

Luiz Adriano Lucena Aragão

# História e Pré-História

Investigando os  
usos desses conceitos  
nos livros didáticos  
de história



*Com uma investigação cuidadosa e uma análise muito bem fundamentada sobre os usos dos conceitos de História e Pré-história nos livros didáticos brasileiros, o jovem pesquisador Luiz Adriano Lucena Aragão, lança luz sobre as mudanças e permanências de dois signos e significados fundamentais para o campo do Ensino de História na historiografia escolar. Tomando o PNLD 2017 como ponto de partida para uma exitosa operação historiográfica, o autor explora o diálogo existente entre as coleções de História mais distribuídas do PNLD 2017 e as tradições historiográficas acadêmicas, nos revelando com riqueza de detalhes quem mais influencia a narrativa didática. Dessa forma, o livro é um presente e convite para quem quer conhecer um debate atual sobre o livro didático brasileiro.*

Juliana Alves de Andrade  
Departamento de Educação-UFRPE/NEPHECS

Na década 1980 houve uma reformulação do pensamento historiográfico brasileiro que procurou repensar a História. O acontecimento mais emblemático desse período foi a abertura política desencadeada por grandes mobilizações sociais (Anistia, Diretas Já, promulgação de uma nova Constituição). Toda essa movimentação resultou em um longo processo de mudança do fazer historiográfico, do pensar a escola e o ensino de História. Cresceu a pesquisa científica com foco no ensino e na aprendizagem em História, afastando-se da ideia de repetição e reprodução dos conhecimentos. Em consonância com a afirmação acima, essa pesquisa tem como objetivo investigar as concepções de História e Pré-história utilizadas nos livros didáticos de História, aprovados no PNLD para os anos 2017-2019, e que tem maior adesão nas escolas públicas brasileiras. Nesse estudo foram analisados os conceitos de História e Pré-história, partindo do diálogo com a produção teórica metodológica do campo da História, para em seguida tecer problematizações e considerações à luz da literatura pedagógica. Utilizou-se como fonte de pesquisa o livro didático de História, levando em consideração o papel que essa ferramenta didática exerce enquanto suporte de conhecimento e material de ensino no contexto atual. O percurso metodológico realizado pautou-se na análise de conteúdo do texto didático e na construção de categorias (terminologia, adequação conceitual, inovação historiográfica, periodização, fonte, perspectiva historiográfica, atividades pedagógicas, atividades de pesquisa e prática de escrita histórica) que tornou possível explorar a literatura didática das coleções. Assim, resultado alcançado revela os aspectos críticos-reflexivos do livro ao utilizar os conceitos de História e Pré-história e também revela as ressignificações conceituais contidas nos livros estudados, ademais, demonstrou-se também a relação dos conteúdos e das tendências historiográficas as quais os livros são portadores, e por fim, os aspectos históricos-pedagógicos presentes nos livros didáticos que contribuem para a melhora do conhecimento histórico escolar.

Luiz Adriano Lucena Aragão possui graduação em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2007), Mestrado em História Social da Cultural Regional, na linha de Ensino de História, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (2019). Atualmente é auxiliar em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE Campus Igarassu e professor colaborador da Faculdade do Sertão do Pajeú - FASP, atuando também nos cursos de Licenciaturas na EAD (UFRPE e IFPE). É pesquisador do NEPHECS - Núcleo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Culturas da UFRPE. Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História. Email prof.adrianolucenah@gmail.com, instagram @adrianolucenah, Youtube Adriano Lucenah.



## **História e Pré-História**

## *Direção Editorial*

---

Lucas Fontella Margoni

## *Comitê Científico*

---

**Profª Drª Ana Lucia do Nascimento Oliveira**  
Programa Pós-Graduação em História - UFRPE

**Profª Drª Juliana Alves de Andrade**  
Departamento de Educação — UFRPE

**Profª Drª Marta Margarida de Andrade Lima**  
Programa de Pós-Graduação Profissional de Ensino de História -ProfHistória/UFPE

**Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda**  
Programa Pós-Graduação em História— UFRPE

# História e Pré-História

**Investigando os usos desses conceitos nos  
livros didáticos de história**

Luiz Adriano Lucena Aragão



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Lucas Margoni

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

ARAGÃO, Luiz Adriano Lucena

História e pré-história: investigando os usos desses conceitos nos Livros Didáticos de História [recurso eletrônico] / Luiz Adriano Lucena Aragão -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

176 p.

ISBN - 978-65-87340-62-3

DOI - 10.22350/9786587340623

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Ensino de História; 2. História; 3. Arqueologia; 4. Pré-história; 5. Livro didático; I. Título.

---

CDD: 900

Índices para catálogo sistemático:

1. História                      900

## **Lista de Siglas**

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNLD	Programa Nacional de Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações





## Agradecimentos

Agradecer. No meu pensamento é dizer obrigado com uma profunda afetividade a todas as pessoas que contribuíram com este trabalho. E não foram poucas. Torna-se até difícil elencar e explicar como foram as importantes contribuições. A única certeza que tenho é que se trata de uma conquista profissional e pessoal alcançada porque pude contar com a ajuda dessas pessoas.

Agradeço a minha família. Aos meus pais, Alexandre e Lourdes. Aos meus irmãos, Rafael, Leila, Ivanilson e Genildo. Sei que todos eles têm muito orgulho da minha trajetória. A minha querida esposa, Eryne Ávila, com quem divido as aflições e conquistas cotidianas e em quem me inspiro para tudo na vida.

Agradeço imensamente toda dedicação e apoio recebido das minhas orientadoras Ana Nascimento e Juliana Andrade, elas são sublimes, não mediram esforços para tornar o nosso trabalho acadêmico algo prazeroso e técnico ao mesmo tempo. Os ensinamentos diários, a cumplicidade e a generosidade de ambas permitiram superar os desafios encontrados na pesquisa. Meus sinceros agradecimentos.

Aos amigos do mestrado, Zena, Débora, Luiz Santos, Antônio, docentes e amigos espetaculares que contribuíram com opiniões, artigos, revisões textuais e muitas outras demandas acadêmicas.

As oportunas sugestões da professora Suely Amâncio e do professor Humberto Miranda no exame de qualificação. As contribuições da professora Marta Margarida na banca de defesa da dissertação.

Aos professores e servidores do Instituto Federal de Educação Tecnológica - IFPE - Campus Igarassu. Local em que trabalho como Aux. Educacional e que me proporcionou ter condições de cursar uma pós-graduação em ensino de História. Ressalto a colaboração dos amigos mais

próximos, do registro acadêmico – Sheila, Wagner e minha coorientadora nas horas vagas, Fernanda Lima.

Por fim, agradeço a Deus por ter conseguido cursar uma graduação e um mestrado em uma instituição pública, gratuita e de qualidade. Ainda é um privilégio para poucos em nosso país de grandes desigualdades sociais.

# Sumário

<b>Prefácio.....</b>	<b>12</b>
<i>Ana Lúcia do Nascimento Oliveira</i>	
<b>Introdução .....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 1.....</b>	<b>23</b>
<b>A construção conceitual dos termos história e pré-história</b>	
1.1 O conceito de história e pré-história no Século XIX .....	31
1.2 O sentido dos termos história e pré-história no Século XX.....	41
1.3 O conceito de história e pré-história no presente.....	51
<b>Capítulo 2 .....</b>	<b>61</b>
<b>Os múltiplos sentidos do livro didático de história: escola, sociedade e academia</b>	
2.1 Definição do livro didático, manual didático e história do livro didático de história.....	67
2.2 Principais temas de estudo abordado no livro didático de história nas últimas décadas. 80	
2.3 Aprender história lendo o livro didático: a formação histórica das crianças.....	88
<b>Capítulo 3 .....</b>	<b>92</b>
<b>A análise dos livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental</b>	
3.1 Categoria 01: terminologia.....	95
3.2 Categoria 02: adequação conceitual. ....	100
3.3 Categoria 03: Inovação historiográfica (atualização) .....	107
3.4 Categoria 04: Periodização .....	113
3.5 Categoria 05: Fonte (vestígios) .....	117
3.6 Categoria 06: Perspectiva historiográfica .....	122
3.7 Categoria 07: Atividades pedagógicas (exercícios, problematizações diversificação e sistematização do conhecimento) .....	127
3.8 Categoria 08: Pesquisa (investigação histórica – apresentação de fontes de consulta para pesquisa coletiva e individual).....	139
3.9 Categoria 09: Práticas da escrita histórica (construções textuais, proposições de temas correlacionados para estudos e construções de narrativas) .....	148
<b>Considerações finais.....</b>	<b>158</b>
<b>Referências.....</b>	<b>168</b>

## Prefácio

*Ana Lúcia do Nascimento Oliveira*<sup>1</sup>

Lembro daquele aluno discreto, atento e estudioso que chegava à Universidade Federal Rural de Pernambuco em minhas aulas de Pré-história sempre disposto a entender como chegávamos, no estudo da História e da Pré-história, às definições de conceitos e de como esses conceitos eram transmitidos para o mundo escolar pois era o mundo que ele vislumbrava atingir, ser um docente de História que tivesse condição de responder a essas e outras perguntas que o inquietavam. Eu via naquele menino curioso, um futuro professor/pesquisador brilhante e atuante que nunca se conformava com explicações simplórias, tínhamos que lhe explicar sempre o porquê de tudo, parecia uma criança que tinha pulado a fase dos porquês, isso era inerente nele. Adriano seguiu seus interesses, suas inquietações e não se contentou apenas com a graduação em História e ingressou, após algumas pesquisas, no Mestrado em História na mesma universidade que eu tive o prazer de ser sua orientadora junto com a Juliana de Andrade e, imaginem o tema de sua dissertação? “HISTÓRIA E PRÉ-HISTÓRIA: investigando os usos desses conceitos nos livros didáticos de história”, e não poderia ser diferente, pois era isso que o almejava.

Quando fui convidada, por Adriano, para prefaciar este livro, foi uma honra muito grande em vê sua dissertação sendo publicada em forma de livro, permitindo uma maior divulgação de suas idéias. Felicidade também em poder falar para todos vocês da coragem que ele teve em abordar esse tema sem mexer com os brios de pesquisadores que já trabalham há bastante tempo com esses conceitos, muito pelo contrário, ele conseguiu com

---

<sup>1</sup> Docente da Pós-Graduação em História/UFRPE.

que arqueólogos e historiadores abrissem o diálogo apresentando suas narrativas sobre a utilização dos conceitos de “História e “Pré-história” e suas contribuições. Mostra, no seu livro, o processo de construção conceitual destes termos desde o século XIX ao século XX, e como esses conceitos são utilizados até nossos dias nos livros didáticos brasileiros na disciplina de História.

Essa obra é sem dúvida de grande importância para todos que trabalham com o Ensino de História e, principalmente, dá uma contribuição para entendermos as implicações da utilização desses termos dentro dos livros didáticos, proporcionando esse debate com muita leveza e cientificidade, mostrando caminhos que são utilizados por diferentes autores.

Portanto caro leitores, vocês estão convidados a embarcar nessa leitura prazerosa, cheia de curiosidades apesar da cientificidade que a impera.

AVANTE !!!!!

## Introdução

Muitos professores com quem tive a satisfação de assistir às aulas e pedir aconselhamentos acadêmicos sobre temas de pesquisas, seja na graduação em História, ou no Mestrado em História e Cultura Regional, ambos na UFRPE, foram quase unânimes em dizer “faça algo que você goste”, “algo que você se identifique”, “na academia os temas são revisitados”, “não existem temáticas ultrapassadas ou temas que não possam ser revistos!” Todas essas informações, ditas de maneira informal, traziam em seu âmago um sentimento em comum: ter apreço pelo objeto de estudo.

Só entendi depois de certo tempo as razões de se ter como pré-requisito o gosto pelo tema de pesquisa. Pois, somente gostando se é capaz de passar horas de leituras, de tentar revelar algo novo diante de tantas pesquisas já realizadas, de refazer diariamente anotações para que a escrita evolua, de suportar e se adequar as pertinentes críticas advindas do ritual de qualificação, de ter plena consciência que sua pesquisa é apenas um grão de areia em uma grande duna acadêmica que se movimenta constantemente.

Na academia, tem-se a ideia de que a História é uma ciência que trabalha constantemente com conceitos e os historiadores em seu ofício buscam, em parte, a compreensão e a formulação de conceitos. Existe uma relação presente nos livros didáticos que é operar com conceitos através dos quais os alunos aprendem significados sobre História. Então, por frações de tempos se passava pela minha natureza cognitiva a curiosidade de pesquisar sobre ensino de História, livro didático e conceitos de História.

Contudo, a minha relação com os livros didáticos tem uma longa história. Ela inicia na Escola Municipal Dom Pedro de Alcântara, localizada no município de Jaboatão dos Guararapes, quando eu era estudante do

ensino fundamental, lá pelos os idos dos anos 1990, na ocasião se chama ensino primário. E o contato com os livros criou em mim um apego e uma imensa vontade de folheá-los, prospectá-los e, enfim, conhecê-los melhor. Lembro-me a minha preferência pelos livros de geografia física e humana. Achava-os mais explicativos, não tão lineares, com bastante imagens e perguntas desafiadoras.

Hoje compreendo o motivo pelo qual o livro não chegava em todas as escolas, não havia uma política de distribuição de livros didáticos para quem cursava o ensino médio nas escolas públicas. Naquela época não recebíamos os livros com frequência nem no ensino fundamental e nem no ensino médio. Só a partir da Resolução CD FNDE n.º. 38, de 15/10/2003, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) é que os livros começaram, paulatinamente, a serem distribuídos com regularidades nas escolas públicas brasileiras.

Uma lástima porque tivemos que fazer todo o Ensino Médio sem livros, dependendo de professores, um número ínfimo deles faziam algum tipo de apostila, a maioria dos docentes apenas registravam anotações vagas em um imenso quadro a giz e sem sistematização dos conteúdos.

A única forma de galgar uma vaga na universidade pública era através da epopeia nas bibliotecas públicas e da Universidade Católica de Pernambuco – (UNICAP), lá encontramos muitos livros didáticos, os mesmos que se utilizavam nas redes privadas e, certamente, ajudaram no processo de estudo. Porém, ocorria um problema com os livros da UNICAP: nem sempre tinha o livro disponível, dado a quantidade da procura, não era todo dia que conseguíamos livros atualizados.

Já na Universidade Rural de Pernambuco – (UFRPE), apresentei uma comunicação no encontro regional da Anpuh-PE sobre as pinturas dos artistas Rugendas e Debret, na Missão Francesa do século XIX, ilustradas nos livros didáticos de História. Mais à frente fiz uma especialização na Fundação de Ensino Superior de Olinda – (Funeso) cujo tema da monografia foi: Livros didáticos de História: ensino e letramento. Em que procurei trabalhar aspectos do letramento atrelados ao Ensino de História. Apesar da

temática ser interessante, pois se tratava de letramento social, faltava um passo mais largo em sentido a um mestrado de ensino de História.

A escolha do tema foi bem difícil porque pesquisar sobre livro didático, apesar de necessário, é uma temática bastante explorada por grandes autores e autoras, Munakata (2016), Bittencourt (2011), Choppin (2004), Itamar Freitas (2009), Caimi (1999, 2017), Margarida Dias (2009), Cerri (2007). Então, foi tomada a decisão de usá-los como fonte histórica para estudar os conceitos de História e Pré-história e as narrativas que justificavam a aparição desses conceitos nos livros didáticos de História no Ensino Fundamental.

Esta dissertação é elaborada com a pretensão de investigar as concepções historiográficas e os conceitos presentes nos livros didáticos de História, destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental, aprovados no PNLD 2017<sup>1</sup>. Nossa intenção é identificar as concepções de História e de Pré-História utilizadas nas 05 (cinco) coleções aprovadas no PNLD para os anos 2017-2019, mais distribuídas, tentando observar como a historiografia dialoga com a produção historiográfica recente.

Adentraremos no estudo proposto utilizando como fonte de pesquisa os livros didáticos, a partir dos capítulos iniciais que abordam as noções de História e Pré-história. Para isso, selecionamos os 05 (cinco) livros de História do ensino Fundamental, mais distribuídos no PNLD de 2017. Tais coleções representam um número significativo como se observa na tabela seguinte:

---

<sup>1</sup> Através do EDITAL DE CONVOCAÇÃO 02/2015 – CGPLI PNLD 2017 ocorreu o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD. Houve a convocação de editores para o processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas federais e as que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal, participantes do PNLD. O resultado da aprovação foi publicado pela portaria N° 13, de 23 de junho de 2016. O PNLD aprovou 14 coleções de História para os anos 2017, 2018 e 2019.



Tabela 01: Coleções mais distribuídas do Ensino Fundamental (anos finais)

Colocação	Nome da coleção	Editora	Autor	Quantidade de exemplares (6º ano)
1º	História, Sociedade e Cidadania	Editora FTD	Alfredo Boulos Júnior	923.792
2º	Projeto Araribá	Editora Moderna	Maria Raquel Apolinário	478.724
3º	Vontade de Saber	Editora FTD	Adriana Dias; Keila Grinberg; Marco Pellegrini	315.013
4º	Projeto Mosaico	Editora Scipione	Claudio Vicentino; José Bruno Vicentino	288.248
5º	Historiar	Editora Saraiva	Gilberto Cotrim; Jaime Rodrigues	219.441

Fonte: FNDE. Tabela sistematizada por Luiz Adriano, 2019. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso: 21 de dezembro 2018.

O PNLD – 2017-2019 aprovou 14 (catorze) coleções para a área de História Ensino Fundamental dos anos finais. Dessas coleções, aproximadamente 70% correspondem às 05 (cinco) coleções sinalizadas na tabela acima, perfazendo um total de 2.225,218 de exemplares. Os dados apontam que o presente estudo sobre os conceitos de História e Pré-história nos livros didáticos a mostra numérica mais significativa que representa a distribuição dos livros para os alunos das escolas públicas concentra-se nessas 05 (cinco) obras, conforme tabela abaixo:

Tabela 02: Coleções mais distribuídas do Ensino Fundamental (anos finais, 6º ano)

Colocação	Quantidade de exemplares (6º ano)	Percentual de distribuição para as escolas
1º ao 5º	2.225,218	68%
6º ao 14º	718,498	32%

Fonte: FNDE. Tabela sistematizada por Luiz Adriano, 2019. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso: 21 de dezembro 2018.

A problemática a ser levantada nesta pesquisa envolve duas questões iniciais. A primeira, está relacionada com as novas abordagens historiográficas nos materiais didáticos, sobretudo, no que se refere à mudança na forma como se pensa e se escreve a História nos anos 1980. Permitiu novas abordagens na historiografia acadêmica e isso repercutiu também na historiografia escolar.

Ao refletir nesta última, ressoa, paulatinamente, na produção didática. E essa produção didática, ao ser renovada, nos remete à segunda

problemática: o estudo do livro didático de História. Então, foi construída a ideia de trabalhar os conceitos historiográficos contidos nos capítulos, ampliando a análise para os capítulos da Pré-história.

Selva Guimarães (2012) aponta que a partir da década 1980 houve uma reformulação do pensamento historiográfico brasileiro, que procurou repensar a História. Com um olhar crítico grandes mobilizações sociais ocorreram para o retorno do regime democrático e da melhoria da escola pública, para que houvesse de fato mudanças na historiografia acadêmica e na escolar.

Toda essa movimentação, de acordo com a historiadora, resultou na emersão de aspectos diferenciados daqueles predominantes, até então, no contexto educacional e historiográfico brasileiro. Foi repensada a política educacional, posteriormente promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – (LDB) – Lei 9394/96, uma década antes foi reconfigurado o PNLD em 1985, foram implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, entre outras modificações na Educação de base e também Superior. (FONSECA, 2012, p.33).

A segunda questão está relacionada à importância do livro didático no cotidiano escolar. Porque é o instrumento mais comum de explicação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. E dentro dessa lógica o livro didático de tempos em tempos passa por reformulações, de conteúdo, de escrita, de layout, entre outras. O que já se justificaria pesquisas a esse respeito.

Temos outros pensamentos trazidos por Circe Bittencourt (2011), por Alain Choppin (2002), por Flávia Caimi (2015), estudiosos da área de ensino de História, que colocam a ferramenta didática como um objeto cultural complexo, um dos instrumentos mais característico da tradição escolar, que faz parte do cotidiano dos alunos há pelo menos dois séculos. Novamente, se justificaria uma pesquisa cujo mote para o estudo seria a tentativa de entender o livro em sua complexidade.

Nesse contexto, as preocupações sobre a literatura didática são abundantes e permeiam diversos temas de pesquisas. Observamos que os

estudos relativos aos livros didáticos podem ser classificados como: a) estudos sobre conceitos, b) conteúdos, c) implementação dos dispositivos legais (lei da história indígena e africana 10.639/2003) etc. O presente trabalho tem a intenção de dialogar com os estudos referentes ao campo dos estudos dos conceitos no livro didático, ou seja, avaliar como o livro enquanto suporte de conhecimento escolar, usa as noções de História e Pré-história nas coleções aprovadas no PNLD de 2017.

No portal (site) do Fundo Nacional de Desenvolvimento e da Educação (FNDE), temos o histórico do PNLD, programa que avalia e distribui os livros didáticos para todo o país. Após, a leitura desse histórico contido no site do PNLD, notou-se dois avanços a partir da década de 1980. O primeiro é de ordem quantitativa, o programa foi ampliado, estabelecendo um fluxo regular e de maior distribuição das edições didáticas para escolas públicas; e o segundo, diz respeito à dimensão qualitativa, que trata dos conteúdos e da escrita dos livros. Observa-se que, a partir 1994, houve a indicação dos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação do documento que estabeleceu a “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO.

Em 1996, houve a publicação dos critérios do PNLD através do Guia do Livro Didático, espécie de manual que é indicativo de novos critérios avaliativos bem como as temáticas e recursos didáticos evidenciados na literatura escolar, esses critérios, na área de História, buscam alinhar novos pressupostos teóricos e metodológicos do conhecimento histórico aos livros didáticos de História. Esse alinhamento representa a reescrita do material didático, esta reescrita, também sinônimo da narrativa do livro, é que interessa a nossa pesquisa.

No PNLD 2017 “foram destinados livros para o atendimento a todos os alunos e professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública com os componentes curriculares de língua portuguesa, matemática, geografia, história.” (FNDE, 2017). Ao se deparar com a afirmação de que todos os alunos serão destinatários das coleções de História aprovadas, encaro como uma grande oportunidade estudar esse material de tamanho interesse social.

O estudo proposto engloba os aspectos conceituais e teóricos trazidos nos livros através de suas narrativas, os aspectos pedagógicos através das atividades propostas, os aspectos intertextuais através das leituras complementares e dos demais recursos didáticos presentes nos livros. Contudo, sabe-se que o crivo do PNLD se constitui uma verdadeira “pe-neira” avaliativa, as coleções passam pelo olhar atento de historiadores de renome na área de ensino de História, então, a possibilidade de se garimpar algo a ser estudado não é uma tarefa fácil.

A importância deste estudo refere-se ao movimento de análise conceitual que será empreendido, pensando as noções de História e Pré-história de modo relacionadas. Com a finalidade de historicizarmos a partir do conceito de História e Pré-história a presença das relações sociais nos tempos mais longínquos da humanidade. E qual é a importância de se fazer estudos, nos livros didáticos, com essas temáticas?

O 6º ano do ensino fundamental representa o momento em que o aluno começa os estudos com especialistas das diversas disciplinas, no caso da História, um profissional, licenciado e apto para o trabalho docente. É um contato em que o aluno terá suas percepções iniciais ampliadas e será de suma importância para sua compreensão acerca do conhecimento histórico.

O aluno e o professor precisam estar alerta à contextualização dos assuntos abordados nos livros, às relações que determinados conceitos podem estabelecer, às digressões que, porventura, apareceram no livro etc. Por isso, é importante estudos que analisem as especificidades dos conceitos históricos a ser apreendido no processo de escolarização, pois tal aprendizado irá repercutir na formação intelectual do aluno.

Partiremos da ideia de que a historiografia brasileira passou por transformações, a partir da década 1980, e essas reformulações chegaram aos livros didáticos, e estes através das mudanças curriculares e do PNLD passaram a ser reavaliados e reescritos no decorrer dos anos. Para investigar esse movimento e as suas correlações no universo escolar,

analisaremos as narrativas acerca dos conceitos de História e Pré-história contidas na coleção dos livros didáticos aprovadas no PNLD 2017.

Para tal, utilizaremos como metodologia de pesquisa a análise de conteúdo, para investigar as 05 (cinco) coleções selecionadas para estudo. A pesquisa qualitativa se adequa melhor ao estudo proposto, pois permitirá explorar aspectos do ensino e da aprendizagem, como, por exemplo, a construção das relações de saber contidas nos conceitos analisados nos livros didáticos. Mostraremos estudos bibliográficos sobre ensino de História e o livro didático através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para identificar a produção teórica existente.

O caminho metodológico proposto procurou estabelecer uma relação entre o capítulo inicial e o terceiro capítulo, o da análise das coleções. Assim, principiamos com as ideias de grandes teóricos da historiografia nacional e também estrangeira, para mostrar os sentidos mais importantes dos termos em estudo para a historiografia, fomos aos dicionários arqueológicos e históricos perceber a acepção dos termos pesquisados para tentar relacioná-los com os livros didáticos de História, vimos em jornais do século XIX como são usados alguns conceitos, a fim de observar como os conceitos se movimentaram.

Para fundamentar ainda mais esta pesquisa procuramos saber dos principais professores das Universidades Federais do Brasil como eles constroem suas narrativas para definir os conceitos de História e Pré-história e qual relação é estabelecida entre ambos os conceitos. Foi realizado contato através de e-mails com principais arqueólogos do Brasil. A estes especialistas foi explicado o teor da pesquisa e feitas algumas indagações. Todos os professores autorizaram a divulgação total ou parcial dos textos produzidos por eles.

No segundo momento foi realizada a pré-análise dos livros com a separação dos textos mais importantes; logo em seguida se deu a exploração do material, focando na organização para montagem das categorias de

análise e por fim realizou-se o tratamento dos resultados com as inferências sobre o material analisado.

O trabalho de pesquisa se estrutura em três capítulos. O primeiro capítulo versa sobre a produção historiográfica relativa aos conceitos de História e Pré-história com base nas ideias do alemão Reinhart Koselleck. Exploramos a História dos conceitos. Para isso, buscamos compreender os sentidos atribuídos aos termos nos séculos XIX, XX e XXI. A ideia é construir um panorama conceitual que permita subsidiar a análise dos livros didáticos realizadas no terceiro capítulo.

No segundo capítulo apresentamos um mapeamento das concepções e visões sobre o livro didático de História nas políticas públicas, nas análises, conceituação e pesquisas realizadas nas três últimas décadas. O objetivo é mostrar a importância do livro didático, enquanto fonte histórica passível de análises diversas. No tocante à formação histórica das crianças a partir do livro didático, procuramos mostrar sua relação.

No terceiro capítulo discorreu-se sobre a análise dos elementos históricos trabalhados nas coleções e suas relações. É neste ponto que se estabelece uma ligação mais direta com o capítulo inicial, buscando aportes teóricos para inferências e debates significativos. Explorou-se também as atividades pedagógicas que são postas nas coleções pesquisadas para identificar como são cobrados em diferentes exercícios os conceitos frutos deste estudo.

Em síntese, para chegar ao objetivo geral que é investigar como as narrativas didáticas exploram os conceitos de História e Pré-história nos livros didáticos, dos anos finais, do ensino Fundamental, teremos a preocupação inicial trazer à baila um cabedal teórico sobre a historiografia dos termos (História e Pré-história). Em seguida comparamos as concepções historiográficas com os conceitos que os livros analisados são portadores e por fim observou-se como esses mesmos conceitos são trabalhados em uma perspectiva didático-pedagógica.

## Capítulo 1

### A construção conceitual dos termos história e pré-história

O capítulo a seguir se propõe a fazer uma História de como os dois termos – História e Pré-história – se tornaram conceitos. Para tal, faremos o exercício proposto pelo historiador Reinhart Koselleck, no que concerne a sua teoria sobre a História dos Conceitos. Para o historiador alemão, as palavras passam por ressignificações e por diferentes maneiras de usá-las, o vocábulo que designa o conceito permanece igual, o que muda é a perspectiva em relação ao mesmo. Sendo assim, a *Begriffsgeschichte*<sup>1</sup>, termo alemão que designa a História dos Conceitos é o campo preocupado com a semântica histórica de conceitos e termos.

Nesse estudo, iremos acompanhar a transformação da palavra em conceito. O processo consiste em transformar a palavra numa representação de uma dada realidade histórica. Segundo Koselleck (2006):

[...] ao longo da investigação de um conceito, tornou-se possível investigar também o espaço da experiência e o horizonte de expectativa associados a um determinado período, ao mesmo tempo em que se investigava também a função política e social desse mesmo conceito. (KOSELLECK, 2006, p. 104).

Em seu exercício historiográfico Koselleck (1979) demonstra que os conceitos podem ser vistos não só na perspectiva de mudança e de apropriações dos sentidos, mas a partir das diferentes recepções. O historiador alemão demonstrou esse pensamento no clássico estudo, *Futuro Passado*

---

<sup>1</sup> A História dos Conceitos é um “[...] modo particular de história reflexiva da filosofia e do pensamento político e social, tendo se desenvolvido a partir das tradições da filologia, da história da filosofia e da hermenêutica.” JASMIN, Marcelo Gantus. **História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2006. p. 31.

– contribuição à semântica dos tempos históricos (1979), estudo que traz grande contribuição para o caminho da História. Para ele, o tempo presente não apenas ressignifica o passado (campo da experiência), mas também o futuro (horizonte de expectativa) cada tempo presente estabelece uma relação entre futuro e passado. Entre o “espaço da experiência” e o “horizonte da expectativa” é vista uma tensão própria dos fenômenos da temporalidade que existe em cada época.

Cada época comporta diversas temporalidades, as diferentes sociedades percebem, apreendem, compreendem, sentem e ressignificam o tempo. Assim ocorre também com outros conceitos na História. Caimi (1997) nos diz que a produção didática brasileira não está alheia às discussões no campo teórico e historiográfico que se trava no âmbito nacional e internacional. O livro didático assimila em maior ou menor grau as perspectivas e as transformações que ocorrem na academia, no mercado editorial, nas pós-graduações (CAIMI, 1997, p. 01).

O estudo sobre os conceitos na História e no decorrer da história resulta em formulações importantes para historiografia atualmente. Barros (2016) nos mostra que a escrita da História é permeada por estas duas perspectivas:

Conceitos existem na própria história (ou seja, expressos nas fontes históricas examinadas pelo historiador), e também na História (historiografia) que vai sendo construída pelo historiador à medida que ele entretence suas reflexões sobre a “história vivida” que lhe chega através dos vestígios do Passado. (BARROS, 2016, p.43).

Ao adentrar no estudo dos conceitos se faz necessário essa distinção inicial entre a História Ciência e a História Vivida. Enquanto uma se ocupa da historiografia, da disciplina escolar e da ciência histórica em sua produção e reprodução escrita; a outra está ligada à história vivida, aos acontecimentos, ao fato histórico. Não necessariamente uma distinção, se trata de uma relação como bem coloca o historiador Barros (2016). Relação que no plano conceitual poder ser lida da seguinte forma: o historiador percorre em sua prática historiográfica dois caminhos. O primeiro, por



suas próprias abstrações e pelas construções historiográficas. O segundo, pela pesquisa histórica que está sendo construída. A História é a única disciplina que traz em sua designação seu próprio objeto de estudo.

Koselleck explica que a atividade historiográfica do historiador se apresenta nos seguintes termos: “Ou ele analisa fatos que já foram anteriormente articulados na linguagem ou então, com a ajuda de hipóteses e métodos, reconstrói fatos que ainda não chegaram a ser articulados, mas que ele revela a partir desses vestígios” (KOSELLECK, 2006, p. 305). Então, o historiador lida com expressões e conceitos de uma época, reflete sobre tais conceitos, indaga-os ou a partir de sua atividade científica de pesquisa pode elaborar uma nova conceituação. Isso quer dizer novos conceitos podem ser criados ou usados de uma tradição já posta e construída pelos historiadores.

A História dos conceitos surgiu na Alemanha no final dos anos 1960 tendo Otto Bruner (1898-1982), Werner Conze (1910-1986) e Reinhart Koselleck (1923-2006) seus idealizadores. “A história dos conceitos mede e estuda essa diferença ou convergência entre os conceitos antigos e atuais categorias do conhecimento” (KOSELLECK, 2006, p. 306). Ao analisar os conceitos e suas transformações tornam-se importante perceber como essas transformações ocorrem no sentido de retratar e tensionar a sociedade e contribuir para a sua redefinição e para novos redirecionamentos.

Essas redefinições acontecem de tempos em tempos na História e é de fundamental importância que os alunos do ensino básico se apropriem desses debates para que possam perceber com maior criticidade os possíveis significados atribuídos as palavras no ensino de História.

Os fundamentos da História dos Conceitos residem na preocupação hermenêutica, na historicidade das palavras bem como a relação destas com a História Social. No que abrange a teoria da História a contribuição da História dos Conceitos se faz importante na percepção dos conceitos em relação à própria escrita da História. Nesse contexto, o estudo em curso se aproxima das ideias do teórico alemão Reinhart Koselleck para tentar

entender como as concepções historiográficas e os conceitos estão presentes nos livros didáticos de História, destinados ao 6º ano do ensino fundamental, aprovados no PNLD 2017<sup>2</sup>.

O conceito é um ato de linguagem carregado de experiências do passado e de expectativas que tem a função de nomear e caracterizar elementos da realidade histórica. Essa relação conceitual perpassa pelo contexto em que está imbricada as condições históricas para sua formação (KOSELLECK, 1992, p. 135-136).

Para Koselleck (1992), não é toda palavra que se pode converter em um conceito histórico. As palavras para designarem uma definição histórica carregam sentidos e significados construídos historicamente. Cada palavra está atrelada a um conteúdo. Os conceitos partem das palavras “cuja formulação seria necessário um certo nível de teorização e cujo entendimento é também reflexivo.” (KOSELLECK, 1992, p. 135). Nesse sentido, os vocábulos sugerem associações. Essas associações sugerem um mínimo de abstração comum, o que o autor chama de uma pré-aceitação de que se trata de palavras importantes e significativas.

No artigo “Uma História dos Conceitos: problemas teóricos e práticos”<sup>3</sup> o teórico alemão esmiúça alguns pontos de reflexão em relação à formação dos conceitos em História. Embora, o conceito possa ser representado por uma palavra, seu grau de significação vai além, é mais do que um vocábulo. Uma palavra pode ter o significado restrito, os conceitos ao contrário são polissêmicos. Na citação abaixo, Koselleck (2006) exemplifica através da palavra Estado os elementos que o tornam um conceito:

Embora o conceito também esteja associado à palavra, ele é mais do que uma palavra: uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela. Que elementos estão incluídos na palavra "Estado" para que ela

<sup>2</sup> O resultado da aprovação foi publicado pela portaria Nº 13, de 23 de junho de 2016. O PNLD aprovou 14 coleções de História para os anos 2017, 2018 e 2019. **Fonte:** Diário Oficial da União – nº 120, Seção 01, páginas 92-93.

<sup>3</sup> O historiador alemão Reinhart Koselleck (1923-2006) foi um dos membros que organizou um dos dicionários mais relevantes da história conceitual alemã, Dicionário Histórico de Conceitos. No artigo citado o autor demonstra como se constrói os conceitos e elenca seis pontos teóricos que norteiam seu pensamento.

se torne um conceito? Dominação, território, burguesia, legislação, jurisdição, administração, impostos, Exército - citando aqui os mais recorrentes. Esses conteúdos diversos, com sua terminologia própria, mas também com sua qualidade conceitual, estão integrados no conceito "Estado" e abrigam-se sob um conceito comum. Os conceitos são, portanto, vocábulos nos quais se concentra uma multiplicidade de significados. (KOSSELLECK, 2006, p. 107).

Como se utiliza e se emprega os conceitos? Para Koselleck (2006) os conceitos são ao mesmo tempo “fato” e “indicador”, isso significa dizer que não se trata de algo apenas linguístico, é também indicativo de alguma coisa situada para além da língua numa correlação entre o fato linguístico e a realidade perceptível. A formação de um conceito em História é muito complexa e perfaz um percurso amalgamado de perguntas e repostas, de contextos e textos, procedendo com uma seleção e uma crítica as fontes e ao emprego de termos relevantes do ponto de vista social e político.

Os conceitos, segundo o tipo, Koselleck (2006) os tipificam como tradicionais, modificados ou neologismos. Quanto aos usos os termos são singulares, gerais, antitéticos ou assimétricos. E quanto a origem podem ser percebidos através de fontes históricas ou ser formados pelo historiador. Aqueles formados a partir das fontes históricas são conceitos tradicionais ou históricos; os que são formados a partir das pesquisas históricas recebem o nome de categoria científica ou categoria histórica. Os conceitos históricos se caracterizam por apontar situações, acontecimentos e processos históricos concretos, datados.

Koselleck (1992) parte da ideia de que o uso da língua é sempre sincrônico e relativo a uma situação específica e nesse uso está contido uma diacronia. Ou seja, “toda sincronia contém sempre uma diacronia presente na semântica, indicando temporalidades diversas que não posso alterar”. (KOSSELLECK, 1992, p. 141) A partir do momento que se pode mensurar os aspectos diacrônicos dos conceitos permitirá também perceber sua duração, seu sentido, sua estrutura. Os conceitos não são atemporais, mas apresentam camadas de temporalidades diferenciadas. Através dessa sobreposição de temporalidades são construídos os níveis linguísticos, esses

níveis realçam o processo de ressignificação, isso pode ser percebido na utilização das mesmas palavras para expressar o novo.

Para Rüsen (2007), o conceito histórico representa o recurso linguístico dos enunciados históricos. “É o material com que são construídas as teorias históricas e constituem o mais importante instrumento linguístico do historiador. Sua formação e utilização decidem se é como o pensamento histórico científico se realiza.” (RUSEN, 2007, p. 91). Os conceitos históricos são formados a partir da formulação teórico-cognitiva do historiador ao pesquisar e criticar as fontes históricas em que acaba por revelar a essência histórica de um estado de coisas.

De acordo com Rüsen (2007), os conceitos históricos são a base para a construção das teorias históricas e é o meio linguístico mais importante para o historiador se expressar. A formação conceitual e a sua utilização determinam como o pensamento histórico se efetiva, isto é, a forma como se utiliza e se interpreta os conceitos históricos dão valores e sentidos as teorias históricas (RUSEN, 2007, p. 91-92).

Ao pensar que a historiografia nos remete aos vários sentidos da História podemos refletir como os historiadores conceituaram e perceberam os processos históricos em seu tempo e em sua contemporaneidade. Trazer essa visão para o contexto educacional brasileiro implica em um processo crítico (CERRI, 2007, p. 138).

