

GUILHERME NOGUEIRA MAGALHÃES MUZULON

**REPRESENTAÇÕES DE MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS
EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO:
Um estudo dos Programas do Livro em Escolas Públicas de Dourados
(PNLEM/2008 e PNLD/2012)**

DOURADOS –MS

2019

GUILHERME NOGUEIRA MAGALHÃES MUZULON

**REPRESENTAÇÕES DE MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS
EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO:
Um estudo dos Programas do Livro em Escolas Públicas de Dourados
(PNLEM/2008 e PNLD/2012)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para a obtenção do título de Mestre em História.

Área de Concentração: *História, Região e Identidades*

Linha de Pesquisa: *Sociedade, Política e Representações*

Orientador: Prof. Dr. **Fernando Perli**

DOURADOS –MS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M992r Muzulon, Guilherme Nogueira Magalhaes
Representações de movimentos sociais contemporâneos em livros didáticos de História do Ensino Médio: Um estudo dos Programas do Livro em Escolas Públicas de Dourados (PNLEM/2008 e PNLD/2012)
[recurso eletrônico] / Guilherme Nogueira Magalhaes Muzulon. -- 2019.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Fernando Perli.
Dissertação (Mestrado em História)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. Disponível no
Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Representações sociais. 2. Movimentos sociais. 3. Livros didáticos de história. 4. Ensino de história escolar. I. Perli, Fernando. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

RESUMO

A presente dissertação prioriza como fontes de pesquisa oito livros didáticos de História do Ensino Médio inscritos nos Guias dos Programas do Livro nos anos de 2008 e 2012, que foram escolhidos e usados em Escolas Estaduais do município de Dourados – MS. Destas fontes definiu-se como objeto um conjunto de representações de movimentos sociais contemporâneos característicos da história do tempo presente brasileiro. O objetivo geral foi analisar as representações dos movimentos sociais contidas nas páginas dos livros didáticos. Como objetivos específicos, a pesquisa propôs analisar as representações, identificar concepções autorizadas, preferidas, isoladas e excluídas sobre os movimentos sociais no campo do ensino de História escolar. A pesquisa se torna relevante ao entender que, no ano de 2008, o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquiriram livros didáticos de História para o Ensino Médio, sob uma perspectiva da trajetória das políticas educacionais do Brasil. Para adquiri-los, realizaram-se avaliações, conduzidas por comissões especializadas, montadas a partir de editais específicos do Programa do Livro, vinculado ao MEC. Por sua vez, encontram-se indícios do modo como as representações sociais são reproduzidas enquanto produtos de agentes que articulam interesses ao ensino de História e aos movimentos sociais. Estes interesses estão conectados devido à relação do currículo disciplinar e a necessidade de abordar a cidadania, com a legislação brasileira e as necessidades da lógica de mercado. Os movimentos sociais, por sua vez, são forças de formação de identidades e de manutenção ou transformação da estrutura social. Por isso, questionam-se quais concepções foram geradas e consumidas a respeito deles no contexto observado, no âmbito do ensino de História escolar. Por fim, os resultados apontam para a forma como o ensino de História tem disponibilizado a construção de sentido sobre a cidadania.

Palavras-chave: representações sociais; movimentos sociais; livros didáticos de história; ensino de história escolar.

ABSTRACT

This dissertation uses as prioritized source of research eight didactic books of History for secondary school. These books were registered in the program that established guidelines for didactic books for 2008 and 2012. From these sources, the object of study was defined as a set of representations of contemporary social movements, which are associated with the current Brazilian time. The general objective was analyzing these representations to grasp their meanings. The specific objectives were contributing to the history of representations with a proposal of descriptive analysis; contributing to the field of history teaching at school by expressing conceptions that are authorized, preferred, isolated and excluded about the social movements. This research is relevant by understanding that in 2008 it was the first time that the Brazilian State acquired didactic books of History for secondary school, under a perspective that focuses on the trajectory of Brazilian educational policies. To acquire them, assessments were carried out, conducted by specialized committees, set by specific calls from the Program of Books, which is linked to the Ministry of Education. There is evidence about how the social representations are reproduced as products from agents that articulate their own interests in relation to the teaching of History and social movements. These interests relate to each other due to the relationships between citizenship, the Brazilian laws and the need for profit inherent of the market rationale. The social movements, on their side, are forces that form identities and that maintain or transform the social structure. Therefore, there is the emergence of a question to identify which conception was generated and consumed for the social movements in this context for the teaching of History at schools. Finally, the results point to the way through which the teaching of History have enabled the construction of meaning about citizenship

Keywords: social representations; social movements; history textbooks; school history teaching; citizenship.

