dentro da Teoria Democrática, percebemos todos aqueles elementos que foram evidenciados. Como respaldar a igualdade política em uma sociedade tão pluralizada? Como preservar o sistema democrático de se tornar uma tirania da maioria? De ser instrumentalizado pelas facções que tomam o interesse particular por público? Como preservar a representatividade?

E o diálogo com Habermas a que nos propomos discutir vem na perspectiva das seguintes perguntas, que já foram feitas, em um momento anterior, neste mesmo trabalho: em que podemos nos apoiar para resguardar estes potenciais democráticos em uma experiência educativa? Em que tipo de ordenamento poderia encontrar elementos que embasassem esta prática? Que tipo de sistema político poderia resguardar todas as possibilidades de se ser humano? Que poderia ajudar a construir a tolerância? Que admitiria a diferença como parte da democracia? Que poderia garantir os próprios direitos democráticos de todos os grupos que, historicamente, foram desprezados?

Assim responde o próprio Habermas à pergunta formulada por ele mesmo:

Uma ordem jurídica não pode limitar-se apenas a garantir que toda pessoa seja reconhecida em seus direitos por todas as demais pessoas; o conhecimento recíproco dos direitos de cada um por todos os outros deve apoiar-se, além disso, em leis legítimas que garantam a cada um liberdades iguais, de modo que a liberdade do arbítrio de cada um possa manter-se junto com a liberdade de todos (HABERMAS, 2003, p. 52).

Habermas (2003, p. 53) considera que a participação política e os direitos comunicativos são importantes do ponto de vista da legitimação de um processo legislativo, mas eles só podem ser construídos em um processo que se pauta por uma prática intersubjetiva de entendimento. *A integração social*<sup>47</sup>, portanto, que pode advir deste processo, *só acontecerá a partir do momento em que em que passarmos a diferir a questão de categoria entre aceitabilidade e simples aceitação* (HABERMAS, 2003, p. 58). Se, em algum momento histórico, a garantia do direito é de oferecer um equivalente estatal ao que um dia se viu como a expectativa de uma autoridade sagrada e, se os comandos de comportamento eram feitos de limitação à comunicação, hoje, as sociedades

---

<sup>47</sup> O que podemos considerar como sendo a inclusão do outro.

modernas não são integradas somente por valores, normas ou processos de entendimento, como também por mercados e poder administrativo. Todos esses meios são integrados nas sociedades pelo agir comunicativo e devem ser institucionalizados pelo direito (HABERMAS, 2003, p. 59-61).

O núcleo da cidadania, está, para Habermas, nas novas formas de intercâmbio da sociedade civil, nas redes de associações espontâneas e nas formas de comunicação de uma esfera política produzida pelas mídias, conforme será o direito que substituirá a autoridade sagrada, na estabilização das expectativas, o qual deve ser uma força socialmente integradora do agir comunicativo (HABERMAS, 2003, p. 115). Assim, ele enaltece a pluralização da sociedade e encontra no direito e, por meio do agir comunicativo, de uma sociedade democratizada em suas instâncias, a possibilidade da aceitação do diferente em suas instâncias:

Em síntese, a exigência abstrata de uma apropriação consciente e autocrítica, de aceitação responsável da própria história de vida individual, insubstituível e contingente substitui cada vez mais as instruções exemplares para uma vida virtuosa e os modelos bem-sucedidos de conduta de vida, recomendados para imitação. (...) A irrupção da reflexão em histórias de vida e tradições culturais promove o individualismo dos projetos de vida individuais e um pluralismo de formas de vida coletivas. (...) Sob o ponto de vista moral do igual respeito por cada um e de uma consideração simétrica dos interesses de todos, as pretensões normativas de relações interpessoais legitimamente reguladas passam a ser problematizadas. No horizonte de uma fundamentação pós-tradicional, o indivíduo singular forma uma consciência moral dirigida por princípios e orienta seu agir pela ideia da autodeterminação. A isso equivale, no âmbito da constituição de uma sociedade justa, a liberdade e da política do direito racional, isto é, da autolegislação democrática (HABERMAS, 2003, p. 129-131).

Assim, em sua obra “Direito e Democracia”, ele tenta mostrar de quais maneiras a teoria discursiva contribuiria, para a construção de um Estado Democrático de Direito, de maneira que se encontrassem discurso e Direito, permitindo, assim, uma real coexistência entre público e privado, pensando a sociedade pluralizada. O desafio a ser pensado, por meio das colocações de Habermas, seria promover o comportamento democrático no cotidiano e em menor escala, nos diversos locais, incluindo aí o trabalho, a família e, principalmente – a nós importa – a escola, a partir de então, os indivíduos possam agir democraticamente em grandes escalas, seja nos processos eleitorais ou nas demais instituições políticas. A principal função da participação educativa é no sentido do desenvolvimento de capacidades psicológicas necessárias para o exercício da democracia. De forma semelhante, a participação promove o senso de eficácia nos indivíduos acerca de suas próprias ações.

*Assim, a tese central, a partir da qual Habermas encontrará a relação entre direito e poder político, estabelece-se na relação de igualdade entre autonomia pública (o interesse geral, do bem-comum) e autonomia privada (as individualidades de cada pessoa ou grupo). Isso resulta na complementaridade entre direito e moral e na afinidade recíproca entre a soberania popular e os direitos humanos, a partir do mesmo princípio que se constitui no agir comunicativo dentro do discurso.*

O Direito, nesta sociedade democrática, não se atém a cumprir as condições, para um simples funcionamento de uma sociedade complexa (pluralizada e profanizada), além disso, ele pratica a integração social por meio da aceitação de pretensões de validade. Somente é possível alcançar isso por meio um conceito discursivo de Direito que apresente a coesão interna entre autonomia pública e autonomia privada. Assim, não seria possível subordinar o princípio democrático à moral. E a relação entre autonomia privada e pública, os direitos humanos e a soberania popular é recíproca.

A teoria habermasiana engloba concepções individuais de vida digna, de dignidade e valores compartilhados por identidades coletivas. Desse modo, ele defende que nenhuma das autonomias deve se colocar acima da outra, por não serem, em essência, antagônicas, não sendo possível, assim, preferir uma à outra. Somente pela participação de todos os cidadãos, a partir da esfera pública, em um debate democrático, haveria a possibilidade de um direito legítimo, em que se complementem direitos fundamentais e democracia (SELVATTI, 2011).

Para o autor alemão, apenas seria possível a existência de uma verdadeira democracia, a partir do momento em que houvesse a legitimidade do direito que, por sua vez, implica em garantia das liberdades subjetivas combinada com a ativa participação dos cidadãos.

Pensando como Habermas, essa sociedade e o conceito de democracia que acontece por um balanceamento entre uma autonomia privada – ou seja, pelas possibilidades de se ser quem se é, de ter suas próprias identidades – e uma autonomia pública – um espaço democrático que provenha a participação dos cidadãos – pensaremos o Ensino de História. De quais maneiras o Ensino de História contribui ou pode contribuir com a construção desta democracia<sup>48</sup>? De quais maneiras a História pensa essas possibilidades? De que maneira a educação pode ser ferramenta para a construção democrática?

Habermas adiciona aos seus pensamentos um texto de extrema importância denominado *Die Einbeziehung des Anderen* (“A inclusão do outro”) (HABERMAS, 2002). Neste trabalho, Habermas pretende dar continuidade a seu programa filosófico, pensando de maneira mais propositiva problematizada para o tempo atual. Assim, continuamos a percorrer seus pensamentos, pensando

---

<sup>48</sup> Lembrando que, para Habermas, a ciência tem um caráter emancipador. A crítica à sociedade não consiste num mero compreender, senão na emancipação das diversas formas injustas de dominação e, no labor psicanalítico, o simples compreender já é libertação (HABERMAS, 2003). Aqui, nos colocamos a pensar o Ensino de História, a partir do mesmo ponto como um caráter emancipador.

seu sistema filosófico como passível de dar importantes contribuições a questões político-sociais que se apresentam no espectro desta sociedade pluralizada e profanizada.

É assim que, subsidiado pela teoria discursiva do direito e do Estado, desenvolve a temática da inclusão do outro levando em consideração os distintos âmbitos e problemas do mundo atual. Portanto, aplica em sua formulação teórica os princípios democráticos da política deliberativa: a progressiva integração dos mercados internacionais, a globalização dos meios de comunicação, a crescente diversidade cultural das sociedades contemporâneas e seus conflitos com a globalização, o esvaziamento da democracia, a tomada de consciência do caráter global dos direitos humanos, etc. (FREITAS; COURA, 2017, p. 5-6).

Todas as questões levadas em consideração por Habermas, em sua análise, como, por exemplo, o direito de manter a própria vida cultural e a obrigação de aceitar o marco político de convivência, definido pelos princípios constitucionais e os direitos humanos, fazem de seu estudo uma tentativa de evitar que a identidade coletiva se torne uma estrutura de exclusão do diferente. Se esse processo de exclusão se dá, por meio de uma vontade de homogeneização social consciente e pode provocar a marginalização interna de grupos sociais inteiros, a proposta habermasiana contra essa exclusão sistemática é a de defender que a própria democracia deve ser colocada na direção da “inclusão do outro”. Essa inclusão deve promover a independência da procedência cultural de cada indivíduo e os meios de acesso à comunidade política destes indivíduos devem sempre permanecer abertos.

## **2 OS MANUAIS DO PROFESSOR DOS LIVROS DIDÁTICOS: BREVE HISTÓRICO E PROBLEMATIZAÇÃO**

### **2.1 O livro didático e a inclusão do outro**

Inicia-se aqui a tentativa de descobrir de quais maneiras os manuais dos professores dos livros didáticos de História podem educar em direção da inclusão do outro. Mas antes é necessário compreender as múltiplas facetas presentes neste objeto cultural<sup>49</sup>.

A produção acadêmico-científica sobre o Ensino de História, nos últimos trinta anos, trouxe grande parte de seu conteúdo o Livro Didático de História como centro de investigação. O livro didático é um objeto de múltiplas facetas, possui uma ampla tiragem e difusão, sendo um objeto cultural que, no Ensino de História, possui um protagonismo muito grande. Uma das razões deste protagonismo é o fato de este objeto conter as informações ditas necessárias ao Ensino de História.

Dentro das discussões acadêmicas sobre o Livro de História, pode-se identificar, nos diversos recortes e tratamentos metodológicos, pesquisas sobre a história dos livros e dos impressos, do campo da produção de saberes escolares e acadêmicos e, finalmente, sobre a perspectiva da educação histórica.

---

<sup>49</sup> Neste trabalho, o livro didático e seu conteúdo adquirem também o caráter de objeto cultural, ou texto cultural. De acordo com Bakhtin (2010, p. 33) “Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior. Este é um ponto de suma importância. No entanto, por mais elementar e evidente que ele possa parecer, o estudo das ideologias ainda não tirou as consequências que dele decorrem”.

A maior parte dos estudos sobre o livro didático se fazem sobre o conteúdo que eles buscam transmitir aos alunos<sup>50</sup>. Estes estudos são representados, em sua figura máxima, por Circe Bittencourt, que pesquisa há pelo menos duas décadas sobre os livros didáticos. Aqui, como se intenta fazer uma pesquisa sobre os manuais de professor dos livros, fui em busca de pesquisas específicas sobre este tipo de material.

Disputado por diversos interesses, desde sua planificação, o livro didático também é pleiteado por diversos campos de investigação e adquire, de acordo com as visões de debate, o status de veículo de transmissão, imposição, legitimação de saberes e, também, de documento histórico. Assim, algumas das literaturas que discutem sobre os manuais do professor de história defendem sua utilização como fontes para pesquisas diversas.

A pesquisa de Tânia Maria F. Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt e Leilah Bufrem (2006) dispõe sobre os Manuais do Professor e suas diferenças em relação ao livro didático dos alunos:

Em primeiro lugar, é necessário distingui-los dos manuais nos quais o conteúdo principal é o conhecimento propriamente dito. Por exemplo, em se tratando de manuais de didática destinados

---

<sup>50</sup> Em uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, foi possível encontrar dissertações e teses que também utilizam como objeto de pesquisa o Manual do Professor de História. Destaco, assim, algumas destas pesquisas: O pesquisador Fábio Ribeiro (2015) apresenta a dissertação “‘Prezado professor’: prefácios, notas, advertências e Manual do professor’ em que ele investiga os manuais didáticos, no período entre 1980-1985, por amostragem, de maneira a identificar os discursos ideológicos feitos pelo Estado presentes nas orientações a professores. Ana Maria Garcia Moura (2017), em sua pesquisa “O Manual do Professor do Livro Didático de História no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014): a Configuração de um Modelo”, por sua vez, analisa as mudanças no edital do Programa do Livro Didático e procura perceber quais as mudanças práticas dentro dos manuais. Existem diversos outros trabalhos sobre o Manual do Professor, das diversas disciplinas, mostrando que hoje este é um tema, relativamente pouco explorado, no entanto, pela multiplicidade das possibilidades de pesquisa e de relações que o livro didático de história apresenta, não foram trabalhos cujo paralelo se possa fazer a este.

a professores de História, eles não abordarão a especificidade de certos conteúdos a serem ensinados, como os conteúdos de História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea e História do Brasil, tratados didática e graficamente com a finalidade do ensino/aprendizagem da História pelos alunos. No caso dos manuais destinados a professores, trata-se também de uma gama de saberes que podem ser incluídos nos saberes e práticas próprios da Didática das disciplinas. Neste sentido, o conteúdo destes manuais pode ser apreendido como um conjunto de saberes destinados a uma introdução formal para o ensino de certas disciplinas, nas escolas Fundamental e Média, exercendo a função de mediação entre o conhecimento científico específico e os modos de ensiná-lo na sala de aula (GARCIA; SCHMIDT; BUFREM, 2006, p. 123-124).

Ou seja, nos Manuais do Professor, a natureza dos conteúdos destinados aos professores tem relação com práticas de formação dos professores. Se por um lado existe uma diversidade de orientações ligadas à necessidade de se expor métodos de ensino, em sala de aula, por outro se mostram orientações sobre as condições e necessidades básicas relacionadas a cada conteúdo.

Desses pressupostos, o estudo dos manuais destinados à formação de professores é importante em diversos aspectos<sup>51</sup>, tanto no que diz respeito à reconstrução dos saberes e práticas, que são pertinentes ao ensino da disciplina específica, como também quanto à história da formação dos professores. Por meio da análise, os manuais didáticos podem ser compreendidos enquanto dados da cultura escolar, que produzem conhecimentos escolares; podem ser compreendidos como fundadores de modos de se fazer ou de se construir a educação formal, bem como construtores de identidades pessoais e profissionais (GARCIA; SCHMIDT; BUFREM, 2006).

---

<sup>51</sup> Cabe considerar as seguintes questões sobre os Manuais do Professor: até, aproximadamente, a década de 1970, os Livros didáticos eram manuais destinados ao professor. Diante da expansão da educação pública, a partir da década de 70, os Livros didáticos passaram a ser dedicados aos alunos, com uma versão para os professores. A partir do Programa Nacional do Livro Didático, os livros passam a ter uma diagramação editorial, taleta de cores, tabelas, imagens e todo o aparato que se vê nele hoje.

Como referência a práticas pedagógicas e escolares, eles contribuíram e contribuem, também, para traçar a intrincada rede do cotidiano escolar. Assim, é possível assegurar que eles estão ligados à maneira que cada uma das disciplinas, suas práticas de ensino e o processo de escolarização no Brasil são realizados (GARCIA; SCHMIDT; BUFREM, 2006).

Para além disso, concordo com Paulilo (2012), quando ele faz referência à utilização dos Manuais do Professor de História para pesquisa:

O Manual do Professor atualmente não é apenas uma referência pedagógica para o ensino, principalmente, designa o lugar de um discurso sobre a prática do ensino. Nesse âmbito, parece razoável interrogar sua força ilocutória, as estratégias que propõe e a ordem de representações que instaura, seja para discutir as escolhas de seus autores ou para inventariar as demandas dirigidas ao professor de história ultimamente. [...] Trata-se de pistas para se compreender algo das relações que o Manual do Professor mantém com as práticas de aula (PAULILO, 2012, p. 13).

Postas as considerações sobre as distinções destes materiais, procurarei, a partir daqui, fazer um breve histórico do livro didático.

### **2.1.1 Histórico do Livro Didático**

Em muitas escolas brasileiras, o livro didático é o principal, se não o único, instrumento de trabalho de milhares de professores, por isso, um olhar mais cuidadoso sobre este material didático se faz necessário. Preocupado com sua qualidade e adequação às propostas dos PCN, o Ministério da Educação criou, em 1996, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, em 2004, o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM). Tais programas se incumbem de analisar os livros e publicar, no site do Ministério da Educação (MEC), a lista dos aceitos para utilização em sala de aula.

Antes disto, o MEC divulgou um edital em que especifica às editoras brasileiras os processos de avaliação e seleção dos livros que serão escolhidos pelas escolas públicas. Este edital foi publicado no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2017) na internet. Normalmente o Ministério oferece um prazo para cadastramento de autores e titulares de direitos autorais.

O cadastramento dos livros é feito on-line, por meio do Sistema de Material Didático (SIMAD), no portal do FNDE (2017) na internet. A fase seguinte consiste na entrega da documentação exigida e das obras para análise por uma Comissão de especialistas da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação o qual faz a avaliação pedagógica dos livros inscritos. As editoras que tiverem obras reprovadas, nesta fase, têm o direito de entrar com recurso, fundamentado nos termos do edital.

Assim, é enviado às escolas o Guia do Programa Nacional do Livro Didático, junto aos diversos livros didáticos aprovados. Para a escolha dos livros didáticos, é importante o conhecimento deste guia, o qual é tarefa de professores, professora e equipe pedagógica das diversas escola. Aquelas que não receberam todos os livros podem analisar as resenhas contidas no guia, para escolher adequadamente os livros, a serem utilizados em cada triênio. O livro didático, desse modo, deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; adequado ao alunado e ao professor; como também à realidade sociocultural da instituições.

Os professores podem, assim, selecionar os livros escolhidos a serem utilizados em sala de aula pela internet, no portal do FNDE (2017). A escola deve apresentar duas opções na escolha das obras para cada ano e disciplina. Caso não seja possível a compra da primeira opção, o FNDE envia à escola a segunda coleção escolhida. Portanto a escolha da segunda opção deve ser tão criteriosa quanto a primeira. Passadas todas estas fases, finalmente, o livro didático chega às escolas e é utilizado pelos professores e professoras.

Enquanto instrumento pedagógico, o livro didático possui um lugar quase hegemônico em escolas e ambientes de educação formal. O livro didático de História, por sua vez, tem sido o próprio sujeito de sua historicidade, já que, em sua estrutura, traz consigo permanências e rupturas, marcos de ideologias, sistemas e ideários políticos. Além, também, de discussões sobre a produção pedagógica, historiográfica e social.

O livro didático tem sido pautado por muitos pesquisadores acerca de sua estrutura e da organização e de seus conteúdos, legalmente regulamentados e controlados “pelo estado, que se constitui como seu sensor pela legislação criada, em 1938, pelo Decreto-lei 1.006, consolidado, em 1945, pelo decreto nº 8.460 (BRASIL, 1938, 1945). A partir disto, os livros só podem ser adotados em todo o território nacional com autorização prévia do Ministério de Educação.

É importante destacar que “os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado” (BITTENCOURT, 2001, p. 72). E é em relação às essas orientações que nos importa pensar.