A partir dos anos 1980 tornou-se comum a visão do professor-pesquisador que detém uma formação teórica e tenta aplicá-la em sua prática educacional. A consequência para o ensino seja superior ou no nível básico é que os professores encara as diferentes escolas históricas como uma espécie de “jogo de enquadramento” e tentam caracterizar determinados elementos em seus objetos históricos, classificando-os nas teorias mais conhecidas da historiografia.

Os livros didáticos de História do 6º ano talvez já venham com a proposta de algumas tendências historiográficas. Isso não configura um problema conceitual e pedagógico. Porém, irá direcionar o ensino de História para determinada corrente historiográfica e a ideia aqui vislumbrada

é a de que exista mais de uma abordagem histórica. A intenção aqui é poder debater através do livro um pouco da historicização dos conceitos que são postos para os estudantes. Ao invés de se definir de imediato o que é História, por que não começar os estudos históricos, mostrando os sentidos que os termos História e Pré-história tiveram ao longo do tempo?

Cada período da humanidade é percebido e contado sua história de modo singular. Para essa singularidade ser percebida por outras épocas se fez necessário conceituar. O processo de ressignificação conceitual que é muito comum na ciência histórica permite ao pesquisador, ao professor e ao aluno entender as diferentes visões, os diferentes contextos e os diferentes tempos de construção da ciência histórica. Faz mais sentido entender o processo de formação dos conceitos, do que receber o conceito “pronto e acabado,” para se compreender a perspectiva de História contemporânea.

No processo de formação conceitual várias tendências historiográficas se misturam para dar sentido ao conceito de História. Os professores as vezes já concluem a graduação com a visão que determinada linha da historiografia é que se deve ser adotada, é a mais atual e utilizada. Essa postura, existente na academia e também no ensino básico, através do livro didático ou em outros materiais, traz consigo um problema de formação e entendimento dos processos históricos.

As leituras que não fazem parte do universo teórico atual dos pesquisadores acabam por serem descartadas. Isso, de acordo com Cerri (2007), é um “círculo vicioso” que faz os acadêmicos lerem muito, se especializarem em determinada corrente historiográfica, mas deixam de ler parte e até clássicos da historiografia que permitiriam ter uma formação mais ampla:

Muitas vezes, esse exame acaba por definir, para o futuro professor, o que adotar e o que excluir em sua prática cotidiana na sala de aula, reproduzindo uma postura que presenciei muito frequentemente na academia: tal autor é de tal linha teórica, que já está superada, e portanto nem vale a pena ler ... Deixamos, em nossa formação, por este vício, de ler muitos dos clássicos que

fizeram a história do desenvolvimento da disciplina, e mesmo do pensamento das ciências humanas. Por outro lado, outros clássicos são lidos, resultando em uma formação manca que privilegia uma determinada linha, ao mesmo tempo em que a enfraquece, pela precariedade do conhecimento - e consequentemente da crítica - das outras. (CERRI, 2007, p. 138)

Essa crítica que o professor Cerri (2007) pontua é mais no sentido de que no cotidiano acadêmico não se consegue ler as obras historiográficas de uma forma mais ampla e ao mesmo tempo qualitativa, ao se optar pelas várias leituras pode acontecer de desprezarmos obras importantes. Quando se parte para o universo do ensino básico em que se faz necessário uma visão mais sistêmica sente-se falta de uma formação em que os professores possam debater as escolas historiográficas no sentido de dar condições para os alunos perceberem as temporalidades nos conceitos históricos.

Quando esse universo acadêmico chega à sala de aula do ensino básico aporta com dificuldade. E é uma dificuldade teórica de fato. Os professores, por vezes, isolam (escolhem), em uma visão mais cronológica - do tipo uma evolução linear dos movimentos históricos - ou por ter domínio maior de determinado paradigma não observam as contribuições que se imbricam entre os pensamentos históricos.

Essa dificuldade perpassa pela ideia de encarar as correntes historiográficas como divisões rígidas feito acontece com as divisões fronteiriças da geopolítica. Os paradigmas historiográficos se inter cruzam “compreender esta fluidez é um primeiro passo para enfrentar o problema da coerência entre a concepção historiográfica do professor e a sua prática cotidiana em sala de aula [...]” (CERRI, 2007, p.138) e também nos livros didáticos e no ensino básico.

Com esse pensamento inicial buscaremos refletir sobre a trajetória das palavras História e Pré-história. Perceber os sentidos atribuídos aos dois termos. Como foram usados no passado e são usados hoje. Em seguida o estudo abordará as coleções de livro didático do 6º do ensino fundamental com o intuito de entender esses conceitos e a importância desses conceitos no contexto do ensino básico.

## 1.1 O conceito de história e pré-história no Século XIX

A História enquanto palavra, que depois vem a se tornar conceito, remonta à Grécia antiga como um gênero narrativo. Vários historiadores Barros (2006, 2011a; 2011b), Borges (1993), Malerba (2006), Albuquerque Junior (2012) Koselleck, Meier (2013), Reis (2012) explicam em suas conferências, em seus artigos e em suas obras os sentidos que o conceito de História tem representado em suas múltiplas definições desde a Grécia antiga até os dias atuais. Enquanto o termo História vem da antiguidade, a palavra Pré-história, mesmo estando atrelada a estudos de períodos mais remotos no tempo, não tem seu vocábulo mencionado em obras científicas antes do século XIX.

Então, o exercício para acompanhar os sentidos que as palavras História e Pré-história tiveram será o desenho das características atribuídas a palavra História e Pré-história, em seguida apresentar o surgimento do termo Pré-história, como sendo um conceito responsável por caracterizar acontecimentos e processos anteriores a escrita.

Na sequência tentar fazer um caminho semelhante com o termo Pré-história, salientado que não havia a denominação Pré-história em períodos que antecede o século mencionado, logo nos pautaremos pelo olhar da Arqueologia como campo subsidiário que esteve bem próximo dos estudos que culminaram com a divulgação do vocábulo Pré-história.

A primeira ideia quando se remete ao termo História na Antiguidade, mais precisamente, na Grécia antiga, no século V, o vocábulo tem duas acepções: memorizar os feitos humanos grandiosos e servir de protótipo para as ações futuras dos homens na *pólis* grega. A ideia de uma natureza universal e imutável do homem corroborou para uma lógica de que em circunstâncias equivalentes os seres humanos agiriam da mesma forma, nesse sentido, na Antiguidade Clássica o conhecedor da História não cometeria os mesmos erros dos seus antepassados. (KOSELLECK, MEIER, *et al.*, 2013, p. 42).

Esse primeiro sentido atribuído a História, formulou um modelo a ser seguido baseado em fatos extraordinários, e seguido por muitos anos. Se na Grécia antiga a palavra História continha um sentido de narrar os grandes feitos, para os romanos a significado do termo é ampliado, passa a ter uma função política e moral. Os assuntos históricos diziam respeito à maneira de como governar, liderar e guiar os cidadãos; nos desígnios morais, eram discutidos os valores da sociedade, os princípios, comportamentos, costumes, leis, as motivações e paixões das ações humanas em dado contexto.

A ideia de um norteamento das ações políticas e morais a partir da observação dos acontecimentos consubstanciou na História o sentido de experiência, de sabedoria, de legado. Segundo o historiador Durval Albuquerque (2012):

A História cumpria, assim, o desígnio de educar as gerações vindouras, de educar moral e politicamente as futuras elites dirigentes, transmitindo experiência e sabedoria para os próximos governantes.

[...] A História ocupava-se dos acontecimentos do presente. Seu recurso ao passado dava-se à medida que esse ajudava a tornar inteligíveis os eventos extraordinários que o narrador presenciava e dirigia-se ao futuro à medida que se justificava pelas memórias e ensinamentos que transmitia. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 22).

O conteúdo histórico necessariamente teria que se figurar como uma obra literária permeada de estilo com palavras rebuscadas, visando atingir o âmago dos seus leitores. Havia uma intenção de impregnar o espírito, os relatos históricos tinha a finalidade de produzir algo permanente no tempo para que não fossem esquecidos. Era esta a concepção antiga de História. “A História dos acontecimentos se manteve como a única esfera de transformações importantes, interessantes e perceptíveis.” (KOSELLECK, MEIER, *et al.*, 2013, p. 52).

Na Idade Média a História estará imbuída de um sentido teológico e sob forte influência dos teóricos da igreja Católica. Le Goff (1990a) metaforiza o período medieval como um díptico que tem sua primeira face concretizada na evolução do pensamento cristão ocidental nos séculos X



ao XII, conhecida como a alta Idade Média. E na face seguinte a representação de uma crise do mundo medieval nos séculos XIII e XIV, denominada baixa Idade Média marcada pelo renascimento de novas práticas culturais e novas condições de vida. (LE GOFF, 1990a, p. 09).

Como o medievalista Le Goff expõe, a História ocidental esteve demasiadamente ressignificada pela visão do catolicismo. No primeiro momento este sentido será atrelado à providência divina, tendo em vista os preceitos trazidos pela filosofia agostiniana. A História é preenchida de um significado de utilidade. Ela será útil à gramática, à retórica. Ela será útil à salvação do cristão ao representar a verdade dos acontecimentos do passado, agora, atrelados e justificados nas passagens bíblicas. Os acontecimentos históricos se devem às ações humanas, mas são guiados pelos desígnios divinos. A História bíblica e a História geral se fundiram em torno de uma cronologia e de um sentido salvífico.

No segundo momento, denominado baixa Idade Média, houve uma, paulatina, desestruturação do mundo feudal<sup>4</sup> que culminará com o início da modernidade. A era moderna representou uma ruptura com o modelo teológico medieval de História no: sentido de que houve uma secularização. “A esperança escatológica cedeu lugar ao futuro terrestre.” (REIS, 2012, p. 26). As mudanças de pensamento foram lentas, mas constantes em direção ao abandono da visão religiosa da História. Koselleck (2006) nos fala de uma linha utópica na qual o homem consegue perceber o conhecimento acumulado pela humanidade e de posse desse acúmulo passa a crer no progresso irrestrito da sociedade.

Essa lógica contribuiu para que mais adiante o Iluminismo do século XVIII reafirmasse a filosofia na razão e no progresso humano. A modernidade emprestou para História significados novos: perfeição através da

---

<sup>4</sup> “[...] No ano mil, quando se assiste a uma especialização de funções, a uma valorização dos leigos e, sobretudo, no século XIII, altura em que a sociedade se torna mais complexa, em que os diversos – estados – se multiplicam, os perfis se diferenciam mais e os valores, no seio de uma religiosidade que aceita cada vez mais as coisas do mundo, vão descendo do céu à terra, sem que o homem medieval deixe de ser profundamente religioso e de se preocupar com a sua salvação que, agora, se baseia menos no desprezo pelo mundo do que na sua transformação.” GOFF, Jacques Le. CARDINI, Franco. **O Homem medieval (Introdução)**. 1ª. ed. Lisboa: Presença, 1990a. p. 24.

ciência, racionalização, autonomia. O homem do iluminismo se vê como mentor da História capaz de acelerar as mudanças e as transformações em curso. Capaz de produzir grandes narrativas, de produzir um pensamento universal.

Até o momento, percebeu-se um sentido para a Antiguidade Ocidental, a História como um arquétipo dos grandes feitos, uma escrita atrelada a arte e a literatura antiga. Em seguida, nota-se um significado teológico, uma escrita da História baseada em preceitos divinos cuja influência perdurou por séculos no período medievo. Sob a racionalização iluminista o sentido da História se aproxima mais da nossa compreensão atual, do que a dos antigos, tendo em vista que este movimento iluminista construirá a base para as ciências modernas, somada a contribuição humano-renascentista, e dentre as ciências que ganharam proporção surgirá a História científica.

Para pensar o sentido da História percorreu-se o olhar de Heródoto, Tucídides, nas narrativas gregas, também de uma forma mais abscondita nos referimos ao filósofo Agostinho, na sua obra Cidade de Deus, e aqueles filósofos enciclopedistas Diderot, Jean le Rond d'Alembert, Voltaire, Montesquieu, Rousseau responsáveis por catalogar o conhecimento produzido, baseado no princípios iluministas, e disponibilizá-lo na *Encyclopédie*. A partir do Iluminismo a palavra História irá galgar seu status de ciência, porém por uma questão sincrônica ao próprio texto em questão, pois a Pré-história também surgirá como conceito científico no século XIX, iremos observar alguns pensamentos da História que antecede ao conceito de Pré-história. O intuito agora é traçar um olhar de como foi percebido os vestígios materiais no passado.

É preciso perceber que nesse intervalo cronológico proposto nos parágrafos anteriores que vai do Mundo Antigo ao Mundo Moderno, entremeado a Idade Média, sempre houve um passado-presente por meios do vestígios materiais, contudo tais vestígios físicos não eram vistos como são hoje. Não eram utilizados para estudos como uma complementação aos registros escritos nem como evidências para pesquisas sobre os antigos. Naquela época não se poderia falar ainda de técnicas específicas para

prospecção, de estudos dos artefatos, de uma tradição arqueológica. O passado material estava mais para os antiquários do que para a pesquisa e a interpretação histórica.

O modelo medieval de História também teve sua relação com os vestígios materiais do passado. Essa relação foi pautada por um interesse ainda menor se comparada com a época clássica. A mentalidade medieval foi pouco afeita pelos vestígios líticos e materiais do passado. Preservava-se naquela época relíquias e artefatos atrelados a visão cristã, portanto, considerados sagrados. (TRIGGER, 2004, p. 35).

O modelo iluminista irá provocar uma grande fissura na teoria degenerativa, essa teoria foi usada no âmbito medieval para explicar, por exemplo, que quanto mais longe as populações se deslocavam e se distanciavam do Oriente Próximo, local no qual Deus revelou suas vontades aos homens, se tornariam mais desvirtuadas dos ensinamentos cristãos. O pensamento degenerativo também foi usado para justificar que as tecnologias dos primitivos caçadores e coletores e toda sua cultura material era uma consequência do declínio de sua depravação moral. (NOELLI e FERREIRA, 2007, p. 1247) .

No artigo, A persistência da teoria da degeneração indígena e do colonialismo nos fundamentos da arqueologia brasileira, Noelli e Ferreira mostram como no Brasil Monárquico (1822-1889) os projetos políticos de dominação colonial reafirmavam que as populações indígenas eram degeneradas. Segundo os autores, conceitos como este da degeneração perpassaram o século XIX e ainda circulam na produção acadêmica contemporânea, justificando as desigualdades regionais do continente americano.

Ao se contrapor a tal teoria o homem do iluminismo se coloca na condição de se aperfeiçoar, de se desenvolver cultural e economicamente. A ilustração reformulou e inaugurou na Europa novas ideias e pensamentos radicalmente opostos ao que representava o Antigo Regime<sup>5</sup>. A filosofia das

---

<sup>5</sup> A expressão Antigo Regime é caracterizada pela sociedade estamental, pelo regime político absolutista, por privilégios para a classe nobre e pelo intenso controle da vida cotidiana pela Igreja na Europa que precede a Revolução Francesa. SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Marciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

luzes procurou valorizar o homem em seu pensamento racional. Lançou a base da teoria evolucionista e indiretamente contribuiu para o surgimento dos estudos que resultaram na formulação do conceito de Pré-história.

A conceituação de História e Pré-história atreladas a um sentido científico se deu no século XIX, como já foi dito em excertos anteriores. Se a História se torna científica a partir desse século, a Pré-história como uma divisão da História já nasce agregada a tal condição. O conceito de Pré-história surgiu pela primeira vez no século XIX para designar o campo que estuda os restos materiais do passado, a partir das evidências arqueológicas. Esse campo será inaugurado por um grupo de intelectuais, denominados antiquários.

Pela ótica de Koselleck (2006), “todo conceito se prende a uma palavra, mas nem toda palavra é um conceito. Conceitos contêm uma exigência concreta de generalização, ao mesmo tempo em que são sempre polissêmicos” (KOSELLECK, 2006, p. 108). O termo Pré-história surge para designar uma disciplina, logo um conceito. Em meados do século XIX dois movimentos de estudos arqueológicos, um liderado pela Escandinávia e o outro pela França e a Inglaterra. Os dois grupos vão reunir as condições necessárias para tornar as descobertas arqueológicas apreciadas pela comunidade científica.

As novas técnicas de datações, as condições de estabelecer uma melhor cronologia para os materiais encontrados em sítios arqueológicos na Dinamarca permitiram criar modelos para estudos da arqueologia. Do lado da França e da Inglaterra foram desenvolvidos estudos do período paleolítico que permitiram verificar uma maior profundidade temporal nos estudos da História humana. Enquanto na Escandinávia as escavações contribuíam para aprimorar os estudos arqueológicos (com datações, divisões e padrões de estudos dos artefatos); na França e na Inglaterra os estudos da evolução humana tornaram-se primordiais para os debates evolucionistas e criacionistas que se seguiram.

Na Escandinávia foram criados museus voltados para a Pré-história, foram feitas diversas escavações, aprimoram as técnicas de prospecção e

exploração dos sítios arqueológicos, as divisões dos períodos (teoria das três idades), as datações dos materiais encontrados. A partir dessas inovações ocorreram publicações de estudos por diferentes arqueólogos, os principais foram Jurgensen Thomsen e Jean Worsaae. Tendo este último se tornado o primeiro arqueólogo especializado em Pré-história e depois veio a ministrar a disciplina com o nome Pré-história, daí a origem do termo está ligada uma disciplina que congregava as descobertas arqueológicas somadas as teorias frutos desses estudos.

Embora já houvesse no campo da arqueologia, incipiente do século XIX, menção aos estudos pré-históricos como disciplinas em universidades como a de Copenhague (Dinamarca); foi atribuído ao inglês Daniel Wilson em seu livro *The Archaeology and Prehistoric Annals of Scotland* o uso inicial do termo. A ideia trazida por Wilson define a Pré-história “como um estudo relacionado a períodos ou tipos de dados históricos, cujo registro não fora intencional.” (TRIGGER, 1973, p.04). O sentido dado pelo pesquisador britânico ao termo pode ser identificado como uma maneira clássica e etnocêntrica de classificar os saberes históricos, intencionais e não intencionais.

O termo Pré-história utilizado por Wilson foi definido como “estudo da história de uma região antes da primeira aparição de registros escritos sobre ela” (TRIGGER, 2004, p. 81), a compreensão do passado a partir dos artefatos é diferente da compreensão que se obtém com os registros escritos. A arqueologia pré-histórica se desenvolveu como disciplina para ser ministradas em universidades europeias no século XIX e de fato seu início se deu na Escandinávia, Escócia e Suíça.

O conceito surge para contrapor a ideia de uma cronologia bíblica, não se tratava apenas de debates técnicos sobre datações, escavações. Havia um debate entre arqueólogos (evolucionistas) e os criacionistas, de ciência e fé. Segundo Gosden (2012):

A Pré-história representa um campo de batalha para diferentes visões de mundo: os arqueólogos vislumbrando um passado de 6 milhões de anos para nossos primeiros ancestrais humanos, os criacionistas negando a existência de

qualquer Pré-história, já que toda nossa existência é abrangida do Gênesis em diante. (GOSDEN, 2012, p. 27).

A Pré-história no século XIX esteve no meio de uma tensão entre religião e ciência. O homem procurava se afirmar em um momento pós-Revolução Francesa. Houve uma reafirmação da emancipação do homem, salientando sua natureza animal, baseada em preceitos científicos, sob a égide da razão e do progresso tecnológico. A constatação de um tempo pré-histórico gerou, no século XIX, uma inquietação na visão de mundo, pois mesmo se tratando de tempos remotos, o que estava em questão era a identidade dos indivíduos daquele momento.

O jornal Diário de Pernambuco (1881) apresentou o seguinte comentário sobre o direito evolucionista:

[...] Entretanto louvo-o por ter mostrado aos inexpertos as tendências dessa velha sciencia materialista, que ahi anda com **nome moderno de positivismo**. Essa sciencia nunca quiz ouvir fallar em Deus; sempre pretendeo explicar tudo pela materia e pela força da materia, como ainda hoje estão fazendo os Bruchner, os Tyndall, os Huxley e os Darwin. Essa pretensão, que outrora se limitara ao estudo da sciencias physicas, depois invadio o, domínio das sciencias sociaes, ou sociologia, em linguagem positivista.

[...] Explica-se tudo pela materia e pela força, pela evolução dos seres, pela lei da selecção das especies, e **pelos convenientes da prehistoria, isto é, pela historia do tempo de que não ha historia**.

(Fonte: Jornal Diário de Pernambuco, sexta-feira, 06 de maio de 1881 - Coluna Litteratura, grifo nosso).

Do trecho do jornal depreendem-se alguns entendimentos, por exemplo, havia um embate, uma resistência as ideias positivistas por essas se aproximarem mais ao darwinismo, negando a teoria do criacionismo. Nota-se também a ligação do pensamento Darwinista atrelado à Pré-história. E a divulgação do termo Pré-história fora da Europa no sentido, criticamente, de se tratar de um tempo em que não existe História.

Outro periódico do século XIX, do Rio de Janeiro, intitulado Revista Brasileira, no artigo de Introdução à História da Litteratura Brasileira -

Capítulo VI – Página 98 – sob o título de *Psycologia nacional*. Prejuízos de educação e políticos. Imitação do estrangeiro. Também aparece o embate sobre a ciência moderna, a revista intitula a ciência moderna de *Gongorismo científico*:

[...] as produções da anarchia científica de nosso tempo, a todas estas sciencias novas que se denominam anthropologia, ethnografia, pre-historia, sciencia das religiões, etc. [...] mixórdia incoherente e palavrosa um gongorismo scientifico.

(Fonte: Revista Brasileira, 1886, p.98).

Uma ciência materialista, assim era visto, por alguns jornais e revistas, o positivismo na época. Essa conotação material vai ao encontro do sentido científico atribuído à História e à Pré-história estão diretamente ligados ao positivismo enquanto movimento científico no século XIX.

O positivismo representou para História o início de sua cientificidade, herda do iluminismo a ideia de universal, isto significa uma História linear em contínuo progresso. O caráter científico do positivismo congrega algumas características e regras para a escrita historiográfica. Crítica meticulosa ao documento, a ponto de validá-lo como autêntico e fidedigno. O tempo histórico aponta para o futuro de forma ininterrupta. A verdade da escrita histórica tornou algo inquestionável, pois a interpretação do historiador estava amparada na imparcialidade e em uma junção de ditames científicos proposto criteriosamente pela ciência positivista.

A História científica do século XIX terá três grandes paradigmas que lhe servirá de alicerce teórico: o positivismo, o historicismo e o materialismo histórico. O positivismo, com o legado do iluminismo, procurou identificar as leis que regiam os fenômenos históricos através da objetividade e dos métodos de análise documental. Diziam-se imparciais na produção da História e na análise dos documentos. Os historiadores positivistas procuraram perceber a História através de generalizações que permitissem se guiar por um viés de sentido único que contemplasse toda a História da humanidade.

Os historicistas procuraram, de forma diferente dos positivistas, compreender a História sob suas particularidades através da análise sistemática das sociedades em seu processo histórico (BARROS, 2011b, p. 54). Com o objetivo sistemático de analisar as evidências históricas, os historicistas desenvolveram a crítica documental – a crítica das fontes para analisar as experiências do passado. O método dos historicistas constitui a principal contribuição da Escola Histórica Alemã para a historiografia.

O materialismo histórico criado a partir dos pensamentos Karl Marx e Friedrich Engels, surgiu como paradigma da História ainda no século XIX, mas a produção acadêmica por historiadores baseada nos preceitos do materialismo histórico se estende a boa parte do século XX. Ambos os teóricos citados deram importante contribuição para História. A sociedade burguesa, com suas leis, evolução e transformação social foi o objeto de estudo para aplicação deste método. A análise dos modos de produção e a das lutas de classes possibilitaram um novo olhar historiográfico para a sociedade capitalista (BORGES, 1993, p. 38).

Em uma correlação dos paradigmas que surgiram no século XIX para explicar a História depreende-se que todos contribuíram de formas distintas para o sentido de História. A importância do século XIX para o campo da História é tamanha que no âmbito historiográfico fica conhecido “o século da História”, dar-se início ao processo de profissionalização da área de História, tornando-se um saber científico.

O historiador se consolida como um profissional da escrita da história. Passa a se dedicar ao exame da experiência dos homens no tempo. Suas fontes - analisadas criticamente irá sedimentar suas reflexões e evidências, afastando especulações sem comprovações. A História se especializou, mas ao mesmo tempo se limitou a análise de documentos e de fontes, sobretudo escritas. Havia um sentido de objetividade que cada vez mais reforçava a ideia de uma História com exatidão científica.



## 1.2 O sentido dos termos história e pré-história no Século XX

A apropriação do termo Pré-história como algo que inicia ou antecede uma História revela o quão transita essa denominação, seja na esfera acadêmica ou escolar. Esse sentido perdura desde o século XIX, segundo Chris Gosden, diretor do Instituto de Arqueologia da Universidade de Oxford, o termo surgiu para mostrar a expansão do tempo durante o século XIX atrelada à revelação dos espaços e tempos maiores (bem maiores do que a cronologia da época) para a História humana e biológica.

Novamente, trazendo a ideia Koselleck (2006) de que o conceito é sempre algo maior do que a palavra que o designa em seu sentido polissêmico (KOSELLECK, 2006, p. 108), Gosden (2012) nos remete a ideia de que termos como ante-história que poderia substituir o termo Pré-história nunca conseguiu se firmar e por força da tradição, o termo se tornou um conceito representativo dos estudos que envolvem o passado mais longínquo da História humana.

Existe uma relação passível de ser analisada do termo Pré-história. Desde Sir John Lubbock com sua obra *Prehistoric times*, de 1865, fundamentalmente, que o campo depende das ideias do evolucionismo da humanidade. A ideia construída pela Pré-história foi a de revelar que as tecnologias industriais complexas (do século XIX-XX) tiveram sua origem em tempos remotos da humanidade e o próprio paleolítico dava testemunho material deste avanço gradual da capacidade humana, tanto de evoluir quanto de dominar o meio ambiente.

O “homem evoluído” domina a ciência, resta apenas criar mecanismos de diferenciação deste homem em relação aos demais. É neste sentido que se verifica a construção de uma lógica que, perpassa o século XX e se ramifica no século XXI, sempre atrelando o conceito de Pré-história a justificativas científicas da superioridade europeia comparada aos povos da América, África, Oceania.

Na arqueologia, havia uma defesa de que a evolução da cultura material determinava também o aprimoramento social e moral de um povo.

A ideia de progresso industrial e tecnológico é respaldada pela ciência positivista. Uma onda progressista tomou conta da classe burguesa europeia, cujo poder econômico e político, aumentou após revolução industrial, esse avanço (progresso) serviu para justificar a prerrogativa de um europeu superior em relação as demais povos, sobretudo, nativos “desajustados” biologicamente. (TRIGGER, 2004, p. 106).

Das comparações dos povos europeus contemporâneos com povos de “culturas em níveis diferentes”, através dos estudos etnográficos, se criou um escalonamento, uma lógica cartesiana, do simples ao complexo. Com isso se defende que a humanidade atravessa estágios sucessivos. Uma lógica evolucionista e etnocêntrica começa a ser construída sob o discurso da racionalidade, do progresso e do desenvolvimento tecnológico. O homem cumpriria o estágio evolutivo: selvageria, passando para a barbárie até chegar à civilização. O estágio civilizatório é identificado com a criação da escrita como um marco tecnológico.

Essa ideia baseada no modelo evolutivo que culmina com a criação e desenvolvimento da escrita perdurou por todo o século XX, tendo forte influência no século XXI. Para observarmos essa influência, apresentamos a definição no Dicionário de Arqueologia, Alfredo Mendonça de Souza (1990) traz a seguinte ideia sobre o conceito de Pré-história:

Em seu sentido restrito, a História é a narração dos feitos humanos através dos testemunhos escritos, mas o conhecimento desses feitos pode ser obtidos por outros meios, como faz a arqueologia. O termo Pré-história foi cunhado para designar a história do homem anterior ao aparecimento dos documentos escritos. (SOUZA, 1990, p. 103-104).

Paul Bahn (2004) no dictionary of archaeology (dicionário de arqueologia) faz a distinção entre período pré-histórico e o período histórico. Para Bahn:

“Período Pré-histórico ou Pré-História: Qualquer período para o qual não haja evidência documental contemporânea. Constitui o principal segmento do passado humano e é o principal estudo em arqueologia (BAHN, 2004, p. 393,

tradução nossa)<sup>6</sup> e “Período histórico: Qualquer período no passado que possa ser estudado usando documentos escritos contemporâneos” (BAHN, 2004, p. 205, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Comparando-se os dois conceitos acima percebe-se uma permanência de sentido que vem desde o século XIX, qual seja, que a Pré-história corresponde a um período da História em que não havia evidência de documentos escritos, possui a maior temporalidade como período histórico e é uma fonte de estudo para Arqueologia. Essas três ideias circulam nos livros didáticos e nos escritos científicos.

Em outro dicionário de arqueologia Robert Jameson (1999) deixa explícito que o termo Pré-história tem sua origem e definição trazida do século XIX e faz a seguinte definição:

“Termo usado desde meados do século XIX para indicar o período da história humana antes da escrita ter sido inventada ou (na maioria dos casos) introduzida em uma região” (SHAW e JAMESON, 1999, p. 478, tradução nossa).<sup>8</sup>

Conforme, mostramos acima têm-se dois dicionários do século XX e outro do século XXI da área arqueológica que reproduzem a ideia conceitual do sentido evolutivo de quando surgiu o termo Pré-história. Se a concepção de História vem passando por ressignificações, como se tem mostrado, o mesmo ritmo não se pode atribuir à Pré-história.

A Pré-história ainda é um conceito positivista ou ao menos é assim que aparece nos dicionários, nos livros didáticos, dos mais antigos aos mais recentes, nas enciclopédias eletrônicas disponibilizadas na internet, logo o primeiro contato que o aluno do ensino fundamental poderá ter ao pesquisar o termo Pré-história será com um conceito ainda do século XIX,

---

<sup>6</sup> “Prehistoric period or Prehistory: Any period for which there is no contemporary documentary evidence. It constitutes the major segment of the human past, and is the major study in archaeology.” BAHN, Paul. **Dictionary of Archaeology**. London : Penguin Books, 2004.

<sup>7</sup> “Historic period: Any period in the past that can be studied by using contemporary written documents.” BAHN, Paul. **Dictionary of Archaeology**. London : Penguin Books, 2004.

<sup>8</sup> “Term used since the mid-19th century to indicate the period of human history before writing was invented or (in most cases) introduced into a region.” SHAW, Ian; JAMESON, Robert. *A dictionary of archaeology*. Massachusetts: British Library, 1999.

ou seja, que considera a escrita como proeminente para o estágio civilizatório.

Quais são as implicações de olhar a Pré-história como uma divisão da História antes e depois da escrita? Aparentemente, apenas um marco tecnológico tal qual o fogo, a roda, a bússola, o computador etc. Contudo, essa divisão, carrega consigo, marcas da ideia de progresso. Logo, a visão da Pré-história com ausência da escrita implica ver o outro como o não civilizado, iletrado, defendendo a escrita como o aperfeiçoamento dos seres humanos.

Por essa ótica precisamos saber ler e escrever. Aqueles que não tem capacidade de dominar a escrita também não tem educação, ou seja, não são civilizados. Nesse sentido, quando a literatura afirma que os povos pré-históricos não são apenas tidos como pré-históricos por serem estudados a partir de vestígios materiais do passado, mas, porque a vida desses povos eram deficientes, pois necessitavam de experiências civilizadoras (GOSDEN, 2012, p. 28-29).

Essa narrativa irá produzir um preconceito com diversos povos, principalmente, aqueles que não tinham escrita, os povos tradicionais da América do Sul foram vistos como inferiores desde o aparecimento do europeu no continente americano. A princípio com teoria da degeneração e depois com o evolucionismo proposto por Charles Darwin (1809-1882), estudioso naturalista inglês, a sua maior contribuição para a ciência diz respeito à teoria evolucionária, segundo a qual por princípios biológicos algumas espécies conseguem se adaptar melhor ao meio em que vivem, enquanto outras não se adaptam e conseqüentemente não evoluem. Essas teorias contribuíram para criar um estereótipo das populações nativas não europeias.

O pensamento degenerativo foi usado para justificar que as tecnologias dos primeiros povos caçadores e coletores e toda sua cultura material era uma conseqüência do declínio de sua depravação moral. Noelli e Ferreira (2007) em seu artigo, A persistência da teoria da degeneração indígena e do colonialismo nos fundamentos da arqueologia brasileira,

mostra como no Brasil Monárquico (1822-1889) os projetos políticos de dominação colonial reafirmavam que as populações indígenas eram degeneradas. Segundo os autores, conceitos como este da degeneração perpassaram o século XIX e ainda circulam na produção acadêmica contemporânea, justificando as desigualdades regionais do continente americano.

De acordo com Trigger (2004), a existência de caçadores-coletores e agricultores e povos com características pré-históricas na América fez com que circulassem na Europa objetos materiais e também descrições dos costumes desses povos. Os índios foram comparados aos povos europeus pré-históricos. Para que tal comparação fosse aceita pelos europeus se fez necessário a construção de um conceito de Pré-história com suas implicações e comparações civilizatórias e tecnológicas:

Os séculos XVI e XVII representaram o índio de um empreendimento de exploração e colonização levado a cabo em todo o mundo pela Europa ocidental. Os navegantes começaram a deparar-se com um grande número de caçadores-coletores e agricultores tribais nas Américas, na África e no Pacífico. Descrições desses povos e de seus costumes circulavam na Europa e coleções de seus instrumentos e vestes foram levadas para lá como curiosidades. A princípio, a descoberta de grupos que não conheciam a metalurgia, e cujas culturas incorporavam muitas práticas contrárias à doutrina cristã, parecia confirmar a concepção tradicional vigente na Idade Média, a saber, a noção de que os grupos errantes que se tinham apartado muito do Oriente Próximo, e assim perdido o contato com a contínua revelação de Deus, [...] tinham degenerado moral e tecnologicamente. Pouco a pouco, porém, o conhecimento que se tomou da existência desses povos e de seus instrumentos deu lugar a uma outra concepção, que traçava um paralelo entre os povos “primitivos” modernos e os europeus pré-históricos. No entanto, levou muito tempo para que esta comparação fosse aceita por todos e mais tempo ainda para que todas as suas implicações fossem desenvolvidas. (TRIGGER, 2004, p. 50-52)

A ideia imbricada na formação do termo Pré-história no século XIX foi uma construção que comparou os homens, os costumes e a sua produção material, traçando um paralelo entre o que era “primitivo”, na América moderna, por exemplo, com os europeus pré-históricos. Para Trigger

(2004) essas comparações foram justificadas à medida que a comunidade científica europeia validava e desenvolvia estudos arqueológicos sobre a Pré-história humana.

No caso do Brasil, essa construção, segundo Noelli e Ferreira (2007), esteve atrelada às representações arqueológicas colonialistas e à teoria da degeneração indígena. Para a Europa as populações indígenas da América já nascem degeneradas, primitivas, pagãs. Posteriormente, este estereótipo ganha força, justificado pelo colonialismo que apontou demasiadamente a inferioridade das sociedades indígenas (bárbaras, primitivas e degeneradas) e criou um ambiente para dominação e exploração colonial, empreendendo uma conquista violenta, dizimando grande parte da América sob o pretexto colonizador das “missões civilizatórias”. (NOELLI e FERREIRA, 2007, p. 1240-1241).

Ideias de superioridade racial tiveram grandes impactos no século XX. O racionalismo da ilustração foi permutado pelo conservadorismo da burguesia europeia. Fundamentavam-se pesquisas para salientar as diferenças étnicas e culturais, a partir das diferenças biológicas dos grupos humanos. Ideias de que diferentes grupos étnicos recebiam influências do ambiente ou região em que estavam situados, levaram a crer que as diferenças físicas e comportamentais estavam enraizadas nos fatores biológicos e ambientais.

Pode-se dizer que essas ideias irão desencadear as teorias raciais do século XX. Concepções apontavam para o fato de que o caminho da civilização dependeria da composição racial da sociedade (TRIGGER, 2004, p. 108-109). Uma civilização bem-sucedida não poderia passar por uma miscigenação sob pena de mergulhar na estagnação. Descoberta a causa anticivilizacional restou aos europeus não se misturar com populações não-europeias.

No Brasil, essas visões serão responsáveis por fazer ecoar o discurso racista, baseado nas teses de inferioridade biológica dos negros e no projeto de branqueamento. Enquanto o negro foi dotado de estereótipos

negativos; o branco foi dotado de positividade que se acentuava quanto mais se aproximasse da cultura europeia, segundo Emília Viotti:

Qualquer europeu ou americano que postulasse a superioridade branca seria necessariamente bem recebido. “Ele traria a autoridade e o prestígio de uma cultura superior para as ideias já existentes no Brasil (COSTA, 1999, p. 373).

A idealização e o robustecimento das concepções racistas deste período acabaram por naturalizar as desigualdades raciais e justificar o atraso do país, de acordo com o pensamento exposto acima, somente uma nação branca seria capaz de realizar os ideais liberais e progressistas. Tais visões explicitamente preconceituosas e discriminatórias estão implícitas na visão que se tem da Pré-história no século XX e na nossa relação com o passado ágrafo.

Se direcionarmos o olhar para o livro didático surgirão mais questionamentos em relação ao conceito de Pré-história. No Dicionário de Conceitos Históricos, de Kalina Vanderlei e Maciel Henrique, os autores apresentam observações importantes sobre o termo Pré-história:

A Pré-história, ao ser abordada pelos livros didáticos, em geral é tratada como a antessala da História, sua introdução, e não como parte dela. Isso se deve a seu próprio conceito e a como ele é interpretado normalmente, pois a Pré-história é definida como o campo de estudos do passado mais remoto da humanidade, desde seu surgimento até o aparecimento da escrita. Mais especificamente, até o surgimento da escrita no Egito e na Mesopotâmia, cerca de 3000 a 2000 a.C.

Esse conceito, elaborado no século XIX, tem, no entanto, dois sérios problemas. O primeiro é o fato de que a escrita não surgiu em todos os lugares ao mesmo tempo, o que torna essa divisão temporal bastante arbitrária. O segundo é o etnocentrismo resultante do ato de considerar apenas a escrita, um elemento cultural restrito a determinadas culturas, como o fator determinante de quem se situa na história e de quem se situa fora dela. A ideia de que as sociedades ágrafas, ou seja, sociedades sem escrita, não teriam história nasceu com a vertente positivista da historiografia ocidental no século XIX, que enfatizava sobretudo a importância do documento escrito na produção de conhecimento. Mas desde o momento que as ciências humanas, no século XX, começaram a reconhecer que a história é algo inerente a toda a humanidade,

a ideia de que as sociedades sem escrita estão fora da história passou a ser intensamente criticada por historiadores e antropólogos. (SILVA e SILVA, 2009, p. 242-243).

Segundo Kalina e Maciel, a ideia de Pré-história que chega aos livros didáticos estabelece uma relação de separação entre História e Pré-história. Tal separação seria apenas conceitual? Nos livros didáticos pode ser percebida uma relação de continuidade entre Pré-história e História? Que conceito em relação a História e a Pré-história permanece nos livros didáticos hoje? A divisão a partir da escrita seria um marco, um progresso tecnológico ou um mecanismo de discriminação para com aqueles que não tinham domínio gráfico? Tais questionamentos pretendem ser respondidos com a análise das obras.