GUILHERME NOGUEIRA MAGALHÃES MUZULON

**REPRESENTAÇÕES DE MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS
EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO:
Um estudo dos Programas do Livro em Escolas Públicas de Dourados
(PNLEM/2008 e PNLD/2012)**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH/UFGD

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador:

Prof. Dr. Fernando Perli (PPGH/UFGD) _____

1º Examinador:

Profª Drª Helenice Aparecida Bastos Rocha (PPGHS/UERJ) _____

2º Examinador:

Prof. Dr. Luís César Castrillon Mendes (PPGH/UFGD) _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos amigos. Todos eles, pessoas que, ao existirem comigo, compartilham suas energias. As energias me propulsionam. Elas tomam formas nas críticas, nos questionamentos, nos pontos de vista, nas ponderações que, de certas maneiras singulares, contribuem para que eu pesquise, estude, busque saberes.

Em especial, agradeço à liberdade que meu orientador me ofereceu. Fernando Perli, sempre calmo e paciente, não expressou incômodo diante dos atrasos, mas cobrou nos momentos oportunos, de maneira a estimular a produção e contribuiu com revisões e orientações que deram mais alma e essência ao texto. Agradeço, também, aos examinadores da banca de defesa, Luís César Castrillon Mendes e Helenice Aparecida Bastos Rocha, por terem me acompanhado, aconselhado e avaliado desde a qualificação.

Agradeço à algumas pessoas, os Kibes, o cabeça, o neném e alguns amigos do coração que me despertaram para a vida acadêmica. Apesar dos contornos da vida e dos desvios de interesses diante da complexidade dos acontecimentos que moldam nossos intentos, sem essas pessoas eu não sei o que estaria fazendo no momento.

Reconheço a importância das agências de pesquisa que me auxiliaram financeiramente durante esta pesquisa. Primeiro, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ainda que eu tenha sido bolsista por pouco tempo, pois precisei abdicar ao assumir um concurso público. Em segundo, à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), que permitiu que eu acumulasse um concurso público com carga horária de 20h, como professor de História, durante boa parte da pesquisa, ainda que, depois, eu também tivesse que ter abdicado desta bolsa ao assumir um segundo concurso público, também com carga horária de 20h.

Aprecio e agradeço a liberdade e a força que herdei de meu pai e reconheço a memória de meu primo Lucas, irmão de idade e de criação.

Dedico a possibilidade de ter realizado este trabalho, ainda que aos trancos e barrancos, com um eloquente ritmo festivo, e com minha alma, às mulheres amadas de minha vida. Linda passarinha; mãe; avós; tias. Em uma sociedade machista e abandonada pela força paterna, as mulheres que nos criam e nos moldam e emolduram merecem todos os aplausos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa do livro “história – Divalte”	71
Figura 2 – Capa do livro “Panorama da História”	80
Figura 3 – Capa do livro “História do Mundo Ocidental”	87
Figura 4 – Capa do livro “Caminhos do Homem”	107
Figura 5 – Capa do livro “História Global, Brasil e Geral”	112
Figura 6 – Capa do livro “Ser Protagonista – História”	116
Figura 7 – Capa do livro “História em Movimento: do século XIX aos dias de hoje”	121
Figura 8 – Capa do livro “História”	127
Imagem 1 – “Policiais militares e civis reprimem manifestação estudantil em São Paulo, outubro de 1968” (FIGUEIRA, 2005, Unidade XI, cap. 68, p. 376)	93
Imagem 2 – “Multidão participa de comício na avenida Presidente Vargas, no Rio de Janeiro, durante a campanha das Diretas-Já. Rio de Janeiro, 10 de abril de 1984” (FIGUEIRA, Unidade XI, Cap. 68, p. 382).....	94
Imagem 3 – “Participantes do III Fórum Social Mundial, realizado em janeiro de 2003 em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, fazem marcha de encerramento, protestando contra a Alca e contra a ameaça de ataque dos Estados Unidos ao Iraque” (FIGUEIRA, 2005, Unidade XII, p. 385).....	95
Imagem 4 – “Protestos de estudantes em 1968” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, Cap. 14, p. 229)	96
Imagem 5 – Passeata dos Cem Mil” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, Cap. 14, p. 229).....	97
Imagem 6 – “Luta armada de grupos de esquerda” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, Cap. 14, 230)	98
Imagem 7 – “Anistia ampla, geral e irrestrita” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, Cap. 14, p. 233)	99
Imagem 8 – “Diretas Já”(PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, Cap. 14, p. 235).....	100
Imagem 9 – “Fora Collor!” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, Cap. 15, p. 244-245)	101
Imagem 10 – “Movimento dos Sem-Terra” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, Cap. 15, p. 246)	102
Imagem 11 – “Movimento estudantil em São Paulo, agosto de 1968” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, Cap. 35, p. 469)	103