O livro didático é “o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo” de acordo com Circe Bittencourt (1997, p. 71). Material impresso, é utilizado nos processos de ensino e formação e tem por finalidade alcançar os lugares escolares. É com base nele que estudantes de Ensino Fundamental e Médio podem fazer pesquisas para trabalhos escolares. Por vezes, podem ser vistos enquanto mensageiros de verdades absolutas. Segundo Bittencourt (1993, p. 25), ele primeiro se destinava ao professor que deveria assegurar o conteúdo básico e a ideologia que se desejava ser transmitida, enquanto os alunos deviam somente copiar e ouvir trechos em sala de aula. Essa postura começou a mudar nos fins do século XIX e início do século XX.

Os livros didáticos, na abordagem teórica e metodológica inseridas na história do livro e da leitura (CHARTIER, 1990) e das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990), são avaliados enquanto um depositário dos conteúdos escolares. São o apoio básico e sistematizado, tendo um local privilegiado diante dos conteúdos apresentados pelos programas curriculares das distintas unidades curriculares escolares; é por intercessão dele, dentre outros meios, que são transmitidos os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais, escolhidos de maneira sistematizada, de uma certa sociedade em determinada época.

Fazendo parte de um Programa Nacional e tendo sua vinculação, em todo o território, o livro didático faz parte de um conjunto de políticas públicas educacionais que permitiram a configuração de avaliações sobre os livros de didáticos e a educação de um modo mais geral. Na avaliação de livros didáticos de história, um dos critérios é a preocupação com a renovação historiográfica e esse fato lança um desafio a seus produtores: aliar o debate acadêmico ao desenvolvimento de um produto de massa.

No Brasil, o trabalho de Circe Bittencourt (1993) representou o impulso inicial da vasta produção das décadas seguintes, à medida em que apresentou um conjunto de temas e abordagens que o objeto comportava para além da denúncia da ideologia. Kuzami Munakata (2012) explicita que, após os trabalhos de Bittencourt, as pesquisas sobre o livro didático, no Brasil, multiplicaram-se exponencialmente.

Neste estudo não se tem a intenção de se fazer uma história do livro didático, mas se faz importante apontar que, enquanto objeto cultural, o livro didático vem sofrendo uma série de alterações que vão além das revisões de conteúdos e de propostas. As alterações, também, passam pelos modos de produção (de artesanal à escala industrial) e percebe-se que,

(...) a partir de 1970, os livros passam a obedecer a alguns padrões de consumo que vão alterar não apenas seu tamanho, como também e, principalmente, sua apresentação gráfica: linguagem utilizada, formatação dos textos, quantidade de imagens, uso de variadas cores, tipos de letras, etc. (SILVA, C. B., 2007, p. 223).

O livro didático assumiu, também, o formato de currículo escolar e dos saberes escolares, graças ao processo que incorporou, desde a década de 1970, os programas curriculares. E, até hoje, apresenta-se como um meio pelo qual se transpõe o saber produzido na academia para o saber escolar, que é também responsável pela elaboração das estruturas e das condições do ensino para o professor, por suas técnicas de aprendizagem (BITTENCOURT, 1997, p. 72). Para Alain Choppin (apud BITTENCOURT, 2003, p. 19) “é um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas dos métodos e das condições de ensino do seu tempo”.

Apesar de a relação e transformação do livro didático de suporte a aliado, a relação com o livro não é sempre de mera subordinação. Alguns de seus usos comuns incluem a recorrer, quase sempre, a ele, para organizar aulas e o planejamento do ano letivo. Mas, por mais que a função do livro didático seja reproduzir as ideologias e o saber oficial, que, por sua vez, são impostos por setores das classes dirigentes, o professor e a professora, na condição de mediadores entre a proposta oficial e o conhecimento ensinado pelo professor, transformam, pelos diversos usos, o livro didático. De acordo com Michel de Certeau (1994), isso acontece porque toda leitura apresenta traços de uma produção silenciosa, pois é um processo que implica na improvisação e na expectativa de significados causados pelas palavras, intersecções de espaços escritos, mas que não se estoca.

Pertinente também é a crítica de Selva Guimarães Fonseca e Marcos Antônio da Silva (2010, p. 29), ao afirmarem que:

O livro didático é uma fonte útil para a cultura escolar desde que não mais seja considerado o lugar de toda a História. Submetido à leitura crítica, com a ajuda interpretativa do professor e colocado em diálogo com outras fontes de estudo – Acervos de museus e arquivos, livros não didáticos, produção literária e artística por exemplo -, ele pode contribuir de modo significativo para a aprendizagem da História.

Mas, se considerarmos a ideia da mesma autora de que “o livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, é o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (FONSECA, 2008, p. 49), já estão justificados os porquês de sempre se basear nele, para diversas das discussões sobre educação para a diversidade ou, como em nosso caso, educação para a inclusão. Porém não parece que este assunto se esgotou. Assim como a perspectiva de Cristiani Bereta da Silva (2007, p. 220), acredita-se que:

(...) o livro didático tem ainda a oferecer muitas possibilidades de investigação: de práticas de leitura às práticas de ensino; sobre o cotidiano e construção de saberes escolares (dentre outras questões que se articulam a dimensões sociais, culturais e econômicas.

Apesar disto, devemos observar, também, como alertado por Bittencourt (1993, p. 71-72), que o livro didático é uma mercadoria e, sendo assim, obedece às lógicas do mercado, sofre interferências diversas em seu processo de comercialização e fabricação.

Sendo um produto da indústria cultural, o livro didático imaginado percorre um caminho longo até sua transformação em livro impresso e passa pelas mãos de diversos profissionais como autor, editor, copidesque, trabalhadores do

setor de iconografia, ilustrador, revisor, diagramador, impressor, distribuidor, divulgador entre outros. Apesar de grande aliado, também, considera-se Livro Didático, a ressalva posta por Choppin (2004, p. 553):

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas mundi, diários de férias, coleções de imagens, “livros de prêmio” – livros presenteados em cerimônias de final de ano aos alunos exemplares – enciclopédias escolares...) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet, etc.). Eles podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis, assim como as fitas cassete e os vídeos, nos métodos de aprendizagem de línguas. O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia.

Face ao exposto, apesar dos múltiplos e inúmeros debates, trabalhar com o livro didático de história como fonte é proporcionar diversas possibilidades de abordagem ao aluno. Na presente proposta, o exame das fontes será orientado, percebendo-se a necessidade de compreender os livros didáticos, para além dos conteúdos explícitos em suas páginas, bem como proceder à localização de referências, menções e abordagens que sinalizem a presença de questões ligadas às relações de identidade que gerem exclusão ou estigmatização na fonte selecionada. Relevante lembrar, também, sobre a utilidade dos manuais como instrumento de formação de professores. Sobre os manuais do professor, André Luiz Paulilo (2012, p. 205) pondera que:

Em muitos sentidos, seu discurso é um derivado do conjunto de obras que referencia e indica para o professor. O Manual do Professor se passa, assim, por um guia para o trabalho do dia a dia. Sobretudo visto a partir da sua utilidade para a atualização e formação continuada do magistério e, portanto, do programa e das práticas que orienta, repousa na suspeita de os professores não terem tido formação adequada ou experiência suficiente.

Assim, o livro didático também é pensado a partir da ideia de que os professores se utilizam desta formação que o livro didático proporciona, mas não necessariamente se baseiam somente nele. Apesar disso, a relação com o livro didático pode também ser dialética e de oposição. A seguir, introduzirei os livros didáticos que serão utilizados neste trabalho como referência.

### **2.1.2 Primeiros contatos: inclusão, exclusão e identidade no livro didático**

Uma memória do meu período de escolarização é a utilização dos manuais por meus professores e professoras de matemática e eu o via como o livro das respostas. Como sentava à frente, nas diversas oportunidades em que estava aberto, eu o espiava, na esperança de conseguir enxergar as respostas corretas.

O primeiro contato com o livro didático na vida adulta, no entanto, não vem deste trabalho e, sim, da prática e do dia a dia em sala de aula. É impossível não se utilizar deste material. O livro didático, muitas vezes, é um aliado importante ao professor e, também, aos estudantes. Outras vezes, ele nos parece ultrapassado, limitado, ou até mesmo superior ao próprio professor.

Ao investigar o livro didático como material e enquanto produção didática, passemos à primeira etapa de definição do objeto de investigação. Para além de identificá-lo conjuntural e criticamente, como o feito acima, o ato de pesquisa exige entender as dinâmicas ideológicas vinculadas a este enquanto objeto.

Para isso, precedeu-se a um processo de pré-análise<sup>52</sup> dos livros didáticos, a qual foi feita, de início, anterior a este trabalho e durante minha prática docente. Explico: durante a minha prática, além dos textos a que tive acesso na universidade e da bagagem de conteúdo historiográfico, aproximei-me do livro didático, a priori, pela familiaridade de alunos e alunas com este material.

Pus-me a analisá-lo de maneira mais próxima a fim de entender melhor suas propriedades e de como poderia usá-lo, sem me tornar um eterno dependente dele. Com base neste fato, comecei a notar melhor as orientações vindas aos professores nestes livros didáticos. Por acaso, neste mesmo ano, houve a escolha dos livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, o que fez com que eu pudesse ter acesso a mais livros, uma vez que a campanha do PNLD distribuiu, nas escolas, as diversas coleções que poderiam ser escolhidas no triênio seguinte.

O processo de contato com outros livros didáticos se deu, posteriormente, na escolha destes livros didáticos do ensino fundamental no ano de 2016. As amostras utilizadas foram distribuídas aos professores das escolas públicas do país para que escolhessem aquele livro que mais atendesse, pedagogicamente, ao professor e à escola. Em geral, a escolha destes livros didáticos é feita por professores e professoras da área e, em tese, pode ou deve ser feita de maneira democrática.

Assim, foram percebidas as principais diferenças dos Manuais com os Livros didáticos, os quais os professores recebem e que são diferentes dos livros didáticos recebidos por estudantes. O chamado “Manual do Professor” tem, em

---

<sup>52</sup> Tal qual o anteriormente explicitado neste texto, de acordo com a metodologia indicada por Bardin (2009), lembrando, a autora explica que, na análise de conteúdo, as fases em que ela acontece são, nesta ordem, a pré-análise e a posterior exploração do material. Gostaria aqui, também, de enfatizar o momento de práxis pedagógica e as diversas materialidades possíveis diante da pesquisa em um programa de Mestrado Profissional cujo ato do pesquisar, também, é uma reflexão diante da prática.

sua capa, via de regra, esta identificação. Para além da capa, existem outros diferenciais. Dois aspectos principais, nos manuais, são: pequenas intervenções no corpo do livro, que, geralmente se dão, em um tom rosa (ou azul), aparecem junto ao texto principal, são presentes em todo o livro e em todos os livros.

Geralmente se apresentam como indicações imperativas ao professor, chamando a sua atenção para determinada temática ou aspecto do conteúdo a ser trabalhado. Muitas vezes, inclusive, estas indicações se iniciam chamando a atenção do “Professor”. Fui percebendo que esta atenção se apresenta como uma fonte riquíssima de possibilidades de análise e também de problematizações em relação às diversas formas de inclusão (ou exclusão) do outro.

Outra parte dos Manuais do Professor dos Livros Didáticos de História, a ser analisada, é a seção ao final dos livros didáticos, que se apresenta com páginas dedicadas, exclusivamente, aos professores, com detalhes sobre currículo, legislações, atividades e que, também, inclui perspectivas teórico-metodológicas de trabalho. Segundo André Luiz Paulilo (2010, p. 11), essa seção é:

Parte suplementar que acompanha o exemplar do professor do livro didático, o Manual do Professor oferece orientação teórico-metodológica específica ao docente para a utilização da obra na sala de aula. Trata-se de uma exigência do edital de inscrição no processo de avaliação para o PNLD, que reconhece nesse tipo de texto um recurso para o esclarecimento das propostas do livro didático. Nesse sentido, o Manual do Professor não é somente um aspecto da edição. Sobretudo, atende as prescrições do poder público quanto à aceção e organização dos dispositivos dos textos que lhe devem caracterizar. Indissociáveis uma da outra, as dimensões editorial e política desses manuais suscitam questões que, já bastante exploradas por estudos sobre os livros do aluno, enredam o texto, o livro e as suas estratégias simbólicas.

Muitas vezes, estas páginas, chamadas por Paulilo de parte suplementar, também, aparecem com indicações imperativas aos professores, chamando sua



**Figura 2** Detalhe - Orientações pedagógicas.



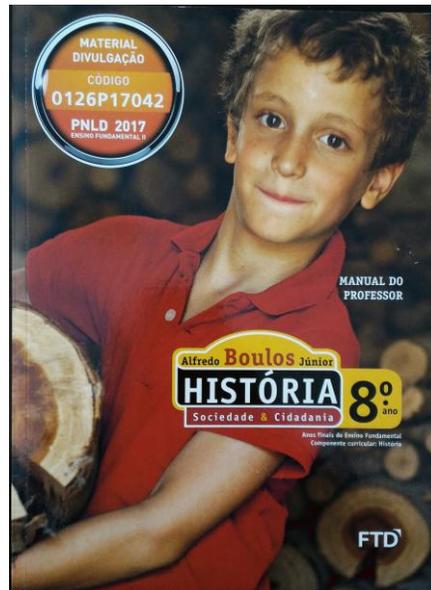
**Legenda:** As indicações específicas aos professores podem ser encontradas em qualquer parte das páginas dos livros.

**Fonte:** Boulos Júnior (2016).

As Figuras 1 e 2 mostram como ocorrem as intervenções no livro didático aos professores. A partir destas intervenções, será feita a inquirição, o trabalho do perguntar, do entender.

As Figuras 3, 4, 5 e 6 mostram as capas dos livros escolhidos para análise.

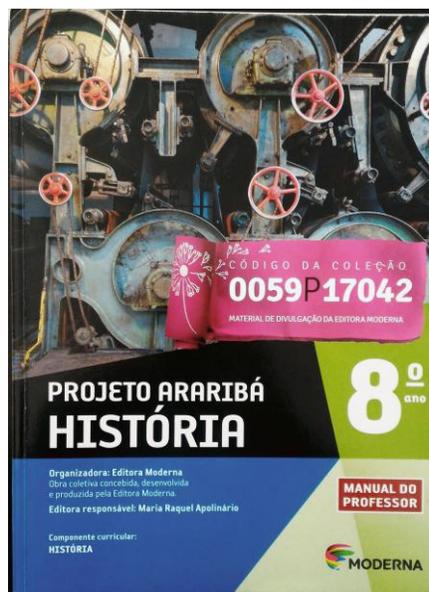
**Figura 3** Sociedade e Cidadania (detalhe capa).



**Figura 4** Estudar História (detalhe capa).



**Figura 5** Projeto Araribá (detalhe capa).



**Figura 6** Piatã (detalhe capa).



**Legenda:** Capas dos livros pesquisados.  
**Fonte:** Do autor (2017).

Ao analisá-los junto aos meus colegas, percebi que existem intencionalidades para além das intencionalidades presentes dentro dos documentos oficiais sobre o Ensino de História. Existe a tentativa de diversos de seus autores explicitarem aos professores que terão acesso ao material e o que se intenciona ao fazer aquilo. Ultrapassar as barreiras do conteudismo, ultrapassar as barreiras que impedem de entender a história como o estudo de um passado que é distante de nós e não tem relação alguma conosco.

Esta ideia é antiga e refere-se à visão clássica do currículo. Esta visão sobre currículo tradicional defendia a ideia de currículo “neutro”, científico, que desenvolve um saber desvinculado das relações de poder e que é admitido como o saber legítimo, universal, do interesse da humanidade como um todo indistinto.

Desse ponto de vista, o currículo não se preocuparia em questionar os arranjos sociais vinculados à estrutura social, fomentando a aceitação e a adaptação. O Ensino de História, desvinculado da realidade à qual ele diz respeito reproduz esta visão curricular e de escola de que devemos nos distanciar.

Posteriormente, foi feita uma análise mais profunda do material recebido para a escolha e, diante das inúmeras possibilidades, foi necessário realizar um recorte, por meio de um critério autoral dessas produções: livros que fossem frutos de um projeto, de um autor ou multiautoral.

Assim, entre as obras escolhidas para esta proposta de análise e problematização, estão algumas das coleções que foram disponibilizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático<sup>53</sup>, sendo uma delas fruto de um projeto,

---

<sup>53</sup> Segundo o sítio da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação: “O programa tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e

duas de autor único e outra biautoral. Elas foram escolhidas dentre outras diversas, presentes na campanha nacional no ano de 2016, que serão utilizadas no triênio 2017-2019 e se encontram representadas na Tabela 1.

**Tabela 1** Livros Didáticos na versão Manual do Professor a serem analisados.

| <b>Coleção</b>                   | <b>Autoria</b>                                     | <b>Ano</b> | <b>Nº de páginas</b> | <b>Manual do Professor</b> | <b>Total de páginas</b> | <b>Editadora</b> | <b>Código PNL D</b> |
|----------------------------------|--|------------|----------------------|----------------------------|-------------------------|------------------|---------------------|
| <b>Estudar História</b>          | Patrícia Ramos Braick                              | 8º         | 280                  | 144                        | 424                     | Moderna          | 0076P17042          |
| <b>Piatã</b>                     | Vanise Maria Ribeiro e Carla Maria Junho Anastasia | 8º         | 272                  | 80                         | 352                     | Positivo         | 0118P17042          |
| <b>Projeto Araribá</b>           | Maria Raquel Apolinário*                           | 8º         | 280                  | 184                        | 464                     | Moderna          | 0059P17042          |
| <b>Sociedade &amp; Cidadania</b> | Alfredo Boulos Júnior                              | 8º         | 336                  | 128                        | 464                     | FTD              | 0126P17042          |

**\*O livro didático do Projeto Araribá é uma obra coletiva com a organização da Editora Moderna e a edição responsável por Maria Raquel Apolinário.**

Fonte: Do autor (2017).

Logo a primeira questão a ser feita é: afinal, de quais maneiras estes autores e autoras entendem a história? Compartilham do pensamento da inclusão do outro como um conceito de integração do diferente à democracia? Assim, inicio minha análise prévia das páginas dos livros didáticos e encontro, em cada

---

complementa os livros reutilizáveis para outras etapas.” Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

um deles, uma visão que, à primeira vista, corrobora e acompanha o raciocínio habermasiano sobre a inclusão do outro.

Esta primeira análise foi feita da seguinte maneira: em cada um destes livros, as orientações pedagógicas, ao final do livro, foram lidas, resultando em um fichamento de cada um deles, nos quais existe uma estrutura diferente destes Apêndices Didáticos<sup>54</sup> conforme Tabela 2.