O conceito de História passará por uma grande resignificação no século XX. Sobretudo, por conta do movimento historiográfico conhecido como a Escola dos Annales. De matriz francesa, dividido em quatro gerações de estudiosos e que teve início no ano 1929, os historiadores dos Annales trouxeram um novo olhar para a História. Com eles surgem a História-problema em detrimento da História-factual tão defendida no século XIX.

Algo em comum as quatro gerações dos Annales foi a constante crítica ao factualismo por não apresentar problematizações. A História para os historiadores dos Annales se propõe interpretativa, problematizadora, questionadora, apoiada em hipóteses, capaz de rever acontecimentos por diferentes visões, com novas leituras e de se mover por fontes documentais diversas, bem mais amplas que todos os tempos de outrora da historiografia. Segundo Barros (2012), o que existia desde Voltaire, Marx e alguns historiadores franceses eram questionamentos contra a História que acumulava informações sobre acontecimentos políticos. Uma parte ínfima da História dos reis e das cortes. A História factual desprovida de sentido. (BARROS, 2012, p. 307).

O século XX, na historiografia houve um tipo de “aglutinação”, um “intrincamento” entre a narração, os acontecimentos, a pesquisa, a análise



documental, o método científico. Sob o olhar dos Annales, acrescidas, problematizações e interpretações em um novo regime de historicidade, Os fatos foram problematizados. O papel do historiador se faz mais proeminente no aspecto subjetivo e na forma de interpretar as fontes e de operar com a escrita da História.

A crítica a História-factual teve mais força nas duas primeiras gerações pelos idealizadores do movimento dos Annales, Marc Bloch e Lucien Febvre, no manifesto de 1946 – *Contra o vento: manifesto dos novos Annales* – Febvre crítica a objetividade da escrita da História encadeada mecanicamente – “Pontinho por pontinho” como o coser de uma peça de tapete. Questiona também a máxima Rankeana – de que a História servia “para saber exatamente como é que as coisas aconteceram”. Mais do que criticar o pensamento da historiografia positivista, Febvre procurava criticar a pretensa postura de neutralidade do historiador na elaboração do conhecimento histórico.

O século XX será marcado pelas renovações historiográficas capitaneadas pelo movimento dos Annales. A partir desse movimento, a produção historiográfica já não utilizará o fato pelo fato, mas que a História é um produto que perpassa pela construção do historiador em decorrência da problemática elencada. E essa problemática, segundo Bloch (2002), somente será revelada se o historiador souber interrogar os documentos de que dispõe, tirando dos testemunhos e das fontes respostas as suas inquietações, pois os documentos não falam por si só. (BLOCH, 2002, p. 27).

Nesta pesquisa teremos como norte as concepções do historiador Jacques Le Goff (1990b, p. 07-15) sobre o conceito de História. Para Le Goff a formação do conceito de História engloba várias questões que devem ser observadas pelos historiadores. A primeira questão diz respeito à História vivida e à História objetiva, que corresponde ao esforço científico para explicar a ciência histórica. O autor nos remete ao ponto central deste primeiro capítulo compreender a História e a Pré-história em seus diferentes tempos e sentidos para poder analisar as obras didáticas e perceber como tais termos são tratados nos livros e a partir daí identificar os sentidos historiográficos que poderão ser postos aos alunos da escola pública.

A segunda questão está atrelada à noção de tempo em suas múltiplas temporalidades. Tempo duração, tempo natural, tempo cíclico (estações do ano), tempo vivido e registrado pelos homens. Estabeleceu-se, então, uma ideia de controle do tempo, principalmente, pelo calendário, porém, outras relações interessam cada vez mais aos historiadores como História e Memória.

A terceira questão lançada pelo medievalista foi a dialética da História. Uma espécie de diálogo presente/passado. Nesse diálogo se cria um sistema de valores e também relações de contrastes como antigo/moderno, reativo/progressivo. Esses são decorrentes de visões dissemelhantes do sentido da História. Quais as relações para melhor compreender a sociedade? Os movimentos sociais? Os fatos históricos? Tudo isso dependerá em parte de como os historiadores discutem tais relações em sua concepção de História. Segundo Le Goff (1990b):

Da Antiguidade ao século XVIII desenvolveu-se, ao redor do conceito de decadência, uma visão pessimista da história, que voltou a apresentar-se em algumas ideologias da história no século XX. Já com o Iluminismo afirmou-se uma visão otimista da história a partir da ideia de progresso, que agora conhece, na segunda metade do século XX, uma crise. Tem, pois, a história um sentido? E existe um sentido da história? (GOFF, 1990b, p. 08)

O historiador tem a sua disposição o que Malerba (2006) chama de maquinaria conceitual. Os conceitos passam por mudanças no decorrer da História, essas mudanças carregam sentidos e esses sentidos são apropriados pelos historiadores e reproduzidos ou questionados em diferentes tempos, logo o questionamento de Le Goff só pode ser respondido pela historiografia no estudo da própria História.

O conceito de História é debatido na perspectiva da periodização em suas diferentes durações históricas. A longa duração, a curta duração e o uso desses esquemas pelos historiadores. Le Goff ainda nos traz a mudança de visão no qual foi substituída a História do homem pela História dos homens em sociedade. A questão da periodização tem papel fundamental nos livros didáticos. Como periodizar a História através dos livros

didáticos para que os alunos possam perceber de forma significativa as durações históricas?

Tecer um conceito de História na atualidade nos faz englobar toda a problematização indagada por Le Goff. A História ensinada na atualidade não pode prescindir de noções de: temporalidades na História, de sentidos historiográficos, visões plurais dos historiadores, de contextualizações e de teorias da História mais imbricadas. Todos esses elementos devem estar presentes no conceito de História hoje e são essenciais para um entendimento mais amplo da ciência histórica tanto para quem ensina, quanto para quem pesquisa ou para o aluno do nível básico no seu contato com a disciplina História.

Para esta pesquisa adotaremos a visão de que a História significa tanto o fato/acontecimento quanto sua reconstituição pelos historiadores. Nesse sentido, a História enquanto conceito significa o conhecimento advindo da produção intelectual do historiador mediado pelos métodos racionais e pelos instrumentos metodológicos de análises dos (das) documentos/fontes históricas e como resultado desse processo se alcança verdades que são relativas e situadas historicamente no espaço-tempo.

Disso advém o caráter dinâmico da ideia de História, pois a sistematização dos dados na História e da pesquisa histórica revela mais um processo de construção do que algo inalterado, fixo e exato. A História enquanto processo é uma parte do conhecimento analisado e situado em determinado tema e período atrelado a um sentido posto pela historiografia de sua época.

### **1.3 O conceito de história e pré-história no presente**

Se nos atentarmos para o percurso realizado até aqui perceberemos a intenção de traçar um quadro teórico e metodológico sobre os termos História e Pré-história. Trouxemos linhas do pensamento historiográfico nacional e estrangeiro, trabalhando os sentidos mais importantes para a historiografia. A pesquisa avançou por dicionários arqueológicos e fontes

como jornais de época para perceber a aceção dos termos pesquisados e como os conceitos se movimentaram para relacioná-los com os livros didáticos de História.

Para compreendermos a discussão acerca do debate atual, sobre Pré-história, recorreremos a metodologia da história oral, sobretudo, a partir da técnica de entrevista via e-mail com professores (a) e pesquisadores do campo da Arqueologia que defende a permanência do conceito no cotidiano escolar e na literatura científica.

A realização das entrevistas aconteceu através dos envios de e-mails. Procuramos saber dos professores de Universidades Federais do Brasil como eles constroem suas narrativas para definir os conceitos de História e Pré-história e qual relação é estabelecida entre ambos os conceitos.

Todos os professores autorizaram a divulgação total ou parcial dos textos produzidos por eles. Não utilizaremos todos os textos, mas alguns escolhidos para representar e apresentar suas concepções sobre o tema. Utilizamos os seguintes critérios para a escolha dos docentes: pertencer a diferentes gerações de arqueólogos, tendo em vista uma pluralidade de narrativas, atuar ou ter atuado em universidades, isto implica ter formados docentes e pesquisadores da área e, por último, ter uma vasta produção científica na área em estudo.

Foram realizadas duas perguntas e uma observação, conforme consta descrita abaixo:

- 1 - Na sua visão qual a importância que se tem em discutir a Pré-história brasileira nos livros didáticos para o Ensino Fundamental (ensino básico)?
- 2 - Qual a relação que se estabelece entre História e a Pré-história (para que os jovens possam ter uma ideia desses dois conceitos utilizados nos livros didáticos)?

OBS: Professore (as), caso não concordem ou não utilizem mais o termo pré-história ou utilizem outro termo, peça apenas que coloquem as razões para tal.

A ideia em torno das perguntas elaboradas foi deixar os professores construírem livremente as suas narrativas sobre conceito de História, Pré-história e se eles pensavam tais conceitos em relação aos livros didáticos.

Alguns professores responderam separadamente as perguntas; outros, em um único texto.

A partir das respostas dos professores iremos perceber o sentido que é colocado aos termos na atualidade. As perguntas elencadas acima foram feitas aos professores: Luís Cláudio Pereira Symanski<sup>9</sup>, Grégoire André Henri Marie Ghislain Van Havre<sup>10</sup>, Michel Justamand<sup>11</sup>, André Pierre Prous<sup>12</sup>, Pedro Ignacio Schmitz<sup>13</sup>, Pedro Paulo Abreu Funari<sup>14</sup>, Camilo de Mello Vasconcellos<sup>15</sup> e a professora Maria Gabriela Martín Ávila<sup>16</sup>.

A sistemática a seguir trará as narrativas<sup>17</sup> dos professores para em seguida se tecer considerações e analogias.

---

<sup>9</sup>Professor adjunto do Departamento de Antropologia e Arqueologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua principalmente nos seguintes temas: arqueologia histórica, arqueologia da diáspora africana, teorias de contato cultural e grupos domésticos. Currículo do pesquisador disponível na Plataforma Lattes em <http://lattes.cnpq.br/7541323048519138>.

<sup>10</sup> Docente adjunto do curso de Arqueologia e Conservação de Arte Rupestre da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Arqueologia, com ênfase em Arqueologia Pré-Histórica. Currículo do pesquisador disponível na Plataforma Lattes em <http://lattes.cnpq.br/2819451386870369>.

<sup>11</sup> Docente do curso de Bacharelado de Antropologia da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, no Alto Solimões, em Benjamin Constant, desde 2009. É Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia/PPGSCA, desde 2014. Currículo do pesquisador disponível na Plataforma Lattes em do <http://lattes.cnpq.br/7981122122060818>.

<sup>12</sup>Professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais, membro de corpo editorial da Arquivos do Museu de História Natural da UFMG. Tem experiência na área de Arqueologia, com ênfase em Arqueologia Pré-Histórica. Currículo do pesquisador disponível na Plataforma Lattes em do site <http://lattes.cnpq.br/2546876510627706>.

<sup>13</sup> Professor Livre-Docente em Antropologia, Doutor em Geografia e História - PUCRS, Porto Alegre, 1976. Professor Titular na UFRGS de 1958 a 1985 (Aposentado). Diretor no Instituto Anchieta de Pesquisas de 1966 a 2009 (atualmente Coordenador da Arqueologia do IAP). Currículo do pesquisador disponível na Plataforma Lattes em <http://lattes.cnpq.br/1125239815915680>.

<sup>14</sup>Professor de programas de pós-graduação da UNICAMP e professor de pós-graduação das Universidades do Algarve (Portugal), Nacional de Catamarca, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, UFRJ, UERJ. Currículo do pesquisador disponível na Plataforma Lattes em <http://lattes.cnpq.br/4675987454835364>.

<sup>15</sup> Professor Doutor, na área de Museologia junto ao Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Professor e Orientador nos Programas de Pós-graduação em Arqueologia. O professor Camilo foi escolhido pela pesquisa por ter grande contribuição científica na área do estudo em questão, podendo tal afirmação se consultada em seu currículo através da Plataforma Lattes <http://lattes.cnpq.br/3492672646750915>.

<sup>16</sup> Docente no Programa de Pós-graduação em Arqueologia da UFPE, e Diretora Científica da Fundação Museu do Homem Americano - Fumdhm, Subcoordenadora do Instituto Nacional de Arqueologia, Paleontologia e Ambiente do Semiárido - Inapas / CNPq. Currículo do pesquisador disponível na Plataforma Lattes em do site <http://lattes.cnpq.br/9092525092101984>.

<sup>17</sup> A fonte utilizada é o próprio texto produzido pelos professores sobre a pertinência do uso do termo Pré-história na literatura científica e didática.

Para o professor Cláudio Symanski:

“Já faz muito tempo que uma grande parcela dos arqueólogos no Brasil rejeita o termo "pré-história" devido às implicações nele embutidas, de desconsiderar a historicidade desses grupos. Em seu lugar muitos têm empregado o termo "pré-colonial". Eu não tenho nenhum trabalho em que discuta essa questão. Alguns autores têm optado pelo termo "história indígena", ou história indígena de longa duração.”

Para o professor Van Havre:

“O termo Pré-história foi inicialmente definido para tratar da História de todos os povos sem escrita. Não sei até que ponto é realmente um conceito eurocêntrico, na medida em que diversas culturas europeias foram também consideradas dentro da Pré-história [...]

[...] há certamente, junto com esse conceito, uma certa desconsideração para as populações que não desenvolveram escrita. Mas isso deve ser visto na lente do evolucionismo cultural, uma corrente científica que via tudo em termo de uma progressão linear para culturas altas dotadas de um governo centralizado e de um sistema de escrita.

[...] As discussões sobre os períodos pré-coloniais nos livros didáticos para o ensino fundamental são extremamente importantes. Além do conhecimento para uma parte importante da História do país, elas têm a função de trazer na compreensão dos alunos uma perspectiva de História longa, no sentido de Braudel e da Escola dos Annales. Diversos fenômenos atuais na sociedade brasileira são compreensíveis a partir do momento em que se aborda esse tema.

[...] Hoje, acredito que o termo História tenha se libertado da escrita, e se estenda, pelo menos conceitualmente, a toda sequência de eventos que podemos resgatar do passado. Assim a relação desaparece, porque é tudo História.”

Para o professor Justamand:

“Imagino que exista resistência ao conceito Pré-história, realmente muitos colegas arqueólogos e pesquisadores da área têm outros olhares, mas muitos professam a manutenção dessa ideia. Não é o meu caso. Sem dúvidas, é importante a discussão dessa temática entre os jovens e adultos de qualquer idade. Aproveito para indicar alguns nomes que tenho usado:

1 - História Antiga das Terras Brasilis;

2 - História Antiga do Brasil;

3 - História Antes da Conquista;

4 - História do Brasil de Muito Antes de 1500

[...] A discussão dessa temática com os jovens, com certeza, servirá para lhes mostrar que houve sim HISTÓRIA antes da conquista europeia, nas terras brasílicas. Mostra também que havia gente, que essas pessoas tinham cultura. Mostra que essas pessoas produziam saberes, conhecimentos, tecnologia, tinham conhecimentos científicos.”

Para o professor Prous:

“Acho a discussão sobre estes termos praticamente irrelevante. Para mim (mas minha opinião não me parece ser diferente), termos historicamente consagrados podem ser mantidos para facilitar, mesmo que seu conteúdo possa ser paulatinamente modificado. A História já foi dos feitos de "grandes homens", e de coletânea de modelos para instruir os jovens, passou para História das raças, das nações, de lá pulou para História da economia antes de passar para focalizar as mentalidades, aproximando-se da antropologia e hoje cada vez mais da sociologia. No entanto, o termo se mantém inalterado.

No caso de "pré-história", é útil para opor um bloco de culturas geralmente muito afastadas do nosso no tempo, ou do nosso tipo de sociedade; por que não guardar isto como termo de significado aproximado?”

Para o professor Schmitz:

“O estudo da História do índio pode ser chamado de Pré-História, de História pré-colonial ou de História Indígena. Eu uso o termo pré-histórico quando descrevo sítios arqueológicos para distingui-los de sítios históricos, mas quando escrevo a trajetória da população indígena prefiro falar de História Indígena e não separo a parte anterior daquela posterior à Conquista europeia. [...] A principal diferença quando se dividia a trajetória da Humanidade em História e Pré-História se baseava na presença ou não da escrita e civilizações com milhões de habitantes e cidade de mais de cem mil habitantes, como os incas, eram consideradas pré-históricas ao passo que pequenos aglomerados de casas, mas que tinham um sistema de escrita eram consideradas civilização e tinham História. Tudo porque através da escrita se podia conhecer algo sobre sua vida e trajetória. Depois se usaram outros critérios, como a existência da Cidade ou do Estado.

No meu entender, é importante contar a História das populações indígenas, que, neste país, têm uma história muito maior que a nossa, e com todo o direito de viver conosco lado a lado”

Para o professor Funari:

“Muito importante, para mostrar a profundidade histórica da ocupação do nosso território, antes dos europeus. Também, pelo imenso legado cultural e genético indígena no Brasil.

Desenvolvo isso no livro que escrevi com o Noelli sobre Pré-História do Brasil. De todo modo, pré-colonial é mais eurocêntrico do que Pré-História, que apenas se refere à inexistência de documentos escritos e o estudo apenas pela Arqueologia. No mundo científico, americano, europeu, mas também africano e asiático, essa distinção é usada: Pré-História (antes do uso da escrita e estudo pela Arqueologia apenas) e História (após o uso da escrita). Em cada lugar, a introdução da escrita foi em determinado momento, portanto, a Pré-História não tem data única.”

Para o professor Camilo:

“A importância reside em dois aspectos: O primeiro está na divulgação e socialização do conhecimento produzido sobre o período pré-colonial brasileiro junto ao público do ensino formal, tendo em vista que este tema é pouco trabalhado e pouco conhecido junto ao ensino fundamental, assim como o trabalho do arqueólogo que é o especialista que se dedica a este estudo no país. [...] a História indígena faz parte da História da ocupação e da História desse país, pois não deve ser contada ou divulgada a partir da chegada dos europeus colonizadores a essas terras. Isso é persistir no etnocentrismo e no eurocentrismo. Nesse sentido, é necessário que o livro didático, como instrumento que muitas vezes é o único que chega até aos nossos alunos, tenha uma abordagem mais atualizada e menos marcada pelo preconceito e etnocentrismo. Eu prefiro o conceito de pré-colonial e não Pré-história, por considerar este mais propenso a reforçar preconceitos e ideias equivocadas a respeito dos indígenas que ocuparam e ocupam o território brasileiro.”

Para o professor Gabriela Martin:

“O mais longo período da História que é a Pré-história, termo universalmente aceito como o período das sociedades ágrafas, tem fontes que procuramos na



cultura material. O homem, a cultura e o meio ambiente são o tripé no qual se apoia o estudo da Pré-história e dentro da categoria vestigial que caracteriza esta disciplina, somente uma abordagem que enfoque aqueles elementos nos levará a resultados positivos para o conhecimento das sociedades pretéritas.”

Os professores Cláudio Symanski, Van Havre, Justamand e Camilo consideram que o termo Pré-história é rejeitado por estar vinculado à divisão tradicional da História a qual considera apenas registros escritos como marcos civilizatórios, marcadamente eurocêntrica. Os professores André Prous, Funari, Schmitz e a professora Gabriela Martin reafirmam o uso do termo por se tratar de algo consagrado e muito representativo na Arqueologia para estudos de períodos muito antigos da História humana.

Em relação ao termo História boa parte dos professores não apresentaram explicitamente suas narrativas, por uma questão de formação e atuação, todos os pesquisados são arqueólogos, a exceção do professor Camilo, mostraram-se mais à vontade em defender ou rejeitar o uso do termo Pré-história. Contudo, o professor Prous elencou os sentidos adquiridos pelo conceito de História, demonstrando as mudanças desses sentidos. O professor Van Harvre nos traz a perspectiva dos Annales para sua concepção de que tudo é História.

Analisando os textos de cada professor percebemos que o professor Cláudio Symanski compreende que o termo Pré-história é rejeitado por alguns pesquisadores porque desconsidera a historicidade dos grupos humanos que não possuíam a escrita. O professor ainda indica que outras nomenclaturas estão sendo usadas em substituição ao termo Pré-história como, História Indígena ou Pré-colonial para se referir, por exemplo, aos povos indígenas no Brasil.

Para o professor Van Havre o termo Pré-história foi usado para se referir aos povos sem escrita, inclusive, europeus. O professor reconhece a abrangência do termo a populações europeias. Porém, considera que a partir do olhar do evolucionismo cultural os povos sem escrita foram desconsiderados da possibilidade de evoluir. Tal visão fez parte evolucionismo cultural, uma linha de pensamento arqueológico, segundo o professor, que

já está superada, hoje se utiliza o termo História pré-colonial para abordar as culturas indígenas.

No que diz respeito aos livros didáticos, a sua importância, segundo Van Havre, tem a ver com a construção no aluno de uma noção de História que reconheça a importância dos nossos antepassados e se identifiquem com eles e não os negue, negando assim as suas origens. Sobre a relação da História com a Pré-história, Van Havre, menciona a superação da divisão em relação à escrita para ele “tudo é História”.

Pelo texto do professor Van Havre a visão do evolucionismo cultural está superada, mas o sentido que o termo Pré-história carrega ainda hoje não remete a essa ideia. Ainda encontramos o termo como uma divisão da História criada no século XIX que separa os povos letrados e iletrados e essa cisão é representativa de uma diferenciação cultural e preconceituosa que se perpetua até hoje.

No texto do professor Justamand percebe-se uma vasta nomenclatura para se referir aos nossos primeiros habitantes. Justamand traz para o centro da questão o legado e a importância de as populações antes dos europeus chegarem ao Brasil. Para ele temos uma História singular e isto dever ser pesquisado e revelado tanto através dos estudos acadêmicos quanto dos estudos de níveis básicos.

O que se depreende da escrita do professor Justamand é a necessidade de se estudar os povos antigos, nossos ancestrais, reconhecendo a sua importância cultural, o seu legado e suas características. E o faz isso através de um conjunto de nomenclaturas cada uma representativa de acontecimentos históricos distintos.

O professor Prous apresenta uma contundente discussão sobre a relação do uso de termo História e Pré-história e demonstra não se tratar de coisas diferentes, mas tudo ramificações da História. Em alguns momentos considera que essas divisões podem ocorrer com a finalidade didática. Prous chama atenção para a questão da historicidade presente nos termos e os limites para seu uso. O estudioso considera isso mais importante do

que “aceitar alguns e recusar outros”. Portanto, o professor Prous reconhece o uso tradicional do termo Pré-história.

O professor Schmitz nos coloca diante de algumas nomenclaturas que envolve o termo Pré-história e podem ser usadas como sinônimos, porém com algumas diferenças. Em seu texto Schmitz mostra a importância de se estudar e valorizar a História indígena como os povos formadores da nação e como detentores do direito a ter uma memória preservada sob o argumento serem os primeiros habitantes e terem o maior tempo histórico a ser explorado em nosso país. Mesmo admitindo que o termo diz respeito à divisão da História sob a ótica da escrita civilizada e os ágrafos incivilizados, o professor Schmitz utiliza o termo.

Para o professor Funari é de suma importância o estudo da ocupação do território brasileiro e do legado indígena. O professor Funari não utiliza o termo pré-colonial e considera a divisão da História, a partir da escrita como sendo uma divisão para estudo da Arqueologia, sendo assim o professor Funari faz uso do termo Pré-história.

O professor Camilo descarta o uso do termo Pré-história e defende que este reforça a visão preconceituosa e etnocêntrica de que a História indígena começou a partir do contato com o europeu. Camilo utiliza o termo pré-colonial. Para ele pré-colonial-colonial se refere a uma História antes da colonização.

Para a professora Gabriela Martin o termo Pré-história é consagrado e tradicionalmente aceito para indicar a História de qualquer sociedade antes da escrita. Quando se refere ao Nordeste brasileiro a professora nos explica que tanto as missões religiosas quanto o contato na fase colonização fez com que as populações indígenas perdessem a identidade e esse fato demarca o fim da Pré-história no Nordeste.

Os historiadores e arqueólogos, em parte, mesmo utilizando o termo Pré-história possuem um movimento de negação do sentido que é atrelado ao termo que reforça a visão eurocêntrica da História. Para isso, os pesquisadores estimulam o uso de termos como: Pré-colonial, História Indígena, História Indígena de longa duração, História Antiga do Brasil,

História Antiga de Terra Brasilis entre outros. Esses termos não possuem estudos especializados constituindo-se uma nomenclatura que começa a circular nos escritos e nas práticas docentes dos entrevistados para se referir aos povos antigos que tem sua História registrada em artefatos e vestígios materiais.

No segundo capítulo iremos analisar a relação dos livros didáticos com o ensino de História. Assim, nos debruçaremos em entender o livro enquanto uma fonte de estudo, as políticas de avaliação do livro didático e a sua importância como ferramenta de ensino.

## Capítulo 2

### **Os múltiplos sentidos do livro didático de história: escola, sociedade e academia**

O livro didático tem sido um objeto de estudo bastante pesquisado pelos historiadores, principalmente, para aqueles que se dedicam a pesquisa sobre o ensino de História. No mundo o interesse em estudar as edições didáticas vem aumentando de uns trinta anos até o presente (CHOPPIN, 2004, p. 549). No Brasil os estudos também foram ampliados, sobretudo, após a redemocratização do país na década de 1980.

Para entender como foram ampliados esses estudos e o papel das políticas públicas sobre o livro didático iniciaremos este capítulo com a visão do professor Décio Gatti. Para Gatti (2005), de 1970 a 1990 a política pública para o setor editorial de livros didáticos se configurou em uma ação distributiva de livros para as escolas do país sem ter um envolvimento mais qualitativo com outras questões do sistema educacional brasileiro (GATTI, 2005, p.366).

Segundo Glezer (1984), a década de 1970 esteve permeada de conflitos e embates para a sobrevivência do ensino de História no que resultou na organização dos professores em associações profissionais, em um maior empenho teórico sobre o ensino da disciplina e uma melhora na prática dos professores em sala de aula (GLEZER, 1984, p.150).

Os enfrentamentos postos ao ensino de História no período mencionado acima colocou em xeque o viés ideológico da disciplina, para Glezer (1984) havia um desencontro das narrativas teóricas universitárias com o cotidiano escolar e a produção didática:

Estranhamos muito ver historiadores formados recentemente, que se propõe a realizar obras de contribuição para o ensino de história passarem longe do debate teórico contemporâneo de história como produção, e reproduzirem afirmações sobre história que foram questionadas em seu curso de graduação. (GLEZER, 1984, p. 153).

Para a autora a narrativa didática estava desconectada da produção historiográfica e distante da dia-a-dia escolar. Uma das formas de minimizar o efeito desse distanciamento foi a modernização dos livros didáticos tanto nos aspectos visuais como as cores, inserção de gráficos, mapas, quanto na linguagem textual com textos complementares, linguagem mais simplificada, utilização do vocabulário corrente e do cotidiano.

Contudo, algumas críticas permaneceram como, por exemplo, a linguagem mais moderna no livro não significando total facilidade de abstração, a mistura na representação gráfica de elementos do presente com o do passado, as atividades didáticas bastante básicas e elementares e o texto histórico passível de discordâncias.

Mesmo com a melhora na utilização de recursos gráficos e de outros aspectos mencionados, o livro didático não conseguiu superar o desinteresse do aluno pelo seu conteúdo. Conceitos complexos, faixa etária indefinida para determinado conteúdo e uma bibliografia clássica consultada pelos autores dos livros no período em questão deram o compasso para que novos livros fossem editados sobre velhas ideias. Mantiveram-se a mesma ideia de controle do conteúdo do livro didático sob o viés de uma História tradicional. (GLEZER, 1984, p. 153).

Para Gatti (2004), os livros didáticos entre os anos 1970-1990 exerceram a função “portadores dos conteúdos explícitos e de organização das aulas de História nos níveis fundamental e médio da educação escolar brasileira”. Sendo assim, os livros transformaram-se na principal ferramenta para uso didático dos professores. Nesse período ocorre o que Gatti chama de modernização dos processos editoriais atrelada à massificação do ensino brasileiro, segundo Gatti:

A transformação dos antigos manuais escolares nos modernos livros didáticos; a passagem do autor individual à equipe técnica responsável pela elaboração dos produtos editoriais voltados para o mercado escolar; e a evolução de uma produção editorial quase artesanal para a formação de uma poderosa e moderna indústria editorial. (GATTI, 2004, p. 16)

A nomenclatura de manual escolar para livros didáticos é decorrente desse processo como sinônimo de modernização. Nesse contexto são criados os alicerces para vigorar a mudança nas coleções e obras didáticas de História. Se por um lado a historiadora Raquel Glezer<sup>1</sup> pontua algumas questões críticas que ajudam a entender o processo mencionado; por outro, as alterações nas editorações didáticas ganharam forma com a remodelação do formato de 14 x 18 cm para 21 x 28 cm, também ocorreram incrementos das concepções didáticos-pedagógicas e a gênese de absorver, gradativamente, inovações técnicas e pedagógicas nas futuras coleções.

Nesse contexto de modernização e ampliação do ensino básico se percebe uma defasagem entre educação e desenvolvimento. A partir da década 1960 começa a se acentuar a concentração da população brasileira em centros urbanos. Esse conjunto de pessoas vem atraído pela demanda do capitalismo industrial, ou seja, da industrialização.

Tornou-se vital e levando-se em consideração o período histórico em questão – regime antidemocrático – imperioso a implantação de uma escola pública, universal e gratuita sob a batuta do Estado. Romanelli (1986) explica que as demandas da industrialização na sociedade modifica as formas de lidar com a educação, tornando o Estado responsável maior pela educação de seu povo. Houve uma necessidade de qualificar a população de maneira formal para atuar na economia de mercado que o país adotou.

Em virtude do crescimento industrial e populacional ocorreram pressões com o objetivo expandir o ensino básico. Porém, tal expansão

---

<sup>1</sup>É Professora Titular - DH/FFLCH/ Universidade de São Paulo. É Professora Sênior no Departamento de História/FFLCH/USP desde 2017. Professora Emérita da FFLCH/USP em 2018. Tem experiência na área de História, com ênfase em Teoria e Filosofia da História, atuando principalmente nos seguintes temas: historiografia brasileira, ensino de história, história da cidade de São Paulo, história do Brasil e urbanização.

esteve atrelada ao crescimento industrial do país que se configurou de maneira desigual nas regiões brasileiras e ocasionou contradições relevantes no sistema educacional brasileiro. Romanelli pontua que:

[...] no terreno educacional características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitadas de escolas, e, através da legislação do ensino, manter seu caráter “elitizante”. (ROMANELLI, 1986, p. 61).

A ampliação do sistema educacional brasileiro se deu, nas palavras de Romanelli, em meio ao improviso e de forma atropelada, atendendo mais as necessidades momentâneas das camadas populares e principalmente da elite do que a uma política nacional de educação que viesse a ter a longo prazo um desenvolvimento qualitativo do sistema escolar.

Tornou-se necessário acomodar na escola o contingente populacional que crescia, o Estado, por sua vez, não investiu para receber esse alunado e a situação converteu-se em caos. Professores desqualificados pelo processo de formação precário, alunos matriculados de baixa renda sem condições de permanência nas escolas, dificuldades culturais para adaptação a um ambiente formal de estudo, espaços escolares inapropriados e sem estruturas e condições de aulas.

Em meios a esses entraves se deu a expansão do ensino básico. O cenário descrito ainda pouco reforça a relevância do livro didático dando-lhe status de principal ferramenta para utilização do professor em sala de aula. O papel que o livro irá desempenhar é de “assegurar a qualidade da Educação recebida por todos que estivessem na escola” (GATTI, 2004, p.17), com outras palavras, depositava-se nos livros a ideia de que, mesmo diante das dificuldades educacionais, tais livros seriam um caminho para a melhoria do ensino.



André Chervel (1990) mostra que a finalidade do ensino perpassa pelas demandas sociais. Estas necessidades variam com o passar do tempo e com as mudanças culturais. Segundo Chervel:

Pode-se globalmente supor que a sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos, e que os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida. (CHERVEL, 1990, p. 187).

Ao se colocar que a sociedade desempenha um papel relevante na escola e que a instituição escolar ao entrar em contato com a cultura exterior produz sua própria cultura, essa construção ocorre através de uma troca de saberes. Esse mesmo mecanismo, de acordo com Chervel, pode ser aplicado na relação que se estabelece entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. Nesse sentido, os conteúdos e os objetivos escolares não advêm apenas das ciências de referências por meio de um transpassar didático, “mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna.” (BITTENCOURT, 2011, p. 39).

Raciocínio semelhante às ideias anteriores ocorre com os livros didáticos. Os conteúdos expressos nos livros escolares não são mera transposição de conhecimento produzido pela ciência, mas um conjunto de condições que se inter-relacionam:

[...] as novidades produzidas no âmbito da ciência, que são selecionadas conforme as opções teórico-ideológicas dos autores e, por vezes, dos editores; as mudanças curriculares e programáticas provenientes dos diversos órgãos que legislam sobre a educação escolar; a sociedade civil, especialmente a mídia que por vezes conduz o aparecimento ou a valorização de certas temáticas de detrimento de outras. (GATTI, 2004, p. 18)

Depreendem-se dos fatores mencionados acima que os livros didáticos comportam as pesquisas produzidas na academia, no caso da História, os estudos e as perspectivas historiográficas, tais concepções são trabalhadas pelos autores, editores e equipe técnica de edição das coleções, além desses fatores têm-se as atualizações curriculares e os parâmetros postos pelas diretrizes educacionais de ensino atreladas as demandas da sociedade civil. Os livros didáticos tornam-se ao mesmo tempo, complexo, atuais e necessários.

Contudo, a partir da década de 1980 e 1990 o Ministério da Educação - MEC ampliou o debate para melhor caracterizar o livro escolar. Havia muitas críticas à produção didática, até então mostrava-se uma desqualificação desse material, munidos de preconceitos e práticas discriminatórias, muitas vezes desatualizados e marcados por erros nos seus conteúdos e metodologias. Segundo Caimi (2015):

Em que pese a importância de tais políticas, até meados da década de 1980 não havia procedimentos avaliativos institucionais sistemáticos sobre o livro didático no Brasil. No ano de 1985, pelo Decreto nº 91.542, é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dando-se início às avaliações pedagógicas periódicas para a qualificação do livro didático, com base em critérios sistemáticos e rigorosos. (CAIMI, 2015, p. 528)

É importante que as novas políticas adotadas valorizem o livro didático, que discutam os temas ali apresentados, que inovem nas propostas didáticas e cumpram o seu papel de formar alunos críticos (BRAGATO, 2005, p. 82), pois existe uma forte ligação entre o livro didático e os conteúdos a serem disseminados e ensinados no país, principalmente por ser o principal veículo de condução do saber histórico e de outras disciplinas também. A tarefa docente tem sido viabilizada por essa ferramenta, servindo mesmo como um manual de ensino e preparação de aulas, um instrumento de sistematização e organização do saber construído na escola (BITTENCOURT, 1996, p. 204-205).

Nas últimas duas décadas ocorreu uma reformulação dos conteúdos e métodos de ensino de História. As temáticas passaram a trazer inovação

do currículo sob a perspectiva da cidadania, das políticas públicas, da formação dos professores e o cotidiano em sala de aula. Nesse contexto, houve uma inovação ao se tentar interligar produção historiográfica e cultura escolar.

Os temas mais relevantes perpassam pela ótica de manter e valorizar a disciplina de História no currículo escolar, trazendo a matéria para centro das discussões políticas e culturais. Isso demonstra um novo processo de produção histórica para a sala de aula. São as novas linguagens escritas e iconográficas do livro didático atreladas a novos objetos de estudos como literaturas, cinema, televisão, jornais, depoimentos, artefatos etc. (BITTENCOURT, 2011, p. 501). Tudo isso deve ser observado nos livros distribuídos para as escolas e justificam a análise dessa ferramenta.

O ofício do professor de História para sair das práticas pedagógicas ineficientes como conteúdos acumulativos transmitidos como verdades absolutas, métodos de ensino baseado na exposição verbal com atividades predominantes de memorização, generalizações dos assuntos abordados em sala de aula, avaliação somativa e classificatória. Passa por perceber na ferramenta didática o potencial de capitar as problemáticas que envolvem uma aula e um conteúdo histórico. Todas as implicações passíveis de reflexões, releituras, contextualizações, questionado assim o próprio saber produzido, seja na historiografia, seja na sala de aula. O livro didático a ser estudado tem por obrigação trazer esse saber problematizado e debatido em suas temáticas.

### **2.1 Definição do livro didático, manual didático e história do livro didático de história**

O pleonasma inicial que marca o título acima tem a intenção apenas de distinguir que se trata de uma narrativa com vistas a explicação do surgimento, do conceito e das pesquisas que envolvem o livro didático de História e não de outras disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa,

Química etc. Todas essas matérias mencionadas possuem livros didáticos com suas peculiaridades históricas.

Pesquisar sobre o livro didático não constitui uma tarefa fácil, os estudos que abordam a temática são abrangentes, históricos e complexos no sentido de ter uma profundidade e um esmero bem peculiar de seus autores em relação ao objeto de estudo. Gatti (2005), Caimi (1997, 1999, 2017), Munakata (2007, 2013), Margarida Dias (2013), Itamar Freitas (2009), Bitencourt (2004, 2011) e muitos outros pesquisadores nos legam uma ampla produção sobre a temática que vai da História como disciplina no século XIX até os debates contemporâneos. O que quero dizer é que os estudos sobre o livro didático no país contemplam uma dimensão secular.

No Brasil, por volta de 1549, alguns jesuítas com o objetivo de catequizar os índios trouxeram de Portugal “*cartinhas de instrução*” que depois se tornaram cartilhas de ensino e atenderam mais aos filhos dos colonizadores do que aos nativos. Tem-se aí a gênese dos livros didáticos inseridos no país. Para ser preciso não se pode atribuir ou comparar o papel que o livro didático exerce atualmente no ensino com essa alusão ao período colonial, nem mesmo dizer que a nomenclatura usada era livro didático. O que se quer introduzir aqui como uma possível origem dos manuais escolares está atrelado à função didática levada a cabo pelos catequistas. No sentido apenas didático foram os primeiros impressos trazidos de Portugal para instrumentalizar a catequização.

Com a implantação dos ideais iluministas pelo Marquês de Pombal, por volta de 1759, os jesuítas são expulsos e com eles as cartilhas didáticas aos moldes do ensino cristão. Então, o comando da educação na colônia passa de fato ao Estado Português com a incumbência de preencher a lacuna educacional que se abriu diante da saída dos inicianos. Em 1767 em plena reforma administrativa e educacional projetada Pombal é criada a Real Mesa Censória, uma mesa examinadora de livros e papéis educacionais que circulavam na colônia e na metrópole, esse instrumento real foi importante por ter a responsabilidade de administrar e dirigir tanto as

implementações educacionais quanto os escritos educacionais advindos das reformas pombalinas.