Imagem 12 – “Lula, 1979” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, Cap. 38, p. 513)	104
Imagem 13 – “Diretas Já” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, Cap. 38, p. 513)	105
Imagem 14 – “Diretas Já” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, Cap. 38, p. 514)	106
Imagem 15 – “Diretas Já” (BERUTTI, 2010, Unidade 2, p. 174)	135
Imagem 16 – “Movimento Estudantil” (BERUTTI, 2010, Unidade 2, Cap. 1, p. 175)	136
Imagem 17 – “MST” (BERUTTI, 2010, Unidade 2, Cap. 1, p. 178)	137
Imagem 18 – “Passeata dos Cem Mil” (BERUTTI, 2010, Unidade 2, Cap. 1, p. 214)	138
Imagem 19 – “Discurso de Lula na greve sindical em São Bernardo do Campo” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, Unidade 2, Cap. 19, p. 201)	139
Imagem 20 – “Grevistas” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, Unidade 2, Cap. 19, p. 202)	140
Imagem 21 – “Diretas Já” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, Unidade 3, Cap. 16, p. 243).....	141
Imagem 22 – “MST” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, Unidade 3, Cap. 16, p. 293)	142
Imagem 23 – “MST” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade I, p. 8)	143
Imagem 24 – “MST” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade V, Cap. 28, p. 390)	144
Imagem 25 – “Movimento indígena” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade V, Cap. 28, p. 390)	145
Imagem 26 – “Movimento estudantil” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade IV, Cap. 23, p. 313)	146
Imagem 27 – “Movimento estudantil” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade V, Cap. 28, p. 388)	147
Imagem 28 – “Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade IV, Cap. 23, p. 322)	148
Imagem 29 – “Movimento operário” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade IV, Cap. 23, p. 323)	149
Imagem 30 – “Diretas Já” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade IV, Cap. 23, p. 324)	150
Imagem 31 – “Movimento Social Contra a Criminalidade no Alagoas” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade V, p. 330)	151
Imagem 32 – “Fora Collor!” (AZEVEDO; SERIACOPI, Unidade V, Cap. 28, p. 382)	152
Imagem 33 – “Passeata dos Cem Mil” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 2, Cap. 14, p. 339)	153
Imagem 34 – “Polícia militar prende estudantes no Rio de Janeiro” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 2, Cap. 14, p. 334)	154

Imagem 35 – “Greve dos metalúrgicos” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 2, Cap. 14, p. 352)	155
Imagem 36 – “Diretas Já” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 2, Cap. 14, p. 356)	156
Imagem 37 – “Em maio de 2005, em Goiás, o MST promoveu uma grande marcha na luta pela reforma agrária” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 3, Cap. 16, p. 402-403)	157
Imagem 38 – “Manifestantes na cidade de São Paulo exigem o impeachment de Collor” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 3, Cap. 16, p. 401)	158
Imagem 39 – “Passeata ocorrida em Curitiba, em agosto de 1992, pede o impeachment do presidente” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 3, Cap. 16, p. 401)	159
Imagem 40 – “Manifestantes protestam contra a privatização da Companhia Vale do Rio Doce, na cidade do Rio de Janeiro” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 3, Cap. 16, p. 406)	160