**Tabela 2** Organização dos Apêndices Didáticos.

| Coleção                 | Nomenclatura                     | Organização   |
|-------------------------|----------------------------------|---|
| <b>Estudar História</b> | Suplemento de Apoio ao Professor | PARTE I – Pressupostos teóricos e metodológicos <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A função do ensino de história               <ul style="list-style-type: none"> <li>Consciência histórica e a história como disciplina escolar</li> <li>História e cidadania</li> </ul> </li> <li>2. A história como área do conhecimento               <ul style="list-style-type: none"> <li>As diferentes correntes historiográficas</li> <li>A natureza do saber histórico</li> <li>O historiador e o uso das fontes</li> <li>História e Memória</li> <li>Verdade e representação</li> </ul> </li> <li>3. A história na sala de aula               <ul style="list-style-type: none"> <li>A produção acadêmica e o ensino de história</li> <li>Habilidades e competência</li> </ul> </li> </ol> O processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental <ul style="list-style-type: none"> <li>Ensinando história</li> <li>Tempo, memória e fontes</li> <li>Ensino de história e interdisciplinaridade</li> <li>O cinema e as aulas de história</li> <li>O ensino de história e as novas tecnologias</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Avaliação: processos e concepções               <ol style="list-style-type: none"> <li>5. A história nesta coleção                   <ul style="list-style-type: none"> <li>A concepção de história nesta coleção</li> <li>A organização da coleção</li> <li>Como realizar uma pesquisa</li> <li>Como se preparar para um debate</li> <li>Bibliografia consultada</li> </ul> </li> </ol> </li> </ol> PARTE II – Orientações específicas para o livro |

<sup>54</sup> Escolhi aqui esta nomenclatura pela diversidade de nomenclaturas presentes nos livros didáticos.

|   |                                   | do 8º ano   |
|---|-----------------------------------|---|
|   |                                   | Respostas e comentários das atividades                                      |
| <b>Piatã</b>  | Caderno de Apoio Pedagógico (CAP) | Apresentação  |
|   |                                   | I. Considerações teórico-metodológicas                                      |
|   |                                   | Visão de História   |
|   |                                   | Recortes temáticos  |
|   |                                   | Passado e presente  |
|   |                                   | Conhecimento histórico  |
|   |                                   | Objetivos do ensino de História   |
|   |                                   | Avaliação   |
|   |                                   | II. Estrutura e organização da coleção                                      |
|   |                                   | III. Orientações didático-pedagógicas                                       |
| Orientações metodológicas   |                                   |   |
| Ensino, leitura, pesquisa e fontes  |                                   |   |
| História oral: um recurso a explorar  |                                   |   |
| Uso de filmes   |                                   |   |
| Como fazer bom uso da internet  |                                   |   |
| Leitura de imagens  |                                   |   |
| Interdisciplinaridade   |                                   |   |
| Estudo de gênero  |                                   |   |
| Considerações sobre a História indígena e da África   |                                   |   |
| História da África  |                                   |   |
| História indígena   |                                   |   |
| IV. Textos complementares de suporte à ação pedagógica  |                                   |   |
| Inclusão em educação relativa ao alunado da educação especial: o que o professor pode fazer? Tecnologias na educação: um universo de possibilidades |                                   |   |
| V. Considerações específicas deste volume   |                                   |   |
| Filmes e documentários que complementam o estudo do livro   |                                   |   |
| Referências bibliográficas  |                                   |   |
| <b>Projeto Araribá</b>  | Guia e Recursos Didáticos         | Apresentação Geral  |
|   |                                   | A educação escolar e os desafios da contemporaneidade                       |
|   |                                   | O papel da escola na formação das crianças e dos adolescentes do século XXI |
|   |                                   | Mudanças na era da informação: educação e tecnologia                        |
|   |                                   | A disciplina história nos currículos escolares                              |
|   |                                   | A visão de história nesta coleção   |
|   |                                   | Um tributo ao passado   |
|   |                                   | O passado e o presente na coleção   |
|   |                                   | A diversidade das fontes históricas   |
|   |                                   | O trabalho de análise das fontes  |
| As fontes nesta coleção   |                                   |   |
| Ensino de História e cidadania  |                                   |   |
| Formação para a solidariedade e para a paz  |                                   |   |
| Identidade ou identidades?  |                                   |   |
| Identidade e memória  |                                   |   |

|                                  |                                 |  |
|----------------------------------|---------------------------------|--|
|                                  |                                 | <p>História e meio ambiente</p> <p>Objetivos gerais do ensino de história desta coleção</p> <p>Ensinar e aprender história: os pressupostos metodológicos da coleção</p> <p>Organização dos temas: uma história integrada e cronológica</p> <p>A compreensão leitora: um dos eixos da coleção</p> <p>Avaliação internacional</p> <p>Avaliações nacionais</p> <p>Aprenda a fazer: saberes procedimentais</p> <p>O ensino de história e as novas tecnologias</p> <p>O processo de avaliação</p> <p>A organização do livro</p> <p>Aprenda a fazer</p> <p>Aberturas de Unidade</p> <p>Estudo dos temas</p> <p>Pense e responda</p> <p>Boxes informativos</p> <p>Questões na legenda</p> <p>Sugestão</p> <p>De olho...</p> <p>Dialogando com....</p> <p>Sugestão de trabalho (filme, leitura, site)</p> <p>Atividades</p> <p>Em foco – Monografias</p> <p>Compreender um texto</p> <p>Preparando-se para o Enem</p> <p>O cinema nas aulas de história</p> <p>Preparar-se para o filme</p> <p>Assistir a um filme</p> <p>Sugestões de trabalho com filmes</p> <p>Síntese dos procedimentos</p> <p>Projetos interdisciplinares</p> <p>Acompanhamento dos projetos</p> <p>Referências Bibliográficas</p> |
| <b>Sociedade &amp; Cidadania</b> | Materiais de Apoio ao Professor | <p>1. Metodologia da História</p> <p>1.1 Visão da área</p> <p>1.2 Correntes historiográficas</p> <p>1.3 Pressupostos teóricos</p> <p>1.4 Objetivos para o ensino de História</p> <p>1.5 Conceitos-chave da área de História</p> <p>2. Metodologia de Ensino-Aprendizagem</p> <p>2.1 O conhecimento histórico escolar</p> <p>2.2 A nova concepção de documento</p> <p>2.3 O trabalho com imagens fixas</p> <p>2.4 O trabalho com imagens em movimento (O cinema em sala de aula)</p> <p>2.5 o Pisa e a competência leitora</p> <p>2,6 A contribuição da História para a formação de leitores/escritores</p>   |

- 
3. Cidadania e movimentos sociais
    - 3.1 A luta pela inserção da África nos currículos
    - 3.2 Por que estudar a temática afro e a temática indígena?
    - 3.3 Textos de apoio à implementação da Lei n. 11.645/2008 – A temática afro
    - 3.4 Textos para a implementação da lei 11645 – A temática indígena
  4. As seções do livro
    - 4.1 Páginas de abertura da Unidade Temática
    - 4.2 Página de abertura de capítulo
    - 4.3 Corpo do capítulo
    - 4.4 Boxes
    - 4.5 Atividades
  5. Orientações para o uso da internet
  6. Projetos de trabalho interdisciplinar
    - 6.1 O que é um projeto de trabalho?
    - 6.2 Projeto de trabalho interdisciplinar
  7. Avaliação
    - 7.1 Orientações para a avaliação
- 

Fonte: Do autor (2017).

Dentro das especificidades da unidade ao final dos livros dedicada aos professores foram encontradas, em cada um dos livros, referências semelhantes. A partir da análise dos dados nestes Apêndices Didáticos, foi possível sistematizar e separá-los em dois grandes grupos: Considerações teórico-metodológicas sobre o Ensino de História e a História como ciência; e Considerações sobre o livro e sua organização.

Nas considerações teórico-metodológicas sobre o Ensino de História e a História como ciência, é possível ver discussões sobre identidades, inclusão e outras temáticas pertinentes à esta pesquisa. Em decorrência disso, podemos fazer as primeiras aproximações entre estes conceitos no próprio livro didático. O livro didático do Projeto Araribá, por exemplo, dispõe, ao apresentar os desafios da contemporaneidade na educação escolar, que:

A heterogeneidade social também se relaciona à aproximação da meta da universalização... São crianças e jovens que nasceram no mundo digital e apresentam

sistemas próprios de valores e de sociabilidade. O acolhimento desses alunos e a comunicação com eles pressupõe uma escola aberta e preparada ao diálogo que seja, portanto, *plural e inclusiva*. [...] Alguns valores e atitudes relacionam-se diretamente aos conteúdos de certas disciplinas, mas outros são comuns a todas, *como o respeito às diferenças étnicas, culturais, de gênero, etc.*, o recurso ao diálogo para a resolução de conflitos, a capacidade de *colocar-se no lugar do outro*, o desenvolvimento de atitudes de solidariedade, o sentido de justiça, entre muitos outros (APOLINÁRIO, 2016, p. 245-246). Grifos meus.

A realidade de uma sociedade plural é, afinal, conhecida. Mas quais são as problemáticas que afastam todos da convivência democrática e de que maneira acontece a exclusão daqueles que não se apresentam nos padrões normativizados? Esta é a pergunta, a se fazer, diante da perspectiva de inclusão do outro.

A importância da apresentação da inclusão em páginas destinadas aos professores vai além da simples percepção da realidade e junta-se à possibilidade de atuação diante desta realidade ali destacada. No conceito da inclusão do outro, um conjunto de conceitos se apresenta.

A cidadania, por exemplo, é um conceito que se apresenta, geralmente, muito próximo à ideia da inclusão do outro no âmbito democrático, tal qual defendido por Habermas. O conceito está presente no livro *Estudar História* de Patrícia Ramos Braick a qual afirma que “O exercício da cidadania pressupõe, por conseguinte, a vigilância constante para que esses direitos sejam preservados e a participação livre, consciente e responsável dos indivíduos nas decisões que afetam a vida de toda a coletividade” (BRAICK, p. 2016, p. 253).

A autora continua demonstrando as intencionalidades da edição do Livro Didático e de quais maneiras um cidadão consciente de sua historicidade e de seu papel na transformação do mundo pode ser construído, pensando que este seja um dos objetivos próprios do ensino de história:

Buscamos acima de tudo, *formar pessoas que ajam no mundo de maneira a transformá-lo em um lugar melhor para todos*. Desejamos participar do futuro, construindo as bases necessárias para a vida pública, críticos e solidários, prontos a agir de maneira criativa e autônoma no sentido de buscar soluções inovadora para nossos problemas antigos ou recentes (BRAICK, p. 2016, 253). Grifos meus.

Obviamente, pensar que este processo acontece sempre, ou que é o caminho natural de qualquer educação, ainda que esta educação seja voltada para a cidadania, seja libertadora, dentro dos parâmetros, freirianos é uma utopia. A sociedade apresenta, em seu interior, profundas diferenças sociais, que expressam e delimitam “papéis” a cada um dos grupos.

O processo de edição do livro Piatã foi feito de acordo com certas preocupações, que são apresentadas diante da seguinte visão sobre o ensino de história e de que maneiras ele pode se relacionar a essa discussão sobre a inclusão do outro:

Foram acrescidas outras preocupações igualmente centrais: compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, *implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente em sua dimensão planetária. “[...] Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres compromissados com a transformação social”* (RIBEIRO; ANASTASIA, 2016, p. 232). Grifos meus.

Apesar de falar tanto da inclusão do outro, muitas vezes, não é possível perceber quem é este outro que, na visão dos autores dos livros didáticos, devem ser inseridos. Para essa discussão, é necessário nos aprofundar nas diferenças,

para entender que, nas diferenças, de fato, residem as riquezas de uma democracia.

O diferente, o outro, é parte essencial de um projeto democrático, uma vez que aquele que é estranho, aquele que não é igual a mim e, portanto é o outro, faz parte da mesma sociedade, goza dos mesmos direitos e deve ser (re)conhecido em suas individualidades. As individualidades, em contraposição a outras, formam identidades.

Esta discussão sobre a construção de identidades é trazida por Boulos Júnior (2016, p. 332) em seu livro didático “Sociedade e Cidadania”, quando ele discute conceitos-chave da História, apresentando essas individualidades no do conceito de identidade e memória. A identidade, para esse autor:

pode ser definida como a construção do “eu” e do “outro” e a construção do “eu” e do “nós”, que têm lugar nos diferentes contextos da vida humana e nos diferentes espaços de convívio social. Essa construção baseia-se no reconhecimento de semelhanças/diferenças e de mudanças e permanências (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 332).

Boulos Júnior, ainda, destaca que a construção de identidades está relacionada, também, à memória que pode ser definida tal qual os seres humanos se lembram ou se esquecem do passado. As individualidades, por sua vez, constroem grupos que, na contraposição com outros grupos, percebem-se iguais.

Somos seres mutantes e, como em constante mutação, transitamos em todos os momentos, entre tempos, contextos, espaços e momentos. Em todas essas instâncias de transição, subjetivamos e somos subjetivados<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> O que é subjetivação? Judit Revel (2005, p. 83) aponta que o “termo ‘subjetivação’ designa para Foucault, um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou mais exatamente, de uma subjetividade. Os ‘modos de subjetivação’ ou ‘processos de subjetivação’ do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos – o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação, neste

A subjetivação é o processo em que estas identidades são gestadas, transformadas, moldadas, recriadas e até mesmo reproduzidas.

Na imersão desta multiplicidade de relações humanas, compomos a nós mesmos, a cerne da nossa identidade, o núcleo do nosso ser, podendo, inclusive, contrariar as suas pretensões de construção e fixação diante de entes normativizadores. Quanto à produção de normas e modelos de identidade, Guacira Lopes Louro (2003, p. 15-16) pondera que:

De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. [...] *Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência.* (Grifos meus).

Os (des)caminhos dos sujeitos, em nosso tempo contemporâneo, cercados pelas possibilidades múltiplas do ser e estar no mundo, as quais nos moldam e são moldadoras, podem desencadear novas formas de transformações sociais. Possibilidades estas que, mesmo cerceadas pelas relações assimétricas de poder, pensando as relações de poder na concepção foucaultiana, resistem.

Vemos ao nosso redor identidades sendo gestadas, jeitos “certos” de viver, modelos de conduta e de comportamento generalizados e arbitrários, que não são absolutos e nem intransponíveis, já que existem e sempre existirão aquelas e aqueles que se propõem a questionar os inflexíveis padrões por meio dos quais as identidades têm sido fixadas. Nesse sentido, fabricam-se cotidianamente certos “jeitos” unívocos de se ser por muitos artefatos culturais

---

sentido, práticas de objetivação; de outro lado a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência”.

de comunicação<sup>56</sup>. Manuel Castells (1999, p. 23), distingue identidade enquanto a fonte de significado e experiência de um povo. Não se deve identificá-la com papéis, pois estes determinam funções e já a identidade se organiza a partir de significados. Ela é construída, processada, reorganizada.

O livro Piatã apresenta a seguinte percepção acerca da função dos professores de história frente a estas identidades “padrão”:

Os professores de História, imbuídos desse propósito, devem considerar alguns aspectos importantes. *Reconhecer e respeitar as diferenças é um dos preceitos básicos de uma postura cidadã. Pensar sobre o outro, especialmente quando ele é diferente, requer a capacidade de reconhecer e compreender que o “meu” modo de viver e ver o mundo não é o melhor nem o único* (RIBEIRO; ANASTASIA, 2016, p. 246). Grifos meus.

O fato que aqui se coloca junto à discussão de Habermas sobre o outro é que algumas destas identidades são discriminadas, estigmatizadas e perdem seu acesso às possibilidades democráticas. Louro (1997, p. 141) apresenta uma discussão profunda sobre estas construções identitárias que não se encaixam em modelos padrão e defende que:

É preciso, pois, pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural... Mas, não há como negar que a disposição de questionar nosso próprio comportamento e nossas próprias convicções é sempre muito mobilizadora: para que resulte em alguma transformação, tal disposição precisará ser acompanhada da decisão de buscar informações, de discutir e trocar ideias, de ouvir aqueles e aquelas que, histórica e socialmente, foram instituídos como “outros”.

---

<sup>56</sup> Como a mídia, os discursos científicos ou o pensamento predominante, considerando este pensamento, até a própria figura do livro didático pode ser considerada enquanto artefato cultural que pode, ou não reproduzir as tentativas de se fixar identidades.

Diante dessas inúmeras possibilidades de se ser e de se identificar e, ainda mais, de se transitar entre umas e outras, é faz necessário perceber os processos de exclusão que aconteceram sistematicamente em grupos hegemônicos, que se mostraram de diversas maneiras. Os processos de exclusão das diversas identidades, também, podem acontecer de vários modos, como a estigmatização e a discriminação. A fim de defini-los, trago um trecho da entrevista de Dubet (2015, p. 159), em que ele discorre sobre estes processos, no seu caso, observando a sociedade brasileira:

A discriminação é um mecanismo objetivo que faz você dizer ou constatar que se fecham oportunidades, como as de empregos a negros, mulheres, imigrantes, etc. A estigmatização é um conjunto de atitudes depreciativas, estigmatizantes, pejorativas, que diz: “as mulheres são seres inconstantes”, “os imigrantes são pessoas desonestas”. Então, a estigmatização é um julgamento negativo. A discriminação é um mecanismo objetivo. É claro que, em geral, a gente pensa que quando se é estigmatizado se é discriminado. Mas uma pessoa pode ser discriminada sem ser estigmatizada. E, algumas vezes, de maneira paradoxal, pode-se ser estigmatizada sem ser discriminada. Por que isto é importante? Porque, se você tem um pouco de distância entre a discriminação e a estigmatização, você tem um espaço de experiência social na qual o ator pode agir. É necessário mostrar que o mundo social não é homogêneo.

Nesta exclusão, deparamo-nos com processos que podem beirar a barbárie, como exposta por Adorno<sup>57</sup> em Educação pós-Auschwitz, identidades que foram silenciadas de forma violenta e que assumiram contornos de catástrofe.

---

<sup>57</sup> “Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (...) É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles

## 2.2 As categorias analíticas

As categorias analíticas que utilizei como parâmetro para a análise tem base nestas identidades excluídas, estigmatizadas, negadas, perseguidas, indesejadas ou simplesmente ignoradas. Chegamos, assim, ao próximo passo desta pesquisa. Foi feito um tabelamento das orientações pedagógicas constantes nas páginas dos livros, tendo como elemento base, para tabelar, aquelas orientações que pudessem referir-se a estes diversos “outros”.

Como base para distinguir estas outras identidades, procurei, sobretudo, perceber as construções identitárias, diante do contexto mostrado no livro didático – que é o conteúdo em que se está trabalhando dentro da página/capítulo/unidade em que se encontra essa orientação – e pensando nas formas mostradas por Castells, que distingue, pelo menos, três formas de construção identitária.

A primeira maneira de construção identitária seria a identidade legitimadora, introduzida pelos grupos dominantes, de maneira a expandir e racionalizar sua dominação em relação aos outros sujeitos e atores sociais. A identidade legitimadora, dentro do pensamento foucaultiano, é aquela identidade, dentro das relações de poder, que se quer impor pelos discursos de verdade, ou seja, firma seus discursos de acordo com os discursos dominantes. Desta dominação discursiva, surge um padrão identitário, um jeito certo ou correto de ser, um padrão de beleza ou de estereótipo.

---

próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca destes mecanismos. Os culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles o seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem pra os lados sem refletir a respeito de si próprias” (ADORNO, 2003, p. 119-121).

A segunda construção é uma das possibilidades de identidade que podem ser consideradas como identidades que geram a alcunha de serem o “outro”. Segundo Castells, seria a da identidade de resistência<sup>58</sup>, criada por atores que são contrários às dominações às quais são submetidos, fortalecendo resistências a partir da oposição à sociedade dominante.

E, por fim, um outro tipo de construção de identidade, destacado por esse autor, seria a identidade de projeto, aquela em que os sujeitos, utilizando-se da comunicação, constroem nova identidade para redefinir sua situação na sociedade<sup>59</sup> (CASTELLS, 1999, p. 24-27).

Apesar de a tentativa de definição colocada por Castells (1999), não há nada de seguro ou estável, no entanto, na identidade. Assim, uma identidade pode se transformar, ou um sujeito assumir mais de uma identidade. Afinal, identificar-se com alguma coisa, em assentado momento, não apresenta uma garantia ou uma certeza de que o conforto da identificação durará para sempre.