Segundo Carvalho (1978), para recompor o ensino na colônia foi criado um imposto, em 1772, chamado de subsídio literário cuja finalidade era pagar os professores pelas aulas régias, comprar livros e criar uma estrutura para o “ensino básico” na colônia. Tal imposto insidia sobre a carne, o vinho e a cachaça e serviria para financiar os custos da educação pelo Estado Português. De acordo com Carvalho:

Com os recursos deste imposto, chamado subsídio literário, além do pagamento dos ordenados aos professores, para o qual ele foi instituído, poder-se-iam ainda obter as seguintes aplicações: 1) compras de livros para a constituição da biblioteca pública, subordinada à Real Mesa Censória; 2) organização de um museu de variedades; 3) construção de um gabinete de física experimental; 4) ampliação dos estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações (CARVALHO, 1978, p.128).

Após, o Alvará Régio de 28 de junho de 1759 que decreta a expulsão dos Jesuítas com o seu aparato estrutural tanto na colônia quanto na metrópole houve a implantação das “aulas régias ou avulsas em Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas e criou a figura do “Diretor Geral dos Estudos”, para nomear e fiscalizar a ação dos professores.” (SECO e AMARAL, 2006, p. 06)

Segundo Bittencourt (2011), na primeira metade do século XIX, a escola primária ou elementar seguia uma lógica baseada na defesa da pátria, da moral e do civismo. Os primeiros textos didáticos de História, quando o Brasil se tornou independente, traziam uma tônica nacionalista com o objetivo de se criar a identidade nacional. Os escritos didáticos eram permeados de ensinamentos cristãos e preleções sobre a vida de santos para se criar a mentalidade de uma vida baseada em preceitos morais, criou-se um “modelo pedagógico” a ser seguido incrementado por narrativas históricas através de personagens, selecionados como importantes, da vida pública do país tidos como verdadeiros heróis da pátria. (BITTENCOURT, 2011, p. 62-63).

Os primeiros livros didáticos no Brasil, no começo da República, estavam atrelados à montagem da ideia de nação juntamente com o ensino de História. As camadas sociais participavam do processo educacional na função de construir historicamente a nação através da assimilação dos valores. Segundo Bittencourt:

O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidaram de conduzir o País ao seu destino (BITTENCOURT, 2011, p. 64)

O que se denota do pensamento da professora Bittencourt é inicialmente uma História positivista, com cunho patriota forjando as tradições do país, carregada de controle e hierarquização aportada em um nacionalismo aos moldes da História Nacionalista de influência europeia. Logo, os primeiros livros escolares terão o predomínio dessa atmosfera: nacionalista, patriótica e tradicional. Os livros de sala seguiam um modelo catequista no aspecto da memorização. “Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiando nos cadernos.” (BITTENCOURT, 2011, p. 67). Dessa forma, os alunos, em uma dinâmica de perguntas e respostas, necessariamente deveriam reproduzir, escrito ou oralmente, e com plena exatidão as respostas dos livros, sob pena de um mínimo erro ser penalizado com castigos físicos.

Para demonstrar o exemplo acima da rigidez e da disciplina com que eram tratados os alunos observem a queixa que um pai faz no jornal *Gazeta de Notícias*, do Rio de Janeiro, em 11 de agosto de 1881:

Merity

ESCOLA PÚBLICA DO SARAPUHY

Pergunta-se á auctoridade competente se está na alçada dos professores expulsarem um alumno da escola, por ter faltado dois mezes por motivo de doença, como prova com documentos medicos?

Será também concedido usar castigos corporaes, chegando a ponto tal dos meninos chegarem á casa de seu paes com as mãos roxeadas do castigo, Tendo um alumno quebrado uma talha que existia na escola e tendo-a pago pelo dobro do seu valor, por assim ter exigido o professor, pergunta-se porque de novo reclama o professor um rateio entre os meninos para comprar de nova talha, a ponto de negar agua aos meninos, caso não estejam de accordo no mencionado rateio?

Emfim! Pergunta-se igualmente se será permittido aos professores saquearem algum dinheiro que os meninos tenham nos boços, sem d'elle fazer restituição, obrigando-os d'esta fórma a deixarem nas vendas alguns vintens que seus paes lhe dão para roscas?

Será lícito a um professor desfazer na profissão que exercem os paes dos alumnos, dizendo que são arraes de barcos e outras coisas?

Pedem-se providencias a quem competir, contra estes abusos.

Um pai queixoso.

(Fonte: Gazeta de Notícias – Rio de Janeiro – 11 de agosto de 1881 – ano VII – Nº 220 – p.02).

O excesso dos professores fez com que o pai, possivelmente marinho ou barqueiro, fosse ao jornal denunciar os maus tratos que alguns alunos estavam recebendo na escola, contudo era uma realidade punições como a palmatória e a aspereza do sistema de avaliação associado aos castigos físicos. O que impacta mais nessa denúncia é o conjunto de crueldade atrelado ao ambiente escolar de uma escola pública: castigo corporal, expulsão, extorsão de dinheiro, privação de água e comida e humilhação ao desmerecer a profissão dos pais dos alunos.

Enquanto o Estado organizava o sistema escolar para sedimentar o culto aos “heróis nacionais”, aos festejos patrióticos sob a égide de uma História política, dentro das instituições de ensino o controle e a hierarquia ocorria sob o estigma do medo e dos castigos imoderados.

Na década de 1930, século XX, iniciasse a impressão dos compêndios escolares para escolas públicas do país, devido ao alto custo de importação dos impressos didáticos. Então, o governo começa a pensar em mecanismos legais para regimentar tanto a avaliação dos livros como a política de distribuição dos mesmos. Faremos uma síntese, não necessariamente cronológica, mas com o objetivo de destrinchar os principais marcos legais

que permitiram sistematizar a política de avaliação e distribuição dos livros didáticos no país até o presente.

Em 1985 foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – pelo então, presidente da república José Sarney que governou o Brasil no período de 1985-1990. O PNLD é o maior programa, pautado em diretrizes educacionais, de avaliação de distribuição de livros didáticos, mas antes de chegar na fase atual o programa passou por profundas mudanças entre as décadas de 1980 e 1990, iremos pontuar sua origem que remonta ao governo Vargas no Estado Novo (1937-1945).

Em 21 de dezembro de 1937, Vargas através do decreto número 93 institui em substituição ao Instituto Cairú, na época, responsável por organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, pelo Instituto Nacional do Livro. O Instituto do Livro recebeu a incumbência de contribuir para o desenvolvimento cultural do país através da edição de obras raras, do aumento e melhora das edições dos livros e do incentivo para criação, organização e manutenção de bibliotecas no país.

Com o decreto lei n<sup>o</sup> 1.006 de 30 de dezembro de 1938 é definida a primeira política de avaliação do livro didático. Foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático, responsável pela avaliação de tais livros, pela liberação para serem utilizados em atividades pedagógicas bem como a distribuição para as escolas do país. A finalidade principal do decreto foi estabelecer as condições de produção, importação e utilização do livro didático. De acordo com o decreto n<sup>o</sup> 1.006:

Art. 2<sup>o</sup> Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1<sup>o</sup> Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2<sup>o</sup> Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Art. 3<sup>o</sup> A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos



desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

*Parágrafo único.* Os livros didáticos próprios do ensino superior independem da autorização de que trata este artigo, nem estão sujeitos às demais determinações da presente lei, mas é dever dos professores orientar os alunos, afim de que escolham as boas obras, e não se utilizem das que lhes possam ser perniciosas à formação da cultura. (Fonte: decreto 1.006, 1938, MEC).

Com o decreto nº 1.006 fica estabelecido uma nomenclatura para os livros: compêndios ou livros de leitura de classe cuja finalidade era expor os conteúdos das disciplinas e serem usados em sala de aula. Os livros só poderiam ser importados ou produzidos no país com prévia fiscalização e autorização dos órgãos competentes. A política que passou a regimentar o livro didático voltou-se para o ensino básico, no nível superior havia apenas uma recomendação para ser “dever dos professores orientar os alunos, afim de que escolham as boas obras, e não se utilizem das que lhes possam ser perniciosas à formação da cultura.” (CÂMARA, 1938, Decreto 1.006).

Os livros adotados nas escolas não tinham a obrigatoriedade de ser apenas um, podendo variar de acordo com o grau de ensino. A escolha dos livros para uso escolar estava condicionada a lista oficial com as obras autorizadas. É dessa época que o professor estava autorizado a escolher o livro a ser adotado, inclusive, o mesmo livro por vários anos, mas não lhe competia a análise e avaliação dos didáticos.

A Comissão Nacional do Livro Didático competia examinar os livros didáticos e emitir parecer a favor ou não permitir a utilização de determinado livro nas escolas. Era também responsável pela análise dos livros importados, pois o Brasil não produzia todo o material, indicando quais seriam traduzidos para o idioma português. Além de ser responsável pela promoção e divulgação e exposição das obras didáticas.

O contexto histórico era de repressão em meio à Ditadura Vargas, logo esses livros transmitiam mais as ideias político-ideológica do governo com uma finalidade pedagógica. É dessa época também o seu conceito de compêndios como “*livros que exponham total ou parcialmente a matéria*

*das disciplinas constantes dos programas escolares*” e seus sinônimos “*livro didático, livro de leitura de classe*” artigo 2º do decreto 1.006.

O livro não era autorizado a ser adotado nas escolas se trouxesse em seu conteúdo: ideias que atentem contra a independência ou honra nacional; que contenha pregação ideológica contra regimes políticos; que envolva ofensa aos chefes da nação ou autoridades do exército ou marinha, que desprezem as tradições nacionais ou pátria; que induza ao pessimismo da raça brasileira; que desperte luta de classes; que atente contra a família.

E no que diz respeito à forma de escrita o livro não poderia ter uma linguagem defeituosa com incorreção gramatical, abusar em regionalismos, com gírias ou obscuridade de estilo. Não poderia apresentar erro ou distorção científica. Era proibido erro de natureza pedagógica ou não se atentar aos modelos didáticos, por fim os livros deveria ter por extenso os nomes dos autores e o preço de venda desses autores. Com a intenção de consolidar a legislação pertinente a avaliação, utilização e distribuição dos livros didáticos o governo edita o decreto-lei 8.460, de 26 de dezembro de 1945 que ratifica os decretos anteriores.

Para Fonseca (2006), o ensino de História nos livros didáticos bem como os programas curriculares e as orientações metodológicas na primeira metade do século XX foi pautada em uma História biográfica, marcada por “grandes acontecimentos” e moldada no civismo com fortalecimento dos direitos e deveres para com a pátria. De acordo com Fonseca:

Programas curriculares e orientações metodológicas pautavam-se, assim, pela ideia da construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente. Mesmo com a adoção de maior grau de “cientificidade” para o ensino de História, algumas matrizes da História sagrada foram estrategicamente mantidas, em atendimento a pressões de setores católicos ligados à educação. (FONSECA, 2006, p.54).

A concepção da professora Thais Fonseca (2006) nos mostra como foi se forjando a construção da História escolar, seja nos livros didáticos

ou na formação do curricular, a partir de pontos de vistas historiográficos que remetem à formação dos conceitos de História ao longo da historiografia. É justamente na noção de que as ressignificações das concepções historiográficas se imbricam é que se percebe a sedimentação das ideias históricas fluindo no seio da escolaridade básica. Em um mesmo período temos uma História biográfica, de acontecimentos exemplares ao estilo *magistra vitae*, mas tem-se também, guardando as proporções temporais, uma História nacionalista e romântica para salvaguardar o espírito patriótico e temos ainda algo de teológico representado na concepção católica de ensino, marcadamente tradicional, conservada e “reformulada” no cientificismo.

No regime militar após 1964, segundo Fonseca (2006), também não haverá mudanças bruscas no ensino de História em relação à década de 1950:

[...] pouco se afastou das concepções e das práticas tradicionais, se considerarmos uma análise dos livros didáticos em uso nesta época, bem como outros tipos de fontes: cadernos dos alunos, material de apoio didático, planos de aula de professores e trabalhos escolares, como as composições e os desenhos dos alunos. (FONSECA, 2006, p.55).

A Ditadura Militar (1964-1985) incrementa algumas ideias de um ensino de História mais tradicional. Ainda permaneceram, na ótica do novo regime, fortemente nos livros e nas salas de aulas, os fatos políticos sob a égide de biografias de “brasileiros importantes”. Como o regime era de exceção, a História aos moldes tradicionais se adequou ao regime autoritário. Houve uma redefinição tanto na formação quanto na atuação dos professores e dos propósitos educacionais para atender a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, adotada pelo Estado para exercer o controle ideológico do ensino escolar e outros setores estratégicos da sociedade.

O ensino de História e os livros didáticos seguiram a ordem do dia, em um sentido geral, obedeceram a hierarquia imposta e controlada em todas as esferas da educação, desprovidas de possibilidades de condensar

as mentes do alunado com perspectivas críticas e interpretações mais significativas da realidade histórica, restou a maioria dos educadores a adequação àquela doutrina. Segundo Guimarães (2012), ocorre a perda do controle do processo de ensino pelos professores bem como uma subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, tal conduta refletirá também nos livros didáticos que passam a não ser escolhidos pelos professores, os que chegavam às escolas, em números parcos, eram de uso quase obrigatório.

No governo dos militares na década de 1966 a 1976 é criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – Colted fruto de um acordo entre o Ministério de Educação – MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – Usaid, visava adquirir tecnologia e apoio para a produção do livro didático. O acordo firmado permitiu que fosse coordenado pela Usaid e o MEC a produção, edição e distribuição dos livros.

Com esse acordo firmado possibilitou a reedição dos livros pelas editoras nacionais e o programa passou a ter uma maior continuidade. Em 1971 com término do acordo com MEC/Usaid, o Instituto Nacional do Livro Didático – INL passa a desenvolver o Programa Nacional do Livro para Ensino Fundamental – Plidef, os estados passam contribuir com o Instituto através de uma contribuição financeira, o Fundo do Livro Didático.

Com o decreto nº 77.107, de 04 de abril de 1976, o governo assume em parte as compras dos livros didáticos e extingue o Instituto Nacional do Livro, então a responsabilidade pela execução do Programa de Livro Didático passa para Fundação Nacional de Material Escolar – Fename. Os recursos para a manutenção da política para garantir a distribuição dos livros passaram a provir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e de escassas participações das Unidades Federativas.

Todas essas mudanças não conseguiram fazer com que fosse realizada uma distribuição abrangente do material escolar, muitos municípios ficaram ou sem livros ou com livros antigos e em péssimas condições de

uso, sem mencionar a desatualização dos conteúdos e pedagógicas. “Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.” (FNDE, 2017).

A década de 1980 representou uma retomada significativa no ensino de História para que se fosse revisto todo conteúdo autoritário imposto no currículo e no livro didático. Os debates foram permeados por trocas de experiências, de vivências em sala de aula, de se fazer uma História questionadora com vistas a problemáticas vividas pelo país. Mas, antes era necessário os professores e os trabalhadores da educação se mobilizarem para, em meio ao processo de redemocratização, garantir direitos sociais e políticos que permitissem traçar um novo rumo ao ensino de História.

Segundo Selva Guimarães (2012), a partir da década 1980 houve uma reformulação do pensamento historiográfico brasileiro, que procurou repensar a História de forma crítica. Sob tal olhar crítico grandes mobilizações ocorreram em prol do Regime Democrático e da Escola Pública, para que houvesse de fato mudanças na historiografia acadêmica e escolar. Toda essa movimentação, de acordo com a historiadora, resultou na emersão de aspectos diferenciados daqueles predominantes, até então, no contexto educacional e historiográfico brasileiro. Segundo a estudiosa do ensino de História:

Repensamos e criticamos os diversos aspectos constitutivos da educação, da História e seu ensino: a política educacional, os currículos, a gestão, a escola, o ensino e a aprendizagem, os professores, os alunos, os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas. Desse movimento, emergiram outras proposições diferenciadas daquelas predominantes, até então, na educação brasileira. (FONSECA, 2012, p. 33)

A partir da década de 1980 a política educacional entrará em uma nova fase. De acordo Célia Cassiano (2007), é neste período que será criado o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD como política adotada pelo Estado, em processo de redemocratização do país, que centralizou,

através do governo federal, o planejamento, avaliação, compra e distribuição dos livros didáticos para os alunos da rede pública de ensino (CASSIANO, 2007, p.01).

O decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, institui o PNLD com os objetivos citados a pouco, mas com a participação dos professores na análise, desenvolvimento e indicação dos títulos. A ideia era que as escolas pudessem escolher em meio as coleções os livros a serem adotados e que os professores pudessem participar de forma permanente dos processos avaliativos com o intuito de aprimorar o processo seletivo.

A partir da década de 1990, O PNLD passar a ter novos rumos, sobretudo pela implantação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB de 20 de dezembro 1996, a nova Lei da educação prevê mudanças na avaliação do ensino e reformas que contemplaram e interferiram na forma de avaliar e adquirir os livros didáticos. O governo passa de fato a fazer a análise dos livros ao contrário de só comprar e distribuir. O investimento que o Estado fez foi maior do que os períodos anteriores e gradativamente foi-se garantindo uma distribuição universal e gratuita para os alunos da rede pública de ensino.

O ensino de História, após a década de 1980, passa por uma grande reformulação: a substituição gradativa das disciplinas Estudos Sociais por História e Geografia nos anos iniciais e finais do ensino fundamental; em 1995, no governo do presidente Itamar Franco, são extintas o conjunto de disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros; ocorre o aperfeiçoamento do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e da avaliação dos livros didáticos de História; em 2000, a criação do Programa Nacional do Livro Didático para Ensino Médio – PNLEM; a promulgação da LDB com aberturas para que fossem implantadas novas políticas educacionais, implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, reformulações curriculares em sistemas estaduais e municipais, posteriormente, aprovação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 lei de valorização da cultura Afro e Indígena que obriga o ensino básico e superior a trabalhar tais temáticas e

há também o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação no ensino.

Esse conjunto de mudanças legislativas, de investimento no ensino, de reparações históricas são frutos de lutas coletivas dos profissionais da educação e dos professores e pesquisadores de História em diferentes realidades no país. Paulatinamente, após duas décadas de implantação desse aparato legislativo, as pesquisas na área do ensino de História avançaram. Em nosso estudo à frente trataremos das pesquisas sobre livro didático, mas de acordo com Guimarães (2012):

O campo da Didática e da Prática de Ensino, nos últimos anos, revelou-se extremamente dinâmico, produtivo, um campo de possibilidades, de criação, de revisões, de caminhos que se submetem mais às concepções prescritivas e normativas sobre “como ensinar” dos velhos manuais. (GUIMARÃES, 2012, p. 14).

O PNLD também foi melhorado em outros aspectos através do Fundo Nacional de Desenvolvimento para Educação – FNDE, que é o órgão responsável pela execução do PNLD, diversificou e ampliou o tipo de material escolar a ser distribuído para as escolas como: dicionários, publicações em Braille (para os alunos com necessidades especiais), dicionários ilustrados trilingües em libras. Através da portaria 584, de 28 de abril 1997 ampliaram-se os acervos das escolas públicas com o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE.

Em 2000, o PNLD avança no aspecto qualitativo com publicações de editais para análise dos livros didáticos e de Guias do Livro Didático, tais guias mostram as atualizações pelas quais os livros passam. Essas atualizações ocorrem em períodos de três em três anos. No processo avaliativo algumas coleções são reprovadas e as aprovadas ficam disponíveis para as escolas escolherem, se tiverem a pretensão de adotá-las no semestre letivo.

As comissões de avaliação promovem, de acordo com as demandas e a pesquisas do ensino de História, a variação dos critérios a serem avaliados nos livros. Todos os critérios e os pareceres técnicos de aprovação das coleções ficam disponíveis para consulta na página do FNDE-PNLD.

Baseado nessas mudanças, na abrangência do PNLD, na avaliação feita pelos professores, nos critérios adotados e sistematizados nos Guias dos Livros Didáticos e nas atualizações e na importância que se deve dar aos livros didáticos será analisado mais à frente como foi feita análise nas coleções aprovadas no PNLD-2017/2019 de História do ensino fundamental para os livros do 6º ano.

## **2.2 Principais temas de estudo abordado no livro didático de história nas últimas décadas.**

Passemos agora aos conceitos e as temáticas de pesquisa sobre o livro didático nas últimas décadas. Um dos primeiros sentidos e conceitos elaborado para o livro didático advém do Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 – art. 2º nos traz a seguinte definição:

Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA, 1984, p.22-23).

Oliveira (1984) expõe uma variedade de nomes que correspondem ao livro didático. Manual, livro escolar e livro didático são os termos mais conhecidos no âmbito escolar por professores e alunos. Pode ser que a popularidade maior dessas denominações estejam atreladas à função didática do livro. Uma das primeiras ideias que se tem é que se trata de um manual, não necessariamente técnico, mas indicativo, uma espécie de guia para os conteúdos a serem trabalhados, um esquadriamento das temáticas, separadas por séries e graus de linguagens e dificuldades, postas à prova através das atividades e exercícios no decorrer dos capítulos.

Livro escolar por seu uso ocorrer, principalmente, no ambiente escolar, por muitas vezes, serem usados e devolvidos ao final do ano letivo ao universo da escola para serem reutilizados, então por muito tempo pensava-se ser um livro da escola e não do aluno. Então, criou-se a atmosfera



de um livro de classe, cuja finalidade era seu uso na escola. Algumas escolas, devido à escassez e a dificuldade de distribuição pelo governo, chegavam a recolher o livro ao término das aulas para somente ser devolvido no dia seguinte para as atividades em sala, daí a familiarização com o nome livro de classe ou livro escolar.

O termo Livro didático, hoje, já tem uma concepção mais abrangente da função didática que o livro exerce, diferenciando-o de outros livros cuja finalidade não é de uso escolar. Sendo para fins didáticos, Choppin (2004), o define assim:

[...] um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção etc.) Sua elaboração (documentação, escrita, paginação etc.), realização material (composição, impressão, encadernação etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários etc.) e de produzir debates e polémicas. (CHOPPIN, 2004, 554).

Alain Choppin (2004) define o livro didático em função do ambiente pedagógico para o qual se destina, por se adequar a contextos regionais, por ser produzido de acordo com sistema governamental e por participar de uma cadeia de produção, uso e descarte que envolve professores, pais, alunos, associações, bibliotecários, sindicatos, pesquisadores etc.

Para Bittencourt (2011), o uso cotidiano do livro didático o faz ser facilmente identificado e relacionado ao ambiente escolar. Contudo, a autora, com influência de Choppin, o define como um objeto cultural complexo e de múltiplas facetas. Dentre essas diversas faces têm-se: o livro como produto cultural – sendo produzido para ser vendido como mercadoria atrelado ao mercado editorial. O livro como suporte de

conhecimentos escolares e suporte de métodos pedagógicos – nessa concepção, que é a que mais interessa a esta pesquisa, o livro é um produto do Estado, que segue um currículo com conteúdo pré-determinados e que estão sujeitos a avaliação por órgão e programas governamentais.

Os livros passam a ser o principal instrumento da sistematização dos saberes escolares e como suporte pedagógico está relacionado com as atividades de ensino, exercícios, trabalhos em grupos, procedimentos de leituras entre outros elementos da didatização do ensino. Por fim, o livro ainda cumpre uma função ideológica ao divulgar um sistema de valores atribuídos a determinada época e que consta explícita ou implicitamente em seus conteúdos. (BITTENCOURT, 2011, 301-302).

Definir o livro didático tem sido uma tarefa difícil, contudo, o conceito trazido por Freitas (2009) será a perspectiva adotada nesta pesquisa. O livro na função de suporte de conhecimento escolar foi definido por Freitas:

Livro didático é, portanto, um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar. (FREITAS, 2009, p.14)

Observamos que a definição acima alude um conjunto sistemático de características que tanto define o livro didático, quanto norteia o que é operacional no livro. Assim, ser um artefato impresso, de fato, é o suporte mais popular e peculiar do livro, é assim também o modo como vemos nas mãos dos alunos, sendo utilizados em leituras e atividades pedagógicas em sala de aula ou nas residências dos alunos. Ao veicular imagens, textos, de forma organizada, sequencial com uma função didática permite ao pesquisador lançar o olhar para os diversos recursos histórico-pedagógicos e perceber no contexto da narrativa histórica como são transmitidos os saberes inerentes à História.

Nos livros didáticos espera-se que o aluno se aproprie do conteúdo, condensando seus conceitos e entenda na percepção das imagens, na dimensão temporal, nas ligações entre os períodos históricos o sentido e as finalidades da disciplina.

Sobre as funções do livro didático Freitas destaca ainda:

Seis funções: reproduzir ideologia; difundir o currículo oficial; condensar princípios e fatos das ciências de referência; guiar o processo de ensino; guiar o processo de aprendizagem; possibilitar formação continuada (FREITAS, 2009, p.14).

Nessa gama de funções destacada por Freitas entendemos que o livro didático sistematiza o saber histórico escolar. Mesmo que os alunos não percebam ocorrem as operações historiográficas, que se ocupam do estudo dos homens no tempo. Os intelectuais, acadêmicos e docentes trabalham com sua ciência de referência ao mesmo tempo em que a produzem. E, para isso, seleciona o que deve ser incorporado na narrativa histórica didática baseado no seu contexto de vivência, no tempo e espaço, que reafirma o discurso produzido no livro.

Corroborando com o pensamento trazido por Freitas (2009), Ferreira (2015) aponta que:

[...] a escrita histórica do livro didático possui especificidades e singularidades consonantes ao público que visa atender, ligados aos objetivos didáticos específicos e constituídos com base em uma teia de relações de poder (Estado, sociedade civil, editoras), visando compor uma interpretação acerca do processo histórico experienciado ao longo do tempo, sem, no entanto, deixar de estar atento à organização e orientações curriculares destinadas aos contextos escolares (FERREIRA, 2015, p. 34).

Os autores do livro didático escrevem ancorados em sua ciência de referência, guardadas as especificidades de cada uma, no caso da História aplicam-se as escalas (macro e micro), os ritmos (lento e rápido) e as durações (longa, conjuntural e breve). A discussão acima ilustra a relação de quem escreve o livro didático com o próprio livro.

As pesquisas sobre o livro didático de História no Brasil são importantes e saber como determinado tema tem sido estudado colabora para que de tempos em tempos, teoricamente, o conjunto de informações sobre essas pesquisas sejam atualizados, reordenados e conflitados. Permitem também repensar novos rumos para os estudos e contribuir para aqueles que estão em andamento. Para Caimi (2013):

[...] a multiplicidade de enfoques hoje existente nas pesquisas sobre o livro didático de História, a despeito da riqueza de perspectivas que apontam para os interessados no tema, demanda um esforço de articulação que busque integrar estudos, mapear tendências, apontar incongruências, indicar novos enfoques investigativos, de modo a preencher possíveis lacunas e, sobretudo, contribuir para a ampliação e aprofundamento científico. (CAIMI, 2013, p.39-37).

Hoje, o livro didático de História tem um status melhor diante dos professores do que em outras épocas. Sempre haverá crítica em relação aos materiais didáticos seja nos aspectos ideológicos, seja na qualidade do material ou na precisão e atualização das suas informações. A algum tempo não se ouve mais expressões como, segundo a professora Flávia Caimi, “o livro didático é um mal necessário”, um bom professor não precisa do livro didático”, uma hipótese para tais críticas terem sido dirimidas tem a ver com o aperfeiçoamento dos livros didáticos por parte do Ministério de Educação, desde a década 1990, através de Programas como PNLD que garante a chegada dos livros nas escolas com o mínimo de erros ou imperfeições editoriais.

A qualidade do livro didático passou a ser validada pela Universidade. O fato é que há mais de uma década o Programa Nacional do Livro Didático vem avaliando de uma forma sistemática, criteriosa e eficaz toda produção didática ofertadas às escolas. Este salto qualitativo associado a uma participação efetiva da Universidade tanto promoveu a melhora no livro didático que resultou em um olhar crítico positivo para o material atualmente, como contribuiu para uma aproximação e um maior diálogo Universidade/Escola e a ampliação das pesquisas nas áreas de ensino de História.

Dois estudos recentes inventariaram quais os principais temas abordados nas pesquisas sobre livros didáticos. O primeiro foi de Caimi (1998-2007)<sup>2</sup> e o segundo foi Ferreira (2008-2013)<sup>3</sup> ambos tomaram por base os trabalhos científicos (dissertações e teses) sobre livros didático de História produzidos entre 1998 a 2007 e 2008 a 2013 e que estão disponíveis no banco de teses da CAPES<sup>4</sup>. Ambas pesquisadoras utilizaram critérios metodológicos de pesquisa e filtragem de dados de forma semelhantes: como critério de filtragem gênero dos autores, região de produção, universidades, as tendências, os temas abordados, o percurso metodológico e a ausência de alguns temas.

Na pesquisa da professora Flávia Caimi (2013) foram catalogados e analisados 72 trabalhos: 65 dissertações e 07 teses. A professora Caimi (2013), mesmo pesquisando uma década posterior, traz o seguinte dado: que entre 1988 e 1997 foram produzidas 16 dissertações e 03 teses. Então, em uma década houve um crescimento de 279%, isso indica um fôlego maior nas pesquisas referentes ao livro didático de História na última década.

Na pesquisa da Professora Danielle Ferreira (2015) foram catalogados e analisados 46 trabalhos: 35 dissertações e 11 teses. Se compararmos o crescimento percentual das pesquisas veremos que em relação às dissertações houve um decréscimo de 46,1%, mas em relação as teses houve o maior crescimento, em dados comparativos das três décadas, de 57,1%.

Caimi (2013) aponta para um pico nas produções das dissertações entre os anos de 2001, 2005 e 2006; já Ferreira (2015) indica os anos de 2009, 2011 e 2012 como anos de maiores produções. A origem dessas pesquisas, segundo a pesquisadora Danielle Ferreira, mesmo se tratando do

---

<sup>2</sup> CAIMI, Flávia. **O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de história: estado do conhecimento, tendências e perspectivas.** In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo. Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre Livro Didático de História. Campinas: UNICAMP, 2013.

<sup>3</sup> FERREIRA, Danielle da Silva. **Patrimônio cultural Pernambucano nos livros didáticos de história regional: tecendo a formação histórica nos anos iniciais da educação básica.** (Dissertação de Mestrado). Recife: UFRPE, 2015.

<sup>4</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação através do sistema de avaliação das pós-graduação, das produções científicas. A CAPES também atua nos programas de formação dos professores da Educação Básica, além de manter um arquivo digital das dissertações e teses produzidas nas Universidades Brasileiras.

livro didático de História, se concentrou nas pós-graduações de Educação, 23 dissertações, 12 nas pós-graduações de História. As 10 defesas de teses nas pós-graduações de Educação e apenas 01 na pós-graduação de História.

Ferreira (2015) aponta como possível motivo para a produção que envolve a temática dos livros didáticos de História se concentrar em pós-graduações que não sejam de História reside na quantidade de pós-graduações de Educação ser quase o dobro 138 em Educação e 77 em História, fora isso, existe um número reduzido de linhas de pesquisa em ensino de História, apenas 09 em todo o país. Na região Sul e Sudeste estão a maioria das produções e das pós-graduações que trabalham com a temática do ensino de História e/ou livro didático. O detalhe é que em ambas as pesquisas as proporções de produção e os locais de produção se mantêm quase as mesmas. Nos dados levantados por Caimi (2013) das 07 teses, 06 são em Educação e apenas 01 em História.

Questão interessante nos coloca Caimi (2013) sobre o gênero dos autores das dissertações com a predominância de mulheres autoras e orientadoras para as dissertações e para homens autores nas teses. O que Caimi quer mostrar é a representatividade dos homens e a aproximação com os temas pedagógicos, tidos no passado como áreas do metier feminino. O que é de suma importância essa mescla para o ensino no geral.

Sobre as temáticas abordadas e identificadas nas pesquisas. As autoras dividiram as temáticas por categorias. Caimi (2013) estabeleceu dez temáticas: etnias e pluralidade, linguagens, cidadania, usos do livro didático de História pelo professor, gênero, análise de conteúdo, História do ensino de História, concepções do livro didático, categorias de aprendizagem e historiografia. Ferreira (2015) elencou as seguintes temáticas: linguagens, negros e indígenas, ditadura, perspectivas da ciência histórica, usos dos livros didáticos, temas diversos, políticas públicas, temas regionais, História da Educação, coleções específicas e representações sociais. Talvez seja neste ponto que as pesquisas se distinguem mais, pois segundo Caimi (2013) é

sempre uma decisão do pesquisador classificar as temáticas e quais temáticas serão agrupadas (CAIMI, 2013, p. 41).

Etnias e pluralidade, linguagens, cidadania figuram como as temáticas mais pesquisadas entre 1998 e 2007 seguidas de usos do livro didático de História pelo professor, gênero, análise de conteúdo, História do ensino de História. 38 dissertações do primeiro grupo e 20 do segundo. Na pesquisa de Ferreira (2015) aparece negros e indígenas, perspectivas da ciência histórica, usos do livro didático e temas diversos, juntos esses temas têm 23 dissertações. Além de identificar as tendências de cada década, as historiadoras conseguem revelar mais uma importante função do livro didático como fonte histórica para estudo do ensino de História. Demonstram que perpassam pelo livro as temáticas estudadas em âmbito acadêmico e debatidas nas sociedades.

Os estudos de Caimi (2013) e Ferreira (2015) demarcam com que forma, em que frequência e nível de importância os assuntos chegam e são tratados no livro didático de História. Esses estudos resultam, segundo Caimi (2015):

[...] reúne apenas estudos que demonstraram a intencionalidade de apontar se um determinado conteúdo está ou não presente no LDH, comparando sua abordagem com a produção historiográfica acadêmica e concluindo, não raras vezes, que o livro didático opera num contexto de simplificações, ideologização, e omissão desta produção [...] (CAIMI, 2013, p. 42).

É importante fazer essa verificação que muitos pesquisadores do ensino de História fazem que visa trazer ou questionar se determinado tema está presente ou não no livro didático e como são apresentados e trabalhados os diversos conteúdos. Assim, são identificados a persistência de determinados problemas na produção didática, defasagens históricas, estereótipos, racismos, preconceitos, discriminação, etnocentrismo, omissões de prerrogativas legais que obrigam determinados conteúdos estarem presentes.

Mediante o que se foi visto se pode pensar que as pesquisas sobre os livros didáticos interferem em sua editoração, em sua atualização, em sua

comunicação Universidade/Escola. É relevante também o papel de apontar as distâncias entre a produção acadêmica e a produção didática. O encurtamento dessa distância poderá tecer um melhor caminho para se chegar a uma História escolar com “ensino significativo, de qualidade, isento de erros conceituais, informações desatualizadas e simplificações explicativas” (CAIMI, 2013, p.45).

O livro didático de História tem que ser entendido não apenas como uma ferramenta de ensino, muitas vezes a única para boa parte do alunado em nosso país, mas como uma fonte histórico-cultural que é utilizada em uma situação específica, conforme Itamar Freitas (2009), de ensino e aprendizagem que carrega consigo a importância e a historicidade escolar.

### **2.3 Aprender história lendo o livro didático: a formação histórica das crianças.**

Na década de 1980, a professora Olga Brites, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, publicou um artigo<sup>5</sup> no qual analisou de forma geral a ideia de História que era posta para as crianças nas escolas. Brites (1985) pontua que havia por parte da escola uma preocupação em cumprir as tarefas burocráticas como centralismo administrativo, rigidez hierárquica e enfraquecimento da autonomia escolar e não uma preocupação em ensinar as necessidades de compreensão de mundo para os pequeninos.

A História ensinada se voltava para o conjunto de comemorações cívicas exaltando personagens tidos como importantes para a formação histórica daquelas crianças. Segundo Brites (1985):

Além de valorizar a ação individual das “personalidades excepcionais” (heróis), a História ensinada às crianças oculta conflitos e tensões, privilegiando a busca da harmonia entre as partes (não é ocasional o título atribuído a esse campo de estudo: Integração Social) e ignorando diferenças sociais presentes

---

<sup>5</sup> BRITES, Olga. **A criança e a história que lhe é ensinada**. Revista Brasileira de História, v. 5, n. 10, 1985.



no cotidiano da sala de aula. Os programas oficiais de Integração Social, Comunicação e Expressão e de outras atividades impõem certos valores sociais como obrigatórios, que já deveriam ter sido assimilados por todas as crianças desde sempre: família, bairro, divisão da casa em aposentos (sala, quarto, cozinha) etc. Além de assumi-los, os alunos como que são forçados a gostarem deles para poderem sentir-se integrados socialmente... (BRITES, 1985, p. 248).

A Escola era um mecanismo facilitador dessa “Integração Social” e nela estava depositada toda a confiança para a divulgação dos valores familiares. Valores estes que naturalizavam a hierarquia social e os papéis de cada ator social. A professora, segundo Brites (1985), representava um ente materno, dedicada e submissa; o diretor, o comandante geral da comunidade escolar e o aluno, restava-lhe o papel de criança obediente, na verdade resignada. A História, naquele contexto, é sempre uma ficção desconecta da realidade. A memória vivida é escamoteada em detrimento de uma narrativa oficial.

As temáticas históricas foram forjadas alheias ao ambiente escolar. Debatia-se o papel da Princesa Isabel como a libertadora dos escravos, a bondade dos homens brancos para com os negros na expectativa de criar um comportamento histórico de passividade, quando se sabe, hoje, de toda uma subjugação dos povos negros no período da escravidão e dos preconceitos vivenciados e vividos até a atualidade. Inclusive, com perspectivas, infelizmente, no governo atual de agir contra a lei 11.645 que garante o ensino obrigatório da História e cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas do país, em mais uma tentativa de silenciar as contribuições sócio históricas dos afrodescendentes e indígenas.

A consequência nefasta para educação infantil perpetuada nos livros e em outros materiais didáticos da época, distribuídos as escolas públicas, foi a contribuição para interiorizar nas crianças valores como submissão, harmonia, hierarquia como normas inquebráveis e esse comportamento se estendeu as suas percepções históricas, impedindo-os de pensar os tensionamentos históricos em uma posição mais autônoma.

Retomando o artigo da autora Brites (1985) em suas considerações finais ela fez um apelo: questionar o papel da Escola, dos livros didáticos,

do ensino de História, pois, só assim, apelando para uma nova cultura historiográfica seria possível ir além dos muros das escolas e ganhar o campo cultural, aportar nas instancias comunicativas de rádio e televisão e fazer uma História verdadeiramente valorizada.

O apelo desafiador exposto pela docente da PUC-SP há trinta (anos) era no sentido de trazer verdades para aquelas crianças e não mais involuções sociais, esse apelo é bem atual, se produzia um tipo de História na universidade, se vivenciava um momento histórico nas ruas e se ensinava outro completamente diferentes nas escolas.

Foi necessário mostrar o ambiente escolar e a História ensinada e o papel que o livro junto com outros materiais didáticos exerceram nas crianças por quase três (03) décadas para adentrar um pouco mais na relação criança e livro didático com um olhar mais atual. No final da década de 1980 se acentuaram as propostas de se fazer um livro didático de História que se distanciasse das narrativas apenas políticas ou folclóricas e se aproximasse da realidade efetiva vivida pelos alunos.