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Relação das fontes: livros didáticos de História (PNLEM/2008/ PNLD/2012).....	24
Quadro 2 – Relação de livros e guias por escolas estaduais de Dourados	59
Quadro 3 – Quantidade de livros por escolas – PNLEM/2008	63
Quadro 4 – Quantidade de livros por escolas – PNLD/2012	65
Quadro 5 – Elementos textuais significantes de movimento social	69
Quadro 6 – Elementos imagéticos significantes de movimentos sociais	69
Quadro 7 – Movimentos mapeados nas fontes	69
Quadro 8 – Mapa do livro didático n.º 1.....	72
Quadro 9 – Mapa do livro didático n.º 2.....	81
Quadro 10 – Mapa do livro didático n.º 3.....	88
Quadro 11 – Mapa do livro didático n.º 4.....	108
Quadro 12 – Mapa do livro didático n.º 5.....	113
Quadro 13 – Mapa do livro didático n.º 6.....	117
Quadro 14 – Mapa do livro didático n.º 7.....	122
Quadro 15 – Mapa do livro didático n.º 8.....	128
Tabela 1 – Tiragens e valores negociados por editora.....	64
Tabela 2 – Representações mapeadas no conjunto de fontes do PNLEM/2008	92
Tabela 3 – Representações mapeadas no conjunto de fontes do PNLD/2012	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

AI-1 – Ato Institucional nº 1

AI-2 – Ato Institucional nº 2

AI-5 – Ato Institucional nº 5

ALN – Ação Libertadora Nacional

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH – Associação Nacional de História

CBE – Câmara Brasileira de Educação

CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DOU – Diário Oficial da União

ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

FENAME – Fundo Nacional de Material Escolar

INL – Instituto Nacional do Livro

IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LD – Livros Didáticos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MNU – Movimento Negro Unificado

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MR-8 – Movimento Revolução 8 de Outubro

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SIMAD – Sistema de Controle de Materiais Didáticos

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

VPR – Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	7
LISTA DE QUADROS E TABELAS	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – PANORAMA DA HISTÓRIA EM MOVIMENTO	30
1.1. Antes de qualquer coisa, um livro é um livro	31
1.2. Brasil: história sagrada, nacional e lucrativa nas páginas e nas escolas	36
1.3. O ensino de História escolar e seu currículo	39
1.4. PNLEM e PNLD: uma política pública de educação para práticas de ensino nas escolas	44
1.5. O debruçar sobre os livros didáticos: conceitos de representações e movimentos sociais para uma proposta analítica	49
CAPÍTULO 2 – O PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE DOURADOS: UM MAPEAMENTO	57
2.1. Escolhas iniciais	57
2.2. Dados cruzados	59
2.3. Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: Edital PNLEM/ 2008... 61	
2.4. Programa Nacional do Livro Didático de História: o Ensino Médio no Edital PNLD/2012	64
2.5. Algumas relações entre o PNLEM/2008 e o PNLD/2012 nas Escolas Estaduais de Dourados	67
2.6. Identificando movimentos sociais contemporâneos no Brasil	68
CAPÍTULO 3 – MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS NO BRASIL: REPRESENTAÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLEM/2008	71
3.1. A compreensão da realidade social numa cronologia linear entre fatos e descrições... 71	
3.2. Noções de cidadania com uma abordagem cronológica, eurocêntrica e descritiva..... 80	
3.3. Uma perspectiva de História Integrada	87

CAPÍTULO 4 – MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS NO BRASIL: REPRESENTAÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD/2012	107
4.1.Senso crítico e preceitos éticos numa perspectiva da História Integrada	107
4.2. História política e econômica numa narrativa linear	111
4.3. A construção da cidadania pelo combate ao preconceito e à discriminação e para a proteção do meio ambiente.....	116
4.4. O geral, o local e as experiências cotidianas	121
4.5. A prática da cidadania pelos sujeitos na história	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
FONTES	168
I. Livros Didáticos	168
II – Editais do PNLEM e PNLD.....	168
III – Catálogos do livro didático.....	168
IV – Decretos e leis	169
V – Portais eletrônicos.....	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170

“- A história deixa bem claro que não há resposta que possa ser traduzida em palavras. Assim, dizemos aos jovens para deixarem de pensar e para se limitarem a olhar. Mas que não olhem tentando analisar, advertimos. Que não olhem como se fossem cientistas nem tampouco como simples jardineiros. Que se libertem de tudo o que sabem e olhem com a mais completa inocência para esta coisa infinitamente improvável que têm diante deles, como se nunca tivessem visto nada semelhante: uma coisa anônima e não pertencente a nenhuma classe conhecida. Que olhem com o espírito vivo. Que olhem passivamente, com receptividade, sem procurar dar um nome, sem julgar ou comparar. E que, enquanto olham, procurem aspirar seu mistério e inalar o espírito do bom senso, bem como o perfume da Sabedoria e da Outra Margem”.