No pensamento de Castells (1999), cada tipo de identidade leva a resultados distintos, e pensando as identidades enquanto conjuntas, inclusive, leva a uma sociedade de resistência que pode acabar como projeto, ou até mesmo legitimadora, validando sua dominação. As identidades, no entanto, devem ser vistas dependentes de seus contextos sociais.

---

<sup>58</sup> Concordo com Castells (1999, p. 25), quando ele afirma que “é provável que seja esse o tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade. Ele dá origem a formas de resistência coletiva diante de uma opressão que, do contrário, não seria suportável, em geral com base em identidades que, aparentemente, foram definidas com clareza pela história, geografia ou biologia, facilitando assim a “essencialização” dos limites da resistência”.

<sup>59</sup> Esta construção identitária tem relação com a resistência à dominação, ao mesmo tempo, procura ser transformadora, nas palavras de Castells, a identidade de projeto produz sujeitos e “Sujeitos não são indivíduos, mesmo considerando que são constituídos a partir de indivíduos. São o ator coletivo pelo qual indivíduos atingem o significado holístico em sua experiência. Neste caso, a construção da identidade consiste em um projeto de uma vida diferente, talvez com base em uma identidade oprimida, porém expandindo-se no sentido de transformação da sociedade como prolongamento desse projeto de identidade” (CASTELLS 1999, p. 26).

Essas possibilidades identitárias resultam de processos de dominação e, também, de processos históricos que possibilitaram a criação de identidades legitimadoras e identidades de resistência. Foram desenhadas e delineadas as categorias analíticas, a partir do tabelamento feito anteriormente.

Uma formulação de bastante efeito, para o estudo destes enunciados, foi apresentada por Michel Foucault (2009), em *Arqueologia do Saber*, quando ele determinou os discursos como práticas que, sistematicamente, constroem os objetos de que falam. Esta e outras obras foram nas quais Foucault desenvolveu sua posição acerca da análise dos saberes e tiveram muita importância nas questões postas nesta pesquisa. A obra de Foucault (2009) indica que a questão que o discurso coloca para a análise é: como este enunciado apareceu e nenhum outro em seu lugar? Em quais condições, de quais representações, com quais efeitos, com quais finalidades está esta orientação aí?

Este processo resultou na ocorrência das seguintes categorias analíticas e surgiu de relações intrínsecas com o conteúdo em que elas estão presentes.

**Tabela 3** As categorias analíticas.

| <b>Número</b> | <b>Contexto</b>  | <b>Categoria Analítica</b>                 |
|---------------|--|--|
| <b>1</b>      | Revolução Industrial   | Exclusão Econômica                         |
| <b>2</b>      | Expansão para o oeste norte-americano, as independências criollas e a expansão territorial indígena. | Exclusão étnico-racial dos povos indígenas |
| <b>3</b>      | Escravidão e racismo   | Exclusão racial dos afrodescendentes       |
| <b>4</b>      | Diversos   | Exclusão de gênero                         |
| <b>5</b>      | Diversos   | Os outros “outros”                         |

Fonte: Do autor (2017).

### 2.2.1 A Revolução Industrial, o mundo do trabalho e a exclusão econômica

A exclusão econômica, historicamente, também, liga-se à exclusão política. Por muito tempo, ainda, significou uma exclusão das narrativas. O poder econômico gera, outrossim, processos de subjetivação.

Nos livros de história do 8º ano, em algumas temáticas trabalham-se os processos de exclusão econômica, que também geram processos de exclusão social. Foi encontrado um conteúdo em que se estuda, de maneira mais consistente, estas questões<sup>60</sup>: a Revolução Industrial é o principal mote desencadeador das discussões sobre as realidades provenientes da desigualdade econômica. Isso se dá a partir da necessidade dos autores de demonstrar a nova classe da burguesia econômica e as consequências da urbanização, da maquinofatura e das diversas situações criadas neste momento histórico.

É possível pensar, a partir das exclusões econômicas, também, o conhecimento como sendo algo distribuído desigualmente entre classes sociais, grupos ocupacionais, diferentes grupos etários e entre grupos com poder diferenciado. Desta forma, alguns grupos têm acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e não é distribuído a outros.

O déficit de determinados tipos de conhecimento (de um determinado grupo social) relaciona-se, sem dúvida, à ausência de poder político e econômico que esse mesmo grupo revela na sociedade. No livro Piatã, o apêndice destinado aos professores é chamado Caderno de Apoio Pedagógico (CAP). Em sua primeira

---

<sup>60</sup> Todas as categorias analíticas foram pensadas a partir da conjugação de uma série de similaridades e/ou diferenças das outras, pensando no intrínseco do que o discurso presente nas orientações aos professores quer dizer, para Foucault: “Uma formação discursiva será individualizada se se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam; em outros termos, se se puder mostrar como todas derivam (malgrado sua diversidade por vezes extrema, malgrado sua dispersão no tempo) de um mesmo jogo de relações”. Assim, as relações discursivas são provocadoras e ao mesmo tempo provocam as categorias analíticas e o que cada uma delas é, ou pode ser (FOUCAULT, 2009, p. 76).

parte, contém as considerações Teórico-Methodológicas que consideram, particularmente, tentativas de inclusão, percebendo estes processos diferenciadores:

*Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres comprometidos com a transformação social (RIBEIRO; ANASTASIA, 2016, p. 232).*

Tal relação entre a distribuição cultural e a distribuição e controle da capacidade econômica e política – ou, mais claramente, a relação entre conhecimento e poder – é notavelmente de compreensão muito difícil.

No entanto, a compreensão sobre a forma como o controle das instituições culturais permite o aumento do poder de determinadas classes, para controlar outras, providencia a capacidade de uma profunda penetração intelectual sobre a forma como a distribuição da cultura se encontra relacionada com a presença ou ausência de poder em grupos sociais.

Nos livros didáticos pesquisados, foi possível encontrar orientações aos professores sobre os processos de exclusão econômica e social. Dentro dos livros do 8º ano, existem alguns conteúdos são mais propícios a trabalhar estes processos de exclusão, mas também os processos de inclusão. Os apêndices didáticos já mostram essa preocupação, no processo de criação do livro didático. Braick (2016, p. 277-278) afirma no Apêndice de “Estudar História”:

*Há ainda destaque para o papel de grupos e camadas sociais que na história tradicional e positivista não eram contemplados, como os operários e os trabalhadores em geral, abordando seu cotidiano e modo de vida. [...] A luta pela igualdade de direitos, pela criação de leis trabalhistas são pontos trabalhados na coleção por diferentes entradas.*

Esta preocupação denota mostrar o conceito de Castells de identidade de projeto, enquanto os seres trabalhadores, em busca de melhores condições de vida, utilizam-se da sua identidade como trabalhadores, para formar uma sociedade, que seja extensão das condições buscadas para sua existência identitária.

Tem início, então, nossa problematização com uma passagem ao professor no livro *História e Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior. O contexto é a abertura de um capítulo sobre as Revoluções ocorridas na Inglaterra, como a Gloriosa e a Industrial, em que é apresentada uma fotografia do filme *Oliver Twist*, dirigido pelo cineasta Roman Polanski e que mostra a história do garoto homônimo, um órfão entre centenas de que sofrem com a fome e o trabalho quase escravo na Inglaterra vitoriana. Boulos Júnior (2016, p. 72) apresenta a seguinte mensagem aos professores:

Ao professor: a imagem maior mostra homens de fraque e cartola perseguindo o órfão *Oliver Twist* nas ruas de Londres por julgarem, equivocadamente, que ele houvesse furtado um lenço. Os trajes e a carruagem de seus perseguidores, a infância abandonada, mostrada na imagem em detalhes são indícios das disparidades existentes na Inglaterra do século XIX, lugar e época em que o filme é ambientado. Na Inglaterra daqueles tempos, *a condição de vida de uma criança dependia muito do grupo social ao qual ela pertencia; disso dependia seu direito a banho diário, alimento e roupa limpa, uma vez que o contraste entre ricos e pobres era gritante*. O filme também ajuda a conhecer as práticas de repressão empregadas pela monarquia inglesa incluindo-se aí a Lei dos Pobres, que ameaçava os desocupados com a prisão nas casas de correção ou condenação à força, se tivessem praticado furtos e/ou outras contravenções; o filme pode, enfim, *interessar o alunado pelo impacto social da Revolução Gloriosa sobre a vida das pessoas que a vivenciaram*.

Este capítulo com que se inicia está em uma unidade intitulada “A luta pela cidadania”, em específico, existe indicação de uma possível atividade ao professor com seus alunos: assistir ao filme. Qual o propósito disto? Relacionar as exclusões econômicas e sociais dentro da sociedade Inglesa do século XIX. Mas, afinal, interessa-nos somente pensar as diferenças sociais naquele contexto?

Os processos de exclusão econômica, via posição social, negação de direitos de trabalho e exacerbação do espírito capitalistas, podem também ser discutidos, considerando-se a realidade brasileira e a realidade contemporânea no mundo. Deve-se, na intenção de trazer este interesse pelas diferentes realidades, tomar cuidado, ao observar apenas o contexto social e econômico inglês pré-revolucionário, ou mesmo o francês pré-revolucionário.

A partir das minhas experiências em sala de aula, estes momentos são riquíssimos para a discussão sobre as exclusões econômicas existentes, na sociedade atual, em especial, a brasileira, na qual, por si só, encontram-se paradoxos. Existem diversas analogias utilizadas pelos alunos nos paralelos que eles traçam com a realidade deles, trazendo a possibilidade de uma discussão sobre descontinuidades e permanências.

Boulos Júnior, também, assim entende, pois a próxima orientação presente ainda, neste mesmo capítulo, em uma atividade na qual pergunta quais as permanências pós-Revolução Industrial, ele escreve “Ao professor: uma das permanências da Revolução Industrial *foi a distância entre pobres e ricos, portanto* comentar que o processo histórico não é linear, mas, sim, com muitas idas e vindas”.

Não basta, no entanto, comentar as distâncias entre ricos e pobres, pois esta é mais que visível e presente nos cotidianos de nossos estudantes e, sim, apontar as realidades que são fruto desta distância. É necessário, para além disto, analisar criticamente esta distância e quais as suas consequências. Quais as

consequências desta disparidade econômica? Quais exclusões são provenientes desta? Quais são os “outros” provenientes destes processos de exclusão?

De que maneira a exclusão econômica interfere no acesso à saúde, à educação? De que maneira a exclusão econômica influi nos grandes problemas pautados pela sociedade nos dias atuais? Na violência? Na corrupção?

O livro do Projeto Araribá tenta, de alguma maneira, trazer este debate para a realidade e apresenta a seguinte orientação junto à atividade intitulada “Pense e Responda”, no qual se questiona a ocupação urbana pós-Revolução Industrial. O livro didático tenta adicionar certo ponto aos professores:

Na época da Revolução Industrial, a ocupação da cidade refletia as diferenças sociais dos burgueses e dos operários. Os primeiros habitavam as regiões mais centrais das cidades, áreas que e recebiam mais cuidados dos administradores. Já os segundos residiam nos bairros periféricos, onde as ruas eram mal iluminadas e sujas, o que denunciava a falta de infraestrutura para a população. *Atualmente, as cidades ainda refletem as divisões sociais. Por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro, existem grandes e luxuosos edifícios na orla da praia, praticamente ao lado de morros repletos de favelas* (APOLINÁRIO, 2016, p. 70). Grifos meus.

No entanto, apesar de tentar mostrar aos professores a possibilidade de articulação entre passado e presente, o livro do Projeto Araribá não deixa clara a necessidade de discussão junto aos alunos sobre esta temática, mas a própria presença desta orientação aos professores já é indicação de que esta intencionalidade está presente.

Uma vez que os objetos culturais são frutos de suas realidades, o livro didático “Estudar História” tenta criar um ambiente de discussão sobre uma imagem representando uma tecelagem, datada de 1822. O livro estabelece de quais maneiras a arte, que representa esta iniciativa fabril, mostra as diferenças sociais presentes ali, no contexto da imagem, claramente, tentando fazer com

que estudantes percebam de que maneira a divisão social se reflete na representação das imagens.

Mas é interessante notar que a orientação pedagógica tenta inserir a discussão sobre as diferenças sociais na arte ali apresentada que pode gerar discussões sobre os papéis assumidos socialmente entre os grupos sociais ali representados.

*Chamar atenção do aluno para o fato de as figuras do patrão e do supervisor ou chefe da produção ganharem importância na paisagem do artesanato para o sistema doméstico, deste para a manufatura, depois para a maquinofatura. Os patrões, auxiliados por supervisores, passaram a concentrar cada vez mais poder e conhecimento. Simultaneamente, os trabalhadores se especializavam na execução de uma só tarefa e a arte técnica que antes dominavam eram substituídas por movimentos mecânicos (APOLINÁRIO, 2016, p. 56). Grifos meus.*

A ciência histórica, por muito tempo, legitimou e responsabilizou visões desiguais sobre a sociedade, dando ênfase somente aos personagens que representassem o poder econômico ou social. Isso remonta um período, logo após o Renascimento, em a História era também confundida com relatos e crônicas. Adquiria caráter de romance em alguns casos ou de história de grandes personagens, de biografias, de grandes feitos, de uma série de datas e números, de homens, de europeus, de brancos. Os outros seres estavam ali presentes apenas em estado coadjuvante.

No âmbito educacional, esta discussão da desigualdade econômica teve diversas contribuições das teorias do currículo<sup>61</sup>. Afinal, como a exclusão

---

<sup>61</sup> O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados (SILVA, 2010, p. 55-56).

econômica e social tem consequências no currículo? Como a exclusão econômica e social muda as oportunidades educacionais?

Estas discussões sobre a desigualdade social e econômica foram, também, objeto de pesquisa dentro da visão crítica de currículo, a que se propôs a assumir uma postura de desconfiança, questionamento e transformação radical do currículo. Nessa linha de pensamento crítico do currículo, destacam-se os seguintes autores: nos Estados Unidos da América – Michael Apple e Henry Giroux; na França – Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; no Brasil – Paulo Freire, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo; da Escola de Frankfurt: Adorno, Habermas, e Walter Benjamin.

Ao se discutir dentro das salas de aula as desigualdades socioeconômicas, não se trata aqui de tentar reforçar as ideias da teoria crítica do currículo, tampouco reforçar o materialismo histórico dialético de Marx, no que tange a uma história de luta de classes. Mas devemos, no estudo da História, no Ensino de História, dentro do processo de permanências e rupturas e no espírito da cidadania crítica, questionar a nós e a nossos alunos sobre as exclusões provenientes da exclusão econômica e social.

De que maneira, em sala de aula, estas exclusões acontecem para se pensar de que modo se podem incluir estes “outros” que são excluídos. Apenas cidadãos conscientes de seu papel na sociedade podem agir para mudar sua realidade. Neste sentido, gostaria de trazer uma outra orientação, presente no livro Piatã, junto a uma atividade, que reflete sobre o feriado do Dia dos Trabalhadores e sua importância, no capítulo sobre a Revolução Industrial, presente em unidade intitulada “Construção de um novo mundo”:

*Os trabalhadores perceberam que as manifestações coletivas por direitos sensibilizavam legisladores, patrões e governos. Resposta pessoal. Encaminhe a discussão apresentando exemplos do dia a dia que envolvem direitos dos alunos e*

*poderiam ser reivindicados coletivamente.* Reforce a importância das manifestações pacíficas e organizadas em torno de uma pauta de reivindicações claras e objetivas (RIBEIRO; ANASTASIA, 2016, p. 133). Grifos meus.

A ideia da construção de um novo mundo, de uma sociedade utópica, que se baseia na ideia de progresso, reforçou até o século XIX a construção de pesquisas de histórias narrativas que contavam a história de nações, e construções de uma narrativa tradicional, que tiveram uma forte influência em novas ciências surgidas, ao final do século XIX e começo do XX e a construção de uma história global.

Pensar os grupos sociais que, historicamente, encontram-se, no lado menos forte das relações econômicas, é uma maneira de tentar incluir estes grupos, do ponto de vista educacional e histórico-crítico, na democracia. Trago aqui a reflexão do livro do Projeto Araribá junto a uma atividade que faz um paralelo da atualidade junto à situação pré-Revolução Francesa.

Resposta pessoal. O objetivo é fazer com que os alunos percebam que a desigualdade social ainda existe no mundo todo. Segundo dados da ONG Oxfam, divulgados em janeiro de 2015, estimava-se que, em 2016, mais da metade das riquezas do planeta estaria concentrada nas mãos de apenas 1% da população. Podemos perceber a desigualdade social em diversos aspectos, por exemplo, no que diz respeito às disparidades no acesso à educação, à saúde e à habitação de qualidade; às grandes diferenças salariais; aos altos índices de desemprego; aos diferentes padrões de consumo etc. (APOLINÁRIO, 2016, p. 98).

A orientação do ensino de história, a partir da inclusão do outro, pode representar uma importante contribuição para a finalidade do ensino cuja pauta seja a formação participativa de cidadãos. Esta análise dos diversos temas transversais como cidadania, democracia, tolerância e respeito, ligados ao ensino de história, podem ser feita de modo mais abrangente e socialmente eficaz.

### **2.2.2 A expansão ao oeste, as independências da América Espanhola, a colonização do Brasil e a exclusão étnico-racial indígena**

Outra discussão muito presente, nos livros de 8º ano, é sobre os povos indígenas e seu processo de exclusão. As orientações aos professores relacionadas à esta temática são muitas. Mas, antes de iniciarmos esta discussão, é necessário fazer alguns adendos.

Com este entendimento, a primeira ação reflexiva a ser feita é conceber a leitura da própria História e das teorias curriculares, a partir de sua evolução, até o momento em que, finalmente, a ciência histórica e o currículo percebem o reconhecimento dos sujeitos sociais. Dentro das teorias curriculares, os indígenas podem ser vistos a partir da perspectiva do multiculturalismo, sobre o qual foram feitos pelos estudiosos em uma ótica crítica.

Segundo Tomas Tadeu Silva (2000, p. 85), o fenômeno do multiculturalismo origina-se nos países dominantes do Norte e é discutido, atualmente, em duas vertentes: (i) “[...] dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional [...]”. E outra que aponta: (ii) “[...] solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante”.

Para ambas as vertentes, o multiculturalismo representa importante instrumento de luta política, pois remete à questão: O que conta como conhecimento oficial? Assim também lembra que “a igualdade não se obtém simplesmente pela igualdade de acesso ao currículo hegemônico”, mas são necessárias mudanças substanciais do currículo existente (SILVA T. T., 2000, p. 90).

Que isso quer dizer? Que se faz necessário incorporar ao currículo oficial as percepções multiculturais, para que o currículo não seja simples reprodução da cultura dominante. No âmbito curricular, esta discussão se inicia

a partir das discussões da teoria crítica. Quais os processos de exclusão que resultam desta visão? E como isso se mostra dentro da ciência histórica?

Sob a perspectiva de Ciro Flamarion Cardoso, existe a emergência de um paradigma pós-moderno por intermédio da corrente historiográfica, dos Anales, por sua vez influenciada pela escola marxista, que tem com um de seus pilares “levar-se em conta o papel dos indivíduos e dos pequenos grupos, com seus respectivos planos, consciências, representações (imaginário), crenças, valores, desejos” (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 41).