Nesse contexto vão surgir propostas para a criação de livros didáticos de História regional, mais voltados para os anos iniciais do ensino fundamental e também a reformulação dos livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental. Em ambos podemos observar a relação do ensino de História para um despertar do interesse pelo passado que proporcione perceber e problematizar os espaços onde vivem, refutar as experiências históricas e sentir-se inseridos na dinâmica social como agentes ativos construtores da História (FERREIRA, 2015, p.18).

Não havia livro didático de História para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental até 2003. Só havia livros de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais entre outros. Alguns assuntos de História e Geografia se misturavam a outros assuntos nos livros de Estudo Sociais. A partir do 6º ano, série em que as disciplinas são ensinadas por especialistas, os livros são elaborados em formatos de coleções de acordo com os editais do PNLD.

Para além dos conteúdos os livros se caracterizam por alguns aspectos formais pensados propositadamente para o manuseio das crianças. Os livros dispõem de combinações gráficas, blocos textuais, fotos, esquematizações gráficas, tipografias específicas, aparatos simbólicos, gravuras, documentos, iconografias devidamente dispostas para harmonizar os elementos gráficos das páginas. Assim, o livro didático distribui o seu conteúdo de uma forma padronizada com sistematização de cores, ilustrações, textos entre outras características.

Desde o decreto 9.154 de 01/08/1985 de criação do PNLD, que os livros vêm passando por mudanças qualitativas com o objetivo de se tornar ainda mais um material significativo, coerente com os conteúdos históricos e atualizados nas discussões e conhecimento sobre História. Pensando nos alunos e nas dimensões e diferenças regionais do nosso país a elaboração dos textos escolares vem sendo produzida de forma variada, inclusive com a confecção de livros paradidáticos especializados para apoio teórico-pedagógico.

Com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais aumentou a produção de livros de História para o público infantil e também nos níveis fundamental e médio. As obras de História que resultaram desse processo se apresentam com maiores cuidados em relação aos conceitos básicos da área como tempo, espaço, perspectivas culturais e outras temáticas. Mesmo tendo livros paradidáticos em que os contextos históricos trabalham mais a História local, ainda observa-se na atualidade de modo geral uma relação dos livros didáticos de História com o seu público infantil se pauta por uma preocupação como os conteúdos, com o formato do livro e com a variedade atividades pedagógicas para que o livro se torne atrativo e lúdico para as crianças.

## Capítulo 3

### **A análise dos livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental**

O capítulo que se inicia tem a finalidade de retomar os horizontes teóricos problematizados nesta dissertação. Ou seja, revelar os aspectos críticos-reflexivos inerentes à literatura didática contida nos livros estudados, mostrar também a relação dos conteúdos e das tendências historiográficas de que os livros são portadores, e por fim os aspectos históricos-pedagógicos presentes nos livros didáticos que contribuem para a melhora do conhecimento histórico escolar

Vislumbramos neste capítulo fazer a análise das coleções didáticas em relação aos aspectos teóricos e metodológicos (conceitos, historiografia, periodização, fontes). E no segundo momento a análise dos aspectos pedagógicos-metodológicos das 05 (cinco) coleções pesquisadas. Para tanto, faremos a ligação teórica com alguns pensamentos debatidos no primeiro e no segundo capítulo no sentido de balizar os pressupostos colocados por esta pesquisa para a análise das coleções.

Para análise das coleções utilizaremos a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2010), que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que busca, por meios sistemáticos e objetivos fazer descrições de conteúdos de mensagens, de dados indicadores (quantitativos ou não) que ao serem analisados permitam fazer inferências de tais mensagens (BARDIN, 2010, p.38).

A análise dos dados será feita de forma qualitativa. Esse tipo de pesquisa, nas Ciências Sociais, se ocupa, como afirma Minayo (2009, p. 21), com: “um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado.

Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” A opção pela abordagem qualitativa, neste estudo, permitirá explorar aspectos do ensino aprendizagem que não podem ser facilmente traduzidos em números como, por exemplo, a construção das relações de saber contidas nos conceitos analisados nos livros didáticos. Olhando por essa perspectiva de investigação quem pesquisa também é parte integrante do processo de conhecimento ao interpretar os fatos e atribuir-lhes significados.

A técnica metodológica de Bardin pode ser aplicada em discursos diversos e em diferentes formas de comunicação. Segundo Bardin (2010),

[...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a (outras coisas).

Estes saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica... (BARDIN, 2010, p. 38).

Nessa forma de análise se busca compreender: a) as características, b) os modelos, c) as informações mais relevantes e d) os padrões comunicativos, levando em consideração os fragmentos dos textos analisados. Empreenderemos, então, um esforço conjunto neste capítulo para compreender os fragmentos de textos coletados nas coleções didáticas, separados e estruturados de acordo com o levantamento teórico realizado no primeiro capítulo, para depois direcionarmos o olhar para diferentes significações e inferências a respeito dos livros analisados.

Bardin (2010) menciona que a análise de conteúdo perfaz três etapas fundamentais: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). A pré-análise consiste em organizar o material de pesquisa como um todo para que sejam definidos procedimentos de análise, separação dos dados ou materiais relevantes, alinhar os objetivos da dissertação, elaborar as perguntas norteadoras dos capítulos. Na organização do material têm-se algumas regras básicas que serão adaptadas nesta pesquisa aos textos recortados dos livros didáticos.

Assim, procurou-se analisar a *representatividade*, a *homogeneidade*, a *pertinência* e a *exclusividade* do material. Como essas regras serão utilizadas no processo de análise dos livros? Em primeiro lugar, percorremos ao máximo os capítulos selecionados nas coleções para filtrarmos os textos principais (que mais representa) o universo da pesquisa; em seguida, daremos o mesmo tratamento e as mesmas observações aos dados dos diferentes livros, a fim de se criar uma coerência metodológica através de comparações, tabelas, relações teóricas e afins. Depois, trabalharemos os documentos para expressar o conteúdo da pesquisa, trazendo os elementos de forma exclusiva em suas categorias.

As categorias foram criadas na Segunda fase para exploração do material através dos recortes textuais e seleções de palavras que representavam os conceitos pesquisados. Procuramos investigar também as características comuns nos conteúdos e nos elementos historiográficos trabalhados nas coleções. Os elementos trabalhados na pesquisa foram: os conceitos de História e Pré-história através das terminologias, a perspectiva historiográfica presente nas coleções, a periodização e as fontes.

Na Terceira fase, o objetivo é tornar significativo e válido todas as análises e narrativas exploradas neste estudo para conseguirmos dar credibilidade e sentido as proposições elencadas na pesquisa.

Neste capítulo será feita análise dos aspectos teóricos-metodológicos (conceitos, historiografia, periodização, fonte) decomposta em 06 (seis) categorias:

Categorias	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Terminologia</li> <li>2. Adequação conceitual</li> <li>3. Atualização Historiográfica</li> <li>4. Periodização</li> <li>5. Fonte (vestígios)</li> <li>6. Perspectiva Historiográfica</li> </ol>
------------	---

E em seguida serão observados os aspectos pedagógicos-metodológicos (didáticos) subdivididos nas categorias 7, 8 e 9.

<b>Categorias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>7. Atividades pedagógicas</li> <li>8. Atividade de pesquisa</li> <li>9. Prática de escrita histórica</li> </ul>
-------------------	--



As categorias citadas acima serão distribuídas em tabelas conceituais para melhor serem exploradas livro a livro, seguindo a sequência coleção, categoria, termos (História e Pré-História). E para as categorias 7, 8 e 9 a ordem será o recorte da atividade com as análises tabeladas.

### 3.1 Categoria 01: terminologia.

A terminologia diz respeito ao conjunto de termos específicos ou sistema de palavras que designam os vocábulos próprios de uma disciplina ou uma área do conhecimento, por exemplo, matemática, economia, botânica. Uma terminologia também pode ser relacionada às expressões particulares de autor literário ou ainda pode representar um acervo de palavras utilizadas para determinado contexto.

A denominação das palavras cria um universo significativo, esse universo revelado pela linguagem baseia-se na capacidade de discriminação dos traços distintivos daquilo que é percebido e apreendido pela sensibilidade e cognição humana.

O conhecimento estruturado perpassa pela ideia de nomear a realidade e o mundo. A criação das palavras e termos permitem associações de sentidos à determinados conceitos. Para Biderman (2006):

Ao identificar semelhanças e, inversamente, discriminar os traços distintivos que individualizam esses referentes em entidades distintas, o homem foi estruturando o conhecimento do mundo que o cerca, dando nomes (palavras e termos) a essas entidades discriminadas. (BIDERMAN, 2006, p. 35).

As semelhanças semânticas indicam aquilo que é percebido e apreendido pelo homem. O que se pretende mostrar através da identificação das terminologias usadas nos livros didáticos é quais palavras expressam os termos História e Pré-história. Buscamos as palavras que sintetizam as ideias e os conceitos.

Para tal, observamos nas coleções como a literatura didática evoca um vocabulário para denominar o que considera História e Pré-história. O quadro a seguir demonstra esses usos semânticos. Nas tabelas seguintes foram selecionados textos que representam uma ou mais categorias. Iremos classificar esses textos em cada categoria citando as páginas das coleções de onde foram extraídos. Procurou-se manter uma sequência na montagem dos quadros: nome da coleção, tipo de categoria, textos relacionados à História e textos relacionados à Pré-história.



Quadro 1 – Terminologia

Coleção (livro)	Categoria	História	Pré-história
História, Sociedade e Cidadania	Terminologia	<p>“A História estuda justamente o processo de <b>mudanças</b> ocorridas nas sociedades. Incluem-se aí as mudanças no campo da tecnologia, da moda, da alimentação, da construção de moradias, do lazer, entre outras.”</p> <p>“<b>mudanças</b>”; “<b>permanências</b>”; “<b>sociedade</b>” “<b>passado</b>”; “<b>presente</b>”; “<b>tempo</b>”. p.13-14</p>	<p>“<b>Divisão tradicional da História</b>”; “<b>fatos “importantes para os povos da Europa</b>”; “<b>há povos que não utilizam a escrita</b>”. p.40</p>
Projeto Araribá		<p>“Hoje está claro para os historiadores que a história não é o retrato do passado, mas uma <b>hipótese</b>, ou seja, uma <b>interpretação</b> fundamentada sobre parte do passado.”</p> <p>“<b>ciência humana</b>”; “<b>passado</b>”; “<b>presente</b>”; “<b>acontecimentos</b>”; “<b>futuro</b>”; “<b>pergunta</b>” “<b>investigar</b>”. p. 18-20.</p>	<p>“<b>A periodização mais utilizada em livros de história foi criada por estudiosos europeus</b>”; “<b>anula a história de outros povos</b>”. p.28</p>
Vontade de Saber		<p>“ações dos seres humanos no <b>tempo e no espaço</b>”; “<b>transformações</b>”; “<b>permanências</b>”; “<b>rupturas</b>”; “<b>simultaneidade</b>”; “<b>passado</b>”; “<b>presente</b>”; “<b>sociedade</b>”; “<b>cultura</b>” “<b>interpretação</b>”; “<b>análise</b>”; “<b>diferenças</b>”; “<b>semelhanças</b>” p. 16-17.</p>	<p>O livro não faz uso do termo Pré-história.</p>
Projeto Moaico		<p>“<b>ciência</b>”; “<b>transformação</b>”; “<b>permanência</b>”; “<b>sociedade</b>”; “<b>acontecimento</b>”; “<b>sentido</b>”; “<b>passado</b>”. p. 11-15</p>	<p>“<b>não desenvolveram a escrita</b>”; “<b>divisão</b>”; “<b>invenção da escrita</b>”; “<b>atrasados</b>”; “<b>primitivos</b>”. p.25</p>
Historiar		<p>O livro abre o capítulo de introdução aos estudos históricos com a temática de Cultura e Diversidade.</p> <p>“<b>sentido</b>”; “<b>cultura</b>”; “<b>informações</b>”; “<b>conhecimento</b>”; “<b>mudanças</b>”; “<b>passado</b>”; “<b>narração</b>”; “<b>construção</b>”; “<b>memória</b>” p.10,16,21 e 22.</p>	<p>“<b>atividade cultural</b>” “<b>etnocentrismo</b>” “<b>escrita</b>”; “<b>tradicional</b>”. p.40</p>

Segundo Koselleck (1992) os conceitos partem de palavras e essas palavras sugerem associações que contenham um mínimo de abstração comum e uma pré-aceitação para serem entendidas como importantes e significativas. Nas 05 (cinco) coleções analisadas aparecem blocos de palavras que estão associadas ao conceito de História e de Pré-história.

Dentre as palavras relacionadas à História destacam-se: mudança, permanência, passado, presente, tempo. Essas palavras só têm sentido para a formação do conceito se forem utilizadas dentro de um contexto social. Então, as transformações sociais, força motriz da História, também, de acordo com as coleções analisadas, apresentam uma ampliação de sentido: simultaneidade, ruptura, acontecimento, memória, esses termos se amalgamam a estruturação do conceito de História pela convergência de mais alguns verbetes: informação, conhecimento, construção interpretativa e narração. O termo permanece o mesmo, mas o sentido será ampliado.

Observando a terminologia extraída das coleções percebe-se uma confluência de palavras para o que se entende por História hoje: uma ciência cujo objetivo é entender as transformações, as permanências, os usos do passado, a memória, a cultura das sociedades em diferentes tempos e espaços para apontar caminhos, através de um viés crítico, que reparem injustiças, políticas desastrosas e posturas do próprio homem que degradem a condição humana.

Observando as palavras que foram usadas em outros momentos para conceituar a História como acontecimento, memória, narrativa e interpretação. Tem-se uma ligação com o conjunto de palavras encontradas nos livros analisados. Logo, permitem ao aluno fazer abstrações e associações coerentes e alinhadas com os termos utilizados na academia e no ensino de História.

Nesse sentido, identificamos que o termo História apresenta uma definição alinhada com o debate atual no universo acadêmico. Já com relação ao termo Pré-história observamos dois movimentos: alteração semântica e ampliação do conceito.

Quando a mesma análise é feita com o conceito de Pré-história percebe-se que os livros trazem o conceito expresso em suas páginas, quando fazem menção ao termo Pré-história, justificando uma periodização tradicional. E identificam no termo e no uso da periodização como algo atrasado e etnocêntrico. O termo está relacionado aos sentidos como escrita, divisão, primitivo seguido de uma explicação crítica para os usos desses termos. Encontra-se também a palavra cultura como indicação de que a produção cultural humana é importante em toda a História.

Em síntese, os livros associam de forma crítica os termos divisão, etnocêntrico, primitivo, atrasado e periodização tradicional para levar o aluno a refletir sobre a ligação do termo Pré-história que nas coleções é apresentado como um conceito em desconstrução que se mantém nos livros didáticos por força da tradição escolar, conforme os textos abaixo retirados das coleções:

A periodização mais utilizada em livros de história foi criada por estudiosos europeus. Eles dividiram a história em cinco grandes períodos: Pré-história, História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.

Muitos estudiosos criticam essa divisão por ela levar em consideração apenas os acontecimentos da história europeia e anular a história dos outros povos” (APOLINÁRIO, 2014, p. 28).

Muitos estudiosos criticam essa divisão tradicional da História por diversos motivos. Primeiro, porque essa divisão valoriza fatos importantes para os povos da Europa e desconsidera o que se passava, por exemplo, na África ou na Ásia. Segundo, porque ainda há povos que não utilizam a escrita, o que não quer dizer que não possuam uma história. (BOULOS JUNIOR, 2015, p. 40).

HAVIA HISTÓRIA ANTES DA HISTÓRIA?

A expressão “Pré-história” quer dizer anterior à História (Pré=antes). Ela indica o enorme período compreendido entre o aparecimento dos seres humanos sobre a terra (há mais de 5 milhões de anos) e o surgimento da escrita [...] Isso significa que todo período anterior ao surgimento da escrita não seria considerado parte da História.

Mas por que a invenção da escrita foi escolhida como marco inicial da História? Há cerca de 200 anos os historiadores se baseavam nos textos escritos pelos povos antigos para entender seu passado. Assim, acreditavam que os povos do

passado que não possuíam escrita não poderiam ser estudados – e, portanto, não teriam uma história. Daí criaram a expressão “Pré-história” para denominar o período em que viveram esses povos que não dominavam a escrita. Com o tempo, os historiadores descobriram que desenhos, moradias, e ferramentas deixados pelos povos pré-históricos também revelavam muito sobre seu passado. Ou seja, entenderam que era possível contar sua história utilizando documentos não escritos. Apesar disso, a expressão “Pré-História” continuou sendo usada para definir o período anterior à invenção da escrita (VICENTINO, 2016, p. 25).

Uma segunda hipótese, para a manutenção do termo nos livros didáticos, é levar o aluno a refletir sobre a inadequação do vocábulo com o pensamento histórico dos nossos dias. O desuso do conceito de Pré-história encontra-se nos livros didáticos em fase transitória para o uso apenas de História, períodos históricos.

### **3.2 Categoria 02: adequação conceitual.**

Uma das maiores dificuldades dos professores de História consiste em filtrar conteúdos históricos essenciais que estabeleçam uma conexão com as diferentes realidades educacionais. Em outras palavras, conteúdos significativos para o público escolar, que envolvam problemas sobre a realidade e a condição social e cultural do aluno. Através dos excertos a seguir retirados das obras poderemos avaliar a manutenção das abordagens clássicas e contemporâneas.

A adequação conceitual é a relação de sentido, de pertinência e relevância de um texto para articular os argumentos de um dado tema. Um dos fatores que mais indica a adequação conceitual e a pertinência. A pertinência pode ser vista neste estudo como o quanto a informação fornecida pelos livros didáticos cabe dentro do tema.

É necessário distanciar da disciplina História a ideia bastante condensada na cultura escolar de ser uma disciplina decorativa decorrente da transmissão de conteúdos factuais, um conjunto de informações sequenciais, que tratam de um passado distante passível de ser memorizado mecanicamente.

As abordagens nas coleções didáticas não dialogam com uma História meramente factual. Nota-se que os livros defendem que o conhecimento histórico é mutável e que ao longo da escolarização promoverá debates e construções que darão subsídios para problematizações acerca da investigação histórica. A dúvida construtiva é a tônica para perceber o passado e reconstruí-lo através das dimensões teóricas do tempo presente.

Segundo Bittencourt (2011), para além das condições do sistema escolar como: precariedade da rede pública escolar, excessiva informação nos materiais didáticos e plataformas digitais e o tempo pedagógico destinados a cada disciplina pela grade curricular, é indispensável as correlações entre produção historiográfica e ensino de História (Bittencourt, 2011, p.138). Se a produção historiográfica tem aumentado notadamente nos últimos anos, ampliando e renovando temáticas, se faz necessário também novas interpretações a antigos temas. O acompanhamento dessa produção somada a formação contínua dos professores permite lançar um olhar mais adequado sobre os conceitos e conteúdos históricos postos nos materiais didáticos. Podemos observar os usos conceituais desenvolvido no campo acadêmico para os termos História e Pré-história. O quadro a seguir apresenta algumas definições:

Quadro 2 - Adequação conceitual

Coleção (livro)	Categoria	História	Pré-história
História, Sociedade e Cidadania		<p><b>“A História estuda justamente o processo de mudanças ocorridas nas sociedades.</b> Incluem-se aí as mudanças no campo da tecnologia, da moda, da alimentação, da construção de moradias, do lazer, entre outras.</p> <p><b>Mas a História não estuda apenas as mudanças. Estuda também as permanências, ou seja, aquilo que, mesmo com o passar dos anos, não mudou ou mudou pouco.”</b></p> <p>“[...] A História estuda as mudanças e também as permanências. Procura perceber o modo como as</p>	<p>“História e conhecimento</p> <p>Para construir um conhecimento sobre determinado povo ou episódio, o historiador necessita do saber elaborado pelos profissionais de outras áreas, como os arqueólogos, os geógrafos, os biólogos, entre outros. Os arqueólogos estudam os grupos humanos por meio dos vestígios materiais deixados por eles, como restos de casas, instrumentos de trabalho, pinturas feitas em rochas e vasos. <b>O pedaço de um machado de pedra escavado por um arqueólogo e examinado em laboratório pode nos contar sobre a idade daquela pedra e o modo de vida do</b></p>

	<p><b>Adequação conceitual</b></p>	<p>peças viviam nos tempos antigos e como vivem hoje, bem como a relação entre aqueles tempos e os tempos atuais. <b>Ou seja, a História estuda o tempo passado e também o presente. Por isso, pode-se dizer que a História é o estudo dos seres humanos no tempo.</b>"</p> <p>p.13 e 14</p>	<p><b>povo que utilizou aquele machado.</b> Vasos, potes e jarros para beber água estão entre os achados mais comuns nas escavações arqueológicas; porém, são poucos os encontrados inteiros. Assim, incorporando os saberes acumulados por outros estudiosos, o historiador vai aumentando seu conhecimento sobre os seres humanos e sua trajetória ao longo do tempo." p.19</p>
<p><b>Projeto Araribá</b></p>		<p>“[...] Ao investigar o passado, os historiadores reúnem muitos documentos e versões diferentes sobre o período em estudo; em seguida cruzam todas as informações, verificam se elas são confiáveis e escrevem uma narrativa consistente sobre os acontecimentos.”;</p> <p>“As pessoas comuns também são sujeitos da história</p> <p>Dois trabalhos teóricos nas ciências humanas foram responsáveis pela introdução de novos temas e personagens nas pesquisas de história, mudando radicalmente a forma como o passado era visto e estudado.</p> <p>O primeiro trabalho foi feito pelos alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Eles elaboraram a ideia de que as mudanças na história tinham sido movidas sempre pela luta entre a classe dominante e a classe oprimida.</p> <p>[...] No trabalho que desenvolveram, passaram a valorizar a ação das pessoas comuns, suas condições de trabalho, suas lutas, seu cotidiano, seus costumes. É a chamada história vista de baixo.</p> <p>O segundo trabalho transformou os estudos de história começou a ser publicado por historiadores franceses em 1929 e ficou conhecido como Escola dos Annales. O grupo francês ampliou a noção que se tinha de documento histórico. Além das fontes escritas,</p>	<p>“Para muitos pesquisadores, a história teve início quando os homínidos começaram a fabricar, de maneira regular, utensílios de pedra com um formato e uma intenção determinada.”</p> <p>“Ao estudar o passado primitivo da história humana, os pesquisadores deram o nome de Paleolítico”</p> <p>“Aproximadamente 12 mil anos atrás, iniciou-se também uma mudança na fabricação de instrumentos. Os grupos humanos começaram a produzir enxadas, foices, pilões e machados com pedras polidas, inaugurando o período que os estudiosos denominaram Neolítico” p. 43 e 46.</p>

		pinturas, esculturas, ferramentas, moradias, fósseis e vários outros registros passaram a ser examinados como fonte para compreender o passado”. p.20-21	
Vontade de Saber		<p><b>“História é o campo do conhecimento dedicado ao estudo das ações dos seres humanos no tempo e no espaço. Esse estudo envolve as realizações humanas, as transformações sociais, políticas e culturais que ocorrem nas sociedades, bem como as permanências, isto é, aquilo que pouco mudou ao longo do tempo.</b></p> <p>A História contribui para a compreensão das sociedades e suas características ao longo do tempo: organizações, transformações, instituições, mudanças, rupturas, simultaneidades, permanências, além de semelhanças e diferenças que existem entre elas e, também, das relações entre os seres humanos que as constituem” p.16.</p>	<p>“Os seres humanos passaram por grandes transformações físicas e culturais durante os períodos paleolítico e neolítico”;</p> <p>“Costuma-se utilizar as técnicas de fabricação de ferramentas como elemento de separação entre os períodos históricos chamados Paleolítico e Neolítico.” p.41.</p>
Projeto Mo-saico		<p><b>“[...]ciência que nos ajuda a entender as transformações e as permanências em diferentes períodos e sociedades.”</b></p> <p><b>“[...] contar histórias; viver a história, estudar História...Então, a palavra “história” não quer dizer sempre a mesma coisa!”</b></p> <p>“[...] Pesquisar o passado é uma forma de saber quem somos, de onde viemos, por que pensamos e vivemos de uma maneira e não de outra. O passado também ajuda a entender por que nossa cidade tem determinada característica ou por que nosso país se desenvolve de um jeito e não de outro. p.11,14 e 15.</p>	<p>“Havia história antes da história?”</p> <p><b>A expressão “Pré-história” quer dizer anterior à História (pré=antes).</b> Ela indica o enorme período compreendido entre o aparecimento dos seres humanos sobre a terra (há mais de 5 milhões de anos) e o surgimento da escrita, que, em alguns lugares, ocorreu no final do quarto milênio antes de cristo. Isso significa que todo o período anterior ao surgimento da escrita não seria considerado parte da História.</p> <p>Há cerca de 200 anos os historiadores se baseavam nos textos escritos pelos povos antigos para entender seu passado. Assim, acreditavam que os povos do passado que não possuíam escrita não poderiam ser estudados – e, portanto, não teriam história. Daí criaram a expressão “Pré-história” para denominar o período em que viveram esses povos que não dominavam a escrita.</p> <p>Com o tempo, os historiadores descobriram que desenhos, moradias e</p>

			ferramentas deixados pelos povos pré-históricos também revelavam muito sobre seu passado. Ou seja, entenderam que era possível contar sua história utilizando documentos não escritos. Apesar disso, a expressão “Pré-história” continuou sendo usada para definir o período anterior à invenção da escrita.” p.25
Historiar		<p>“[...] a História, como ciência interpreta as experiências humanas ao longo do tempo. Conhecendo essas interpretações, podemos adquirir consciência do que fomos (passado) para transformar o que somos (presente).</p> <p>Por exemplo, no caso do nosso país, percebemos a existência de grandes desigualdades sociais entre ricos e pobres. Assim, os estudos de história brasileira podem nos ajudar a compreender os motivos dessas desigualdades. Sem consciência histórica, poderemos achar tudo isso muito “natural” e não enxergar uma maneira de modificar essa situação. Quando adquirimos conhecimento histórico, percebemos que, se algumas coisas mudaram no passado, também podem ser mudadas no presente.</p> <p>Nesse sentido, os estudos de História podem despertar a consciência de cada um de nós para a tarefa de construir uma sociedade mais justa, com menos desigualdade entre as pessoas, independentemente de idade, sexo, origem social, cor da pele e religião. Sem consciência histórica.” p.25</p>	<p>“Atualmente, os estudiosos não dão uma importância tão grande para essa distinção entre fontes escritas e não escritas. Para eles, há várias formas de registro do passado humano que podem ser interpretadas historicamente. Além disso, o ser humano, desde que surgiu na Terra é sempre um ser histórico. Apesar de críticas mais recentes, o termo “Pré-história” continua sendo usado para referir-se ao período inicial da existência humana sobre a Terra. Neste livro também, eventualmente, podemos nos referir a esse termo - sabendo que esse período faz parte da História como todos os outros.” p.40 e 41</p>

As 05 (cinco) coleções apresentaram visões coerentes e reflexivas sobre a ideia de História. Os livros dispõem de arranjos conceituais que dão ênfase as discussões dos campos teórico e historiográfico que se travam em âmbito nacional e internacional. As produções didáticas em maior ou



menor grau assimilam os debates acadêmicos e as perspectivas e redefinições que ocorrem nos conceitos de História, adequando-os aos novos redirecionamentos do público escolar.

Nos livros História, Sociedade e Cidadania (FTD), Vontade de Saber (FTD) e Projeto Mosaico (Scipione) são dadas maiores importâncias as noções de mudança, permanência, transformação ao longo do tempo em diferentes períodos sociais para o entendimento da nossa sociedade atual. Esse entendimento envolve as realizações humanas e as transformações sociais políticas e culturais em diferentes ritmos (temporais) e contextos próprios.

Tecer um conceito de História na atualidade, como já foi debatido no primeiro capítulo, nos faz pensar nas problematizações trazidas por Le Goff (1990b). Ou seja, nas noções de: temporalidade, de sentidos historiográficos, de visões plurais dos historiadores, de contextualizações e de teorias da História mais imbricadas. Todos esses elementos devem estar adequados ao conceito de História e são essenciais para um entendimento mais amplo da ciência histórica.

Nos livros Projeto Araribá (Moderna) e Historiar (Saraiva) a noção de História é direcionada para versões e narrativas consistentes construídas para o entendimento dos processos históricos através dos documentos, acontecimentos e informações que se cruzam, se avaliam e são verificadas. Os livros também trazem mais de um paradigma historiográfico para mostrar possíveis e distintos caminhos da interpretação histórica, indicando uma pluralidade de visões teóricas, conforme texto abaixo extraído do livro Projeto Araribá:

Dois trabalhos teóricos nas ciências humanas foram responsáveis pela introdução de novos temas e personagens nas pesquisas de história, mudando radicalmente a forma como o passado era visto e estudado.

O primeiro trabalho foi feito pelos alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Eles elaboraram a ideia de que as mudanças na história tinham sido movidas sempre pela luta entre a classe dominante e a classe oprimida.

[...] No trabalho que desenvolveram, passaram a valorizar a ação das pessoas comuns, suas condições de trabalho, suas lutas, seu cotidiano, seus costumes. É a chamada história vista de baixo.

O segundo trabalho transformou os estudos de história começou a ser publicado por historiadores franceses em 1929 e ficou conhecido como Escola dos Annales. O grupo francês ampliou a noção que se tinha de documento histórico. Além das fontes escritas, pinturas, esculturas, ferramentas, moradias, fósseis e vários outros registros passaram a ser examinados como fonte para compreender o passado” (APOLINÁRIO, 2014, P..20-21).

Ao fazer o mesmo exercício teórico com a Pré-história percebe-se que os livros trazem divisões que por muito tempo representaram e ainda representam períodos da Pré-história como Paleolítico, Neolítico e Idade dos metais. Alguns livros dão notoriedade ao trabalho dos arqueólogos na pesquisa dos períodos mencionados acima, principalmente, nos estudos dos agrupamentos humanos e na produção da cultura material por povos antigos. Contudo, se nos determos a um olhar mais atento aos trechos dos livros perceberemos algumas passagens dignas de críticas.

Por exemplo, O livro Projeto Araribá (Moderna) menciona que “Ao estudar o passado primitivo da história humana, os pesquisadores deram o nome de Paleolítico” Esse trecho está elencado no quadro 02. Percebe-se, então, a substituição do termo Pré-história por uma associação ao um passado primitivo. É justamente essa criação de um homem primitivo, um homem antigo, atrasado que perpassa sutilmente através dos livros didáticos e reproduz veladamente estereótipos e preconceitos.

Os 05 (cinco) livros pesquisados “excluem” o termo Pré-história. O argumento mais utilizado pelos autores é julgarem inadequado. O livro Projeto Mosaico (Scipione) questiona o termo: “Havia história antes da história? A expressão “Pré-história” quer dizer anterior à História (pré=antes).” “Ela indica o enorme período compreendido entre o aparecimento dos seres humanos sobre a terra (há mais de 5 milhões de anos) e o surgimento da escrita”, texto elencado no quadro 02 acima. Em contrapartida, o livro propõe um exercício reflexivo ao afirmar que essa

divisão escrita, não-escrita vem do século XIX, período no qual os historiadores se baseavam em documentos apenas escritos.

Dando continuidade a ideia trazida no livro Projeto Araribá, criou-se a expressão povos pré-históricos para designar os povos sem escritas, segundo o livro, o conceito permaneceu, mesmo depois que os historiadores perceberam que o domínio da grafia não era determinante, isto é, não impede de se contar uma História, dos povos sem escrita na atualidade.

Mas, ao mesmo tempo que existe a “negação” do termo, os livros trazem explicações e divisões atreladas a esse período histórico. É o exemplo do livro *Historiar* (Saraiva) segue o mesmo raciocínio posto a pouco, afirmando que os estudiosos não dão importância para esta distinção entre fontes escritas e não-escritas e que há várias formas de registros e interpretações do passado humano, contudo o termo Pré-história continua sendo usado para se referir ao período inicial da existência humana. O livro diz que o termo pode ser usado eventualmente.

Em resumo os livros trazem as divisões mais tradicionais História. A divisão em Pré-História, História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Nessa periodização europeia existem as subdivisões da Pré-história (Paleolítico, Neolítico e Idade dos metais). Logo, nos livros se faz a crítica ao termo, há livros que nem mencionam o vocábulo como *Vontade de Saber* (FTD), por exemplo, mas fazem uso da periodização tradicional. Os livros mostram as inadequações inerentes ao termo Pré-história; entretanto, justificam o uso do termo pela força da tradição historiográfica/escolar.

### **3.3 Categoria 03: Inovação historiográfica (atualização)**

Mesmo que a produção historiográfica tenha crescido, desde a década 1980 até hoje, e, cada vez mais, se diversificado através das pesquisas acadêmicas e de materiais produzidos para o ensino como livros paradidáticos e didáticos. Nos temas debatidos e mantidos em sala de aula é necessário

perceber a atualização historiográfica, seja na linguagem, no conteúdo ou na crítica aos termos estudados (História e Pré-história).

Na linguagem podemos entender que uma atualização está ligada aos novos termos, ao discurso que se aproxima dos debates atuais. Esses discursos circulam nos conteúdos que são reformulados, seja por reformas curriculares, por pesquisas atuais, seja pela modificação de critérios de avaliação do livro adotados pelo PNLD. Paulatinamente, ocorrem as atualizações nos livros didáticos.

Adequar o conteúdo diz respeito mais à ideia de correção e ajustes paulatinos dos conceitos. Já a inovação está ligada a novos olhares sob os conteúdos abordados que tratem o conceito de História sob o ponto de vista ético pautado no respeito às diferenças culturais e na vivência social partilhada em princípios humanizadores. Uma narrativa inovadora conecta-se ao diálogo, ao respeito, à cultura de paz, à formação cidadã, à inclusão das minorias e aos princípios soberanos da democracia.

Entender a pluralidade dos espaços, dos tempos e dos processos históricos fazem parte de uma perspectiva que inova na forma de assimilar os processos históricos. No ensino de História não cabe mais uma memorização fadigada e somativa dos conteúdos. É preciso levar o aluno a operar com informações, compreender argumentos, debater lógicas argumentativas e perceber as singularidades dos acontecimentos e processos históricos na dimensão e na mudança temporal em que ocorrem.

O professor Cerri (2011) nos ensina que é de uma importância fundamental conhecer a História das coisas que nos rodeiam e com as quais estabelecemos relações. Ele exemplifica: objetos, ideias, leis, situações, instituições etc., para poder tomar nossos posicionamentos diante dos múltiplos aspectos da realidade. O professor enlaça sua ideia afirmando que é preciso “Entender as coisas como construção, com uma duração própria, é necessário para quem quer agir sobre elas” (CERRI, 2011, p. 59).

Quadro 3 - Inovação Historiográfica (atualizada)

Coleção (livro)	Categoria	História	Pré-história
História, Sociedade e Cidadania	Inovação Historiográfica (atualização)	<p>“Quem faz a História? A História não é feita apenas pelos grandes personagens (reis, generais, presidentes), mas por todos nós, isto é, por pessoas como eu, você, sua professora, a diretora, o prefeito etc.; por grupos como o dos artesão, dos idosos, dos soldados, dos ricos, das mulheres, das crianças etc.” p. 20</p>	<p>“[...] As culturas são diferentes entre si; apenas isso. Cada cultura tem o seu valor e não há uma cultura superior a outra. Conforme a Antropologia, nenhum povo pode ser chamado de “selvagem” ou “primitivo” porque se veste, se enfeita, se alimenta ou pensa diferente do outro.” p.29</p>
Projeto Araribá		<p>“eles (historiadores) admitem a existência de várias interpretações ou relatos sobre o mesmo acontecimento. O fato de ser possível mais de uma versão sobre um mesmo acontecimento possibilita construir uma visão mais próxima do que de fato ocorreu” p.20</p>	<p>“Muitos estudiosos criticam esse divisoão por levar em consideração apenas acontecimentos da história europeia e anular a história de outros povos” p. 28.</p>
Vontade de Saber		<p>“Os historiadores, quando estudam determinada sociedade, também pode interpretá-la de diferentes maneiras. Dependendo dos métodos de pesquisa e das fontes de que dispõe, o historiador pode dar ênfase, por exemplo, a aspectos políticos, econômicos, sociais ou culturais. A ênfase em um ou mais desses aspectos possibilita ao historiador construir sua própria interpretação histórica com base no enfoque escolhido por ele e pela documentação analisada.” p. 15-16.</p>	<p>“Arqueologia A Arqueologia é uma área do conhecimento que estuda o modo de vida dos povos do passado por meio da análise dos vestígios materiais por eles produzidos. Muito do que sabemos sobre a Antiguidade, por exemplo, se deve ao trabalho dos arqueólogos.” p.26</p>
Projeto Mosaico		<p>“Eles (historiadores) analisam os vários acontecimentos ocorridos no passado e lhes dão um sentido, ou seja, transformam a história vivida pelos seres humanos em uma história contada. Para isso eles interpretam o passado, utilizando documentos (ou fontes históricas).” p.15</p>	<p>“A divisão entre Pré-história e História deu origem a algumas ideias falsas. Uma delas é a de que no período anterior à invenção da escrita a humanidade não tinha história. A outra é a de que os povos que não desenvolveram a escrita são todos pré-históricos - incluindo os que ainda hoje habitam diversas partes do planeta, como grupos indígenas brasileiros, certos povos africanos e</p>

			australianos. Em consequência disso, a expressão “Pré-História” algumas vezes é usada de forma errada, ou seja, para qualificar povos ou pessoas como atrasados e inferiores por não terem desenvolvido a mesma cultura e tecnologia que outros. p.25
Historiar		<p>“[...] A palavra história tem diversos sentidos.</p> <p>[...] História - conhecimento.</p> <p>A palavra história vem do grego e pode ser relacionada aos sentidos de “procurar saber” ou “informar-se”. Nesse caso a história se referia a uma pesquisa sobre algo que ocorreu no passado. Era uma narração, um relato, uma interpretação das informações procuradas.</p> <p>Posteriormente, essa palavra passou a ser usada para denominar os conhecimentos sobre a vida das pessoas e dos povos ao longo do tempo. Assim, a história tornou-se área do conhecimento na qual se estuda como os seres humanos viveram, desde o passado mais distante até os nossos dias.</p> <p>“[...] Um historiador pode utilizar diversos tipos de fonte de pesquisa, como, por exemplo, documentos políticos, dados econômicos, obras de ficção, entrevistas de pessoas e objetos do cotidiano”</p> <p>p.22,24 e 25</p>	<p>“O debate sobre a distinção entre Pré-história e História.</p> <p>Uma das periodizações mais conhecidas e debatidas estabelece a distinção entre um período anterior à invenção da escrita e outro posterior à escrita. Nessa divisão, convencionou-se chamar de “pré-história” o longo período que se inicia com o surgimento do ser humano com o período em que surgiu a escrita, por volta de 4000 a.C. O período posterior foi chamado de “histórico”.</p> <p>A distinção entre História e Pré-história foi criada por historiadores europeus que viveram no século XIX. Eles davam grande importância às fontes escritas porque supunham que elas eram mais confiáveis.</p> <p>Atualmente, os estudiosos não dão uma importância tão grande para essa distinção entre fontes escritas e não escritas. Para eles, há várias formas de registro do passado humano que podem ser interpretadas historicamente. p.40 e 41</p>

Então, procurar aspectos inovadores nas coleções didáticas perpassa pela identificação de narrativas que contemplem os sentidos que as mudanças geram nas sociedades, observar a duração própria de cada momento histórico, os espaços e as pessoas envolvidas no processo, o contexto, as dimensões políticas, culturais e econômicas associadas à ideia de embate decorrentes de fatores que permanecem ou que mudam de acordo

com as transformações históricas. A partir da montagem do quadro a seguir poderemos fazer uma análise comparativa das narrativas nas coleções.