(Diálogo de Mrs. Narayan com o jornalista Will, no livro *A Ilha*, de Aldous Huxley).

INTRODUÇÃO

Esta dissertação se configura como pesquisa exploratória. As principais fontes analisadas são livros didáticos de História do Ensino Médio que foram escolhidos, distribuídos e trabalhados em Escolas Estaduais do município de Dourados (MS) a partir do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) nos anos de 2008 e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012¹.

O objeto investigado se constitui por uma série de representações de movimentos sociais brasileiros situados na contemporaneidade. O principal objetivo da análise é compreender os significados que têm circulado, no campo do ensino de História escolar², dos movimentos sociais contemporâneos observados.

É importante delimitar que alguns dos movimentos sociais contidos nas páginas dos livros didáticos analisados se formaram durante a ditadura militar, como o Movimento Estudantil e o Sindical, por exemplo. Outros tomaram forma na redemocratização do Brasil, a partir da década de 1980, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)³, o Movimento Negro, o Indígena e outros. O marco inicial da contemporaneidade brasileira é o ano de 1964, quando ocorreu o golpe civil-militar e a instalação do regime militar⁴.

Elucida-se que este trabalho não busca as especificidades de cada movimento social identificado. Eles são citados devido à frequência com que aparecem nos livros didáticos. A partir do mapeamento, seus significados foram interpretados e sintetizados. A observação dos movimentos sociais nos livros didáticos lançou o problema de se questionar representações elaboradas e difundidas para o ensino de História no Ensino Médio, considerando a inserção e ausência de movimentos sociais em diferentes livros e os interesses evidenciados pelas representações encontradas.

¹ Embora os livros didáticos sejam as principais fontes, há outras que são citadas ainda nesta introdução, como Leis e Decretos.

² Utiliza-se História com “H” maiúsculo como referência à ciência historiográfica e, por conseguinte, aos saberes que se ensina a partir dela. A história com “h” minúsculo refere-se à produção de narrativas e, ainda que também seja produto da historiografia, distingue-se desta.

³ PERLI, 2007, p. 12.

⁴ A escolha da definição de tempo presente e contemporâneo é explicada ainda neste texto introdutório.

Dito isso, cabe ilustrar o objeto de pesquisa. Trata-se de um conjunto de representações. Ao todo, quarenta e cinco identificadas. O processo de mapeamento, isto é, de localização e identificação nos livros didáticos, considerou apenas representações de movimentos sociais contemporâneos do contexto brasileiro.

Além das especificidades, o objeto se circunscreve aos livros didáticos de História produzidos para o Ensino Médio. De todos os materiais didáticos, interessam, para esta pesquisa, somente aqueles que foram avaliados pelo Estado⁵ por meio das edições do Programa do Livro (PNLEM/2008 e PNLD/2012) do Ministério da Educação (MEC)⁶.

Como entender o objeto em textos e imagens formatadas nas páginas observadas? Para isso, adota-se o conceito de representação social, polissêmico e, para fins deste trabalho, um instrumento de análise. É polissêmico porque tem muitos sentidos e isso implica em um aspecto complicador de pouco consenso, mesmo hoje, décadas depois dos primeiros debates sobre o termo na historiografia (CAPELATO; DUTRA, 2000, p. 251).

A base teórica apresentada permite entender muitas ações coletivas, representadas nos livros didáticos, como movimentos sociais. Adianta-se que as discussões sobre movimentos sociais e representações podem ser encontradas no primeiro capítulo. Nesta pesquisa, destaca-se uma busca pelos movimentos sociais surgidos na história recente do Brasil. Por ora, questiona-se: que tempo é esse? O marco inicial escolhido dessa história recente ou do presente é o golpe civil-militar de 1964.