Desde a Escola dos Anales, inaugurada por Lucien Febvre e March Bloch, em 1929, alguns dos sujeitos, que foram historicamente ocultados, e os lugares, dos quais a História fala, mudaram. As escolas historiográficas decidiram repensar os sujeitos, o que seria repensar a História, e repensar a história é dar voz a novos personagens, é desconstruir, é descobrir, é repensar. A noção de que todos os sujeitos são sujeitos históricos muda a historiografia e, conseqüentemente, o Ensino de História.

A partir de então, novos personagens na historiografia e novas perspectivas são colocadas em cena. Se é possível ver estas perspectivas de inclusão do outro, a partir da historiografia, em nosso país, a historiografia brasileira também tem se preocupado em mostrar e dar voz a todas as identidades e subjetividades. Uma das grandes dificuldades dessa empreitada se encontra justamente na maneira como foi concebido o projeto para o Ensino de História para o Brasil, que tem suas raízes dentro do padrão idealizado por Von Martius dentro do IHGB<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> O projeto de nação recém-"independente" necessitava de um passado do qual pudesse se orgulhar, um passado de grandes feitos executados por homens nobres. Era preciso que o novo país se autoidentificasse geográfica e historicamente, sua natureza, suas riquezas, seus limites e fronteiras e também os fatos memoráveis de seus melhores filhos, os luso-brasileiros. Em 1840, o IHGB abre um concurso para eleger o melhor projeto de escrita de uma história do Brasil. O vencedor foi o alemão Karl Pillipp von Martius, que propõe uma história centralizadora, uma vez que, para ele, um estudo da

Com a existência de um projeto, para o ensino de história no Brasil, propôs-se a criação, no período na Monarquia, do estudo da história da Europa ocidental. Aliado a esse estudo, porém, de modo secundário, teve-se a história da nação, o ensino e, neste período, configurava-se para preparar os integrantes da elite brasileira para a ocupação dos cargos de poder na sociedade. Uma das orientações presentes no livro didático do Projeto Araribá mostra essa questão, ao se discutir o “sumiço” das populações indígenas da história de Minas Gerais, uma vez que:

Ainda hoje as populações indígenas que viviam em Minas Gerais na época da mineração (e também em outras regiões e em outros períodos da história do Brasil) são um tema pouco explorado pela historiografia. Segundo a historiadora Maria Leônia Chaves de Resende, "ainda que uns poucos historiadores reconheçam sua participação [a do indígena] na história de Minas Gerais, quase sempre antecipam suas ressalvas, ao reduzirem tal atuação aos primeiros contatos, sem os tornar sequer agentes históricos na formação sociocultural. E mesmo quando reconhecidos, foram reputados como meros apêndices dos estudos, prestando-se em geral a um papel secundário. Objeto de raríssimas pesquisas, a etno-história indígena de Minas Gerais colonial deixou, por isso, esparsas contribuições, acabando por impor um silêncio avassalador, apesar de uma vasta e rica documentação dispersa pelos seus arquivos (APOLINÁRIO, 2016, p. 52).

Se por um lado, em uma orientação didática, o próprio livro didático reflete esta ausência da história das populações indígenas, em determinado contexto, Selva Guimarães Fonseca e Marcos Antônio da Silva destacam que as intencionalidades educativas do ensino de História, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, reforçam o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia (FONSECA; SILVA, 2010).

---

diversidade e da variedade seriam inviáveis no caso do Brasil. Essa centralização visa criar elementos nacionais e comuns que motivem o surgimento de um "amor à pátria", uma vez que o país estava unificado politicamente sob a égide da monarquia e do catolicismo.

Neste contexto, existem conquistas recentes que contam com a promulgação da Lei 10.694 de 2008, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional incluindo, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do trabalho com a temática sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira, posteriormente alterada com a Lei 11.645 que, por sua vez, inseria a temática de História e Cultura Indígena (BRASIL, 2008b, 2008c).

É aqui que se diferenciam as perspectivas da problematização sobre a temática indígena. Nos livros didáticos pesquisados, sem exceção, todos mostraram uma grande preocupação, em fazer valer as referidas leis e, em especial, a Lei 11.645 que tenta inserir a temática da História e Cultura Indígena, pois é parte integrante dos apêndices com orientações aos professores.

Estas orientações buscam, no geral, em primeiro lugar, destrinchar a lei 11.645. Além disso, tentam mostrar a preocupação, em cada uma destas obras, de inserir estes grupos no conteúdo e, para além do conteúdo, como parte integrante da sociedade, buscando agregar estes grupos no conceito de cidadania, no da participação política. Mostram-se preocupados em inserir estes “outros”.

No apêndice didático do livro do Projeto Araribá, os autores declaram que, ao escrever o livro didático, uma preocupação é em referência à valorização da pluralidade cultural, que reflete o multiculturalismo presente na diversidade étnica e cultural indígena: “O eixo da pluralidade cultural está presente em atividades relacionados, por exemplo, à questão indígena, ao valor das diferentes manifestações religiosas, ao papel dos mitos e lendas no universo simbólico de várias sociedades, entre outros temas” (APOLINÁRIO, 2016, p. 257). E ainda: “Nessa direção, procuramos ressaltar a multiplicidade de sujeitos na história, inserindo em todos os volumes desta coleção o estudo da história [...] e da cultura indígena” (APOLINÁRIO, 2016, p. 258).

Já, ao discutir a mesma temática, no livro *Piatã* considera-se que existem dificuldades, já discutidas aqui, graças às origens etnocêntricas e positivistas do projeto de nação brasileira:

(...) não é fácil escapar das avaliações etnocêntricas, que depreciam o diverso. O diferente pode ser considerado exótico, curioso, até divertido, mas não pode de modo algum, ser visto com desdém, desrespeito, indiferença, desprezo. A escola tem obrigação de desenvolver em seus alunos esses valores, essenciais à vida democrática. [...] Essa questão está diretamente ligada à valorização da cultura africana e indígena, que encontra inclusive, um fundo legal, de 2008, que torna obrigatória a inclusão desses temas nos programas escolares (RIBEIRO; ANASTASIA, 2016, p. 247).

A grande diferença, no que tange à temática indígena, é que ela possui, para além dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos sobre a temática, uma legislação que promove e força, a inserção destes temas nos currículos, não apenas do Ensino de História, como também de outras disciplinas, uma vez que estes temas devem ser trabalhados de maneira integrada. Isto possibilita um maior aparecimento destas temáticas em orientações dadas aos professores, tanto nos apêndices como também nas orientações dentro dos capítulos

Observa-se aqui o dito por Patrícia Ramos Braick (2016, p. 277-278) sobre o destaque dado aos povos indígenas, em seu *Estudar História*, não apenas na realidade brasileira, mas também em contextos diferentes:

Também aparece destacado o papel da cultura indígena na formação da sociedade brasileira, além das questões mais atuais, como a situação da desigualdade dos povos indígenas nos Estados Unidos e na América hispânica após a independência e a criação dos Territórios Indígenas no Brasil.

A existência da lei, no entanto, sobre o Ensino de História e Cultura Indígena, segundo Boulos Júnior (2016, p. 335), não cumpre simples exigência legal:

Então, perguntamos nós, é por obediência à lei que se deve estudar a temática afro e a temática indígena? Não só, pois além de obedecer à lei e contribuir, assim para a construção da cidadania, há razões para se trabalhar a temática afro e a indígena na escola que merecem ser explicitadas, a saber: a) o estudo da matriz afro e indígena é fundamental à construção de identidades; b) esse trabalho atende a uma antiga reivindicação dos movimentos indígenas e dos movimentos negros: “o direito à história”; c) o estudo dessas temáticas contribui para a educação voltada à tolerância e ao respeito ao outro e, assim, é indispensável a toda população brasileira. Seja ela indígena, afro-brasileira ou não. Cabe lembrar também que a população indígena (817 mil pessoas), segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), vem crescendo e continua lutando em defesa de seus direitos à cidadania plena.

Sobre a inclusão deste outro, diante da realidade brasileira e entendendo as problemáticas, no que se refere aos direitos indígenas, as considerações postas por Boulos Júnior (2016) são valiosíssimas. Entender o atual panorama desta população é extremamente relevante para se entender as razões pelas quais se faz necessária a criação de uma legislação específica para que a história desses povos possa ser incluída no currículo.

Percebendo que, dentro dos apêndices didáticos dos livros, existe demonstrada uma preocupação com a temática da história e cultura indígena, cabe-nos, a partir de agora, perceber dentro das orientações presentes nas páginas junto aos conteúdos quais as orientações dadas aos professores. Esta temática aparece, quase sempre, nos capítulos dos livros que tratam da conquista do território da América Portuguesa, ou nos capítulos que falam da história dos Estados Unidos e das Independências na América Espanhola.

Boulos Júnior (2016) em seu livro apresenta, por exemplo, uma fotografia tirada no Monte Rushmore, em que estão esculpidas no monte os chamados *founding fathers*, os formadores da nação. O monte, que fica em uma reserva

indígena, está ao fundo de um personagem principal na foto: um indígena. Boulos Júnior (2016, p. 113) então provoca uma reflexão sobre a imagem:

*Ao professor: a inclusão do indígena certamente foi proposital e buscou fazer-nos lembrar de aquela área pertencida aos indígenas. A pergunta quer estimular a percepção de que por trás da câmera há uma pessoa que escolheu como, quando, e o que fotografar.*

Residem aqui duas questões, a primeira, refere-se às reflexões do Ensino de História sobre o uso de imagens, que busca sempre refletir as fotografias, pintura ou quaisquer outros objetos culturais imagéticos produzidos com objetivos específicos, por sujeitos específicos. Na reflexão a que propõe, Boulos Júnior (2016) quer apresentar a contradição presente na imagem. No entanto, ao expor a área como de pertencimento dos indígenas, ele é incorreto, uma vez que a ideia de propriedade privada dos indígenas sobre a terra, na verdade, tem, muitas vezes, relação com laços de ancestralidade. Isso demonstra que a imposição de uma legislação, muitas vezes, não resultará em concepções menos excludentes em sala de aula.

Por outro lado, ao falar sobre a crítica social presente em uma obra de Diego Rivera, o autor expõe as contradições presentes no processo de independência do México e os processos de exclusão dos povos indígenas:

*Ao professor: lembre-se aqui de que a independência do México manteve inalterada a estrutura fundiária excludente, existente no interior do país. Para a maioria da população, principalmente para os índios e mestiços, a independência pouco significou (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 166).*

Percebe-se que, diante das rupturas e continuidades, a exclusão política e social dessas comunidades se faz muito importante, para uma tentativa de entender as necessidades de sua inclusão.

No livro Projeto Araribá, no entanto, há uma ênfase aos indígenas, ao se destacar a exploração de ouro, nas Minas Gerais, diferentemente dos livros das outras coleções. Há uma importante passagem destinada a professores. Uma pergunta sobre a violência aos indígenas reflete sobre a perda de identidade destes povos indígenas na sociedade mineradora:

A exploração aurífera nas Minas Gerais significou diversas formas de violência para os indígenas. Em um primeiro momento, foram combatidos, escravizados ou expulsos da região que habitavam. A parcela dos indígenas que permaneceu na região foi forçada a trabalhar e a adotar os hábitos dos colonizadores, o que resultou na perda quase completa de sua identidade (APOLINÁRIO, 2016, p. 53).

A reflexão sobre a aculturação e a perda de identidade é extremamente importante para que possamos refletir junto aos alunos sobre o resgate da história e cultura indígena e, assim, sair das perspectivas romantizadas dos indígenas. Corrobora, também, com a visão de Boulos Júnior (2016) sobre as razões, para além das questões legais, do estudo da História e Cultura Indígena.

O mesmo livro traz algumas questões sobre os indígenas, no que tange às independências da América espanhola. O processo de exclusão destes sujeitos é explicitado ao professor, na página 128, contando que “A cor da pele também continuou sendo um fator de discriminação social, que colocava os indígenas em posição de inferioridade em relação ao branco”.

Continua:

Os indígenas foram representados no canto inferior direito do mural, como principal mão de obra do México independente. Repare que um dos indígenas está carregando um grande fardo de milho, mostrando as dificuldades e o peso de seu trabalho. A expressão de seus rostos também revela o cansaço, a tristeza e suas péssimas condições de vida (APOLINÁRIO, 2016, p. 129).

Mais uma vez, a relação feita entre a análise de imagens e as posições sociais de grupos que são considerados socialmente excluídos é colocada em questão. As representações artísticas que tentam demonstrar aqueles grupos que foram, de alguma maneira, socialmente excluídos, é colocada complementar ao texto.

No entanto, deve-se tomar cuidado, ao homogeneizar estas discussões, pois, em todos os lugares das América, houve, também, grupos indígenas que colaboraram com os conquistadores. Por outro lado, caso a discussão em sala de aula não seja bem colocada, a imagem acaba por parecer uma simples ilustração de um fato histórico.

Outros tipos de imagens são provocativos, por natureza, como as charges. A seguinte passagem, também, destaca a história dos Estados Unidos e a expansão de seu território, ao prejuízo dos povos indígenas que, anteriormente, residiam nestas terras. Pensando também na subjetividade da interpretação dos diversos textos culturais, os autores se antecipam e colocam o significado das charges:

A charge mostra um indígena bem magro segurando uma marmitta em que se lê "ração de fome" e um homem robusto e bem-vestido, que representa os norte-americanos, carregando sacos de dinheiro. A charge faz uma crítica ao processo de expansão dos Estados Unidos para o oeste, que resultou na ocupação violenta dos territórios indígenas e no extermínio de milhares de nativos. Além disso, o título da charge apresenta a ideia de que as populações indígenas resistiram à ocupação em suas terras. Os norte-americanos, porém combateram essa resistência, utilizando, entre outros métodos, a tática de eliminar uma das principais fontes de alimentação dos indígenas: os búfalos (APOLINÁRIO, 2016, p. 220).

Infelizmente, um dos maiores problemas referentes às questões dos povos indígenas que aparece nos livros didáticos, inclusive, em relação aos professores, é a homogeneização destes povos. Muitas vezes, faz parecer que todos eles tivessem lutado contra os conquistadores, ou que todos eles fossem vistos como incivilizados; em outros casos, vistos como selvagens, ou somente

como “mocinhos” na história. Essa homogeneização faz com que o processo de inclusão destes “outros”, inúmeras vezes, depare com realidades distintas em contraposição a estas homogeneizações. Um exemplo claro acontece na próxima orientação, referente a uma atividade que mostra um texto do período romântico em relação aos indígenas.

Resposta pessoal. O aluno deve buscar no texto a descrição física (cabelos negros, e compridos, pé grácil) e outros atributos (rápida, lábios e sorriso doce, hálito perfumado). Resposta pessoal. Ajude os alunos a concluir que se trata de uma visão idealizada. Chame a atenção para o tipo de descrição e as imagens que o autor constrói enquanto descreve (RIBEIRO; ANASTASIA, 2016, p. 217).

No entanto, apesar de todas estas controvérsias colocadas, existe, sim, uma tentativa que corrobora com aquelas colocadas nos apêndices dos livros. Os historiadores e historiadoras responsáveis pela autoria dos livros didáticos se percebem neste contexto de inclusão do outro. Almejam que se reforce e se perceba esse processo, e um dos adendos mais significativos se encontra aqui:

As atuais Constituições latino-americanas reconhecem os direitos dos povos indígenas e, na maioria dos países, existem comissões nacionais voltadas para a defesa dos direitos e da cultura desses povos. Por exemplo, a reforma constitucional mexicana de 2001 modificou os artigos (1º, 2º, 4º, 18º e 115º). Com o objetivo de ampliar o reconhecimento e as garantias das populações indígenas, admitindo o direito dos nativos de manter as próprias instituições culturais, sociais e políticas. Em 2007, depois de duas décadas de debates, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas (BRAICK, p. 2016, p. 140).

As discussões que se referem aos povos indígenas, muitas vezes, encontram-se com as discussões étnico-raciais dos afrodescendentes. A seguir,

procuro mostrar e delinear algumas dessas discussões, a partir de pontos de aproximação e de afastamentos.

### **2.2.3 A herança escravocrata e a História e Cultura Afro-brasileira**

Segundo Castells (1999), ao longo da história da humanidade, a etnia sempre foi um uma fonte fundamental de significado e reconhecimento. Ao autor, trata-se de uma das estruturas mais primárias de distinção e reconhecimento social, como também de discriminação, em muitas sociedades contemporâneas, dos Estados Unidos à África Subsaariana, mas ainda menos que a questão racial.

Ao discorrer sobre a questão racial na América, Castells (1999, p. 74) pondera sobre a situação histórica da comunidade negra:

Sua identidade foi constituída a partir de um povo sequestrado e escravizado. Assim, para que pudesse conciliar a evidente contradição entre os ideais de liberdade e a economia escravocrata, tiveram de negar a condição humana do escravo.

Castells (1999) encontra algumas identidades que ele considera como sendo construídas localmente e as quais são aquelas forjadas nas relações étnicas, que levam a considerar a cultura de um povo, suas origens, a cor de pele e o ímpeto civilizatório. Nesta ótica, o ensino de história, em nosso país, possuiu diversas características que se relacionam a este ímpeto civilizatório.

Se o projeto para o ensino de história no Brasil, no período monárquico, propôs o estudo da história da Europa ocidental, aliado à história da nação, durante o período da República, ambas as abordagens para história foram aprofundadas, visto que a preocupação com a construção da nacionalidade brasileira ganhou maior destaque no ensino.

Foi por causa desta concepção que alguns homens foram levados à categoria de heróis e omitiu-se a participação da maioria, desde então, iniciou-se o ensino de história no Brasil.

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, *procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias*. Procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias. *A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas*. Este foi o sentido do currículo escolar e a linha definidora de sua elaboração (NADAI, 1993, p. 149). Grifos meus.

Sobre a seleção dos currículos do Ensino de História, Elza Nadai destaca que, por muito tempo, a tentativa de integração racial ocorreu, a partir de silenciamentos e ocultamentos de resistência:

Em outros termos, a seleção do que entrava ou saía dos diversos programas escolares, “o explícito e os silêncios” (Ferro, 34), em seu conteúdo foram determinados pelas ideias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendia legitimar pela escola. Veiculou-se, assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo (NADAI, 1993, p. 157).

Os silenciamentos foram promovidos por uma suposta democracia racial que existiria no nosso país, fruto da visão historiográfica iniciada por Van Hagen e perpetuada por Gilberto Freyre em suas crônicas sobre a Casa Grande e a

Senzala. Mais do que uma tentativa, ela foi um projeto. Neste sentido, o livro do Projeto Araribá traz uma interessante reflexão a partir dos processos que levaram o Brasil ao fim da escravidão:

O cartaz mostra um branco e um negro, de mãos dadas, celebrando a abolição da escravidão, indicada em um estandarte localizado atrás deles. O artista provavelmente quis retratar a abolição entre brancos e negros, união que encerraria as possíveis inimizades ou desejos de vingança dos escravos contra seus senhores. No entanto a abolição da escravidão no Brasil não foi amistosa como sugere o cartaz. Pelo contrário, muitos escravos se rebelaram contra seus proprietários, promovendo diversas fugas. Além disso, após a abolição, os ex-escravos não foram integrados à sociedade; muitos continuaram a ter laços de dependência com seus ex-senhores ou assumiram os piores trabalhos nas cidades (APOLINÁRIO, 2016, p. 205).