Nota-se que as 05 (cinco) coleções apresentaram perspectivas atualizadas sobre o conceito de História. A movimentação teórica presente nos livros é delineada da seguinte forma: cada livro traz seu conceito de História, bastante simétricos entre si; depois o trabalho do historiador e as concepções historiográficas (essas concepções serão vistas na categoria 06). A inovação não consiste em trazer essa sequência – definição de História, historiador e historiografia, mas os elementos que dão sentido a História como: os sujeitos, a forma de pensar a construção histórica atualmente e relação teórica que se estabelece.

Nos livros História, Sociedade e Cidadania (FTD), Projeto Araribá (Moderna), Vontade de Saber (FTD) e Projeto Mosaico (Scipione) apontam como sujeitos da História as mais diversas denominações e grupos sociais como: artesãos, idosos, reis, soldados, crianças, pobres, ricos, gerais, presidentes etc. e também nos espaços onde a História é produzida nas instituições como: Igreja, Câmara dos Deputados, Exércitos etc. O diálogo da História com esses diversos atores e em diferentes cenários representa uma atualização historiográfica.

Desloca as concepções mais antigas da História nas quais o sentido da narrativa histórica partia da ótica dos reis, gerais, presidentes e suas realizações para valorizar o papel histórico de outras instancias sociais – pobres, idoso, mulheres, dentre tantas outras denominações que por muito tempo foram escamoteadas da História oficial.

Os livros também abordam a possibilidade de os acontecimentos históricos serem vistos por diferentes ângulos, gerando diferentes interpretações e mais de uma versão para as narrativas construídas. Em oposição a uma História única, linear e de verdade absoluta. Nos livros e entre os historiadores existe uma ideia muito forte de que não se produz mais História por esse caminho.

Já o livro Historiar (Saraiva) aborda a construção do sentido da História em tempos diversos. O livro da editora Saraiva, dos 05 (cinco) livros

pesquisados, foi o único que trouxe uma visão mais contextualizada do conceito de História, permitindo que o aluno possa perceber os regimes de historicidades contidos no conceito ao longo de sua construção.

Os livros História, Sociedade e Cidadania (FTD), Projeto Araribá (Moderna) em relação à Pré-história trazem uma visão com pequenas atualizações. O primeiro, faz referência à cultura como fator de diferenciação entre os povos. Isso constitui uma crítica às narrativas históricas que conservam a ideia de superioridade e inferioridade entre povos. O livro faz uma reflexão em torno do termo “selvagem” e “primitivo”, pois por princípios antropológicos nenhum povo deve ser denominado de selvagem em oposição ao status de civilizado. As diferenças são culturais. A inovação é no sentido de eleger as diferenças culturais como peculiaridades das diferentes sociedades e não mais estágios civilizatórios.

As obras Vontade de Saber (FTD) tem como diferencial não apresentar o termo Pré-história em seu texto didático. Os livros Projeto Mosaico (Scipione) e Historiar (Saraiva), mesmo utilizando as divisões tradicionais propõe um debate mais profundo sobre os dois termos História e Pré-história: chama de uma construção falsa a divisão de História e Pré-história em função da escrita, pois o período da humanidade anterior à invenção da escrita tem História e muita História por ser o período mais longo e antigo dos registros humanos.

A problemática mais inovadora identificada nas coleções didática em relação ao termo Pré-história tem a ver com a escrita. Nos livros vem à tona o debate e a crítica à classificação dos povos em pré-históricos por não terem desenvolvido um sistema de escrita. Outra crítica que se apresenta nos livros Projeto Araribá (Moderna), Projeto Mosaico (Scipione) e Historiar (Saraiva) é o conceito de Pré-história ser usado para qualificar povos e pessoas como inferiores em relação àqueles que não tivessem no mesmo nível de cultura e de tecnologia.

A comparação de diferentes culturas e diferentes avanços tecnológicos não é um fator científico válido para estabelecer uma relação de superioridade e inferioridade entre os povos. Os livros inovam em suas



narrativas ao debater sobre essa questão. Em síntese, os livros tratam a Pré-história como um termo atrelado a divisões da História que podem suscitar discriminação e uma visão errônea para com os povos mais antigos.

### **3.4 Categoria 04: Periodização**

Para Bittencourt (2011) os “axiomas” fundamentais do conhecimento histórico abrangem as noções de “tempo, espaço e mudança social” (BITTENCOURT, 2011, p. 199). Essas noções são a base para estabelecer uma relação entre os conceitos de História e Pré-história. Para a autora, tanto para a pesquisa quanto para o ensino de História requer perceber que a compreensão dos processos históricos em um determinado tempo e espaço devem ser entendidos como uma construção social. Embora a categoria periodização procure identificar como os livros trabalham as macros divisões da História e os seus marcos temporais, é imprescindível para a História escolar a noção ampliada de tempo com seus muitos sentidos e concepções.

Em todos os 05 (cinco) livros analisados, vale apenas ressaltar, as noções de tempos foram debatidas, explicando as diferenças e as configurações históricas para contagem do tempo como calendários (em diferentes religiões judaica, cristã entre outras). A divisão em anos e a contagem em década como também a secular. As metaforizações das eras (exemplo, Era do Capital) denominadas pelos historiadores e as idades (exemplo, Idade Média) foram esmiuçadas em uma linguagem mais apropriada para a série 6º ano do ensino fundamental, ano da coleção em estudo.

Então, as noções de tempo como: tempo vivido (biológico), tempo natural (natureza), tempo concebido (cultural e histórico), tempo científico (físico) e tempo virtual (o tempo dos processamentos informatizados de dados) são trabalhadas nas coleções para que o aluno possa perceber as

variações temporais e as nuances do tempo concebido. Para tanto, os historiadores criam categorias temporais como: acontecimentos, ciclo, estrutura, conjuntura e também métricas – cronologias e períodos; somado a isso, os historiadores qualificam as durações temporais em: sucessão (diacrônico), simultaneidade (sincrônico) e anacronismo (quando a História de uma época é posta sobre a outra sem levar em consideração suas peculiaridades) atreladas às mudanças e permanências.

Independentemente, de ser historiadores antigos ou contemporâneos sempre houve a necessidade de situar os fatos em determinado período de tempo. É essa noção e a relação com o tempo de forma geral que é trabalhada nas coleções. Contudo, nos deteremos em observar a periodização histórica exposta nas coleções didáticas e a força da tradição escolar em manter determinadas divisões na História.

Quadro 04 - Periodização

Coleção (livro)	Categoria	História	Pré-história
História, Sociedade e Cidadania	Periodização	<p>“Divisão tradicional da História Tradicionalmente, divide-se a História em cinco grandes períodos: Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Muitos estudiosos criticam essa divisão tradicional da História por diversos motivos. Primeiro, porque essa divisão valoriza os fatos importantes para os povos da Europa e desconsidera o que se passava, por exemplo, na África ou na Ásia. Segundo, porque ainda há povos que não utilizam a escrita, o que não quer dizer que não possuam uma história. Nós apresentamos essa divisão porque ela aparece em muitos livros e revistas de História. Conhecê-la facilita a compreensão e a produção de texto históricos.” p.40</p>	<p>O livro cita a Pré-história como fruto de uma divisão da História europeia que, apesar de ter sido bastante utilizada, sofre críticas por não revelar a importância histórica dos demais povos.</p>
		<p>“A periodização mais utilizada em livros de história foi criada pelos europeus. Eles dividiram a história</p>	<p>O livro cita a Pré-história como fruto de uma divisão da história europeia que, apesar de ter sido</p>

Projeto Ara- ribá	<p>em cinco períodos: Pré-história, História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.</p> <p>Muitos estudiosos criticam essa divisão por ela levar em consideração apenas os acontecimentos da história europeia e anular a história dos outros povos. Também apontam que essa divisão leva a concluir que o modo de vida dos europeus teria permanecido o mesmo em cada período, por exemplo, durante os mil anos do período medieval, o que seria um grande erro. p.28</p>	bastante utilizada, sofre críticas por não revelar a importância histórica dos demais povos.
Vontade de Saber	<p>“Para facilitar a compreensão dos processos históricos, os estudiosos geralmente dividem o tempo em períodos, com base em acontecimentos que servem de marcos históricos. Desse modo, são criadas as periodizações. As periodizações não são naturais, ao contrário, são criações feitas pelos seres humanos e, portanto, fazem parte da cultura, podendo variar de lugar para lugar.</p> <p>Os critérios utilizados na criação de uma periodização podem ser, por exemplo, políticos, econômicos ou culturais. Dependendo dos critérios, podem ser estabelecidas diferentes periodizações para uma mesma sociedade.</p> <p>A divisão da história do Brasil nos períodos Colonial, Imperial e Republicano é uma das mais adotadas, mas não é a única. Trata-se de uma convenção que destaca os acontecimentos políticos. p.24</p>	O livro não adota uma periodização que mencione a Pré-história. A periodização adotada faz a seguinte divisão: Período Colonial 1500 a 1822, Período Imperial 1822 a 1889 e Período Republicano de 1889 aos dias atuais.
Projeto Mo- saico	<p>“[...]o tempo da História pode ser dividido em períodos ou fases. Os eventos que separam um período do outro são chamados de marcos históricos. A divisão da História mais conhecida é a criada pelos europeus. Ela é formada por cinco grandes períodos.</p>	“Como a Pré-História teve uma duração muito longa, costuma-se dividi-la em três grandes períodos: paleolítico, neolítico e Idade dos Metais.” p.31

		Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea”. p.20	
Historiar		O livro apresenta duas divisões tradicionais da História, uma com a Pré-história e outra sem esse período. Divisão tradicional formada por cinco grandes períodos. Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea e divisão tradicional formada por quatro períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.	“Periodização tradicional e eurocentrismo  Há outra divisão da História, também elaborada por Europeus, que destaca quatro grandes períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Essa divisão foi desenvolvida com base no estudo de algumas regiões da Europa, do Oriente Médio e do norte da África.  Essa periodização tradicional também recebe críticas porque está centrada em uma visão histórica voltada aos povos da Europa. É, portanto, eurocêntrica. Vamos conhecê-la porque é frequentemente citada. Mas, não vamos, neste livro, nos restringir a esta divisão tradicional.” p.40

Na categoria periodização, quadro 04, dos 05 (cinco) livros analisados, 03(três), Projeto Araribá (Moderna), Projeto Mosaico (Scipione) e Historiar (Saraiva) trazem a divisão mais tradicional da História, a divisão francesa que remete ao século XIX cuja separação é: Pré-história, História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Isso significa que a maioria dos alunos das escolas públicas terão como base para compreender como se divide a História os grandes marcos temporais da História europeia. O problema de aprender História através dessa marcação temporal é ter a Europa como centro e as demais histórias dos outros continentes serem periféricas, pois o centro dos acontecimentos acontecem no Velho Continente. Dessa forma a Europa é sempre um lugar superior da História.

Os livros História, sociedade e cidadania (FTD) e o livro Vontade de Saber (FTD) fazem referência à periodização europeia, mas não trazem o conceito de Pré-história. Em seu lugar os livros trabalham a noção de diferenças culturais. O livro Vontade de Saber (FTD) adota outra marcação

temporal mais nacional. A periodização adotada pelo livro faz a seguinte divisão: Período Colonial 1500 a 1822, Período Imperial 1822 a 1889 e Período Republicano de 1889 aos dias atuais.

Dois (02) livros trazem uma periodização diferente, a chamada de periodização da América. Projeto Mosaico (Scipione) e Historiar (Saraiva) com as seguintes divisões: Paleoíndio, Período Arcaico e Período Formativo. Essa divisão é mencionada em um capítulo específico sobre História indígena que foge ao nosso objetivo de estudo.

Os livros conceituam bem, o que é uma periodização, explicando que se trata de marcos temporais e divisões para melhor compreender os períodos históricos. Por outro lado, criticam a periodização tradicional por valorizar os fatos importantes acontecidos na Europa em uma perspectiva linear que conduz o sentido da História para os feitos dos Europeus. É como se os outros continentes só tivessem História a partir do momento que entra em contato com o continente europeu.

Em resumo, os livros justificam o uso da periodização europeia, alegando que é a mais usada e por isso persistem através do uso e da tradição historiográfica e escolar. O segundo argumento utilizado é que tal periodização facilita para a compreensão macro da História bem como as marcações temporais para a produção dos textos históricos.

### **3.5 Categoria 05: Fonte (vestígios)**

Ao escolher a categoria fonte a intenção foi observar nos livros didáticos como são consideradas as fontes históricas por historiadores e arqueólogos. Se existem uma divisão ou se são vistas como documentos a serem manuseados e explorados pelos historiadores. A partir do tratamento e da concepção do que é uma fonte histórica poderemos perceber como as coleções revelam o trabalho do historiador e como os alunos poderão ter noção desse ofício.

O uso das fontes indica a relação que os historiadores têm com os documentos, com os vestígios arqueológicos, com os materiais impressos,

bibliografias, testemunhos orais, mídias impressas ou digitais etc. E como é construída através das pesquisas a escrita da História. É importante que nos livros didáticos fique claro o papel do historiador ao auscultar determinada fonte. Ele irá revelar coisas sobre essa fonte e a sua representação na sociedade a qual pertence. Por outro lado, o tratamento que o historiador dar as fontes irá determinar a construção convincente do seu discurso.

As fontes são reveladas e interpretadas de acordo com as hipóteses que partem do historiador. A História parte das problematizações e indagações dos historiadores. Não é uma ciência ortodoxa que refaz o passado tal qual ele se apresenta nos documentos e fontes, nem é providencialista e absoluta em suas conclusões, mas é a História produto da situação histórica.

A visão de fonte histórica hoje é que se trata de documentos que os historiadores poderão se valer para construção do discurso histórico em suas pesquisas. E pode se dizer que essas fontes assumem as formas mais diversas e podem ser encontradas em lugares variados. Uma infinidade de registros e materiais encontram-se disponíveis para uso do historiador em seus estudos. As informações provêm de vestígios materiais, sítios históricos, jornais, revistas, livros, artigos, noticiários de rádio e televisão, filmes, documentários, internet, oralidade entre outras.

Em um contexto de sala de aula desde os níveis mais básicos é importante o trabalho com as fontes históricas seja através dos livros didáticos ou nas atividades pedagógicas. De acordo com Eni Samara (2010):

[...] a abrangência das fontes disponíveis torna viável a prática da crítica histórica em sala de aula desde os níveis mais elementares de ensino. Eleger uma questão, selecionar registros que tratem do assunto, contextualizar, decodificar e construir uma ou mais versões desse tema são tarefas básicas desse tipo de trabalho. E, para tanto, cabe ao professor de História, como um bom orientador, orientar seus alunos a lidar com a diversidade de dados, pois são cada vez mais raras as análises históricas alicerçadas por um único tipo de documento (SAMARA, 2010, p. 68).

A autora no texto acima reforça a ideia que tanto na pesquisa quanto na sala de aula as mais variadas fontes históricas fazem parte do cotidiano dos alunos, então, é de fundamental importância captar como as coleções didáticas concebem e trabalham com os documentos históricos em suas narrativas. Pois, as fontes históricas são documentos materiais que o historiador usa para construir e reconstruir sua narrativa histórica. Através das fontes o historiador encontra respostas para conhecer o passado. Através de vestígios e informações os historiadores conduzem a pesquisa e a investigação histórica.

No quadro 05, a seguir, iremos perceber como os livros relacionam o trabalho do historiador com as fontes históricas.

Quadro 05 - Fontes

Coleção (livro)	Categoria	História	Pré-história
História, Sociedade e Cidadania	Fonte (vestígios)	<p>“[...] O historiador de forma semelhante: utiliza todos os vestígios ou pistas disponíveis para construir um conhecimento sobre a trajetória de um povo, um grupo ou um indivíduo. Os vestígios (escritos, imagens, objetos etc.) produzidos pelo ser humano na sua passagem pela Terra são chamados de fontes históricas. As fontes históricas podem ser escritas, visuais, orais e da cultura material.” p.16.</p>	<p>“[...] Cultura material como conjunto de objetos (tecidos, instrumentos de trabalho, meios de transporte, adornos, habitações entre outros) produzidos pelos seres humanos de uma determinada sociedade.</p> <p>[...] Cultura imaterial é tudo aquilo que é produzido pelo ser humano, mas não é palpável, ou seja, não pode ser pego, como o modo de fazer uma comida, uma brincadeira, uma festa, um ritual.</p> <p>[...] Cada povo tem sua cultura, isto é, um jeito próprio de se vestir, de se alimentar, de construir moradias, de fazer festa, de agir e pensar.” p.28 e 29.</p>
Projeto Araribá		<p>“O que são fontes históricas? Como é possível um historiador investigar um passado que não existe mais? Se você refletir sobre isso, vai concluir que as pessoas, ao longo da vida, tiram fotos, escrevem cartas, leem livros, ouvem músicas, fabricam ou compram vários</p>	<p>“Uma importante fonte histórica imaterial que o historiador pode utilizar em suas pesquisas são os relatos orais. Eles registram a memória de pessoas que usualmente não aparecem nos documentos escritos, como crianças, analfabetos,</p>

		<p>tipos de objetos, pintam telas, constroem edifícios e fazem muitas outras coisas que podem sobreviver por milhares de anos.</p> <p>Quando são utilizadas pelo historiador em suas pesquisas, essas marcas deixadas pelas pessoas recebem o nome de fontes históricas. Elas podem ser classificadas em fontes materiais (documentos escritos de vários tipos, livros, fotografias, roupas, cartas, pinturas, monumentos etc.) e fontes históricas imateriais (memórias, músicas, lendas, línguas, crenças etc.).” p.19</p>	<p>idosos, operários e povos ágrafos (que não tem registros escritos)” p.19</p>
<p>Vontade de Saber</p>		<p>“Fonte histórica é tudo aquilo que a humanidade produz ao longo do tempo, servindo, portanto, à construção do conhecimento histórico. São exemplos de fontes históricas: jornais, livros, cartas, diários, letras de músicas, histórias em quadrinhos, pinturas, fotografias, filmes, mapas, moedas, vasos, joias, edifícios, paisagens, esculturas e muitos outros.</p> <p>Também são consideradas fontes históricas os relatos orais, por exemplo, as histórias contadas por nossos avós.” p.17</p>	<p>“Muito do que sabemos sobre a Antiguidade, por exemplo, se deve ao trabalho dos arqueólogos.</p> <p>Esses profissionais são responsáveis pela escavação, catalogação, pesquisa e interpretação dos vestígios arqueológicos. Esses vestígios são os mais variados, como vasos, talheres, joias e armas.” p.26</p>
<p>Projeto Mosaico</p>		<p>“Documentos históricos são todos os registros e vestígios do passado que sobreviveram até o presente. Podem ser: textos (cartas, livros, documentos oficiais, etc); imagens (pinturas, fotografias, desenhos, filmes, caricaturas, etc); sons (depoimentos pessoais, músicas, etc); objetos (utensílios, vestimentas, enfeites, etc); Fósseis e uma infinidade de outros vestígios que nos</p>	<p>“O estudo da Pré-história</p> <p>O conhecimento que temos do período pré-histórico se deve, em grande parte, aos estudos feitos por alguns especialistas, como: os paleontólogos que estudam a origem e a evolução de todos os seres vivos (incluindo o ser humano) por meio dos fósseis.</p> <p>e os arqueólogos, que estudam o passado das sociedades humanas por meio de vestígios deixados pelo ser humano. Além dos</p>



		informam sobre o passado.” p.16	fósseis, eles estudam objetos, adornos, utensílios, pinturas, inscrições, etc que servem de fontes históricas.” p.26
Historiar		[...].As fontes históricas sugerem pistas sobre o assunto pesquisado. Por isso, são interpretadas pelo historiador. [...] Durante muito tempo, as fontes escritas foram consideradas as mais importantes para as pesquisas históricas. Depois, os historiadores compreenderam que as fontes não escritas são igualmente valiosas e relevantes em suas pesquisas. Isso significou uma mudança no modo de trabalhar desses profissionais. [...].Ao analisar fontes históricas, os historiadores podem reunir pistas ou evidências que lhes permitam, por exemplo, reconhecer mudanças ocorridas em uma sociedade e o que as provocou. Esses processos de mudanças podem ocorrer na economia, nas artes, na política, na maneira de pensar, nas formas de viver e de sentir o mundo. p.26-28	

Existem temáticas nos livros didáticos que são bem definidas, isto é, não divergem teoricamente dos estudos acadêmicos e da produção escolar. E ainda se mantêm atualizadas. Uma dessas temáticas, identificadas neste estudo, é sobre fonte histórica. Ao observarmos os textos acima separados para análise iremos perceber o alinhamento dos 05 (cinco) livros nas descrições do que seria uma fonte, como o historiador pode trabalhar com a documentação escolhida e os tipos e variações de fonte.

Nessa categoria – Fonte e Vestígios - elencada para análise crítica percebe-se até uma didatização do assunto melhor posta no livro didático do que em outros suportes literários. Em outras palavras, os livros explicam com clareza e didática o conceito de fonte e seus tipos. Todos os 05 (cinco)

livros definem fonte como tudo o que a humanidade produz e que é passível de ser investigado por historiadores, ou seja, que tenha valor histórico. E tal valor é visto de uma forma plural e de acordo com as demandas de cada tempo.

Se hoje existe uma grande variedade de fontes históricas, no passado apenas documentos escritos poderiam ser considerados fontes históricas, no futuro outras fontes servirão a História, tendo em vista que a humanidade segue produzindo culturalmente e deixando pistas em todos os lugares dessa produção. Caberá ao historiador lançar novos olhares captando tais vestígios, percebendo qual narrativa as fontes expressam ou deixaram de expressar para a construção do discurso histórico.

### **3.6 Categoria 06: Perspectiva historiográfica**

O objetivo desta categoria é identificar a perspectiva historiográfica dos livros didáticos analisados. É um desafio manter uma conexão com a historiografia construída ao longo dos séculos nos livros didáticos hoje. Em outras palavras, levar o aluno a compreender a construção historiográfica, através das páginas didáticas, as principais contribuições, os embates e avanços na escrita da História, mas esse olhar sobre o passado da historiografia não pode perder de vista as demandas da sociedade atual.

Nem os anseios e desafios postos ao ensino História que consistem em incutir nas pessoas a ideia de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas escolhas, valores e referências e que atuem socialmente na construção de um projeto de sociedade mais humanizado.

O edital do PNLD de 2017 que aprovou as coleções em estudo também corrobora com o pensamento exposto no parágrafo anterior:

O Ensino de História numa perspectiva contemporânea norteia-se por pressupostos éticos, estéticos e culturais comprometidos com a formação de estudantes para a vivência social marcada pela partilha, pela participação, pelo respeito à diferença e pela responsabilidade para com as gerações futuras (EDITAL PNLD, 2017, p. 58).

A categoria perspectiva historiográfica pressupõe que seja encontrado no livro abordagens coerentes com o campo historiográfico. E o campo historiográfico, segundo Barros (2004), é formado por uma interconexão de modalidades. Por modalidades entendemos as diversas perspectivas historiográficas que dispõe o historiador na atualidade. Sem entrar no mérito de definir cada uma delas temos: História Social, História Cultural, História da Mentalidades, História do Imaginário, Micro-História, História Serial, História Quantitativa, História Comparada, História Recente entre outras especialidades.

O importante em um livro didático é que essas divisões da historiografia dialoguem, que os campos se imbriquem e se estabeleça as conexões possíveis. Que façam sentido para o aluno e mostre o protagonismo dos diversos agentes históricos. No quadro 06, seguinte analisamos os textos didáticos a fim de perceber a perspectiva historiografia dos livros.

Quadro 06 - Perspectiva historiográfica

Coleção (livro)	Categoria	História	Pré-história
História, Sociedade e Cidadania	Perspectiva Historiográfica	<p>[...] a <b>História é o estudo dos seres humanos no tempo.</b></p> <p>[...] As culturas são diferentes entre si; apenas isso. Cada cultura tem o seu valor e não há uma cultura superior a outra. Conforme a Antropologia, nenhum povo pode ser chamado de “selvagem” ou “primitivo” porque se veste, se enfeita, se alimenta ou pensa diferente do outro.” p.14 e 29</p>	
Projeto Araribá		<p>[...] <b>passaram a valorizar a ação das pessoas comuns, suas condições de trabalho, suas lutas, seu cotidiano, seus costumes. É a chamada história vista de baixo.</b></p> <p>[...] a <b>noção que se tinha de documento histórico. Além das fontes escritas, pinturas, esculturas, ferreamentos, moradias, fósseis e vários outros registros passaram a ser examinados como fonte para compreender o passado”.</b> p.20-21</p>	
Vontade de Saber		<p>“O conhecimento histórico é aquele produzido a partir da análise e da interpretação das fontes históricas. Quando um historiador analisa uma fonte histórica, ele precisa tomar alguns cuidados, pois já possui uma série de ideias, razões e emoções que interferem em sua interpretação.</p> <p>. p.17</p> <p><b>“Para facilitar o entendimento das transformações e das permanências, o historiador francês Fernand Braudel propôs três diferentes durações do tempo histórico: a curta, a média e a longa duração.”</b></p> <p>“[...]os acontecimentos e processos históricos, apesar de terem diferentes durações, estão interligados e podem ser simultâneos” p.23</p>	
Projeto Mosaico		<p>[...] Se chama história tudo que aconteceu no passado da humanidade. [...] <b>todos os eventos ocorridos em determinado país fazem parte da história.</b> p.14</p>	

<p><b>Historiar</b></p>		<p>“[...] Aliando trabalho e criatividade, os seres humanos construíram um mundo próprio, que se manifesta por meio de bens materiais (como habitações, vestimentas, arte e meios de transporte) e bens não materiais (costumes, religião, ciência etc.) O conjunto de todos esses bens faz parte da cultura.” p.51</p>	
-------------------------	--	---	--

A categoria Perspectiva Historiográfica somadas as outras categorias analisadas nas coleções didáticas proporciona uma visão mais ampla para responder uma das indagações proposta por esta pesquisa: identificar quais concepções historiográficas as coleções são portadoras. A hipótese inicial abarcava a ideia, antes de ler as 05 (cinco) coleções, fazer um estudo teórico, separar as categorias e os fragmentos textuais, de que seria encontrado nos livros tendências variadas – em um livro uma perspectiva, em outro mais um viés predominando – pouca discussão teórica, digressões teóricas ou visões defasadas. A expectativa era fazer uma investigação crítica em cima desses postulados.

Existem nos livros mais de uma perspectiva historiográfica, isso indica uma pluralidade de concepções. Os próprios livros fazem críticas a determinados paradigmas historiográfico e seus usos. Existem uma tendência, até então, em se manter atualizado o debate sobre a historiografia nas coleções didáticas, guardando as proporções e observando o público a que são destinados os livros – estudantes do nível fundamental – a linguagem tende a ser simplificada para melhor entendimento dos alunos.

Mesmo havendo a preocupação em debater nos livros as teorias da História em linguagem mais didática, os livros não se esquivaram de expor uma argumentação qualitativa e de produzir uma narrativa atualizada em muitos fatores sobre as tendências historiográficas. Vale ainda ressaltar que este assunto é fruto de intensa pesquisa na academia e nas escolas, então, modificar paradigmas históricos ou lançar uma nova forma de escrever e perceber a História não é algo que acontece “da noite para o dia”. O importante é perceber nas coleções estudadas que as visões históricas estão presentes nos livros e “misturadas entre si” para proporcionar aos

alunos um melhor entendimento da construção das narrativas historiográficas.

Os cinco (05) livros não trazem uma única concepção de História. Nesse aspecto dialoga com a ideia de Barros (2004) “que uma prática historiográfica não pode ser enquadrada dentro de único campo” (BARROS, 2004, p.15). Assim, foram encontradas nos livros a corrente Marxistas, com o viés material e econômico, a História Annales, com a pluralidades de fontes e problematizadora, a História Cultural com ênfase na produção cultural e a História Social, predominando no texto didático através dos conteúdos que remetem aos feitos políticos.

O que chama atenção é que essas correntes não são postas isoladamente, mas integradas entre si e dispostas por assuntos. O que quero afirmar aqui é que a depender do assunto será usado mais uma corrente ou outra. Isso pode ser verificado através das bibliografias, da análise textual e das atividades propostas e das leituras complementares.

Foi observado, muito, nos livros a importância do recurso didático dos textos complementares, que serão explorados no próximo capítulo como didática da História, para aprofundamentos dos debates. Na leitura complementar são trabalhados textos de autores e teóricos da História, isso significa que o aluno terá a oportunidade de “beber” na própria fonte o que foi teorizado nos livros.

Por outro lado, mesmo utilizando de perspectivas atuais, os livros também trabalham aspectos de uma historiografia tradicional. Isso se deve aos tipos de periodização, à tradição escolar e a alguns assuntos que são mantidos no currículo e que ao serem debatidos tendem a ser mais tradicionais do que outros.

As mudanças e concepções historiográficas que a toda hora aportam nos livros didáticos e, hoje, pelo contexto de transformações em que vivemos tem-se a sensação de que tudo muda em uma velocidade atípica, digna de um tempo peculiar da História na atualidade. Precisam ser maturadas pela academia e pela escola para serem veiculadas na qualidade de conteúdo curricular significativo.

A boa notícia fica por conta de uma maior integração entre as universidades e a escola, assim os livros tendem a ficar mais atualizados, os debates tendem a ficar mais significativos, a produção historiográfica tende a crescer em uma via de mão dupla escola-academia através de trocas culturais e pesquisas nas pós-graduações e em projetos de iniciação científicas que tenham como laboratório e objeto de análise a própria escola e o seu público.

### **3.7 Categoria 07: Atividades pedagógicas (exercícios, problematizações diversificação e sistematização do conhecimento)**

A análise pedagógica das coleções será realizada observando três aspectos: atividades pedagógicas, proposta de pesquisas e a prática da escrita. A ideia é perceber como os conceitos de História e Pré-história são operados didaticamente nas atividades propostas através das problematizações dos conteúdos, da possibilidade de pesquisa e investigação histórica e das construções textuais sugeridas para a produção de narrativas pelos alunos. Analisaremos separadamente cada aspecto mencionado, contudo sabemos que a atividade pedagógica, a pesquisa e a escrita estão sempre em íntima relação em uma proposta didática, pois o processo de ensino/aprendizagem da História perpassa pelo próprio fazer histórico como veremos ao longo dessa categoria. Ainda, é importante perceber o quanto o livro didático tem um poder na construção cidadã dos alunos e em como o LD está atrelado ao trabalho do professor em sala de aula.

Logo, a ideia é analisar as atividades das coleções através dos exercícios, das proposições de problematização das atividades, diversificação e sistematização do conhecimento. Por isso escolheu-se uma variação de atividades, pois em 05 (cinco) livros é possível ocorrer similaridades na forma de propor os exercícios didáticos. Para facilitar a compreensão da dinâmica de análise seguiremos com uma parte teórica e em seguida com os blocos de atividades. Neste primeiro bloco têm-se as atividades de 01 a 04.

Pensar a didática da História na atualidade é refletir sobre a própria epistemologia da História, ou seja, “pensar o ensino de História a partir das elaborações próprias do pensamento histórico” (SADDI, 2010, p. 63). Não se trata apenas de técnicas de ensino, metodologias pedagógicas que pura e simplesmente são aplicadas em diversas disciplinas com o objetivo de delinear o processo de ensino. Segundo Libâneo (2006):

A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global é a Pedagogia. Sendo a Didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é, assim, uma disciplina pedagógica. (LIBÂNEO, 2006, p. 16).

O professor Libâneo, na citação acima, nos mostra que a didática é um ramo da Pedagogia que se interessa pelo processo de ensino visando aperfeiçoar os objetivos, a assimilação dos conteúdos através de atividades e métodos de ensino. Seguindo esse pensamento, é possível perceber que a didática se constitui como uma teoria do ensino; e, para isso, recorre a contribuições de outras ciências como sociologia, psicologia, economia, história etc., para explicar os fenômenos do ensino. Nesse viés atividade didática se ocupa com a teoria e a prática dos professores no sentido dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos discentes.

Em uma definição mais abrangente da relação didática com as metodologias de ensino Libâneo (2006) afirma:

A Didática e as metodologias específicas das matérias de ensino formam uma unidade, mantendo entre si relações recíprocas. A Didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da Didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com os fins educacionais. A Didática, com base em seus vínculos com a pedagogia, generaliza os processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente. Com isso, pode generalizar para todas as matérias, sem prejuízo das peculiaridades metodológicas de cada



uma, o que é comum e fundamental no processo educativo escolar. (LIBÂNEO, 2006, p.26).

Essas relações apresentadas pelo professor Libâneo da didática com o ensino das disciplinas permearam grande parte pensamento pedagógico brasileiro em que se generalizaram as práticas docentes “para todas as matérias, sem prejuízo das peculiaridades metodológicas de cada uma”. A partir de um conjunto de estudos produzidos pela didática os docentes estariam aptos a compreensão global dos fenômenos educativos, principalmente, no ambiente escolar. Assim, a didática estabeleceu uma relação entre prática escolar e a sociedade através da explicitação dos objetivos políticos-pedagógicos em condições sócio históricas determinadas.

Os historiadores do ensino de História começaram a questionar a seleção e organização dos conteúdos, os métodos, a mediação escolar, a ideia de uma sequência objetivo-conteúdo-método como processos atinentes ao ensino e a aprendizagem da História produzidos por uma didática da Educação, essa didática definida por Libâneo.

Os insucessos escolares frente às aprendizagens históricas significativas contribuíram para se pensar em um ensino com métodos peculiares à disciplina História para que os alunos desenvolvam um raciocínio histórico significativo. Esse raciocínio plural e de múltiplos sentidos em que ideias, dados e informações serão trabalhadas em seu contexto, respeitando o tempo, as condições culturais, os posicionamentos políticos, as classes sociais e mais outros fatores que contribuirão para a análise histórica.

Trata-se de uma perspectiva socialmente construída e debatida nas instâncias educacionais, principalmente, nas escolas, não de um mundo unificado, mas complexo e passível de muitos questionamentos pelos alunos. É isso que se procura analisar no livro didático, exercícios e atividades didáticas que movam o aluno em direção ao pensamento histórico ao qual se vem debatendo neste e nos capítulos anteriores.

### Para refletir

Leia o texto a seguir com atenção.

#### O que é História

Diz-se algumas vezes: "A História é a ciência do passado." É [no meu modo de ver] falar errado [...]

Há muito tempo [...] Michelet e Fustel de Coulanges nos ensinaram a reconhecer: o objeto da História é [...] o homem. Digamos melhor: os homens. [...] Por trás dos grandes vestígios [...] da paisagem, [...] por trás dos escritos [...] e das instituições [...] são os homens que a História quer capturar. [...].

Do caráter da História como conhecimento dos homens decorre sua posição específica [...]

Ciência dos homens, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: "dos homens, no tempo".

Michelet e Fustel de Coulanges  
Importantes historiadores franceses do século XIX.

BLOCH, Marc L. B. *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 52-54.

- Que ideia o autor do texto critica?
- Para o autor do texto, o que é a História?
- Com base neste texto e no que você aprendeu sobre o assunto, qual a importância do tempo para a História?
- Você tem conseguido usar bem o seu tempo? Tem conseguido conciliar estudo e lazer?

Crianças realizando diferentes atividades durante um dia.



Atividade 01: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, sociedade & cidadania*. 6º. 3.ed. - São Paulo: FTD, 2015. Pág.

15-

## Atividade 01 – página 15 – Livro: História, Sociedade & cidadania.

A proposta inicial da atividade sugere uma reflexão, existe uma finalidade: “PARA REFLETIR”. O livro ao propor um pensamento reflexivo já demonstra uma aproximação com o fazer historiográfico dialogado e investigativo.

Observem, por exemplo, na página 15 o destaque que é dado na parte superior da atividade as seguintes estratégias didáticas: variações do tipo de letra, da cor, do tamanho, e da posição em relação à atividade que foi proposta. Antes de começar a atividade o aluno é convidado a pensar, nesse sentido, o professor ou a professora necessariamente terá que pensar junto.

Ainda, na atividade 01, essa reflexão está condicionada ao diálogo com o fragmento de texto do livro *Apologia da História ou Ofício do Historiador* de Marc Bloch. A problematização central da atividade é fazer uma análise inicial e crítica do texto para o aluno pensar sobre documentos escritos, vestígios, objetos da História, História enquanto ciência.

**Livro: História, Sociedade & cidadania, p. 15**

- a) Que ideia o autor do texto critica?
- b) Para o autor do texto, o que é História?
- c) Com base neste texto e no que você aprendeu sobre o assunto, qual a importância do tempo para a História? [...]

E o caminho de proposições escolhido é reflexivo, pois parte de uma pergunta (reproduzida abaixo) que estabelece uma conexão com a crítica que o autor faz ao

pensamento histórico que considera apenas documentos escritos e vestígios (vestígios arqueológicos) como preponderante na narrativa histórica, em detrimento da construção histórica dos homens no tempo. Para Bloch os documentos representam uma História que só é contada através da problematização do historiador em relação ao documento.

A intenção é, a princípio, estabelecer essa relação e o faz através de perguntas reflexivas: Primeiro, a atividade estabelece uma crítica, já debatida acima, mas se levarmos em consideração a questão didática é a introdução à ideia de crítica que norteia a atividade. Em seguida, é cobrado do aluno que entenda o conceito de História do autor para que ele possa, junto com as demais atividades, pensar e formular o seu próprio conceito de História.

**Atividades**

● **Exercícios de compreensão**

1. O que é História?
2. Qual a utilidade da História?
3. Cite exemplos de fontes históricas.
4. É possível chegar a uma verdade única e absoluta na construção do conhecimento histórico? Justifique sua resposta.
5. O que são sujeitos históricos?
6. Escreva o que você entendeu por: tempo da natureza, tempo cronológico e tempo histórico.
7. A linha do tempo apresentada na página 24 serve para organizar os acontecimentos da história de todos os povos do mundo? Por quê?
8. Escreva no caderno um texto sobre o que você espera aprender nas aulas de História durante este ano letivo.

● **Expandindo o conteúdo**

9. Leia o texto a seguir.

[...] Mas o que é história, afinal?