François Dosse, inspirado em Pierre Nora, definiu os “lugares de memória como um meio termo entre memória coletiva e História”. Assim, completa o historiador, o “(...) tempo presente corresponde a esse meio termo também entre passado e presente ou o trabalho do passado no presente” (DOSSE, 2012, p. 7)⁷. Deste modo, o termo “presente”, na noção que ora se apresenta, é uma lacuna, uma falta de presença, algo que estaria e seria imperceptível no tempo que nos é contemporâneo. Mas, se o presente se trata de uma lacuna, nessa concepção, quais seriam suas fronteiras? Obviamente, sem uma delimitação

⁵O Estado é entendido, por um lado, como um “cliente especial” das editoras (MUNAKATA, 1997, p. 14). Por outro lado, é um agente com interesses próprios na reprodução de memória e identidades sobre movimentos sociais contemporâneos, especialmente quando essa discussão é entremeada pelo conceito de cidadania (PINSKY; PINSKY, 2012).

⁶ Trata-se do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM/2008) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2012).

⁷Cf. NORA, 1993, a fim de acompanhar a teorização do conceito de Lugares de memória.

que o defina razoavelmente bem e de modo inteligível, ele se diluiria no tempo, sem forma ou conteúdo, tornando-se a eternidade constante.

Não é esse o caso. A história do tempo presente não se trata de uma produção historiográfica inserida na lógica do “hipotético” regime de historicidade chamado de presentismo (HARTOG, 2014). O presente deve ser visto como “lacuna entre passado e futuro (DOSSE, 2012). “O presente é para apreender como ausência” (CERTEAU, 1994 *apud* DOSSE, 2012). Para encontrar essa lacuna, torna-se imprescindível a existência de pontos que marquem o início e o fim, momentos ou eventos, marcos históricos entendidos como rupturas de uma continuidade passada e, por sua vez, abertura de novos horizontes.

Uma discussão ampla sobre o que deve ser o tempo presente, na perspectiva da historiografia, tem sido levantada no Brasil por diversos historiadores, tais como Temístocles César, Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Raquel Glezer e Carlos Fico (FERREIRA, 2018, p. 98)⁸.

Em entrevista concedida à historiadora Silvia Maria Fávero Arend, o historiador Henry Rousso comentou que a história do tempo presente é, no sentido etimológico, uma história em que “o historiador investiga um tempo que é o seu próprio tempo com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua” (AREND, 2009, p. 202). Esse entendimento dá uma diretriz à delimitação do que poderia se tornar, conceitualmente, o presente. Mas, onde estaria aí a catástrofe, a ruptura temporal? Onde estaria o “evento traumático” (FICO, 2012) que servisse de limite para certa cronologia? Para o historiador Carlos Fico,

“(…) a memória dos eventos traumáticos integra inelutavelmente o esforço de construção do conhecimento histórico sobre tais processos. Ao contrário do que possa parecer em um primeiro momento, não se trata de uma contraposição entre memória e história: no caso da História do Tempo Presente, trata-se de uma imbricação constituinte” (FICO, 2012, p. 50).

Deste modo, Fico se refere aos testemunhos como memórias de eventos traumáticos. Ele põe em destaque que o tempo presente é aquele que pode ser confrontado com as testemunhas de determinado evento. Essa noção se encontra de acordo com o historiador francês François Bédarida, (BÉDARIDA *apud* DELGADO; FERREIRA, 2013,

⁸ A historiadora Marieta de Moraes Ferreira se refere ao livro “Tempo presente e usos do passado” (FERREIRA, 2012).

p. 22). As historiadoras Marieta de Moraes Ferreira e Lucília de Almeida Neves Delgado respondem aos questionamentos ainda em desacordo sobre marcos temporais. Em suas palavras:

“que cronologia, que evento-chave, reconhecido, deve ser adotado como marco inicial da história do tempo presente? Para alguns, trata-se do período que remonta a uma última grande ruptura; para outros, trata-se da época em que vivemos e de que temos lembranças ou da época cujas testemunhas são vivas e podem supervisionar o historiador e colocá-lo em xeque (Voldman, 1993). Ou ainda, como afirma Hobsbawm (1993; 1998), o tempo presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação. Outra questão que mereceu destaque foi a noção de ‘tempo presente’ e suas relações com os contemporâneos, os testemunhos, os atores, a demanda social e as outras disciplinas. Desse debate, uma questão relevante que emergiu foi a afirmação de que o ‘tempo presente’ constitui um campo científico singular, pela sua própria definição” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 22).