Estas tentativas de preparar um terreno pacífico, ao silenciar a história e retirar dos afro-brasileiros a condição de sujeitos de sua própria história, deparam-se, no entanto, com a realidade do preconceito, da exclusão e dos problemas sociais enfrentados por afrodescendentes. Destaco, neste sentido, uma tentativa de superação destes silenciamentos, proposta por Boulos Júnior (2016, p. 261), ao discutir a Revolta de Manoel Congo, dando ênfase aos protagonistas da Revolta: “Professor: a revolta reuniu cerca de 200 escravizados da região de Pati dos Alfares, importante núcleo cafeeiro do Vale do Paraíba fluminense. Destaca-se o fato de que a revolta foi protagonizada por escravos”. O livro do Projeto Araribá assinala outra revolta com protagonistas que foram por muito tempo silenciados e temidos pelas elites brasileiras:

Assim como na Bahia, a revolta que deu origem à independência do Haiti foi promovida por escravos negros que se rebelaram contra seus senhores. Por conta do temor de "haitianização" do Brasil, a repressão ao movimento dos Malês foi extremamente dura. Cerca de duzentos negros foram

levados a julgamento e receberam penas que variavam do açoitamento ao fuzilamento. Mais de quinhentos libertos foram expulsos e mandados para a África. Mesmo sem terem participado da revolta, muitos escravos e libertos muçulmanos que viviam na Bahia foram presos e condenados apenas por portarem amuletos e documentos escritos em Árabe, como o Corão (APOLINÁRIO, 2016, p. 131).

Ao reforçar o protagonismo destes revoltosos, negros e escravos, o livro didático oferece ao professor a instrumentalização para a superação das visões que silenciam. E, ao discutir as exclusões promovidas pelas classes dominantes, frente ao medo de perder seus privilégios, reforça esta necessidade de instrumentalização a qual só aconteceu depois de um longo percurso dentro do Ensino de História.

Ainda, em relação aos traços e projetos do Ensino de História no Brasil, teve-se, a partir de 1970, um número significativo de estudantes originados da classe trabalhadora que adentraram às escolas, com isto, a década de 1980, marcada pelo fim da ditadura e pela discussão sobre a redemocratização, colocou em destaque o debate sobre o fracasso escolar; resultam-se deste processo novos programas que visassem a atender o novo grupo social que adentrou as escolas, portanto, como ressalta Nadai (1993), foi necessário que a disciplina de história redefinisse seus conteúdos.

Com isto, a partir de 1980, outras linhas historiográficas iniciaram sua introdução nas abordagens dos livros didáticos, visto que, até então, a historiografia predominante foi a positivista. O surgimento de novas concepções para o ensino possibilitou a ampliação da abordagem do ensino de história, a partir de uma introdução que, minimamente, incluía a participação dos, então, vistos como “insignificantes”, como os negros, anteriormente “apaziguados”.

Nessa conjuntura surgiram novas exigências para a disciplina e, diante de tais perspectivas uma questão que então se colocava ou ainda se coloca, para referenciar o ensino e a

aprendizagem da história, é a de identificar as relações entre as atuais necessidades da sociedade contemporânea e o conhecimento histórico a ser vinculado pelas propostas curriculares (BITTENCOURT, 2001, p. 14).

É importante salientar que as renovações feitas no currículo da história não se constituíram de modo a se contrapor ao modelo hegemônico, uma vez que as renovações provindas de um ideal social eficaz precisam ser aprovadas pelo Estado e por ele reformuladas e todas estas questões estão intrinsecamente ligadas aos projetos de Estado e de Nação. Pensar sobre estas questões quanto ao Ensino de História é, também, pensar historicamente sobre estes grupos sociais que foram excluídos. Braick, em seu livro *Estudar História*, faz um adendo junto ao conteúdo que trabalha a cidadania, no período Imperial e pode nos fazer refletir sobre a questão racial:

A sociedade imperial brasileira, que tinha a Constituição de 1824 como base, apresentava um caráter contraditório: o império se alinhava aos princípios liberais que se espalhavam pela Europa, no entanto, mantinha a escravidão, justificada com a predominância do direito à propriedade privada que garantia aos senhores escravistas o direito de propriedade sobre os escravos (BRAICK, p. 2016, p. 188).

Percebe-se, então, a partir da compreensão de como historicamente é concebido o ensino de história, que a sua incapacidade, nada atual, em atender as diferentes necessidades sociais de maneira coerente, não é algo unicamente constitucional ou de capacidade profissional, pois, o ensino é, sobretudo, uma disputa ideológica. Verifica-se que, se por um lado houve mudanças no conteúdo ocorridas no currículo, em virtude das novas necessidades, por outro lado, mantiveram-se os princípios ideológicos de formação política, conforme determinações do poder instituído.

Entendendo assim, que o ensino de história não se constitui isoladamente, é preciso considerar que a disciplina representa, historicamente, um instrumento de poder de determinados setores sociais (BITTENCOURT, 2001). É de suma importância analisar as relações estabelecidas, no contexto geral da sociedade, para pensar a superação das práticas tradicionais do ensino de história, uma vez que a disciplina atrelada ao modelo hegemônico está sujeita a não realizar os seus objetivos educacionais.

Faz-se aqui a ressalva de que, apenas a partir da LDB de 1996, a formação docente, em nível de curso superior, fez-se obrigatória (CARVALHO, 1998). E, apenas a partir da década de 2000, houve uma grande expansão no número de cursos superiores de História (SILVA; FERREIRA, 2011). Sendo assim, apesar das possibilidades de discussão dessa nova história nas universidades, provavelmente, não chegava ao ensino básico. E o Ensino de História no país continuava relegado à datas, nomes e fatos. Para Selva Guimarães Fonseca e Marcos Antônio da Silva:

Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no Currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento (FONSECA; SILVA, 2010, p. 16).

As reformas educacionais ocorridas, a partir de 1990, resultaram na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que reformularam o currículo de história.

Nos últimos anos, é visível e explícito o crescente interesse do estado e de alguns setores sociais em reconhecer o pluralismo no interior da sociedade brasileira e a educação escolar como um espaço de afirmação de identidades diversas. Esse interesse emerge de forma mais contundente em determinados momentos, como reação as demandas, lutas e necessidades de

determinados setores sociais, especialmente daquelas consideradas “minorias”. Exemplo disso foram a introdução de temas transversais como “ética” e pluralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC, em 1997, e a Lei Federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o estudo da temática “história e cultura afro-brasileira” (BITTENCOURT, 2008, p. 45).

Assim, existem permanências do projeto de ensino de história que busca um apagamento das resistências de afro-brasileiros, permanências de visões do período escravista que se materializam em preconceitos e estigmatizações diversas que prejudicam a inclusão de afro-brasileiros e afro-brasileiras dentro do processo democrático, uma vez que permanece uma marginalização destes cidadãos. Neste sentido, o Livro Didático do Projeto Araribá apresenta uma ponderação sobre os processos de reconhecimento destes “outros”, nos livros didáticos analisados:

O ensino de história contribui não só para a construção, como também para o resgate e a preservação de uma identidade na medida que articula os conceitos de semelhanças e diferenças, permanências e ruptura. Essas noções auxiliam não só na identificação do “eu, mas também do outro”. A alteridade (o “outro”) é um dos conceitos mais importantes para a construção das identidades e para o reconhecimento das diferenças e tem o objetivo de educar para a valorização e o respeito a essas identidades e diferenças, rejeitando as relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade. Nessa direção procuramos ressaltar a multiplicidade de sujeitos na história, inserindo em todos os volumes desta coleção o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira bem como da história e da cultura indígena (APOLINÁRIO, 2016, p. 257-258).

Esta percepção da alteridade, a partir do Ensino de História, muitas vezes, passa por um processo de humanização, de empatia. Boulos Júnior chama à reflexão os alunos, ao discorrer sobre a travessia de escravos no atlântico, no capítulo intitulado “Africanos no Brasil: Dominação e Resistência”. “Ao

professor: o objetivo aqui é levar o aluno a refletir sobre a dolorosa passagem da condição de pessoa livre à condição de escravo enfrentada pelos africanos daquela época” (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 17). Talvez a empatia seja uma das maiores possibilidades para a prática da alteridade e do reconhecimento e a consequente inclusão.

Parte de um processo lento, a inclusão só foi inserida nos currículos depois que se contrapôs à teoria crítica do currículo. Dentro das teorias do currículo, as narrativas étnicas e também raciais foram incorporadas a partir de visões pós-críticas do modelo curricular. Silva (2000, p. 99) aborda a narrativa étnica e, também, racial e pondera a percepção que supera as posturas de classe colocadas pelo pensamento crítico curricular como fator único no processo de reprodução das desigualdades sociais, reafirmando a superação e ampliação do pensamento curricular crítico que aponta a dinâmica de classe como único fator no processo de reprodução das desigualdades sociais.

O autor alerta para questões como etnia, raça e gênero<sup>63</sup>, configurando um novo repertório educacional significativo. Insistindo nesse processo, afirma que tais questões apenas recentemente estão sendo problematizadas dentro do currículo, a partir de análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais: “É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular” (SILVA T. T., 2000, p. 101). Percebe-se a dificuldade de reorganizar este pensamento curricular, em um país marcado pela exclusão sistematizada de negros e outros grupos sociais que se deu no país de maneira sistematizada e organizada pelo Estado. Boulos Júnior (2016, p. 187) traz ao professor esta reflexão ao discorrer sobre a independência do Brasil e seus significados.

---

<sup>63</sup> A questão do gênero será retomada na próxima parte do trabalho.

Pessoal ao professor: Note-se que tanto uma quanto outra é defensável. Para José Ribeiro Júnior, a independência deve ser vista como um "arranjo político" entre as elites; já para Cecília Helena, a independência significou uma ruptura. Eis que ela diz: "Dessa maneira, a Independência foi um processo revolucionário e por duas razões básicas. A primeira porque quebrou em definitivo a ligação política com Portugal. É a segunda porque, através de um conflito armado no interior da sociedade brasileira promoveu a formação de um novo governo no Brasil, sustentado por uma Constituição que definiu com clareza quais eram os cidadãos do novo governo e quem eram os não cidadãos, aqueles que estariam, portanto, excluídos do exercício da política".

O mesmo autor tenta mostrar este processo em outros diversos momentos. Um deles é ao dialogar sobre as diferenças sociais no primeiro reinado. Ao refletir sobre a famosa imagem de Debret da Cerimônia de Aclamação de D. Pedro II, após a abdicação de seu pai e, depois, sobre os critérios para a população entrar no exército que permitia apenas a uma pequena parte da população a entrada, já discutindo o período das regências, Boulos Júnior pondera em suas orientações aos professores:

Pode-se dizer que a sociedade carioca da época era desigual e hierarquizada, como se pode ver pela vestimenta e posição das pessoas na cena. Nela vemos desde nobres de fraque e cartola até escravizadas sentadas no chão, além de padres e soldados (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 201).

Sim, pois esse critério excluía a imensa maioria da população, composta de pessoas livres pobres, cativos e liberto (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 213).

A fim de entender os processos de exclusão, é necessário pensar a inclusão, assim, estas reflexões apontadas aos professores, por sua vez, devem ser feitas com seus estudantes e são de extrema importância. O livro do projeto Araribá traz, também, uma reflexão junto à uma pintura de escravos britadores de pedras em uma extração de diamante. E transmite ao professor uma

possibilidade de interpretação desta imagem que dialoga com as extraídas do livro de Boulos Júnior:

Os escravos foram representados de maneira homogênea, sem distinção entre si. Não é possível afirmar se são homens ou mulheres, ou quais seriam suas características particulares. Aparentam ser somente escravos negros. Essa forma homogeneizadora de retratá-los pode indicar a visão que o artista tinha dos africanos escravizados, o que expressava os valores da sociedade branca e europeia da época (APOLINÁRIO, 2016, p. 46).

Nas tentativas de se inserir a história e cultura africana, destacam-se, em todos os manuais do professor pesquisados, textos para que o professor possa trabalhar com esta temática em sala de aula. Não apenas textos destinados, para o uso com a turma, como também textos que tentam preparar o professor para as discussões que podem emergir desta temática.

Ao utilizar estes elementos, os professores podem destacar, por exemplo, as diversas maneiras de resistência, não apenas pelas revoltas, mas também a partir outras atitudes, como especificada por Boulos Júnior, em uma atividade que ele propõe junto a cantos negros:

Ao professor: a ideia que o verso passa é a que a vida como escravo era penosa e que o melhor era fugir para viver em quilombos. Comentar que os negros brasileiros assimilaram o hábito de cantar enquanto trabalhavam na lavoura ou mineração com seus pais e avós africanos. Cantando eles diminuía o peso do trabalho e valorizavam sua cultura, isto é, sua maneira de ser e de viver, fortalecendo suas identidades (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 389).

O livro de Boulos Júnior, *Sociedade e Cidadania*, propõe, por exemplo, textos que discutem a escravidão e as contribuições culturais africanas na formação do nosso país. O livro Piatã já traz a seguinte consideração em seu apêndice didático:

O Brasil é um país plural sob muitos aspectos. Étnica e culturalmente, essa diversidade é uma de nossas marcas mais importantes, reconhecida inclusive pelos não brasileiros como um dos traços mais significativos do nosso povo. A escola tem obrigação de espelhar essa diversidade e de refletir sobre ela. As aulas de História, em especial, constituem momentos propícios para isso. Diferenças étnicas não podem gerar preconceitos, mas também não podem ser tomadas como indiferente, uma vez que elas são carregadas de sentidos muito importantes para os indivíduos, influenciando profundamente o seu modo de ser. Assim é fundamental valorizar as manifestações culturais locais, de modo a prevenir o desaparecimento de tradições que podem ser vistas como antiquadas, superadas ou ultrapassadas. [...] Essa questão está diretamente ligada à valorização da cultura africana e indígena, que encontra inclusive, um fundo legal, na Lei nº 11.645, de 2008, que torna obrigatória a inclusão desses temas nos programas escolares (RIBEIRO; ANASTASIA, 2016, p. 247).

Já no livro didático, nas orientações dadas aos professores, podemos encontrar uma diversidade de reais tentativas de criar espaços e condições, discussões e possibilidades de superação desses passados de ocultamento a partir da reflexão e do ponderamento. Em algumas:

Professor, informar à turma que, no início do segundo manifesto, há outro argumento baseado no raciocínio lógico - os autores mencionam que, no final do século XIX, o Brasil adotou leis favoráveis a certo grupo étnico (os imigrantes europeus); portanto, por coerência lógica, deveríamos adotar hoje também leis favoráveis a outro grupo, o dos afrodescendentes. Ao professor: a intenção é chamar a atenção para a importância de haver bonecas e bonecos de diversas etnias em um país pluriétnico e multicultural como é o Brasil. Sugerimos comentar que houve um tempo em que as únicas opções existentes eram a Barbie, Suzi e dezenas de bonecas nacionais loiras de olhos azuis (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 28).

#### 2.2.4 O gênero como apêndice

Joan Scott é, talvez, uma das maiores historiadoras da História das Mulheres e ela produz um ensaio em que tenta definir a ideia de Gênero em seus diversos usos históricos. Mais que isso, Joan Scott se utiliza da ideia de gênero como categoria para uma análise histórica. Em suas palavras, a historiadora diferencia a ideia de gênero da ideia de sexos femininos ou masculinos e afirma que mais que uma condição biológica, o gênero transmite uma condição social de sujeitos e sujeitas:

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1990, p. 7).

Além disso, o gênero como categoria de análise, para a autora, teria a vantagem de indicar uma transformação dos paradigmas do conhecimento tradicional, não apenas ao acrescentar temáticas novas, como também conferindo um reexame sobre as premissas do trabalho científico que hoje são predominantes. Ao lado dos conceitos de classe e de “raça”, gênero poderia atender os interesses historiográficos, em uma ciência histórica, que incluiria os discursos, sentidos e naturezas dos “oprimidos”, em nossa interpretação, os “outros”.

Nas teorias do currículo, é a pedagogia feminista que introduz novas questões no tocante às formas de reprodução e produção de desigualdades sociais, por meio da questão de gênero, ampliando o processo de reprodução cultural para além da dinâmica de classe, já bastante reconhecida pelas teorias

críticas, que, em relação às teorias feministas, ignoram outras dimensões da desigualdade (como a de gênero) (SILVA T. T., 2000, p. 99).

Por meio de um olhar inundado pelos estudos de gênero, percebemos o quanto é necessário problematizar as representações totalizantes do feminino e do masculino, haja vista que as pessoas, a partir da transitoriedade entre vivências e perspectivas, nem sempre se posicionarão confortavelmente dentro dos limites das mencionadas representações, o que vem gerando dia após dia sofrimento, segregação e violências, muitas vezes, silenciosas, mas nem por isso menos dolorosas.

Castells (1999, p. 210-220) caracteriza os diversos movimentos sociais, vendo a família e a sexualidade como identidades em transformação pela decadência do patriarcalismo. Assim, identidade familiar se transforma a partir dos movimentos feministas, entendendo este processo como esforço histórico, individual ou coletivo, formal ou informal, no sentido de redefinir o gênero feminino em oposição direta ao patriarcalismo. Mas, dentro dessa identidade feminina, as identidades femininas, que são diversas. O feminino, em oposição ao patriarcalismo e ao masculino, é o outro, aquele que, historicamente, foi negado.

O principal responsável por este processo é o movimento feminista, que tem início, a partir da inserção das mulheres no mercado de trabalho, passa pelas reivindicações dos direitos liberais como ao voto e se torna uma Identidade de Projeto, tal qual já explicada aqui neste trabalho, dentro da ideia de Castells (1999). Assim, o feminismo possui diversas facetas, a depender da cultura onde ele se insere.

Nos livros didáticos, as orientações que discutem as relações de gênero, de feminino e masculino, são tão díspares como o são nas relações sociais. Veem-se pequenas tentativas de se inserir a temática de gênero tanto no livro quanto nas orientações pedagógicas e quanto nos apêndices didáticos.

De alguma maneira, todos os discursos presentes no livro didático, ao falar das diversas necessidades de inclusão, abrangem o maior número de grupos

possíveis e dialoga com a percepção da inclusão do outro, como é o caso, por exemplo, do livro do Projeto Araribá, cujos apêndices didáticos trazem duas referências a gênero, em suas quase 100 páginas; uma delas é esta a seguir:

Se, por um lado, existe uma igualdade de direitos estabelecidos juridicamente, por outro, as sociedades contemporâneas são marcadas por desigualdades e diferenças de vários tipos: de classe social, de identidade étnica, *de gênero*, de crenças religiosas, entre outras. [...] As diferenças existentes entre a visão de cidadania exposta acima e a experiência das sociedades contemporâneas têm levado à contínua e avaliação e ampliação do próprio conceito de cidadania, o que implica reconhecer a diversidade entre os indivíduos e as culturas e garantir sua inclusão na coletividade política (APOLINÁRIO, 2016, p. 256).

Já o livro de Alfredo Boulos Júnior não possui, em seu apêndice didático, nenhuma referência a gênero. O livro Piatã, por outro lado, possui em seu Caderno de Apoio Pedagógico uma seção em que discute gênero. O livro se utiliza de dois parágrafos, os quais dedica à temática de gênero tanto na história quanto tentando explicar o que é o Estudo de Gênero. Reproduzo um deles a seguir.

Gênero é um objeto de estudo importante para conhecer a História. Sua pesquisa vai além de conhecer a diferença entre o masculino e feminino na sociedade; ela tem como intuito verificar com homens e mulheres estão representados nas sociedades e como estas se organizam com base nessas representações. Dessa maneira pretende-se capacitar o estudante a perceber a historicidade dos papéis representados pelo masculino e pelo feminino e suas transformações no meio social, político, econômico, cultural, religioso e de conduta ao longo do tempo (RIBEIRO; ANASTASIA, 2016, p. 246).