História é uma dessas palavras que possuem mais de um significado. Quando dizemos história do Brasil, por exemplo, estamos nos referindo ao conhecimento que aparece nos livros escritos pelos historiadores: os livros de história do Brasil que nos informam sobre as transformações, através do tempo, da sociedade que se organizou num certo espaço, desde que ele começou a ser habitado e que mais tarde ficou conhecido pelo nome de Brasil. [...]

Mas é só olharmos à nossa volta, para perceber que na sociedade brasileira existem pessoas e grupos diferentes, vivendo histórias diferentes: nem todos se vestem de modo igual, moram em tipos de casa iguais, brincam com brinquedos iguais, fazem o mesmo tipo de trabalho, acreditam nos mesmos deuses, compartilham os mesmos sonhos e memórias ou dançam a mesma música. Existem diferenças e desigualdades que marcam e marcaram a nossa sociedade desde que ela começou a se formar.

A história vivida por uma pessoa ou por um grupo social é uma coisa; a história-conhecimento, contada nos livros pelos historiadores, é outra; nem sempre as duas coincidem. O que aparece nos livros de história não é a história de todas as sociedades, de todos os grupos sociais que compõem a sociedade, tampouco de todas as pessoas. [...]

30

Marisa Inez Turazzi, Carmen Teresa Gabriel. Tempo e História. São Paulo: Moderna, 2000. p. 30-31

**Atividade 02:** PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber história.** 6º / Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg. 3.ed. - São Paulo: FTD, 2015. Pág. 30.

**ATIVIDADES**

**Retome**

- 1 Por que a escrita foi escolhida como marco divisor da História e da Pré-História?
- 2 De povos que não têm escrita têm História? Por quê?
- 3 O que são os mitos?
- 4 Qual é o papel dos mitos nas sociedades sem escrita?
- 5 Que importância têm os mitos para quem pesquisa a história dos diferentes povos e sociedades?
- 6 Além dos historiadores, que outros cientistas estudam o passado do ser humano? O que cada um deles investiga e que materiais utilizam em seu trabalho?
- 7 Que acontecimento os estudiosos definiram como marco da passagem do Período Paleolítico para o Neolítico?
- 8 Que acontecimento os estudiosos definiram como marco da passagem do Período Neolítico para a Idade dos Metais?
- 9 Copie o quadro comparativo abaixo em seu caderno e complete-o com as informações pedidas.

Período da Pré-História	Paleolítico	Neolítico	Idade dos Metais
Modo de vida dos grupos humanos	caçadores	agricultores	criadores
Armas e utensílios que utilizavam	pedras lascadas, ossos e madeira	pedras, ossos e madeira polida	metais
Atividades que realizavam para obter alimento	caça, pesca e coleta	caça, pesca, coleta, agricultura, domesticação de animais	caça, pesca, coleta, agricultura, domesticação de animais

**38**

**NÃO ESCREVA NO LIVRO**

**Crie um cenário da Pré-História**

Em todo o mundo, muitos museus de História Natural oferecem aos visitantes seções nas quais são exibidas simulações de cenários da Pré-História. Em geral, bonecos representam nossos antepassados envolvidos em suas prováveis atividades cotidianas.

Ao percorrer essas exposições, os visitantes podem ter uma ideia mais clara de como teria sido a vida dos primeiros grupos humanos. Que tal preparar uma exposição sobre a vida dos nossos antepassados pré-históricos? Só que em vez de bonecos, os modelos serão vocês!

Para fazer esta atividade, forme um grupo com mais três ou quatro colegas e, sob a coordenação do professor, siga as etapas abaixo:

- 1 Escolham um dos seguintes temas para representar: a descoberta do fogo; caça e coleta no Período Paleolítico; pintando nas cavernas; a aldeia neolítica; a descoberta da metalurgia.
- 2 No capítulo, releiam as informações que têm relação com o tema escolhido e, com seus colegas de grupo, planejem o cenário, os personagens e os instrumentos que serão usados na composição da cena. Escrevam a ideia e apresentem ao professor.
- 3 Façam uma relação dos materiais necessários para a composição do cenário, como papel *knuff* e tinta guache para desenhar o fundo, papel crepom ou retalhos de tecidos para as vestimentas dos personagens, argila, etc.
- 4 Com base nas pesquisas, construam o cenário e caracterizem os personagens (pensem sobre como deve ser o aspecto delas, suas vestimentas, instrumentos, etc.).
- 5 Fotografem o cenário e montem um painel com as fotos. Escrevam legendas para as fotos, com uma breve explicação sobre o tema.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto mosaico: história**. 6º / Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino. 1.ed. - São Paulo: Scipione, 2015. Pág. 38.

## Atividade 02- página 30 – Livros: Vontade de Saber e página 38, História e Projeto Mosaico: história.

Na atividade 02, páginas 30 e 38, foram escolhidos dois exercícios pedagógicos, embora tratassem de temáticas diferentes, um se direcionava para o conceito de História, enquanto o outro para a ideia de Pré-história, o que se tem de comum em ambos são as atividades é a organização didática das perguntas. Reproduzimos algumas perguntas da atividade 02 abaixo:

<p><b>Livro: Vontade de saber história, p. 30</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que é História?</li> <li>2. Qual a utilidade da História?</li> <li>[...]</li> <li>5. O que são sujeitos Históricos?</li> </ol>
<p><b>Livro: Projeto mosaico: história, p. 38</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Por que a escrita foi escolhida como marco divisor da História e da Pré-História?</li> <li>2. Os povos que não têm escrita têm História? Por quê?</li> <li>3. O que são mitos?</li> <li>[...]</li> <li>7. Que acontecimentos os estudiosos definiram como marco da passagem do Período Paleolítico para o Neolítico?</li> </ol> <p>Na sequência, a atividade, na página 38, é cobrado do aluno a criação de um cenário da Pré-História.</p>

A diferença entre a atividade 01 e a atividade 02 está na pergunta feita ao texto didático. Apesar de em ambas as atividades as perguntas serem diretas, carregam consigo pontos a serem questionados. Não que se trate de livros baseados em exercícios que possam ser classificadas como uma História Tradicional com exercícios repetitivos de memorização de fatos e datas.

A questão a ser comparada é que a atividade 01 propõe reflexão, já na atividade 02, temos uma perspectiva que se aproxima mais de uma abordagem tradicional do que de uma visão mais atualizada da História. O que predomina em linhas gerais, na atividade 02, são perguntas sem pausas reflexivas que levam o aluno para o texto didático em busca de uma resposta pronta.

É por um mínimo de esforço reflexivo a nossa luta didática. Saber o que é História, qual a sua utilidade e o que são sujeitos históricos é de suma importância, mas estabelecer uma relação de sentido entre essas perguntas que possibilite o aluno pensar e contextualizar o conhecimento aprendido é de mais valia do que ter memorizado marcos da passagem do Paleolítico para o Neolítico.

E na atividade, subsequente, atividade 02 do livro Projeto Mosaico: história é cobrado do aluno a montagem de um cenário da Pré-história. Sem escolha para o aluno, digo sem escolha porque se trata de um cenário europeu. Todo esforço da aprendizagem histórica é concentrado em um exercício que traz metodologias que fazem o aluno perceber o trabalho historiador: pesquisa, levantamentos de fontes, definição cronológica, marcos representativos, informações, legendas, apresentações. Uma atividade rica do ponto de vista histórico e didático.

E qual a crítica a atividade em questão? Todo esse esforço empreendido na pesquisa revelará uma Pré-história europeia. Um cenário eurocêntrico, distante do aluno, que poderá formular um imaginário das pinturas das cavernas francesas, espanholas, quando temos a Serra da Capivara e outros tantos vestígios históricos que remontam períodos históricos muito antigos. A crítica a atividade 02, no livro Projeto Mosaico: história é não explorar o cenário brasileiro que compõe nossa identidade e nos legam traços históricos.

O ensino de História ao procurar explicar realidades distintas das nossas procura entender e valorizar, em uma atitude empática, as Histórias de outros países, outros povos, mas temos antes que nos atentar a nossa história. Lançar olhares e mecanismos para se aproximar, por exemplo, dos nossos índios, patrimônio cultural vivo da nossa História, dos vestígios materiais deixados pelos negros e suas histórias escamoteadas pela História oficial, mas que têm significados nas diversas comunidades quilombolas espalhadas pelo país.

## Oficina de história

### Refletir e ampliar

1. Explique com suas palavras as seguintes frases:  
Todas as sociedades humanas, do passado aos dias atuais, possuem cultura. E cada cultura tem seus próprios valores e sua própria verdade.
2. Observe a imagem e responda às questões.



Regra de ouro, obra criada pelo artista estadunidense Norman Rockwell em 1961. Local de custódia: Museu Norman Rockwell, Estados Unidos.

- a) Qual é o nome dessa obra? Em que ano foi criada? Quem é seu autor?
  - b) Compare as pessoas representadas na imagem. Quais são suas semelhanças e diferenças?
  - c) A obra traz a seguinte frase, em inglês: "Faça aos outros aquilo que você gostaria que fizessem a você". Qual é o sentido dessa frase na obra?
  - d) Em sua opinião, as diferenças étnicas, religiosas, de idade e de gênero são respeitadas no Brasil? Comente.
3. Leia os textos a seguir e responda às questões.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)  
XLII - a prática do racismo constitui crime (...)

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.



**Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.**

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre as diversidades 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". Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

a) Na sua opinião, as leis que combatem o preconceito são respeitadas na prática?

b) Na sua opinião, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena contribui para a conscientização sobre a diversidade cultural brasileira? Comente.

4. Como vimos, a cultura é composta de diversos elementos, entre eles a culinária. Em grupo, elaborem um cardápio com comidas típicas de um local. Para isso:

- escolham um país ou região;
- criem um nome e um logotipo para seu restaurante;
- selecionem pratos principais;
- pesquise uma imagem para cada comida;
- ilustrem seu cardápio com as imagens pesquisadas.

**Integrar com Arte**

5. Produza um desenho representando as relações entre o ser humano, a natureza e a cultura.

**Para saber mais**

**Na internet**

- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): <http://portal.iphan.gov.br/>  
O IPHAN, vinculado ao Ministério da Cultura, é um órgão responsável pela preservação do acervo patrimonial do país. No site, encontramos vídeos, imagens e textos sobre a diversidade cultural brasileira.
- Observatório da Diversidade Cultural: <http://observatoriiodiversidade.org.br>  
Organização não governamental que promove ações pela proteção e promoção da diversidade cultural. (Acessos em: 13 jan. 2015.)

**Nos filmes**

- *Janela da alma* (Brasil). Direção de João Jardim e Walter Carvalho, 2001. 73 min. Noventa pessoas com problemas de visão discutem a maneira como eles veem a si mesmos, como veem as outras pessoas e como percebem o mundo ao seu redor.
- *Xingu* (Brasil). Direção de Cao Hamburger. Downtown Filmes, 2012. 130 min. Três jovens, os irmãos Villas-Bôas, partem para a região do rio Xingu, onde conhecem diversos povos e culturas indígenas.

CAPÍTULO 1 CULTURA E DIVERSIDADE **19**

**Atividade 03:** *COTRIM, Gilberto. **Historiar**. 6º / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. 2.ed. - São Paulo: Saraiva, 2015. Pág. 18 e 19.*

## Atividade 03 – páginas 18 e 19 - Livro: **Historiar**

Na atividade 03 é proposta uma Oficina de História de caráter interdisciplinar que tem como foco a construção de saberes acerca da cultura e da arte atreladas às noções de respeito e empatia. Reproduzimos abaixo as questões 01 e 03 para análise:

**Livro: Historiar, p. 18 e 19**

1. Explique com suas palavras as seguintes frases:  
Todas as sociedades humanas, do passado aos dias atuais, possuem cultura. E cada cultura tem seus próprios valores e sua própria verdade.  
[...]
3. Leia os textos a seguir e responda às questões.  
  
Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)  
  
XLII – a prática do racismo constitui crime (...)  
  
Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.  
  
a) Na sua opinião, as leis que combatem o preconceito são respeitadas na prática?  
b) Na sua opinião, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena contribui para a conscientização sobre a diversidade cultural brasileira? Comente.

A atividade proposta no livro *Historiar* se volta para a valorização das sociedades antigas a partir do seu protagonismo e de sua produção cultural, vendo nos antepassados a ligação histórica com o presente através de traços culturais.

Uma vez debatida e valorizada a diversidade cultural, o livro parte para um questionamento legítimo de como lidamos com as diferenças. Tem como suporte teórico para a debate o artigo 5º da Constituição e o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em uma única atividade o livro consegue reunir questões plurais para refletir sobre o ensino de História atrelado a uma pauta de respeito às diferenças, uma pauta voltada para a educação com foco nos Direitos Humanos.

Como se pôde perceber, essa atividade foi selecionada para mostrar a relação da História com os dispositivos legais, nesse caso a Constituição

e a LDB, para o aluno que será capaz de ampliar o seu conhecimento histórico e estabelecer a conexão do ensino de História com questões atuais sobre racismo, por exemplo. Daí fica nítido o processo objetivo desse LD quando há a possibilidade de “semear” a criticidade cidadã nos alunos usando da disciplina História.

### **3.8 Categoria 08: Pesquisa (investigação histórica – apresentação de fontes de consulta para pesquisa coletiva e individual)**

O livro didático como referencial para pesquisa deve apresentar reais possibilidades pedagógicas com atividades que instiguem nos alunos a curiosidade e a vontade de desenvolver investigações e estudos sobre os temas debatidos em sala. A proposta para esta categoria é selecionar atividades no livro didático que demonstrem o seu potencial de ferramenta de pesquisa. O aluno precisa refletir em relação aos textos elencados nos livros comparando com outras fontes.

Bittencourt (2011) pontua que havia uma tendência, uma certa tradição escolar que padronizou e até “mecanizou” o uso do livro escolar: início da aula, abra o livro na página tal, a atividade de hoje encontra-se na página x e responderemos também os exercícios das páginas seguintes.

Esse comportamento afastou do aluno a possibilidade de prospectar o manual didático no sentido de compreender o livro em sua integralidade com a ficha bibliográfica da obra, com ficha de leituras dos capítulos. É fundamental esse tipo de atitude quando se trata de alunos do 6º ano do ensino fundamental, o público da pesquisa em curso, momento de formação de uma cultura pesquisa, em que é necessário o ensinamento do manuseio do livro, da identificação das temáticas pelo índice, de trabalhar no aluno o apego e o comprometimento com o estudo e a ferramenta didática.

Essa simples mudança na forma de abordar o livro, diferente daquela descrita pela professora Bittencourt, junto aos alunos contribuirá para a promoção de uma atitude de pesquisa autônoma por parte dos alunos, que

saberão identificar os pormenores do livro didático e o momento de utilizá-los.

Para além da pesquisa com os livros didáticos, o professor, segundo Seffner (2018), tem em sua atividade docente os meios de estabelecer os parâmetros de pesquisa para as diversas situações de estudos pelos alunos. Cabe ao professor auxiliar nos recortes temáticos, debater com os alunos as indagações centrais que possibilitarão a investigação, instigar as comparações, fazer as limitações e ponderações necessárias ao tema escolhido.

Todas essas ideias trazidas pelo professor Seffner (2018) devem ser maturadas de forma periódica com consultas aos alunos em uma perspectiva histórico-pedagógica, verificando o interesse prévio dos alunos, a disposição e viabilidade de se pesquisar determinado tema. Dessa interação pode surgir não somente boas pesquisas, mas também boas noções de respeito e autonomia tanto por parte do aluno quanto por parte dos professores.

A questão da pesquisa em sala com os alunos envolve um olhar diferenciado para o livro didático em que se use tal ferramenta como um referencial para busca de informações constantes no processo de escolarização, longe de se ter, como antes, tanto por parte dos docentes quanto dos alunos, uma postura robótica de indicação, pura e simplesmente, de páginas e lições pontuais.

Deve-se manter uma atitude propositiva por parte professor que provoque no aluno o interesse pelas temáticas históricas, levando em consideração a realidade e os pontos de vistas dos alunos.

O universo do aluno sendo problematizado em um ambiente pedagógico que suscita a pesquisa revelará para ele seu papel de sujeito histórico e mostrará uma atitude ativa frente as problemáticas vividas. As opiniões, os diferentes pontos de vistas dos alunos, as proposições debatidas em sala revelam para o professor os elementos sócio culturais vividos e introspectados pelos discentes e que fazem parte da visão de mundo deles. Uma vez elencados os problemas, resta ao professor de História

elaborar as atividades, os roteiros para execução da pesquisa, as estratégias, os procedimentos, delegar com alunos as ações em buscar de um resultado.

Nos blocos de atividades a seguir perceberemos como ocorre a atividade de pesquisa nos livros didáticos. Para facilitar a compreensão da dinâmica de análise separou-se por blocos de atividades de 04 a 07.

**III. Integrando com... Geografia**

Leia o texto a seguir com atenção.

**Tempo histórico e espaço**

Os historiadores, além de se preocuparem em situar as ações humanas no tempo, têm a tarefa de situá-las no espaço. Não se pode conceber um "fazer humano" separado do lugar onde esse fazer ocorre. O ambiente natural ou urbano, as paisagens, [...] as trajetórias, os caminhos por terra por mar são necessariamente parte do conhecimento histórico.

BITTENCOURT. Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 208.

Segundo o texto, os historiadores se preocupam em localizar as ações humanas:

- somente no tempo, pois o fazer humano não depende do lugar em que esse fazer ocorre;
- somente no espaço, pois o fazer humano só depende do lugar em que ele ocorre;
- no tempo e no espaço, pois esses termos são sinônimos;
- no tempo e no espaço, pois ambos são importantes no estudo da História.

**IV. Você cidadão!**

A Constituição brasileira estabelece que o **poder público** [...], com a cooperação da comunidade, deve promover e proteger o patrimônio cultural brasileiro, constituído pelos bens materiais e imateriais [...] dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira como: [...] os modos de criar, fazer, viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico [...].

Patrimônio [...] significa "herança paterna" – na verdade, a riqueza comum que nós herdamos como cidadãos, e que se vai transmitindo de geração a geração.

CULTURA.PE. O canal. Patrimônio cultural. Disponível em: <<http://www.cultura.pe.gov.br/pagina/patrimonio-cultural/sobre/o-canal/>>. Acesso em: 12 jan. 2015.


**1. As expressões a seguir fazem parte do patrimônio imaterial do Brasil:**

• Frevo;	• Tambor de Crioula do Maranhão;
• Samba de Roda do Recôncavo Baiano;	• Samba do Rio de Janeiro;
• Círio de Nossa Senhora de Nazaré;	• Modo de fazer renda irlandesa – Sergipe.

Em grupo, pesquisem sobre uma dessas manifestações, com base no seguinte roteiro.

- lugar onde a manifestação ocorre;
- características;
- importância.

**2. Elabore uma proposta para divulgar e preservar esse patrimônio imaterial brasileiro. Postem a proposta no blog da turma.**

 Indicação de site para a pesquisa:

- UNESCO. Disponível em: <<http://ftd.li/7id9mc>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

CAPÍTULO 2 – CULTURA, PATRIMÔNIO E TEMPO **47**

Atividade 04: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, sociedade & cidadania*. 6º. 3.ed. - São Paulo: FTD, 2015. Pág. 47.



**Atividade 05:** Apolinário, Maria Raquel. **Projeto Araribá - História.** 6º. 4.ed. - São Paulo: Moderna, 2014. Pág. 30.

### **Atividades 04 e 05 - página 47 - Livros: História, sociedade e cidadania e página 30, Projeto Araribá.**

Ambas as atividades selecionadas trazem propostas interdisciplinares que integram o conhecimento histórico com as outras disciplinas. São atividades de pesquisas que procuram extrapolar os limites dos conteúdos para que os alunos possam ampliar a visão deles em relação aos temas trabalhados. É também uma oportunidade para os professores complementar a temática a partir de suas experiências bem como aprender com os alunos através dos resultados apresentados após as pesquisas. Reproduzimos abaixo uma parte das perguntas dos livros História, sociedade e cidadania:

**Livro: História, sociedade e cidadania, p.47**

Segundo o texto, os historiadores se preocupam em localizar as ações humanas:

- a) Somente no tempo, pois o fazer humano não depende do lugar em que esse fazer ocorre;
- b) Somente no espaço, pois o fazer humano só depende do lugar em que ele ocorre;
- c) No tempo e no espaço, pois esses termos são sinônimos;
- d) No tempo e no espaço, pois ambos são importantes no estudo da História.

Tem-se um texto do livro de Circe Bittencourt, sobre ensino História, em que é focada a relação de tempo histórico e espaço geográfico dos acontecimentos. A atividade consiste na leitura do texto para depois escolher uma das alternativas entre as letras a, b, c e d, uma atividade de múltipla escolha, conforme reprodução acima.

Embora seja de múltipla escolha, a questão aliada a uma boa estratégia por parte do professor poderá ser trabalhada de forma gradativa, antes de marcar a alternativa correta, pode-se debater a importância do tempo e do espaço para o ensino de História e a relação entre ambos.

Na sequência, na mesma atividade proposta, é lançada uma pesquisa sobre patrimônio imaterial e apresenta ao aluno várias manifestações da cultura imaterial para que eles possam ter um olhar histórico e passem a valorizar tais manifestações, percebendo a importância e o amparo legal para sua preservação. É o despertar de uma consciência cidadã de preservação cultural que envolve a pesquisa proposta pelo livro.


**Livro: Projeto Araribá, p.30**

Na atividade 05, consiste em interpretar uma pintura rupestre da caverna de El Castillo, Espanha, que representa uma mão aberta e existe a hipótese de ser de uma mulher, possibilidade está indicada no livro.

Uma atividade lúdica que desperta a curiosidade dos alunos e dar margem a várias interpretações e debates. Contudo, se a mesma atividade fosse realizada com pinturas rupestres brasileiras, com exploração dos sítios arqueológicos do Brasil tornaria ainda mais expressiva o exercício de

pesquisa em questão, pois iria revelar para os alunos a importância e a forma de se expressar dos nossos antepassados.

Muitas atividades propostas nos livros didáticos de História são ricas nos aspectos didáticos, mas não se pode dizer de todo que existe a mesma riqueza nos aspectos históricos quando o tema é Pré-história. Existe uma tradição escolar de representar como a mais preponderante da História o que ocorreu com os antepassados europeus em seus primórdios. E, ao deixar de lado a origem da própria nação, acaba distanciando o aluno de sua própria origem, sem dúvidas, quando o LD demonstra uma origem pré-histórica e busca referência em um lugar o qual é outra nação, de um jeito ou de outro, o sentimento inconsciente vai buscar fora o que deveria ser visto aqui: a construção cidadã com consciência política de suas próprias origens.


Trabalhando com DOCUMENTOS

Você conheceu alguns mitos e explicações científicas para a origem dos seres humanos.  
O texto abaixo foi escrito por dois grandes especialistas nos estudos da Pré-História. Em grupos, leiam o texto e registrem as respostas das questões no caderno.

Todos os homens modernos que vivem hoje no mundo fazem parte de uma única espécie, a do *Homo sapiens sapiens*. Quando teria surgido essa nossa espécie, e onde? Há duas maneiras de buscar informações e de tentar responder a estas perguntas: por meio da Genética e da Paleontologia. Juntando-se ambas as vias de pesquisa, os estudiosos têm proposto uma origem africana recente para o *Homo sapiens sapiens*. Essa ideia opõe-se àquela visão que sustenta que os seres humanos modernos (nós) teriam evoluído de forma independente em diferentes áreas da Eurásia e da África. [...] Hoje, a visão predominante defende uma origem única, na África.

Quando surgiram os primeiros homens modernos? Não se sabe ao certo, porém ficou constatado que já havia *Homo sapiens sapiens* fora da África, na Palestina, há cerca de 92 mil anos. Cientistas analisaram o DNA mitocondrial – material genético em uma célula que passa sem modificações de mãe para filho – de indivíduos de diversas partes da Terra e concluíram que todas as pessoas são, em última instância, originárias da África. De fato, hoje a maioria dos estudiosos considera que o *Homo sapiens sapiens* – que, como foi explicado, surgiu unicamente na África – não seria muito anterior a 130 mil A.P. No período entre 60 e 40 mil A.P. teria surgido a grande maioria das manifestações e habilidades humanas como a arte, os entesões do corpo, os enterramentos de mortos, as viagens marítimas e, provavelmente, a linguagem falada. A emigração do *Homo sapiens sapiens* teria ocorrido entre 80 e 25 mil A.P., com uma data média provável de 52 mil A.P. O *Homo sapiens sapiens* teria chegado à Oceania há mais de 50 mil A.P.

FLOHART, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 28

1. Quais as teorias para o surgimento dos seres humanos modernos?
2. Considerando que nos estudos arqueológicos utiliza-se a datação A.P. (antes do presente), quantos anos antes de Cristo o *Homo sapiens sapiens* teria chegado à Oceania?
3. Faça uma linha do tempo com as datas e as informações indicadas no texto.
4. Imagine que você é um arqueólogo e se deparou com um artefato ou vestígio pré-histórico tais como crânios, utensílios, pinturas rupestres, etc. Que tipo de estudo você realizaria e quais as técnicas que você utilizaria para investigá-lo?

MÓDULO 1 • 39



## Atividade 06 – página 39 - Livro: Projeto Mosaico

O livro irá trabalhar na atividade proposta o texto de Funari e Noelli, dois arqueólogos brasileiros, sobre migrações humanas e a origem da humanidade. Reproduzimos a questão 04, abaixo:

Livro: Projeto Mosaico, p.39

[...]

04. Imagine que você é um arqueólogo e se deparou com um artefato ou vestígio pré-histórico tais como crânio, utensílios, pinturas rupestres, etc. Que tipo de estudo você realizaria e quais técnicas você utilizaria para investigá-lo?

Observem que é um trabalho de pesquisa que pode ser relacionado à temática baseada na lei 11.645/2008 a qual estabelece no artigo 26-A da LDB a seguinte premissa: nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

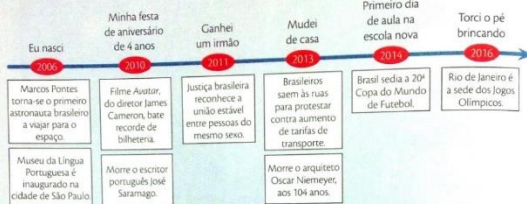
Por outro lado, os alunos também poderão aprender como os cientistas estabelecem as divisões temporais para a classificação e nomeação da espécie humana atreladas às descobertas da ciência contemporânea com estudos baseados na genética com o cruzamento de DNA dos antepassados.

Outros aspectos como o legado cultural também auxiliam os cientistas nesse estudo. É esta noção que se quer mostrar com a atividade em questão. Uma noção ampla de pesquisa e interpretação textual que amplia o conhecimento de mundo aluno. As perguntas relacionadas à atividade Trabalhando com Documentos também permitem ao aluno adentrar na importância do trabalho do arqueólogo e perceber como este profissional trabalha com os vestígios antigos.

## Oficina de história

### Refletir e ampliar

- Folheie as páginas deste livro e escolha algumas datas de acontecimentos que você achar interessantes. Procure acontecimentos de séculos distintos entre si. Depois, em seu caderno, escreva essas datas e a que séculos elas pertencem.
- Elabore no caderno uma linha do tempo de acordo com o exemplo e as dicas abaixo:



Escreva ao longo de sua linha do tempo datas de acontecimentos que marcaram sua vida, do seu nascimento até os dias atuais.


Para isso, aproveite a pesquisa que você realizou na atividade 2 da **Oficina de história** do capítulo 2.

### Integrar com Matemática

- Para refletir um pouco mais a respeito da divisão do tempo em anos e séculos, faça as atividades a seguir. Se necessário, peça ajuda ao seu professor de Matemática.
  - Escreva no caderno, em algarismos romanos, o século em que você nasceu e o século atual, se forem diferentes. Indique o ano do início e o do término de cada um.
  - Escreva no caderno, em algarismos romanos, os seguintes séculos: 15, 7, 8, 18, 14, 16, 20, 3 e 13.
  - Indique a que século pertencem os seguintes anos: 1996, 716, 1750, 1800, 2000, 1822, 1000, 1500 e 2015.
  - Indique o ano em que começou e o ano em que terminou cada século: II, X, IX, VIII, XV, XII, XX, XVIII e XIX.

**Integrar com Arte**

4. Observe a imagem a seguir e responda às questões.



Obra *A persistência da memória* (1931), de Salvador Dalí. Esse artista espanhol é um dos mais conhecidos pintores do surrealismo, movimento artístico e literário que buscava representar a realidade misturada a elementos de fantasias e sonhos.

a) Qual é o nome dessa pintura? Quem a pintou?

b) Que objetos estão representados nela?

c) A partir do que estudamos neste capítulo, como podemos relacionar o tempo com a memória?

**Para saber mais**

**Nos livros**

- TAVANO, Silvana. *O mistério do tempo*. São Paulo: Callis, 2009.  
Por que o tempo passa mais rápido quando estamos nos divertindo? Para onde vai o tempo que passou? Por meio de uma história ficcional, o livro apresenta reflexões a respeito da percepção do tempo.

**Na internet**

- Calendário juliano, calendário gregoriano e ano bissexto: <http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/calendario-calendario-juliano-calendario-gregoriano-e-ano-bissexto.htm>  
Reportagem sobre a história dos calendários juliano e gregoriano e do ano bissexto.
- Diversos calendários: [www.calendario.cnt.br/calendarios.htm](http://www.calendario.cnt.br/calendarios.htm)  
Textos e imagens sobre diversos calendários: o dos astecas, o islâmico, o judaico, os calendários romanos e outros.  
(Acessos em: 14 jan. 2015.)

CAPÍTULO 3: TEMPO E CALENDÁRIO 45

**Atividade 07:** COTRIM, Gilberto. **Historiar**. 6º / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. 2.ed. - São Paulo: Saraiva, 2015. Pág. 44 e 45.

## Na atividade 07 – páginas 44 e 45 - Livro: **Historiar**

Na atividade das páginas 44 e 45, o livro propõe uma pesquisa sobre acontecimentos importantes a partir da ótica do aluno. Pesquisar sobre fatos distintos e montar uma relação temporal, utilizando como recurso didático uma linha cronológica. Esse recurso é importante para despertar no aluno a capacidade de estabelecer marcos temporais e amplia a noção de tempo histórico fazendo o aluno perceber o processo de mudança que ocorre na sociedade.

As atividades propostas nos livros apresentam possibilidades reais de uma aprendizagem, pois instigam nos alunos a curiosidade e reflexão com os textos e as fontes trabalhadas nos livros. O livro é um referencial através de suas propostas que com o auxílio do professor podem ser ampliadas através de recortes temáticos, debates e comparações. Compreender o livro em sua integralidade criará no aluno uma cultura e postura autônoma de pesquisa.

### **3.9 Categoria 09: Práticas da escrita histórica (construções textuais, proposições de temas correlacionados para estudos e construções de narrativas)**

A apropriação e o desenvolvimento da leitura têm sido observadas sob o ponto de vista de grandes debates sobre a melhoria do ensino no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem o pensamento que tal progresso está associado à formação de alunos-cidadãos, ou seja, capazes de compreenderem o contexto social em que vivem e de relacionar sociedade e aprendizado escolar; sendo esse aprendizado um caminho para a inserção social.

De fato, para a construção de um processo formativo no âmbito escolar que possibilite o êxito na formação de alunos cidadão, críticos e participativos, como no aluno do discurso curricular, é imprescindível que os docentes se vejam como produtores de saber, de conhecimento em uma atitude de combate às fórmulas prontas de ensino, às práticas desengajadas que perpetuam um ensino reprimido, preso aos lugares institucionais, sinônimo de controle, hierarquia, confinamento e punição (FOUCAULT, 2006).

Revertendo o raciocínio acima para o livro didático e o tomando como peça fundamental enquanto propulsor da leitura na escola, se torna expressivo, sob pena de estarmos reproduzindo um modelo de ensino de História tradicional voltado para a ideia acumulativa de informações, que os conteúdos elaborados e transmitidos aos alunos devam ser socialmente

construídos e ligados ao exercício da cidadania. Ler em História significa ler o mundo, segundo Knauss:

[...] o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento, provocando seu posicionamento, questionando as formas de existência humana e promovendo a redefinição de posicionamentos dos sujeitos no mundo em que vivem. A partir disso, é preciso considerar que a produção do saber histórico se evidencia como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina. (KNAUSS, 1999, p. 28).

Ler em História é pensar o mundo, é intervir na realidade, desmascarar discursos dominantes, é mover-se na dialética da reprodução e da contestação do próprio ensino de História, dos textos que se apresentam na literatura didática, nos livros didáticos através de atividades e leituras propostas.

Em uma atitude “Nem apenas reprodutora nem apenas desmascara-dora da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p.61), perceber a Educação e a História nessa reflexão de Freire possibilita incorrer que não somos mulheres e homens determinados e condicionados e nem livres de referenciais de aspectos genéticos, culturais, sociais, filosóficos e históricos. Abertos à reflexão e capazes de observar nas leituras dos livros didáticos a realidade a ser debatida ou a ser silenciada. É uma postura necessária para levar o aluno a uma atitude reflexiva e dar maior legibilidade para a sua visão de mundo

Para que se torne possível trazer o aluno para uma atitude reflexiva, é necessário trabalhar na sala de aula e no ensino de História com temas mais esclarecedores e linguagens mais acessíveis para compreensão do aluno. A História produzida com essa nova proposta ganhou vários olhares e passou a ser contada por diferentes fontes (escrita, iconográfica, jornais, fotos, depoimentos, debates, filmes, imagens). As atividades didáticas que os livros trazem, hoje, conduzem para o debate e a construção de uma


consciência crítico-reflexiva. As práticas de leituras e letramentos permitem que os alunos desenvolvam melhor o raciocínio crítico e a consciência histórica.

A História enquanto disciplina a ser ensinada tem que ser orientada a partir de novos estudos historiográficos, introduzindo novos personagens, criando uma consciência cidadã nos alunos, não um modelo de cidadão. Reconhecer que o discurso ideológico moralizante que foi ensinado nos livros didáticos do país, em outros tempos, e que existem ecos na atualidade, não reflete a essência do conhecimento histórico hoje.

Ler historicamente não é apenas uma decodificação textual. A leitura vivenciada nas escolas, em boa parte das disciplinas, recorre a um processo de repetição e memorização de textos e falas de forma linear e em sua literalidade através de questionários orais ou escritos. É a teoria da decodificação, que segue uma sequência, uma forma simples de relacionar grafemas, fonemas para perceber o significado do texto. Das letras, chega-se à sílaba, depois à palavra, à frase, ao período, partindo para o parágrafo e, por fim, ao texto. Uma sequência ininterrupta importante, mas que não esgotam as capacidades do ato de ler historicamente.

A leitura tem que ser vista em sua historicidade com arranjos e possibilidades das mais variadas, trabalhada na sua intertextualidade, contrapondo os conjuntos de sentidos que cada discurso carrega. O lugar social, a produção do texto e a finalidade da leitura associadas às outras capacidades cognitivas devem nortear a comunicação e o ato de ler.

Para facilitar a compreensão da dinâmica de análise a seguir separou-se por blocos de atividades de 08 a 10.



**III. Integrando com... Língua Portuguesa**

Este poema foi escrito pelo dramaturgo alemão Bertold Brecht (1898-1956). Leia-o com atenção.

**Perguntas de um trabalhador que lê**

Quem construiu a Tebas de sete portas?  
 Nos livros estão nomes de reis.  
 Arrastaram eles os blocos de pedra?  
 E a Babilônia várias vezes destruída –  
 Quem a reconstruiu tantas vezes? [...]  
 Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?

A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.  
 Quem os ergueu? [...]  
 O jovem Alexandre conquistou a Índia.  
 Sozinho?  
 [...] Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada Naufragou. Ninguém mais chorou?  
 [...] Tantas histórias.  
 Tantas questões.

O poeta e dramaturgo alemão Bertold Brecht, em ilustração de Max Pechstein.

BRECHT, Bertold. *Poemas (1913-1956)*. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 166.

**1. Leia a seguir os versos iniciais do poema.**

Quem construiu a Tebas de sete portas?  
 Nos livros estão nomes de reis.  
 Arrastaram eles os blocos de pedra?

\* Quem de fato arrastou blocos de pedra durante a construção de Tebas?

**2. Leia as outras questões presentes no poema e responda: quem são as pessoas responsáveis por executar as ações relatadas?**

**3. Com base no que você estudou neste capítulo, interprete o verso “Nos livros estão nomes de reis”.**

**4. O título do poema é “Perguntas de um trabalhador que lê”. Nessa frase, o verbo “ler” tem o sentido de “ler um texto” ou “interpretar a realidade”?**

**5. O que essas perguntas contidas no texto nos permitem concluir?**

26

UNIDADE 1 – HISTÓRIA, CULTURA E PATRIMÔNIO

**Atividade o8:** BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania.** 6º. 3.ed. - São Paulo: FTD, 2015. Pág. 47.

## Atividade o8 – página 47 - Livro: História, sociedade e cidadania.

Dentre as três atividades pedagógicas em análise (os exercícios de compreensão do conteúdo, de pesquisa e de leitura e produção textual) a atividade de leitura e produção textual é que mais se apresenta, perpassa e se integra com as outras atividades.

Necessariamente para responder um exercício com perguntas e respostas ou para pesquisar e relatar o tema pesquisado ou mesmo interpretar a gama de textos e atividades propostas é imprescindível ler e escrever. O que podemos notar nas atividades seguintes é o tipo de leitura que propõe o livro nos assuntos fruto do estudo em curso.

Na atividade o8, trabalha-se a interpretação do texto *Perguntas de um operário que lê*, de Bertold Brecht, procurando inserir o aluno no pensamento do dramaturgo alemão. O texto traz como tema o questionamento sobre quem de fato faz a História e quem é lembrado por ela.

Um debate sobre os sujeitos da História. O texto perpassa diversos momentos, tempos e países, e estabelece uma ideia da relação de silenciamento daqueles que participaram ativamente para construir cidades egípcias, muralhas monumentais ou mesmo travar batalhas nos oceanos. Em nome de quem e com que propósito tais homens lutaram? Por que não é o nome deles que estão nos livros de História? O texto de Bertold permite darmos voz aqueles operários que como hoje ainda aparecem com uma certa distância nos livros didáticos. Quando se fala que ler História é ler o mundo é porque de um texto se pode relacionar diversos acontecimentos em diferentes realidades.



**COMPREENDER UM TEXTO**

*Como você aproveita o tempo presente? Que coisas você faz com a intenção principalmente de aproveitar o tempo de agora? Que coisas faz pensando no que poderá desfrutar no futuro?*

**O presente é o momento que estamos vivendo**

"O tempo espacial, mensurável, também é um tempo vivido. O que aconteceria se não houvesse a nossa consciência para senti-lo passar e chamá-lo de presente, passado ou futuro?"