O tempo presente ou a história recente possui marcos temporais flexíveis, ou “moradas provisórias” (BÉDARIDA, 2002, p. 221 *apud* DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 22). Esses eventos respondem à eventos traumáticos e a certa demanda social pela construção e manutenção de memórias e identidades.

Para a socióloga Maria da Glória Gohn, a aparição de movimentos sociais distintos daqueles que travavam uma ‘luta de classes’ é situada na década de 1970, justamente sob o regime militar. Naquele período, os “movimentos populares ganharam centralidade” (GOHN, 1997, p. 214)⁹.

Em 1980, houve uma fase de institucionalização dos movimentos sociais. Naquela década, então, havia uma luta constante pela redemocratização do país, “(...) em um esforço de inscrever novos direitos na ordem legal e influenciar a elaboração e regulamentação da nova ordem constitucional (...)” (CARDOSO, 1994 *apud* PEREIRA, 2015, p. 29).

Assim, é necessário relevar que a pesquisa leva em conta os entendimentos implícitos e explícitos acerca de movimento social que são encontrados nos próprios livros didáticos. Embora não tenha sido encontrada uma discussão objetiva sobre a expressão nas fontes, esta aparece constantemente. Num sentido geral, movimentos sociais parecem se

⁹ Cf. Capítulo 1 para compreender o debate acerca dos conceitos de representações e movimentos sociais.

relacionar à conquista de direitos e à construção da cidadania no Brasil. Vale ressaltar que a partir de 1988, o conceito de cidadania, aliás, passou a ser regulado pela Constituição Federal, que incluiu em seu escopo uma série de direitos e instrumentos de proteção social (PEREIRA, 2015, p. 29).

A ação dos movimentos sociais passou a ser entendida como uma prática cidadã, promovendo a construção de cidadania e de mecanismos que assegurem direitos sociais por meio de seu associativismo e de suas ações coletivas. Como assinala Ramírez (2003), os movimentos sociais surgidos na década de 1980 e permanentes por longo período ajudam a “mudar o centro de gravidade sociopolítico, de uma democracia política estruturada a partir do Estado para uma democracia mais participativa, mobilizada a partir do poder da sociedade civil” (RAMÍREZ, 2003, p. 55).

O conceito de cidadania merece destaque, pois abriga a importância dos movimentos sociais e outras ações coletivas nos livros didáticos de História, conforme os editais do PNLD. Dar conhecimento público, na obra didática, e com esta incentivar o exercício da cidadania é um dos critérios fundamentais exigidos pelo Estado. Este, por sinal, atribui um caráter eliminatório ao critério na avaliação do livro didático de História. A conquista dos movimentos sociais se transmuta no esforço pela representação da cidadania em livros que alcançam milhares de estudantes e escolas.

Em síntese, é sabido que as fontes que sustentam esta pesquisa – os livros didáticos de História de Ensino Médio selecionados e trabalhados em Escolas Estaduais de Dourados (MS) – foram produzidas há pouco tempo e são, portanto, do tempo presente. Deve-se acrescentar que o objeto que se analisa, nas fontes, também é do tempo presente.

Nessa perspectiva, eis o contexto da relação entre objeto e fonte. De um lado encontram-se os movimentos sociais, alguns ainda existentes no contexto social e político, que lutaram pela conquista de direitos, que reivindicaram mudanças sociais e adotaram diferentes estratégias de mobilização que se refletiram, principalmente, no espaço público. De outro lado, os livros didáticos de História, produzidos recentemente por editoras consideradas empresas privadas com interesses comerciais com regulação e orientação do Estado, contra quem, muitos dos movimentos sociais lutaram.

Para se ter ideia, no Edital do PNLEM/2008, em anexo que trata dos “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas para o ensino médio de Língua Portuguesa e Literatura, Biologia, Física, Química, Matemática, Geografia e História” (Edital

PNLEM/2008, Anexo IX, p. 32), constam os critérios de avaliação das obras didáticas. Tais critérios foram comparados aos dos editais subsequentes, tendo como amparo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de n.º 9.394/96.