O livro Piatã continua tentando sugerir uma atividade, para ser realizada em sala de aula, para se facilitar as percepções de Gênero. O livro é de autoria de duas autoras, Vanise Maria Ribeiro e Carla Maria Junho Anastasia. O livro

Estudar História, também, de autoria de Patrícia Braick possui, em seu apêndice didático, considerações acerca da importância dada às mulheres e ao gênero feminino em sua coleção:

A questão de gênero também é contemplada nos livros da coleção, desde o estudo das candaces no Reino Cuxita e da vida das mulheres na Roma antiga até a abordagem de acontecimentos mais recentes, em que o protagonismo feminino foi maior, seja exercendo várias funções fora de casa, seja participando de movimentos políticos e sociais. As mulheres e sua posição na cultura islâmica é outro ponto abordado na coleção, desenvolvido, no livro do 7º ano, sob a ótica da questão de gênero e também da diversidade cultural (BRAICK, 2016, p. 277).

Apesar das diversas tentativas de inserção nos livros da História das Mulheres, quase sempre elas aparecem à parte, em quadros informativos, em um texto separado do texto principal. Ao que parece, essa inserção acaba tendo, quase sempre, o caráter de “curiosidades”, algo desconectado do conteúdo principal.

Se por um lado existe uma tentativa de inserir a história das mulheres de maneira mais incisiva dentro dos livros didáticos, por outro, muitas vezes, esta esbarra na produção historiográfica. Apesar disso, existe já disponível uma grande produção sobre a história das mulheres e muitas revisões historiográficas que examinam, muitas vezes, os mesmos documentos, para trazer novas visões.

Joan Scott (1990) declara que, na maior parte das vezes, as tentativas de historiadores e historiadoras de teorizar gênero se utilizam de formulações antigas e que propõem explicações causais universais. Isso tende a incluir generalizações, simplificações e reducionismos que minam as complexidades sociais.

Patrícia Braick (2016, p. 295) considera sobre a pesquisa historiográfica:

- “Na Historiografia, a valorização do papel das mulheres como agentes da história tem possibilitado a produção de vários trabalhos, muitos deles revendo, com outra perspectiva, uma documentação já investigada”.

Uma pergunta fica clara: é possível falar de uma inclusão das mulheres dentro dos manuais do professor do livro didático? Bastam pequenos adendos, pequenas “curiosidades”? Consideremos as orientações didáticas nas páginas dos livros didáticos.

A primeira delas está presente no livro *Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior. Uma das poucas orientações sobre gênero, é encontrada em seu livro, no capítulo sobre o período regencial. O autor discute as ameaças à integridade do país no período e propõe uma série de atividades, no capítulo sobre autonomia local. Neste contexto, o autor propõe uma pergunta aos leitores sobre a história da própria cidade e a participação de mulheres na história da própria cidade. Junto a esta atividade, Boulos Júnior deixa a orientação: “Pessoal. O objetivo aqui é lembrar a importância da participação das mulheres na História” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 221).

Tal qual muitos homens, no Dia Internacional das Mulheres, que literalmente comemoram a existência das mulheres, o autor propõe uma reflexão de maneira superficial e pouco aprofundada sobre a temática. Algumas páginas depois, ao discorrer sobre a situação das mulheres pós-revolução industrial, o autor decide arguir sobre um dos grandes problemas das mulheres na atualidade:

Ao professor: conforme a Secretaria de Políticas para as Mulheres, da Presidência da República, a falta de creches é um dos maiores obstáculos para que as mulheres aumentem sua participação no mercado de trabalho. A carência de creches impede que a mulher consiga a independência econômica que o trabalho permite (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 287).

Mesmo que conseguissem as creches, as mulheres ainda se deparariam com uma situação de emprego em que receberiam menos por igual serviço, diante da possibilidade de sofrerem múltiplos assédios. No entanto, Boulos Júnior ainda considera mais em suas orientações didáticas sobre as mulheres que os livros Piatã

e o Projeto Araribá, que, em suas orientações junto aos conteúdos, não trouxeram informação, sugestão, resposta aos professores sobre a temática de gênero.

Por outro lado, o livro de Braick, traz algumas orientações sobre a história das mulheres e o debate sobre gênero. A primeira delas é a provocação de uma tirinha sobre a independência dos Estados Unidos. A tirinha mostra uma reunião *dos founding fathers* da independência americana. Eles discutem e um deles diz: “Nós começaremos dizendo: todos os homens foram criados iguais”, ao que outro responde, “Bem, ninguém está interessado em um sistema de classificação para mulheres”. A autora provoca a discussão sobre exclusão das mulheres orientando os professores:

O efeito de humor dessa tirinha é provocado pela contradição entre a ideia de igualdade universal e a restrição de direitos às mulheres. O autor da tirinha faz uma crítica bem-humorada ao uso do termo "homens" no texto da declaração de independência - que, apesar de suas pretensões universalistas, excluía de seu escopo a maioria dos indivíduos norte-americanos (BRAICK, p. 2016, p. 85).

Os conteúdos dos livros são basicamente os mesmos, a discussão sobre a independência dos Estados Unidos, símbolo dos direitos individuais, é aqui trazida por Braick de maneira a instigar a discussão sobre os direitos das mulheres dentro da história. Um caminho para a inclusão deste “outro”.

A autora, dentro do contexto da crise colonial, traz outra orientação aos professores e professoras, na intenção de mostrar os processos de apagamento das mulheres, como também a revisão historiográfica recente, destacando o papel de mulheres na Conjuração Mineira. Apesar de as mulheres aparecem em contextos de esposas de alguns conjurados, isso não significa que elas não tiveram um papel importante.

O nome de algumas mulheres também aparece nos documentos sobre a Conjuração Mineira. A mineira Bárbara Eliodora Guilhermina da Silveira, esposa do advogado e poeta Alvarenga Peixoto, é um exemplo. Quando Alvarenga foi preso e os bens do casal foram confiscados, Bárbara conseguiu recuperar parte desse patrimônio e passou a administrar com sucesso os negócios da família. Outra mulher que se destacou foi Hipólita Jacinta Teixeira de melo, cujo pai era um rico minerador que deixara toda a sua fortuna para a filha. Ela teria escrito uma carta para seu marido, o inconfidente Francisco Antônio, em maio de 1789, informando que o líder Tiradentes e o traidor Joaquim Silvério dos Reis encontravam-se presos no Rio de Janeiro por causa dos planos da revolução, delatados por Silvério dos Reis ao governo português. Na carta, ela pede ao marido que agisse com cautela, mas sem furtar ou esquecer de que ele fazia parte de um grupo de revoltosos que lutavam por ideias de melhoria das condições de vida e trabalho em Minas Gerais (BRAICK, 2016, p. 149).

As considerações feitas por Braick, além de irem à direção da inclusão do outro, também, seguem tendências significantes do Ensino de História e cumprem, na prática, aquilo que todos os livros, em tese e em seus Apêndices Didáticos, dizem buscar.

Ao falar sobre a primavera dos povos, Braick reproduz uma gravura mostrando o confronto entre a Guarda Nacional Austríaca e trabalhadores. Traz junto a esta gravura uma nova orientação aos professores e professoras.

“Sugerimos chamar a atenção dos alunos para a presença de mulheres e crianças na cena, o que pode demonstrar o grau de organização política das mulheres trabalhadoras na Europa daquele período” (BRAICK, 2016, p. 169).

Resta-nos concluir sobre a inclusão das mulheres em espaços democráticos. Até pode ser uma realidade, no entanto o sistema patriarcal subjuga as mulheres de maneiras menos explícitas, silencia-as de maneira mais tácita e as joga para segundo plano. Essa realidade não se mostra somente diante do dia a dia, mas é mostrada na diferença entre discurso e prática nos livros didáticos. Todavia

existem algumas tentativas de superar este debate e inserir as condições de gênero no debate. Apesar das outras ausências, Boulos Júnior propõe a seguinte reflexão na abertura da unidade que discute a luta sobre cidadania.

Ao professor: a luta pela cidadania atravessou o tempo e continua mobilizando pessoas no mundo todo. Nas lutas pela ampliação dos direitos de cidadania no Brasil escolhemos destacar o papel de uma importante liderança feminina da atualidade, a farmacêutica cearense Maria da Penha, que transformou sua experiência pessoal em mote da luta pelo fim da violência doméstica contra a mulher. Saiba-se que, em 1983, a farmacêutica recebeu um tiro do marido, enquanto dormia e, por isso, perdeu o movimento das pernas, passando a viver em uma cadeira de rodas; estudos recentes revelam que no Brasil, uma em cada cinco mulheres já sofreu algum tipo de violência física ou emocional. E o pior é que, na maioria das vezes a violência acontece dentro de casa. Sugerimos retomar com o alunado dois pontos importantes: a) que muitos direitos que temos hoje foram frutos de lutas travadas no passado; b) que a cidadania implica em direitos e também deveres (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 70).

Apesar do importante exemplo dado por Boulos Júnior, a problematização que o autor propõe é generalista e não discute a real situação das mulheres diante da sociedade. Todos os autores e autoras reconhecem a importância da inserção da história das mulheres, mas, na prática, para além do conteúdo, eles não se importam em direcionar os professores de maneira a trabalhar tais conceitos e desconstruções. Tampouco se importam em tirar as mulheres do papel de apêndice de conteúdo, perpetuando, assim, silenciamentos.

### **2.2.5 Os outros: processos de apagamento e ressignificação**

Vimos que identidades são forjadas nas relações econômicas, étnico-raciais e de gênero e foram, muitas vezes, excluídas de processos democráticos e

passaram ou passam por tentativas de inserção, seja dentro da teoria do currículo, seja dentro da ciência histórica, seja na História, seja na democracia, seja no Ensino de História. Essas identidades, no entanto, não são únicas, imutáveis e, muito menos, finalizadas.

Na perspectiva curricular do pós-estruturalismo, o sujeito racional, autônomo e centrado da modernidade é uma ficção, pois não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo cultural e social (SILVA T. T., 2000, p. 120). Nesta perspectiva, a linguagem não apenas descreve o mundo e suas características, mas também - e principalmente - cria este próprio mundo, para construir sentidos sobre como deve ser o seu funcionamento, construir a própria identidade. Sendo assim, as nossas tão encasteladas “verdades” seriam então resultados de atos de criação linguística. E isto perpassa a produção da identidade e da diferença, como aponta Silva (2000, p. 76):

Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tentemos a toma-las como dadas, como fatos da vida, com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituimos a identidade e a diferença como tais. A definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais.

Essas percepções, que foram abarcadas pelas teorias do currículo, expostas por Tomas Tadeu Silva, são importantes para percorremos o caminho, junto com a área do currículo e da educação, da percepção das identidades, de sua importância e dos questionamentos que já são presentes dentro da área da educação que se inclina a perceber as identidades.

Cabe ressaltar, ainda, algumas das contribuições do pensamento de Stuart Hall para a discussão. O autor, que vem na contramão da tendência de fixar identidades e modos de conduta, acredita em uma crise das identidades, em que mudanças constantes, nos quadros de referência, onde as pessoas, coerentemente, apoiavam-se, tem abalado fortemente uma ancoragem estável em um modo específico de ser. De acordo com Hall (2001, p. 13):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significações e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

Pude, no entanto, ao sistematizar as orientações presentes no livro didático, perceber uma série de outras possibilidades de identidades que surgiram e que, muitas vezes, foram também vistas como “outros”. Diante das possibilidades dessa amálgama de identidades, algumas delas são sistematizadas por Castells.

Castells (1999) encontra algumas identidades que ele considera enquanto construídas localmente. Neste âmbito, o autor destaca as identidades forjadas no fundamentalismo religioso, que podem excluir o outro, a partir da religião, ou do pensamento religioso.

Como já colocado aqui anteriormente, muitos livros possuem, em seus Apêndices Didáticos, as orientações para o trabalho com o respeito a diferentes religiões. Neste sentido, é importante notar a ausência de orientações didáticas junto ao conteúdo. Apesar de haver diversas oportunidades de trabalho, o respeito às religiões de afrodescendentes, incluindo aí, até mesmo o Islã, ao trabalhar a Revolta dos Malês, o entendimento de religião dos povos indígenas. É, para além de um apagamento, uma oportunidade perdida.

Podemos, por outro lado, também perceber que, talvez, o conteúdo do 8º ano não seja tão propício para essa discussão, apesar de ser esta uma das discussões presentes nos temas transversais. Outra discussão que, também, graças à não existência de um conteúdo propício, aparecerá mais nos livros do 9º ano.

Castells (1999), ainda, fala da existência de identidades forjadas nas nações e no nacionalismo, que podem excluir ou indesejar o estrangeiro. Identidades forjadas nos Estados, no autoritarismo, que pode maltratar a plurinacionalidade e a existência de nações sem Estado. Foi encontrado, no livro *Estudar História* de Patrícia Braick, uma única referência à esta questão:

Os conceitos de nação e nacionalismo são muito complexos e têm sido objeto de distintas interpretações. Sugerimos como leitura de aprofundamento e problematização a obra *Nações e nacionalismo desde 1780*, do historiador britânico Eric Hobsbawm, publicada pela editora Paz e Terra (BRAICK, p. 2016, p. 150).

Apesar da tentativa de Braick, a maneira como é colocada talvez não seja tão propícia para uma discussão aprofundada. Desse modo, promover indicações aos professores, para que eles possam entender melhor temáticas, geram debates intensos tanto dentro da literatura especializada quanto fora dela. Por outro lado, ao discorrer sobre a imigração para os Estados Unidos, o livro do Projeto Araribá tenta adicionar a ideia da alteridade, da empatia para com aqueles na situação de estrangeiro.

O objetivo dessa questão é estimular a sensibilidade e a imaginação dos alunos na leitura de imagens. Eles devem se colocar no lugar daquelas pessoas e imaginar que tipos de sentimentos e de sonhos eles traziam na "bagagem" para a América (APOLINÁRIO, 2016, p. 228).

Castells (1999), também, reflete um conceito o qual ele chama de identidades territoriais, que podem ser rurais, ou urbanas, identidades culturais locais e que desejam a sobrevivência coletiva de suas respectivas comunidades. Estas identidades podem provocar a aversão àquele que vem de um ambiente ou comunidade que não é aquela que é a sua. Neste sentido, talvez não haja uma problematização tão grande sobre a temática. Mas a experiência em sala de aula mostra momentos que podem gerar debates ou desgastes entre estudantes e alunos da zona rural, vistos, muitas vezes, como ignorantes ou “sem maldade”. É importante a discussão da temática, para que possa haver um maior respeito e uma recepção democrática e inclusão destes grupos dentro dos ambientes escolares.

Por outro lado, Castells (1999), ainda, considera outras identidades emergentes, que são identidades coletivas. Neste sentido, ele problematiza a sobrevivência das identidades construídas localmente no contexto a globalização impõe pelas redes de riqueza, tecnologia e poder. Assim, muitas vezes, a globalização é vista como uma ameaça às identidades regionais e locais e, mais, uma ameaça às pessoas, à existência da própria cultura, à sobrevivência dos grupos.

Como exemplos de resistência ao ímpeto da construção da identidade global<sup>64</sup>, Castells (1999, p. 101) dá o exemplo do movimento Zapatista no México, as milícias norte-americanas nos anos 90 (CASTEL, 1999, p. 121) e a Verdade Suprema no Japão (CASTEL, 1999, p. 127). Assim, apesar das diferenças dos movimentos sociais analisados, todos eles contestam os processos de globalização em prol de suas identidades.

Este conflito com a globalização emerge e, muitas vezes, assume contornos perigosos. Logo, o ensino de História deve, também, estar preparado a discussões sobre os processos de inserção do global diante do local e vice-versa.

---

<sup>64</sup> Percebe-se aqui, como a identidade, em determinados momentos é extremamente mutável e fluída e em outros momentos existe a partir da oposição ao outro.

Esta é uma problemática pensada nos diversos livros didáticos e, em especial, colocada pelo livro do Projeto Araribá que traz a seguinte reflexão sobre estas questões junto ao Ensino de História, neste contexto, pensando em um contexto do direito à memória:

As mudanças profundas que marcaram as últimas décadas, impulsionadas pela globalização e pela revolução tecnológica, geraram novas demandas, como o direito à memória, os direitos específicos de grupos étnicos e etários (crianças, adolescentes e idosos) e o direito à liberdade de orientação sexual (APOLINÁRIO, 2016, p. 256).

A existência dessa diversidade de grupos que demandam sua própria memória, que ratificam sua identidade, leva-nos à necessidade de discussão sobre os diversos grupos que surgem na sociedade reivindicando espaços. Incluindo aí, gays, bissexuais, lésbicas.

Estes grupos encontram uma barreira muito grande, identificada por Castells dentro das mesmas barreiras do gênero, uma vez que possuem a mesma problemática, as imposições do patriarcalismo. Na problematização do patriarcalismo, Castells (1999, p. 239) indica: “O patriarcalismo exige a heterossexualidade compulsória”. Outra exclusão, no processo do patriarcado, são as diferentes sexualidades. Mas, ainda assim, as expressões de identidade sexual são movimentos que desafiam estruturas milenares e geraram a repressão sexual.

Dentro das teorias pós-críticas do currículo, uma vertente desta discussão é a teoria *queer*<sup>65</sup>, que “radicaliza o questionamento da estabilidade da fixidez da identidade feito pela teoria feminista recente” (SILVA T. T., 2000, p. 105). Essa teoria questiona o predomínio da heterossexualidade como a identidade

---

<sup>65</sup> Oficialmente *queer theory*, é uma teoria sobre o gênero que afirma que a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero dos indivíduos são o resultado de uma construção social e que, portanto, não existem papéis sexuais essencial ou biologicamente inscritos na natureza humana, antes formas socialmente variáveis de desempenhar um ou vários papéis sexuais.

considerada normal, discutindo a forma como os processos discursivos de significação tentam fixar determinada identidade sexual. Segundo esse pensamento, “nós somos o que nossa suposta identidade define que somos”. Isto é:

[...] o que se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento de identidade. A Epistemologia que é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, profana, desrespeitosa (SILVA T. T., 2000, p. 107).

O pós-estruturalismo enfatiza os jogos de linguagem e a realidade como um “texto”. De acordo com essa teoria, a fixidez dos significados se torna fluida, indeterminada. Daí, por exemplo, a radicalização pós-estrutural do conceito de diferença, que substituiria o de desigualdade, típico da modernidade.

Por outro lado, as possibilidades de reconstrução da sexualidade, também, alteram as possibilidades de expressão da identidade corporal e surgem, assim, as identidades transexuais que dizem respeito à identificação de gênero.

Nos livros didáticos, apesar da existência da intencionalidade, mostrada nos Apêndices Didáticos do respeito ao outro, incluindo aí o respeito às diferentes orientações sexuais, não existe nenhuma orientação específica aos professores que possa trazer, na prática, uma posição de respeito a essas diferenças. A não existência destas orientações, por sua vez, também, quer dizer muito. O silenciamento diz muito, assim como a linguagem textual. Também não existe, dentro das orientações específicas, questões sobre identidades de gênero, essas tampouco aparecem nos Apêndices Didáticos.

Verificamos, portanto que não cabe, necessariamente, à História, como missão principal, modificar as estruturas de pensamento dominante, mas cabe a ela um papel de intervenção e, no processo de reflexão sobre essas inserções excludentes, ao longo do tempo histórico, configuraram-se na sociedade, entendendo-se por forma de exclusão não apenas a divisão econômica, mas

também a política e social, relacionadas ao gênero, religião, etnia, orientação sexual, ou qualquer outra.