O presente é o momento que estamos vivendo. Para que haja presente, é preciso haver tempo e uma consciência que possa dizer "agora". Neste instante, por exemplo, você está lendo esta frase. Quando chegar a esta nova frase que estou escrevendo, o momento em que lia a frase anterior já estará ultrapassado. O presente é absorvido pelo passado, instante após instante. É muito difícil agarrar este momento presente. Muitas vezes, os adultos estão mergulhados em pensamento no seu passado ou no seu futuro, e isso cria um filtro entre eles e a vida presente. Eles pensam, por exemplo: "Tomara que as férias cheguem logo para podermos descansar...". Porém, quando chega o momento tão desejado, outras preocupações aparecem e a vida continua não sendo ideal. Ou, então, eles esgotam seu espírito com pensamentos estereótipos: "Era muito melhor antigamente!", "Se eu soubesse, teria aproveitado melhor os meus vinte anos!"



34

Mas como aproveitar este instante presente que, mal nasce, já desaparece no passado? Viver o presente é mergulhar nele: estar totalmente presente ao experimentar um bolo de chocolate, ao sentir o perfume da pessoa amada, ao escutar uma música de que se gosta, eis o que preenche verdadeiramente o presente. Mas, se pensar com um bolo maravilhoso, tenho que aproveitar porque, daqui a pouco, ele vai acabar', não estamos verdadeiramente mergulhados no presente. Estamos observando a nós mesmos, e essa distância nos leva à consciência de que o tempo passa. Para estar de fato no presente, é preciso perder a consciência do passar do tempo...

No entanto, o presente se situa entre o passado e o futuro. Ontem, você já existia; amanhã, você ainda existirá. O que são realmente o passado e o futuro? Será que existem mesmo, já que estamos sempre nos deslocando na esteira rolante do tempo?

'O tempo é minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.' Carlos Drummond de Andrade (poeta, 1902-1987), trecho de 'Mãos dadas'.<sup>39</sup>

BAUSSIER, Sylvie. Pequena história do tempo. São Paulo: SM, 2005, p. 66.

**Atividades** REGISTRE EM SEU CADERNO

**EXPLORAR O TEXTO**

1. Qual é o tempo tratado nesse texto? Como esse tempo pode ser definido?
2. De acordo com o texto, como é a relação que os adultos estabelecem com o presente?
3. A autora defende algum ponto de vista a respeito de como devemos nos relacionar com o tempo presente? Qual?
4. Definimos esse texto como do tipo argumentativo. Quanto ao gênero, ele pode ser considerado um(a):  
a) diário.  
b) reportagem.  
c) conto.  
d) texto de opinião.

**RELACIONAR**

5. O texto da autora e as palavras abaixo expressam o mesmo ponto de vista? Qual? Você concorda com essa visão? Por quê?  

"Não deveríamos nunca nos esquecer de que só o presente é real e só ele é certo; enquanto o futuro quase sempre sai diferente do que pensamos; e também o passado foi diferente do que hoje parece ter sido [...]".

SCHOPENHAUER, Arthur. Afirmações para a sabedoria de vida. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

6. Como é sua relação com o tempo presente? Você sente que dá a devida importância a ele?

**GLOSSÁRIO**

**Mensurável:** aquilo que pode ser medido.  
**Eventos:** múltiplos improdutivos; que nada produzem de positivo.  
**Deleitar:** experimentar prazer, alegria, contentamento.



35

**Atividade 09:** APOLINÁRIO, Maria Raquel. Projeto Araribá - História. 6º. 4.ed. - São Paulo: Moderna, 2014. Pág. 34 e 35

## Atividade 09 – páginas 34 e 35 - Livro Projeto Araribá

Foi feito um recorte da atividade 09, do livro Projeto Araribá: história para em seguida fazer considerações sobre a atividade:

Livro: Projeto Araribá, p. 34 e 35

[...]

Relacionar

5. O texto da autora e as palavras abaixo expressam o mesmo ponto de vista? Qual? Você concorda com essa visão? Por quê?

“Não deveríamos nunca nos esquecer de que só o presente é real e só ele é certo; enquanto o futuro quase sempre sai diferente do que pensamos; e também o passado foi diferente do que hoje parece ter sido [...]”

SCHOPENHAUER, Arthur. Aforismo para a sabedoria de vida. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

Na atividade 09, o livro traz uma atividade de noção temporal a partir do texto, *Pequena História do Tempo*, de Sylvie Baussier, literata francesa. O texto traz perspectiva mais atual no sentido trabalhar com uma linguagem mais direta. A escritora mostra aos leitores a fugacidade do tempo presente. Uma característica bem próxima da realidade atual, de sensação de um tempo efêmero que passa rapidamente e faz com se sinta a historicidade de maneira fugaz.

O texto traz de uma forma simples questões filosóficas em relação ao tempo e permite o aluno, após explorar o texto, fazer inferências, dialogar com outros filósofos e autores, a atividade aguça a reflexão ao confrontar autores diferentes, é isto que se propõe a quinta questão da atividade.

**Aldeias e primeiras cidades**

As primeiras **aldeias sedentárias** foram surgindo à medida que as comunidades neolíticas se fixavam em um território. Essas comunidades dedicavam-se principalmente à criação de animais e ao cultivo agrícola.

De modo geral, estudiosos supõem que em muitas comunidades os homens mais jovens praticavam a caça e a pesca. Já as mulheres cuidavam da agricultura, moíam, cozinhavam os alimentos, produziam utensílios de cerâmica, teciam roupas e cuidavam das crianças.

Aos poucos, a divisão das tarefas se tornou mais especializada e as aldeias foram se organizando de maneira mais complexa. Isso teria contribuído para o surgimento das primeiras vilas e cidades. Estas incorporaram à sua organização social novos elementos, por exemplo, uma muralha protetora, um templo para cultuar um deus, grupos de sacerdotes, armazéns para guardar os alimentos, militares para cuidar da defesa etc.

Entre as cidades mais antigas do mundo, podemos citar **Jerico** e **Beidha**, na região da atual Palestina, e **Çatal Hüyük**, na atual Turquia. Elas se desenvolveram a partir de vilas agrícolas entre 8000 a.C. e 7000 a.C.

---

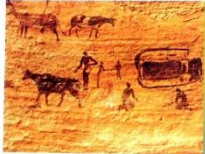
**Ler e compreender documento**

**Pinturas rupestres**

Em diversas cavernas encontramos até hoje pinturas e desenhos feitos pelos primeiros grupos humanos. São as chamadas **inscrições rupestres**.

As cenas pintadas ou gravadas nas paredes de rocha nos permitem, milhares de anos depois, ter uma ideia do que foi viver na época em que elas foram feitas.

Observe a cena representada nesta pintura.



Pintura rupestre em caverna do sítio arqueológico de Tassili n'Ajjer, na Argélia, produzida entre 4000 a.C. e 2000 a.C.

**Atividades**

1. Na sua interpretação, o que a cena representa?
2. Ela se refere ao Paleolítico ou ao Neolítico? Justifique sua hipótese com elementos da imagem.

CAPÍTULO 4 - PRIMEIROS HUMANOS 59

**Atividade 10:** COTRIM, Gilberto. **Historiar**. 6º / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. 2.ed. - São Paulo: Saraiva, 2015. Pág. 59.

## Atividade 10 – página 59 – Livro: Historiar

A atividade 10 consiste em interpretar uma pintura rupestre. O livro define o que são inscrições rupestres, traz a fonte da imagem, devidamente citada, e depois faz duas perguntas para os alunos responderem, reproduzidas abaixo:

<b>Livro: Projeto Historiar, p. 59</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Na sua interpretação, o que a cena representa?</li> <li>2. Ela se refere ao paleolítico ou ao neolítico? Justifique sua hipótese com os elementos da imagem.</li> </ol>
--	---

A ideia presente na atividade que consiste em interpretar uma pintura rupestre é do ponto de vista pedagógico e histórico uma experiência rica de significados. Pode ampliar nos alunos a noção de um documento

histórico visto que esse tipo de documento está muito atrelado à representação dos povos antigos, os quais tem sua História construídas a partir dos vestígios advindos de sua cultura material e também das pinturas feitas em cavernas e em rochas em diversos lugares do mundo.

O aluno ao operacionalizar didaticamente, ao analisar a imagem proposta será capaz de refletir, interpretar e retirar informações e dialogar com os outros alunos acerca da temática vivenciada. O que se observa nessas atividades é a predominância das paisagens europeia seja da França, Espanha ou outro país. No Brasil, existem vários historiadores que pesquisam sobre as pinturas rupestres nacionais. Por mais que se tenha uma tradição escolar na qual os conteúdos se baseiem em moldes quadripartite (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea), o professor terá um papel muito importante no sentido debater o currículo real em sua prática.

Traçando um paralelo com esta última atividade proposta não são os recursos pedagógicos que deixam a desejar nas coleções em estudo, mas as permanências em algumas temáticas de abordagens e atividades que estão mais para realidades diferentes das nossas, realidades europeias, do que o trabalho com informações que nos digam algo significativo sobre o passado mais antigo, sobre as pinturas e vestígios materiais encontrados nas regiões brasileiras, o conhecimento escolar do passado e as atividades estimuladas tanto em sala de aula quanto nos livros didáticos serão melhor aproveitadas se trazer para o centro de debate essa perspectiva.

## Considerações finais

As considerações realizadas neste espaço têm a intenção de retomar os principais pontos levantados. Fazendo uma espécie de arremate discursivo sobre o que foi discutido nos três capítulos desenvolvidos. Os apontamentos a seguir serão norteados pela ou pelas problemáticas construídas e por possíveis respostas encontradas.

A problemática inicial consistiu em identificar as concepções de História e de Pré-História utilizadas nas 05 coleções aprovadas no PNLD<sup>1</sup> para os anos 2017-2019, mais distribuídas e utilizadas pelos alunos da rede pública de ensino no Brasil, do 6º ano, do ensino fundamental, observando as características e os sentidos nos conceitos postos a historiografia escolar.

O estudo nos mostra que no livro didático se adotou a visão de que a História significa tanto o fato/acometimento quanto sua reconstituição pelos historiadores. Nesse sentido, a História enquanto conceito significa o conhecimento advindo da produção intelectual do historiador mediado pelos métodos racionais e pelos instrumentos metodológicos de análises dos (das) documentos/fontes históricas e como resultado desse processo se alcança verdades que são relativas e situadas historicamente no espaço-tempo.

Disso advém o caráter dinâmico da ideia de História, pois a sistematização dos dados na História e da pesquisa histórica revela mais um processo de construção do que algo inalterado, fixo e exato. A História enquanto processo é uma parte do conhecimento analisado e situado em determinado tema e período atrelado a um sentido posto pela historiografia de sua época.

---

<sup>1</sup> Cf. Tabela 01, p. 08.

Quanto ao conceito de Pré-história as definições encontradas nos livros didáticos fazem referência a ideia temporal da história depois da escrita. Esse é o conceito ainda utilizado e que não passou por ressignificações que o tornasse atual. Pelo contrário é um termo passível de muitas críticas, inclusive pelas coleções didáticas estudadas.

Outros sentidos estão sendo usados ao termo Pré-história, bem como, observamos um movimento tímido de substituição da expressão pelo termo História Indígena para se referir aos nossos primeiros habitantes. A Pré-história aparece no livro didático com o seu conceito do século XIX, considerada o período da História em que não havia escrita.

Nos livros didáticos estudados predomina a visão de História baseada em três correntes: a escolas dos Annales, a História Cultural e o Marxismo. Estes paradigmas estão presentes nos livros e podem ser percebidos nas problematizações, nas narrativas, na importância dada a cultura e na dimensão estrutural e econômica da sociedade.

A inquietação que moveu essa pesquisa fez com que chegássemos a este momento revelando, sob o prisma investigado, os aspectos críticos-reflexivos inerentes à narrativa histórica contida nas coleções estudadas, a relação dos conteúdos e das tendências historiográficas de que as coleções são portadoras, e parte importante dos aspectos históricos-pedagógicos presentes nos livros didáticos que contribuem para a melhora do conhecimento histórico escolar.

Ao optar pelo livro didático de História como fonte primordial para construção dissertativa, assumimos dois desafios com uma postura pesquisadora e teórica. Não se tratou de uma pesquisa inédita diante do cenário de estudo sobre os livros didáticos em que foram elaboradas, nos últimos 10 (dez) anos, 35 dissertações e 11 teses com temáticas diversas, mas de um estudo que levou em consideração os ensinamentos da professora Flávia Caimi<sup>2</sup>. Procurou-se ressaltar a riqueza de perspectivas que os livros oferecem enquanto fonte em que podemos tanto mapear tendências

---

<sup>2</sup> Cf. CAIMI. Op., cit., p.70.

quanto apontar incongruências ou preencher possíveis lacunas em sua literatura didática. Não trouxemos aqui críticas depreciativas às obras didáticas analisadas, nos colocamos em direção oposta a essa postura.

Logo, o duplo desafio mencionado recai sobre a valorização do livro didático de História no contexto do ensino básico, mostrando sua história, sua importância e sua conjuntura atual. Bem como a relação íntima e qualitativa dessa ferramenta com sua política de análise, o PNLD, que funciona como um instrumento qualificador do livro através da atualização dos critérios de análises e do diálogo com as pesquisas e tendências na área de História. Instrumento, inclusive, ameaçado de continuidade pelas atuais condições políticas impostas ao programa.

Além do Livro de didático, exploramos as informações contidas nos jornais para comparar a teoria da historiografia com as narrativas trazidas pelos periódicos. Foi feito isso também quando nos aprofundamos no debate sobre ensino de História.

Ao propomos trabalhar a problemática supracitada outros questionamentos sugeriram tornando-se necessários para um melhor direcionamento da pesquisa: 1 - É possível perceber através dos livros didáticos estudados as ressignificações processadas nos conceitos de História e Pré-história? 2 - Quais são as concepções historiográficas referentes aos conceitos de História e Pré-história que estão presentes nas coleções didáticas mais distribuídas no PNLD 2017-2019? Qual a relação entre a História e a Pré-história permanece nos livros didáticos hoje? 4 - Como as atividades didáticas-pedagógicas são trabalhadas nas coleções de livro didático de História?

As inquietações mencionadas acima, todas elas, foram argumentadas na escrita deste estudo. Para perceber as ressignificações conceituais dos termos História e Pré-história foi feita uma análise teórica dos sentidos atribuídos a tais conceitos. Isso foi feito no primeiro capítulo. A priori constata-se que o conceito de História passa por ressignificações. No âmbito da História soa como óbvia essa afirmação, mas no contexto do ensino de História não é tão simples assim identificar nos livros essa perspectiva,



por isso foram montadas 09 (nove) categorias de análise<sup>3</sup> distribuídas no terceiro capítulo.

As 05 (cinco) coleções - **História, Sociedade e Cidadania**, Editora FTD, Autor: Alfredo Boulos Júnior; **Projeto Araribá** - História, Editora Moderna, autora: Maria Raquel Apolinário; **Vontade de Saber** - História, Editora FTD, autor(as): Adriana Dias; Keila Grinberg; Marco Pellegrini; **Projeto Mosaico** - História, Editora Scipione, autores: Claudio Vicentino; José Bruno Vicentino; **Historiar**, Editora Saraiva - autores: Gilberto Co-trim; Jaime Rodrigues - apresentaram em relação ao conceito de História sentidos amplos e conjugados que expressam acontecimento, memória, narrativa e interpretação. Além de convergir para uma ideia de História atual que nos remete aos sentidos de informação, conhecimento, construção interpretativa e narração. Isso indica uma ressignificação conceitual presente nas coleções.

O conjunto de sentidos encontrados nos livros permitem ao aluno fazer abstrações e associações coerentes e alinhadas com os termos utilizados na academia e no ensino de História. Contudo, o mesmo pensamento não pode ser posto ao termo Pré-história. Tal conceito não aparece expresso e com clareza nas páginas didáticas, nem ressignificado. O que nos faz questionar o porquê do termo ser mantido nos conteúdos escolares. Não tivemos a pretensão de excluir, execrar ou criar um novo conceito, mas refletir sobre o próprio conceito.

O que aparece de forma explícita ou percebida, apenas no conjunto da literatura didática através de uma leitura mais criteriosa, é o termo Pré-história ligado a justificativa de uma periodização tradicional que faz parte da cultura escolar desde o planejamento e expansão da História disciplina. Identifica-se no termo e no uso da periodização algo atrasado e etnocêntrico. A Pré-história conceitual dos livros didáticos está atrelada as

---

<sup>3</sup> A construção dessas categorias (terminologia, adequação conceitual, inovação historiográfica, periodização, fonte, perspectiva historiográfica, atividades pedagógicas, atividades de pesquisa e prática de escrita histórica) tornou possível explorar a literatura didática livro a livro.

palavras como escrita, divisão da História, primitivo e atrasado seguido de uma explicação crítica para os usos desses termos.

Em síntese, os livros fazem uma associação de forma crítica expressa ou velada dos termos mencionados acima para levar o aluno a refletir sobre a ligação do termo Pré-história que nas coleções é apresentado como um conceito em desconstrução que se mantém nos livros didáticos por força da tradição escolar ou, em uma segunda hipótese, para reflexão da inadequação do vocábulo com o pensamento histórico dos nossos dias.

É notório um trajeto de desuso do conceito de Pré-história em curso nos livros didáticos, o que caracteriza uma fase transitória para o uso apenas do termo História. Tal reflexão converge para as ideias trazidas por professores das Universidades Federais em suas narrativas sobre História e Pré-história:

Procurou-se perceber as concepções historiográficas referentes aos conceitos de História e Pré-história presentes nos livros didáticos alinhando a premissa de que tais conceitos devem estar adequados e atualizados na historiografia debatida na atualidade. Essa visão atualizada da disciplina História e dos conceitos nela construídos se distancia da ideia de conteúdos meramente factuais, da transmissão mecânica de informações e da memorização como pressuposto para aprendizagem em História.

Os livros dispõem de arranjos conceituais, uma lógica da escrita didática a qual contempla as várias correntes historiográficas postas em sua literatura, correntes essas que dão ênfase às discussões da historiografia as quais se travam em âmbito nacional e internacional. As produções didáticas revelaram uma assimilação aos debates acadêmicos e as perspectivas e redefinições que ocorrem nos conceitos de História, adequando-os e redirecionando-os para a linguagem do público escolar. As 05 (cinco) coleções apresentaram textos coesos e reflexivos sobre a ideia de História.

As 05 (cinco) coleções apresentaram perspectivas atualizadas sobre o conceito de História. E a estratégia didática para trabalhar o conceito de História seguiu a lógica de apresentar o conceito, depois, demonstrar como

historiador trabalha e constrói a narrativa histórica e, por fim, as concepções historiográficas (pluralidade de correntes históricas), trazendo os elementos que dão sentido a História como os sujeitos, a forma de pensar a construção histórica atualmente e a relação teórica que se estabelece. Essa é a movimentação teórica presente nos livros.

As coleções também apontaram como sujeitos da História as mais diversas denominações e grupos sociais: artesãos, soldados, reis, generais, presidentes, padres, crianças, mulheres, idosos, pobres, ricos etc. e também diferentes espaços onde a História é produzida como: Igreja, Câmara dos Deputados, Exércitos, Arquivos Públicos etc. O diálogo da História com esses diversos atores e em diferentes cenários desloca as concepções mais antigas da História posta a historiografia escolar através da literatura didática para um patamar de atualização conceitual nas obras atuais.

A pluralidade de concepções também se faz presente nos livros através da possibilidade de os acontecimentos históricos serem vistos por diferentes ângulos, gerando várias interpretações e mais de uma versão para as narrativas construídas. Essa característica é importante porque vai de encontro a uma História única, linear, e de verdade absoluta. É consenso entre historiadores de que não se produz mais História por esse caminho.

As perspectivas historiográficas verificadas nas coleções possibilitaram encontrar nos livros abordagens coerentes com os pensamentos históricos atuais, renovações nas interpretações vigentes que mostram o protagonismo dos diversos agentes históricos. Existem nos livros mais de uma vertente historiográfica, isso indica, novamente, uma multiplicidade de concepções. Os próprios livros fazem críticas a determinados paradigmas historiográficos e seus usos.

Dessa forma as temáticas exploradas nos capítulos trouxeram releituras conceituais mais significativas e abrangentes. Observa-se nos livros a tendência, de manter atualizado o debate sobre a historiografia nas coleções didáticas, levando em consideração principalmente o público a que

são destinados os livros – estudantes do nível fundamental – assim, a linguagem tende a ser objetiva e simplificada para melhor entendimento dos alunos.

A preocupação com o debate nos livros escolares sobre as teorias da História em linguagem didática não impediu de se ter uma argumentação qualitativa e de produzir uma narrativa atualizada sob muitos aspectos das tendências historiográficas. Ressalta-se que modificar paradigmas históricos ou lançar uma nova forma de escrever e perceber a História é algo que acontece paulatinamente. O mais importante foi perceber nas coleções estudadas que as visões históricas estão presentes nos livros e “mescladas entre si” para melhor compreensão da construção das narrativas historiográficas pelos alunos.

Ao analisar o termo Pré-história percebe-se que os livros trazem as divisões tradicionais da Pré-história como Paleolítico, Neolítico e Idade dos metais. Os livros dão notoriedade ao trabalho dos arqueólogos nos estudos sobre agrupamentos humanos e também da cultura material. Fazem uma correlação demonstrando a importância tanto do arqueólogo, como de geógrafos, de biólogos, antropólogos e as suas contribuições para o trabalho do historiador.

Alguns livros excluem o termo Pré-história por julgarem inadequado, mas ao mesmo tempo trazem explicações e divisões atreladas a esse período histórico. Existe uma associação entre um passado primitivo e o termo Pré-história, marcadamente, pelo uso de expressões como “atraso”, “primitivo”, “iletrados” entre outras. É justamente essa criação de um homem primitivo, um homem antigo, atrasado que perpassa sutilmente através da literatura didática e reproduz veladamente estereótipos e preconceitos.

Como se pode afirmar, como já foi feito nesse estudo, que existe uma atualização conceitual nas obras didáticas em estudo, se o conceito de Pré-história é passível de tantas críticas? Das 05 (cinco) coleções estudadas notou-se que termo Pré-história ou foi excluído, retirado do texto didático por não corresponder a ideia central que a obra trazia para esse período histórico, ou, ao mesmo tempo, foi citado por fazer parte de explicações e

divisões atreladas a periodização mais tradicional da História, a periodização francesa.

Algumas obras propõem desfazer a relação História/Pré-história atrelada ao aparecimento ou domínio da escrita. Outras já consideram irrelevantes o debate, tendo em vista hoje a postura acadêmica já consolidada de que a escrita não é pré-requisito único e indispensável para se produzir cultura. Os livros esclarecem, através de exercícios reflexivos, que essa divisão escrita, não-escrita vem do século XIX, período no qual os historiadores se baseavam em documentos apenas escritos, então criou-se a expressão povos pré-históricos para designar os povos sem escritas, assim, o conceito permaneceu, mesmo depois que os historiadores perceberam que o domínio da grafia não era determinante, isto é, não impede de se contar uma História, a dos indígenas, por exemplo, no Brasil.

Recopilando as afirmações já feitas em capítulos anteriores, os livros trazem as divisões mais tradicionais da História com a periodização europeia e nela as subdivisões da Pré-história (Paleolítico, Neolítico e Idade dos metais). Contudo, tentam romper com essa estrutura mais engessada da História, mostrando as inadequações inerentes ao termo Pré-história e justifica o uso do termo pela força da tradição historiográfica/escolar.

A análise das coleções sob a ótica das atividades pedagógicas, de pesquisas e da prática da escrita revelou que os livros possuem uma estratégia didática: variações do tipo de letra, da cor, do tamanho, da posição em relação à atividade que será executada, texto expositivo das atividades pausados em uma linguagem objetiva para melhor compreensão, boxes imagéticos que justificam ou ampliam o sentido do conteúdo abordado, glossário com explicação de possíveis palavras que não são identificadas facilmente pelos alunos. Seções com perguntas temáticas para debate em sala de aula e leituras complementares.

Existe uma integração das atividades pedagógicas com as pesquisas e a produção textual. Alguns livros trazem proposições mais reflexivas, problematizam as atividades adotando uma posição mais crítica. Já outros

não chegam à fazer uma abordagem pautada em uma História Tradicional, mas se aproximam mais dessa abordagem do que de uma visão mais atual da História. Então, existem variações nas perspectivas pedagógicas das coleções estudadas.

Enquanto uns livros partem de uma problematização para criar uma atmosfera de pesquisa que resultará em uma produção textual reflexiva, outros estabelecem uma relação mais mecânica e menos crítica com o texto didático, cobrando do aluno que localizem informações prontas postas no conteúdo. Essa postura é mantida no livro didático com perguntas sem pausas reflexivas mais apuradas.

Algumas atividades em relação à Pré-história demandaram dos alunos a criação de um cenário pré-histórico. O contexto dessa atividade levou o aluno a criar um cenário europeu. Qual a identidade que se pode criar nos nossos alunos em relação aos nossos antepassados se predomina nas atividades pedagógicas a construção de uma Europa antiga?

Insistir com essa visão nos livros didáticos é desautorizar todos os esforços e estudos empreendidos por gerações e gerações de historiadores e arqueólogos no intuito de reconstruir a História dos nossos antepassados. Talvez o que prevaleça na literatura didática, por ora, seja um cenário ainda europeu pré-histórico.

Em contrapartida também se verificou em algumas obras didáticas atividades que propõem pesquisas sobre acontecimentos importantes a partir da ótica do aluno. Que permitem dialogar sobre fatos distintos para que o aluno seja capaz de montar uma relação temporal, utilizando como recurso didático uma linha cronológica. Essa noção de tempo é importante para despertar no aluno a capacidade de estabelecer marcos temporais e ampliar a sua noção de tempo histórico para desenvolver a percepção dos mecanismos e do processo de mudança que ocorre na sociedade.

As atividades propostas nos livros apresentam possibilidades reais de uma aprendizagem, pois instigam nos alunos a curiosidade e reflexão com os textos e as atividades de pesquisa e leitura. As coleções mesmo com as

críticas apresentadas por esse estudo são referências através de suas propostas pedagógicas e dos seus conteúdos que com o auxílio do professor podem ser ampliadas através de recortes temáticos, debates e comparações. Compreender o livro em sua integralidade servirá para trabalhar no aluno uma cultura e postura autônoma de pesquisa.

Restou perceptível até aqui que existe uma dicotomia ora as coleções se mostram reflexivas com um potencial didático relevante, abertas e atentas aos debates atuais sobre a historiografia que será posta ao ensino básico, ora se revelam mais tradicionais mantendo no livro uma visão sobre o conceito de Pré-história passível de crítica por apresentar o termo ainda com a ideia de estágios civilizatórios, visão já superada pela Arqueologia e a História.

Mediante a afirmação acima, quais caminhos podem ser trilhados pelo ensino de História para superar a dicotomia apresentada?

Ampliar o debate e o estudo desses e de outros conceitos apresentados no livro didático. Refletir e elaborar atividades pedagógicas que abordem a nossa ancestralidade e o cotidiano dos primeiros habitantes do Brasil, nossa História encontra-se registrada em diversos sítios arqueológicos do país, esse é o cenário a ser explorado. Aprimorar as exigências institucionais postas ao PNLND no sentido de alinhar as prerrogativas mais atuais do ensino de História, modificando algumas permanências que já são questionadas em estudos e pela própria historiografia. Investir em formações continuadas para que o resultado das pesquisas sejam apreendidos e debatidos pelos professores e alunos da nas redes básicas de ensino.

Diante dos dados coletados, das fontes analisadas e das reflexões teóricas empreendidas até agora, podemos afirmar que a pesquisa se debruçou sobre o potencial crítico e didático das coleções. Além de fomentar a importância dos estudos com o olhar do pesquisador do ensino de História para aprimorar as ferramentas didáticas dispostas ao ensino.

## Referências

- ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. Tradução de João Roberto Martins Filho. 3ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BACO, Hiuri Marcel Di; FACCIO, Neide. Barrocá; ROCHA, Juliana Aparecida. **Das raízes da pesquisa arqueológica a arqueologia processual: um esboço geral**. Revista *Tópos*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 206-233, 2009. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/topos/article/view/2233/2044>>. Acesso em: 12 setembro 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (1977). Lisboa (Portugal): Edições, v. 70, 2010.
- BAHN, Paul. **Dictionary of Archaeology**. London : Penguin Books, 2004.
- BARROS, José D'Assunção. **História, espaço e tempo. Interações necessárias**. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 460-476, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Teoria da História: Princípios e conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Vozes, v. 01, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **Teoria da história: os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011b.
- \_\_\_\_\_. **Os Annales e a história-problema—considerações sobre a importância da noção de “história-problema” para a identidade da Escola dos Annales**. *Revista História: Debates e Tendências*, Paraná, p. 305-3025, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Ranke: considerações sobre a sua obra e modelo historiográfico**. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305529845009>>. Acesso em: 18 novembro 2018.
- \_\_\_\_\_. **Koselleck: a história dos conceitos e as temporalidades**. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, Servilha - Espanha*, v. 18, n. 35, p. 41-53, 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28245351003>>. Acesso em: 24 Outubro 2018.



- \_\_\_\_\_. **O campo da história: especialidades e abordagens.** Rio de Janeiro, ed. Vozes, 2004.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **O conhecimento, a terminologia e o dicionário.** *Ciência e Cultura*, v. 58, n. 2, p. 35-37, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Apresentação.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2004, vol.30, n.3, pp. 471-473. ISSN 1517-9702.
- \_\_\_\_\_. **O percurso acidentado do ensino de História da América.** *Educação na América Latina.* Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1996, p. 203-218.
- \_\_\_\_\_. **Produção didática de História: trajetórias de pesquisas.** *Revista de História,* São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História.** 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRAGATO, Solange. **A leitura do texto literário e da imagem no livro didático do ensino fundamental.** (Dissertação de Mestrado), Maringá, PR: UEM, 2005.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 108 p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Educação para todos: avaliação da década.** Brasília: MEC/SEC, 2000.
- BRITES, Olga. **A criança e a história que lhe é ensinada.** *Revista Brasileira de História,* v. 5, n. 10, 1985.
- BRUNO, Maria Cristina de Oliveira. **Museologia e Museus: os inevitáveis caminhos entrelaçados.** Recil - Repositório Científico Lusófona, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://recil.ulusofona.pt/handle/10437/3975>>. Acesso em: 19 agosto 2018. *Cadernos de Sociomuseologia* nº 25 (2006) : XIII Encontro Nacional Museologia e Autarquias.

BURKE, Peter. **O renascimento**. Lisboa: Texto & Grafia, Lda., 2008.

CAIMI, Flavia. Eloisa. **O livro didático no contexto de transição dos Paradigmas da História**, Apucarana. Disponível em <<http://historianreapucarana.pbworks.com/f/Encontro5TEXTO5Olivrodidaticoeo curriculodehistoriaemtransicao.pdf>>.

Acesso em: 27 novembro 2018.

\_\_\_\_\_. **O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos**. In: Helenice Aparecida Bastos Rocha; Luís Reznik; Marcelo de Souza Magalhães. (Org) Livros Didáticos De História - Entre Políticas e Narrativas. 1ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, v. 1, p. 23-45.

\_\_\_\_\_. MACHADO, Ironita AP; DIEHL, Astor Antônio. **O livro didático e o currículo de história em transição**. Universidade de Passo Fundo, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que sabemos (e o que não sabemos) sobre o livro didático de história: estado do conhecimento, tendências e perspectivas**. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JR, Arnaldo. Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre Livro Didático de História. Campinas: UNICAMP, 2013.

\_\_\_\_\_. **As disciplinas escolares no contexto do PNLD: avanços, lacunas e desafios na avaliação do livro didático**. Revista de Educação Pública, v. 24, n. 57, p. 525-543, 2015.

\_\_\_\_\_. MISTURA, Leticia. **Apropriações do tempo presente no Livro Didático de História: o caso das Jornadas de junho de 2013**. História & Ensino, v. 24, n. 2, p. 163-195, 2018.

\_\_\_\_\_. CASSOL, Francielle Moreira. **Pesquisando sítios arqueológicos História e patrimônio na sala de aula** - ISSN 2237-6674. EntreVer - Revista das Licenciaturas, v. 2, p. 278-295, 2012.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. PUC/SP. (Tese de Doutorado), 2007.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Editora FGV, 2011.

\_\_\_\_\_. **As concepções de História e os cursos de licenciatura**. Revista de História Regional, v. 2, n. 2, p. 137-152, 2007. ISSN 1414-0055. Disponível em: <<http://177.101.17.124/index.php/rhr/article/view/2045/1527>>. Acesso em: 17 setembro 2018.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, p. 177-229, 1990.

CHILDE, Gordon. **Introdução à arqueologia**. Lisboa: Europa América Ltd., 1961.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, 30, n. 3, 2004. 549-566.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Unesp, 1999.

DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; FREITAS, Itamar. **Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012)**. Territórios e Fronteiras, v. 6, n. 1, p. 6-24, 2013.

FERREIRA, Danielle da Silva. **Patrimônio cultural Pernambucano nos livros didáticos de história regional: tecendo a formação histórica nos anos iniciais da educação básica**. (Dissertação de Mestrado). Recife: UFRPE, 2015.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do Livro**, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 12 maio 2017.

FONSECA, Selva Guimarães **A História na Educação Básica: Conteúdos, abordagens e metodologias**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, Belo horizonte, Novembro 2010.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **O Iluminismo e os reis filósofos**. 3ª. ed. Brasiliense, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 31ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Itamar. Conceitos históricos. **Ensinar e aprender história nos anos finais da escolarização básica**, p. 61-99.

FREITAS, Itamar e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Ensinar história nos anos iniciais do ensino fundamental**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB 2009. pp. 30-35. <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc)>

\_\_\_\_\_. **Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso**. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Bueno de. Livros didáticos de História: escolhas e utilizações. Natal: Editora da UFRN, 2009. pp. 11-19.

\_\_\_\_\_. **O saber em fatias: o livro didático em seções e as seções em livros didáticos de História (1900/2010)**. Notas para orientação. Nossa Senhora do Socorro, Disponível em. <[Http://itamarfo.blogspot.com/2010/12/o-saber-em-fatias-o-livro-didatico-em.html](http://itamarfo.blogspot.com/2010/12/o-saber-em-fatias-o-livro-didatico-em.html)>. Acesso em 21 de dezembro 2018.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GLEZER, Raquel. **Novos livros & velhas ideias**. Revista Brasileira de História, 4, n. 7, 1984.

GOFF, Jacques Le. **História e Memória**. Tradução de Stora e memoria. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990b. ISBN 85-268-0180-520.

GOFF, Jacques Le. CARDINI, Franco. **O Homem medieval (Introdução)**. 1ª. ed. Lisboa: Presença, 1990a. p. 09-30

GOSDEN, Chris. **Pré-história**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2012.

HARTOG, François. **Tempo, História e escrita da História : a ordem do tempo**. Revista de História, 2003. p. 09-34.

HEIZELMANN, Marta Regina. **Entre conceitos e preconceitos: o discurso de pré-história nos livros didáticos de 2º grau, nas décadas de 1970 e 1980**. (Dissertação de Mestrado), Santa Catarina, 2004. Disponível em: <<http://tede.udesc.br/tede/tede/2530>>.

JASMIN, Marcelo Gantus. **História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2006. p. 27-38.

JÚNIOR, Décio Gatti. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Edusc, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990)**. Cadernos Cedes, 25, n. 67, 2005. . 365-377.

JUNIOR, Durval Muniz Albuquerque. **Fazer Defeitos nas Memórias: para que servem a escrita e o ensino da história?** In: Márcia de Almeida Gonçalves; Helenice Rocha; Luís Reznik; Ana Maria Monteiro. (Org.) Qual o valor da História hoje? Rio de Janeiro: FGV, 2012.

JUNIOR, Hilário. Franco. **A Idade Média: nascimento do Ocidente**. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

KNAUSS, Paulo. **Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa**. In: NIKITIUK, Sônia Leite. (Org.) Repensando o ensino de história. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KOSELLECK, Reinhart. **Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos**. Revista Estudos Históricos, 5, n. 10, 1992. 134-146.

\_\_\_\_\_. **Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KOSELLECK, Reinhart; MEIER, Christian; GUNTHER, HORSY; ENGELS, ODILIO. **O conceito de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) , acesso em 03 de dezembro de 2018.

MALERBA, Jurandir. **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. MINAYO, Maria Cecília Souza (org.) Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2013.

\_\_\_\_\_. **O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação**. Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007.

\_\_\_\_\_. **O livro didático como mercadoria**. Pro-Posições, v. 23, n. 3, p. 51-66, 2012.

NOELLI, Francisco Silva; FERREIRA, Lúcio Menezes. **A persistência da teoria da degeneração indígena e do colonialismo nos fundamentos da arqueologia brasileira**. Redalyc, Rio de Janeiro, v. XIV, n. 04, p. 1239-1264, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386138029008>>.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PROUS, André. **Arqueologia Brasileira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília , 1992.

REIS, José Carlos. **Teoria & História: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8º Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RÜSEN, Jonh. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora da universidade de Brasília, 2007. ISBN 978-85-230-0942-7.

SAMARA, Eni de Mesquita. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Eni de Mesquita Samara e Ismênia Spínola Silveira Truzzi Tupy. 2 ed. Belo Horizonte Autêntica Editora, 2010. (História & Reflexões, 10).

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006.

SHAW, Ian; JAMESON, Robert. **A dictionary of archaeology**. Massachusetts: British Library, 1999.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Marciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOUZA, Alfredo Mendonça de. **Dicionário de Arqueologia**. Rio de Janeiro: ADESA, 1990.

SYMANSKI, Luiz Cláudio. **As teorias da arqueologia e suas relações e contrastes com a história**. Histórica, Porto Alegre, v. 01, n. 02, p. 26-33, 1997. Disponível em: <[https://www.academia.edu/6956024/As\\_Teorias\\_da\\_Arqueologia\\_e\\_suas\\_](https://www.academia.edu/6956024/As_Teorias_da_Arqueologia_e_suas_)>.

TRIGGER, Bruce Graham. **Além da história: os métodos da pré-história**. Tradução de Ulpiano Bezerra de Menezes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1973. p.01-159. \_\_\_\_\_. **História do pensamento arqueológico**. 1ª. ed. São Paulo: Odysseus, 2004.

## **Coleções utilizadas**

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá: história**. 4.ed. São Paulo: Moderna. 2014.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**. 3.ed. São Paulo: FTD, 2015.

COTRIM, Gilberto. **Historiar**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

PELLEGRINE, Marco César. **Vontade de saber história**. São Paulo: FTD, 2015.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto mosaico: história**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 2016.

## Sites Consultados.

<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3745/EducacaoCulturaPropaganda/INL> – Ofício de Gustavo Capanema, 15 de dezembro de 1937. Acesso em: 04/05/2018.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/deceto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. Acesso em: 04/05/2018.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/deceto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html> Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de Dezembro de 1945. Acesso em: 15/05/2018.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1980-1987/deceto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html> Decreto nº 91.542, 19 de agosto de 1985

FNDE. Histórico, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico/>> Acesso em: 13-04-2017.

FNDE. Edital PNLD-2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 13-04-2017.

BETIM, Felipe. Ediciones El País, S.L. **El País - Brasil**, 2018. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/03/politica/1535989751\\_418912.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/03/politica/1535989751_418912.html)>. Acesso em: 03/09/2018.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
**[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)**