Mas nem tudo, nesta discussão, são embaraços. Apesar das dificuldades históricas de percepção, aceitação e tolerância da diversidade, assim como foram mostradas as inserções do outro na teoria do currículo, também a História e a historiografia passaram por caminhos semelhantes. Mas ainda têm muito a percorrer.

Algumas das outras possibilidades de inclusão, encontradas nos livros didáticos, foram surpresa a este autor. Como, por exemplo, a orientação a uma atividade proposta junto ao capítulo sobre o ideário político e o mundo no século XIX, em que a autora propõe uma discussão sobre os idosos:

Aproveitar a atividade para discutir com os alunos o Estatuto do Idoso. Se julgar pertinente, abra uma roda de conversa para discutir alguns aspectos sociais e políticos da melhor idade. Apresente aos alunos matérias de jornais que abordem o tema, pontue como atualmente a legislação, voltada à melhor idade, zela pelo cumprimento de direitos assegurados por lei, por exemplo acesso à saúde, lazer, cultura e cidadania (RIBEIRO; ANASTASIA, 2016, p. 141).

Esta discussão é extremamente pertinente, uma vez que a população idosa é esquecida, muitas vezes, em suas contribuições à nossa sociedade e ao nosso povo. Por fim, trago uma indicação ao professor, proposta por Braick, ao discorrer sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão nascido, após a Revolução Francesa.

Incentive os alunos a refletir sobre a igualdade de direitos entre eles e os limites necessários para o bom convívio escolar. Por exemplo, o direito à educação e o dever de preservar as instalações escolares, os direitos de se manifestar sem ofender os colegas, professores ou funcionários etc. Também pode fazer parte da discussão a prática do bullying na escola. Converse com os alunos sobre as diferenças que existem entre a liberdade de expressão e o constrangimento, a intimidação e a violência presente nas ações de bullying. Valorize a troca de ideias e incentive nos alunos atitudes de respeito à liberdade alheia e de tolerância (BRAICK, 2016, p. 98).

### 3 CONCLUINDO... APONTAMENTOS E REFLEXÕES

O modelo de ensino, que nós temos hoje, pouco instiga ou proporciona que haja participação dos estudantes na construção plena do processo democrático. Foi introduzida no Brasil uma tradição política que definiu o espaço, para a participação dos cidadãos, na qual, mesmo depois de quase dois séculos de dita independência, mostra-se, constantemente, a partir de limitações participativas na esfera política propriamente pública.

Neste contexto, pensar uma educação democrática, pensar em uma educação que seja inclusiva em termos democráticos, pede que nos coloquemos de maneira que, no centro de nossos enfoques, pensemos nas possibilidades de criar uma consciência cidadã. Entender estas relações dentro da História ciência, relacionadas com as mudanças na sociedade que geraram uma mudança nas mentalidades é importante, também, como reflexo crítico sobre a própria educação. Neste sentido, Paulo Freire, diz sobre estas condições:

Parece-me fundamental, neste exercício [refletir criticamente sobre Educação], deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada a ver com a arbitrária imposição que faz o educador arbitrário a “seus” educandos de suas opções (FREIRE, 2001, p. 37).

A prática educativa deve ser, então, uma prática voltada para a criação desta consciência crítica que é mantenedora e fiadora da própria democracia. Observa-se, aqui, a ideia e a concepção de que o educador pode ser mediador, e é importante para as reflexões e práticas que acercam a convivência democrática com o diferente.

Dito isto, parto de dois pressupostos: primeiramente, o compromisso que o *ser educador* assume com a sociedade em sua profissão/missão. O segundo, a importância dada à educação, na transmissão de todos os conhecimentos acumulados pelas gerações que vieram antes de nós que, por sua vez, tem na socialização da educação, as possibilidades de diminuir os abismos das diversas diferenças.

Foram encontrados, nos manuais de História, uma diversidade de orientações que ajudam o professor, caso esteja ele disposto a tal, a ser parte da construção desta sociedade inclusiva, a ser parte do reforço do processo democrático. Assim, de alguma maneira, pode-se afirmar, sim, que os Manuais do Professor do Livro Didático de História encontram a perspectiva habermasiana da inclusão do outro.

Foi visto aqui que as percepções deste outro passaram por um processo dentro da História enquanto ciência e, também, dentro das teorias do currículo. Ambas se encontram interligadas. As influências políticas e econômicas estão intimamente ligadas, também, às perspectivas acadêmicas, sendo difícil, inclusive, perceber as relações de causa e consequências, entre, qual é influenciada por qual.

Isso significa que não há um predomínio de uma ou de outra, para explicar a elaboração e determinação do ensino de história, mas há uma vinculação nas ações do Estado nas correntes historiográficas, no pensamento político e nas teorias curriculares. As influências historiográficas articulam-se com as transformações sociais, pois a primeira ganha maior ou menor relevância nos currículos, de acordo com a dinâmica da sociedade, ou seja, conforme ocorrem as manifestações massivas de negação à ordem, torna-se necessária uma nova abordagem histórica, seja ela feita de modo apenas demagógico ou apresentando mudanças concretas.

Pode-se acreditar que os professores de História, talvez, não estejam preparados para uma abordagem inclusiva. Por outro lado, pode-se, também, acreditar que os documentos oficiais para a Educação e o Ensino de História talvez soem tal qual utopia. Mas, apesar disto, eles mostram alguma preocupação com este processo. Dado a isto, também se mostra uma preocupação dentro dos livros didáticos com este processo.

No entanto, a educação como um todo apresenta uma objetividade tanto quanto diferente. Observa-se que o PCN tem como preocupação central a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, “a periodização das propostas que mantêm conteúdos “tradicionais” ou baseados no modo de produção ou as que optam por eixos-temáticos, é estabelecida e organizada pelo capitalismo” (BITTENCOURT, 2001, p. 23). O PCN, em sua proposta, contempla os temas transversais que incluem: tolerância religiosa, sexual e ética, cidadania, solidariedade, diálogo, respeito. Estes temas são apresentados dentro de um contexto que não visa desenvolver a capacidade de participação política ou de respeito democrático, mas, talvez, apresentam-se de maneira a realizar uma formação dócil para exercício profissional.

Selva Guimarães Fonseca e Marcos Antônio da Silva destacam que as intencionalidades educativas do ensino de História, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, reforçam o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia (FONSECA; SILVA, 2010). Isso mostra que, de alguma maneira, inserem diversas possibilidades no contexto do Ensino de História.

Como exemplo, Conteúdo Base Comum do Estado de Minas Gerais (2006), baseado nestes parâmetros, demonstra em seus documentos a incorporação dessas perspectivas de escrita de história, para o Ensino de História, quando procura mostrar quais são os sentidos para o estudo da

disciplina por meio deste mesmo PCN. A proposição de novos sujeitos, no estudo de história, das interações e respeito à diversidade cultural, tudo isso junto a um conceito central identificado enquanto *cidadania*. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs:

a História para os jovens do Ensino Médio, por exemplo, 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. O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (BRASIL, 1999, p. 22).

Assim, além de novas perspectivas na História, na formação de professores licenciados em história, também existe uma nova perspectiva, no plano legal, que norteia o Ensino de História, de conquistas estabelecidas transformada em âncora de uma política de educação. Assim se articulam no CBC estes conceitos:

A atual referência nacional curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, orienta os currículos em geral, e o de História, em particular, para construção de uma nova cidadania. Demonstra sensibilidade relativa à dinâmica de constituição e interação da diversidade das culturas nacionais e mundiais e propõe (...) ruptura numa história centrada na cultura branca europeia. A diversidade cultural e o entendimento do avanço da cidadania no Brasil constituem-se, assim, em conceito central da formação das identidades das novas gerações e das finalidades do ensino da história (MINAS GERAIS, 2006, p. 35).

Dito isto, entende-se aqui que é preciso reforçar a história sobre todos estes parâmetros, propondo a perspectiva das inclusões do outro enquanto

norteadoras dos temas debatidos, tolerância religiosa, sexual e ética, cidadania, solidariedade, diálogo, respeito, justiça social. Neste sentido, existem importantes exemplos nos livros didáticos que demonstram estas diversas possibilidades de reflexão.

Boulos Júnior, por exemplo, sugere junto a uma atividade que intenta discorrer sobre a dúbia visão dos bandeirantes e de Raposo Tavares aos professores. “Ao professor: a intenção aqui foi estimular no aluno a capacidade de argumentar e de contestar contra argumentações” (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 37). Em outro momento, ao discorrer sobre a prática de acusação, na região dos diamantes, o autor propõe “Ao professor: aproveitar a questão para debater a falta de ética na escola, na empresa, na política, etc.” (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 59). Ao debater sobre os significados de liberdade dentro do contexto da Revolução do Haiti, o autor propõe “Ao professor: objetivamos estimular a reflexão sobre a liberdade individual por entendermos que esse tipo de debate pode ajudar na formação de valores” (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 156). Exemplos da criação de condições específicas, para se que possam cumprir estes documentos e trazer a perspectiva do cidadão crítico para o exercício da democracia plena.

A existência do “cidadão crítico”, termo comumente apresentado nos currículos de história, não significa obedecer às leis e conseguir um “bom trabalho”, mas, sim, ver-se enquanto sujeito histórico capaz de refletir e contribuir para as modificações em seu contexto social, acompanhando os processos de mudança dentro do plano político-democrático, pois “cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões” (BITTENCOURT, 2001, p. 20). Boulos Júnior convida os professores a fazer junto aos alunos uma reflexão sobre os significados de independência que se unem a este debate:

Ao professor: em se tratando de um país, o debate pode ser enriquecido levando-se em conta desde a dimensão econômica até a dimensão cultural; a existência ou não de uma democracia, o nível de liberdade de imprensa etc. Já no caso de uma pessoa é importante refletir sobre a dimensão subjetiva: o significado de independência para cada um de nós. Tanto em um caso quanto em outro vale pensar também sobre os limites da independência (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 162).

Existem, neste sentido, alguns mecanismos suprainstitucionais que buscam resguardar a escola como local de respeito a todas as diversidades, partindo da busca por uma sociedade realmente democrática. Estes não se baseiam em uma posição política, tal qual foi a minha preocupação já citada e, sim, em uma política mundial de respeito aos direitos básicos de todas as pessoas, baseada no conceito de dignidade humana. É com base nestes direitos que existem políticas especiais para a educação. No ano de 2008, o país lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2008) que, entre outros, prega sobre o processo educativo:

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, 'promoção e valorização da diversidade (BRASIL, 2008a, p. 31).

A Educação em Direitos Humanos é, essencialmente, a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana pela promoção e vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem todos daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Neste sentido, Boulos Júnior propõe, ao discutir sobre as guerras napoleônicas, a seguinte orientação aos professores: “Ao professor: a

intenção aqui é chamar a atenção para o lado absurdo e trágico presente em todas as guerras, contribuindo, com isso, para a disseminação da cultura da paz, tal como pretendido pela ONU” (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 140).

Assim, as definições da educação histórica se aproximam da Educação em Direitos Humanos e são assim explicitadas por Benevides (2000):

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

Diante do exposto, pensa-se que este outro tem sido incluído, seja na Ciência Histórica, ao longo do tempo, seja no Ensino de História. Visto diante das possibilidades de estar presente, nestes espaços historiográficos e escolares, cabe-nos observar até que ponto ele foi incluído nos Manuais do Professor do Livro Didático de História, não sem antes revisitar Benevides, ao declarar que “no Brasil, com a tradicional oposição entre o “país legal” e o “país real”, a aproximação entre a realidade política e o regime democrático consagrado na Constituição vai depender, essencialmente, do esforço educacional” (BENEVIDES, 1996, p. 226).

Pensando o que aponta a construção da educação e da democracia, a partir do aspecto legal no país, neste caso, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pensando também nestas inserções dentro do PCNs e nas Leis que falam sobre o Ensino de História Afro-Brasileira e Indígena, é possível perceber tentativas de inserir o outro. Com essa discussão, com os discursos apresentados sobre o ensino de história e analisando-os, a

partir da principal ferramenta ainda utilizada pelos educadores, o livro didático, também, podemos nos questionar sobre em que medida os cursos de formação de professores de História trabalham essas questões.

Presumo que a produção não contempla para essa finalidade, obviamente, não cabe ao material didático apresentar todas as abordagens necessárias, para as problematizações contemporâneas, que envolvam a inserção do outro, mas, se o momento é de fazer uma leitura sobre as possibilidades e realidades do ensino, o material didático, é preciso que se reflita criticamente sobre o distanciamento estabelecido entre o livro didático e as orientações aos professores nele presentes, das realidades vividas por grupos sociais na prática e na vida cotidiana. Neste sentido, gostaria de trazer a reflexão de Saviani (1985, p. 39) em “Escola e Democracia”: “as atividades-fim, e nesse sentido examinar mais propriamente como se desenvolve o ensino, que finalidades ele busca atingir, que procedimentos ele adota para atingir suas finalidades, em que medida existe coerência entre finalidades e procedimentos”.

Afinal, ao questionar a finalidade do Ensino de História, nas estruturas escolares atuais, é possível realizar uma educação que insira o diferente? Dentro de uma educação massificada, até que ponto é possível considerar as individualidades? Como pensar as diversas identidades, se não conseguimos, muitas vezes, ter uma estrutura que não seja excludente? Como pensar em inserção sem pensar em alterações das estruturas teórico-metodológicas de ensino? Não há conclusões, pois aqui se encontra apenas a “pata do elefante”. Não há conclusões, porque aqui se encontra apenas uma pequena contribuição diante da imensidão e das possibilidades das perguntas cujas respostas são novas perguntas.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T W. Educação após Auschwitz. In: \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.
- ALVERGA, C. F. R. P. **Democracia representativa e democracia participativa no pensamento político de Locke e Rousseau**. 2003. 195 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- APOLINÁRIO, M. R. (Org.). **Projeto Araribá: 8º ano**. São Paulo: Moderna. 2016.
- AVRITZER, L. Teoria democrática e deliberação pública. **Lua Nova**, São Paulo, n. 49, p. 1-23, 2000.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: M. Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.
- BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 18/02/2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2017.
- BENEVIDES, M. V. **Educação para a democracia (versão resumida de conferência proferida no âmbito do concurso para Professor Titular em Sociologia da Educação na FEUSP)**. 1996. Disponível em: <[http://www.hottopos.com/notand2/educacao\\_para\\_a\\_democracia.htm](http://www.hottopos.com/notand2/educacao_para_a_democracia.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 1-3, set. 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_(Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, C. M. F. **O Saber histórico na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOULOS JUNIOR, A. **Sociedade e cidadania: 8º ano**. São Paulo: FTD, 2016. (Livro didático).

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2008a.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacao-original-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945**. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Lei 10.694 de 10 de março de 2008b**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008c**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, [1999]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2017.

BRAICK, P. R. **Estudar história**: 8º ano. São Paulo: Moderna, 2016. Livro Didático.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da história**. São Paulo: Campus, 1997.

CAREGNATO, R. C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 fev. 2017.

CARVALHO, D. P. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73131998000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 fev. 2016.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução de Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **A História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, A. Pedagogia histórica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

FARIA, C. F. Democracia deliberativa: Habermas, Cohen e Bohman. **Lua Nova**, São Paulo, n. 50, p. 47-68, 2000.

DUBET, F. Entrevista com François Dubet. Estigmas e discriminações – a experiência individual como objeto. **Revista Educação**, Porto, v. 38, n. 1, p. 157-161, jan./abr. 2015.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FONSECA, R. D. **Experiências no ensino de História Medieval para alunos do Ensino Médio em Diamantina, Minas Gerais**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2015.

FONSECA, R. D. **Homossexualidade: entre a criminalização da afetividade e a criminalização do preconceito**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Humanidades) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2013.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FONSECA, S. G. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, C.; COURA, A. **A teoria habermasiana da inclusão do outro e a internação compulsória**. Disponível em:

<[http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=7a71bed212\\_4e4dc6](http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=7a71bed212_4e4dc6)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

GARCIA, T.; SCHMIDT, M.; BUFREM, L. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 120-130, jun. 2006.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

HABERMAS, J. **A constelação pós-nacional**: ensaios políticos. São Paulo: Littera Mundi, 2002.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, J. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. 2. ed. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. v. 1.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HELD, D. **Modelos de democracia**. Tradução de María Hernández. 3. ed. Madrid: Alianza, 2007.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?idnoticia=2194&view=noticia>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986. 99 p.

MADISON, J.; HAMILTON, A.; JAY, J. **Os artigos federalistas**. Tradução de Maria Luiza X. A. Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

MARSHALL, J. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. (Org.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, H. T. Metodologia de pesquisa qualitativa. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MEDEIROS, N. F. M. Democracia clássica e moderna: discussões sobre o conceito na teoria democrática. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 258-279, 2015.

MILL, J. S. **Sobre a liberdade**. Tradução e prefácio de Alberto Rocha Barros; apresentação Celso Lafer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. (Clássicos do Pensamento Político, v. 22).

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdo Base Comum**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 8 maio 2015.

MOREIRA, L. **Fundamentação do direito em Habermas**. 3. ed. Belo Horizonte: Mandamentos, 2004.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MOURA, A. M. G. **O manual do professor do livro didático de História no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014): a configuração de um modelo**. 2017. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino, Fundação Universidade Federal De Sergipe, 2017.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 30, p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/455/343>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

NADAI, E. “O ensino de História no segundo grau: problemas, deformações e perspectivas”. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 2., 1983, São Paulo. **Atas...** São Paulo: FEUSP, 1983. p. 261-275.

PAULILO, A. L. **Discursos e representações acerca da docência em História:** perspectivas sobre o ensino de História no Ciclo II da Educação Fundamental. São Caetano do Sul: [s. n.], 2010.

PAULILO, A. L. Os manuais do professor como fonte de pesquisa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 56, p. 181-206, jan./jun. 2012.

PINZANI, A. **Habermas**. São Paulo: Artmed, 2009.

PORTAL DA FNDE. **Apresentação** Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/programas/ livro-didatico/livro-didatico-apresentacao](http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao)>. Acesso em: 25 fev. 2017.

REICH, W. **Psicologia de massas do Fascismo**. Tradução de Maria da Graça M. Macedo. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2001.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, F. **'Prezado professor': prefácios, notas, advertências e Manual do professor'**. 2015. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26052015-110034/pt-br.php>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

RIBEIRO, V. M.; ANASTASIA, C. M. J. **Piatã: 8º ano**. Curitiba: Positivo, 2016. Livro Didático.

RICHARDS, J. **Sexo, desvios e danação: as minorias na Idade Média**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SELVATTI, G C. A. A relação interna entre democracia e direitos fundamentais: um estudo à luz da teoria discursiva de Jürgen Habermas. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 14, n. 94, nov. 2011. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=10621](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10621)>. Acesso em: 23 jun. 2017.

SCHUMPETER, J. "**Capitalismo, socialismo e democracia**". Rio de Janeiro: J. Zahar, 1984. p. 295-376.

SILVA, C. B. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações e gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 1-28, jan./jul. 2007.

SILVA, N. L.; FERREIRA, M. M. Os caminhos da institucionalização do Ensino Superior De História. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/11242/10010>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UREÑA, E. M. **La teoría crítica de lasociedad de Habermas**. Madrid: Tecnos, 1978.

VINCI, C F. R. G. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 195-219, jun./set. 2015.