No anexo foram estabelecidos parâmetros para as informações, conforme o enxerto:

“(…) as obras didáticas não podem, seja sob a forma de texto ou ilustração: veicular preconceitos de qualquer espécie, ignorar as discussões atuais das teorias e práticas pedagógicas, repetir estereótipos, conter informações e conceitos errados ou análises equivocadas, ou ainda, contrariar a legislação vigente” (Edital PNLEM/2008, p. 33).

Houve dois tipos de critérios comuns de avaliação das obras: eliminatórios e de qualificação. Dentre os critérios eliminatórios, interessam os preceitos éticos, que entendem o livro didático como “instrumento a serviço da Educação Nacional” e que, por isso, “é de fundamental importância que as obras didáticas contribuam significativamente para a construção da ética necessária ao convívio social e ao exercício da cidadania (...)” (Edital PNLEM/2008, p. 36). Observa-se que fomentar o exercício da cidadania se configura como um componente de forte vínculo com os movimentos sociais.

Dentre os critérios de qualificação, há ainda um aumentativo no grau da qualidade da obra didática, caso esta contribua para a “construção de uma sociedade cidadã”, esperando-se que sejam abordados criticamente questões sobre “relações étnico-raciais e classes sociais” (Edital PNLEM/2008, p. 34), por exemplo.

Ainda no anexo IX, os critérios de avaliação das obras de História, disciplina que está incluída na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, tomam como base os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais, uma vez que estas compunham o documento de orientação dos referenciais curriculares estaduais e municipais. Assim, a “História deve ser pensada como História das Linguagens, História das Ciências e Técnicas, numa perspectiva renovada que trata o pensamento e o conhecimento nas negociações e conflitos da ação social” (Edital PNLEM/2008, p. 60).

O texto segue focando apenas a disciplina de História escolar, inicialmente, alegando que esta tem como objetivo “compreender diferentes e múltiplas possibilidades de vida em sociedade (...), reconhecendo processos e sujeitos sociais e relações que se estabelecem entre grupos humanos” (Edital PNLEM/2008, p. 61). Tais critérios evidenciam a necessidade nos editais de produções que fomentem estudos e ações de

cidadania, com base nos documentos legais e, em suma, na Constituição Federal de 1988. No que se refere ao PNLEM, antes do ano de 2008 era difícil, em decorrência dos custos e das dificuldades de acesso¹⁰, adquirir um livro didático de História do Ensino Médio¹¹. Em muitos casos, por indicações de escolas ou professores, estudantes compravam seus livros em livrarias ou diretamente em editoras. Os professores montavam suas listas de livros e os solicitavam aos alunos para o ano letivo, geralmente em escolas com pais que possuíam maior poder aquisitivo¹².

Livros didáticos de História destinados à modalidade do Ensino Médio, que estivessem disponíveis no mercado, não passavam por nenhuma avaliação oficial executada pelas instâncias governamentais. Aliás, os governos, fossem federal ou estaduais, não prestavam esse serviço, tampouco adquiriam os materiais para distribuição universal. Os livros didáticos de Ensino Médio eram mercadorias desenvolvidas pela parceria entre autores e editoras. Além do mais, os professores reivindicavam certas posições e estruturas diagramais que poderiam influenciar as editoras e os autores.

Tal condição de produção e distribuição de livros didáticos de Ensino Médio não significa que o governo não se interessasse pela normatização das informações que circulariam no espaço escolar. Livros do Ensino Fundamental já passavam por um processo avaliativo que funcionava sob responsabilidade da Secretaria de Educação Brasileira (SEB) e de seu Programa do Livro, o PNLD. Havia, também, a discussão sobre a necessidade de regulamentar toda a produção de materiais didáticos desde a década de 1980. Somam-se a isso as bases legais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), bem como a LDBEN de n.º 9.394/1996. Essas bases influenciavam os professores que, por sua vez, orientavam os usos de determinados materiais didáticos. Portanto, para satisfazer demandas, em especial, dos professores, logo na primeira década do ano 2000, e até antes disso, os livros didáticos de

¹⁰ Não foi possível identificar o preço médio de um livro didático de História do Ensino Médio antes do ano de 2008. Mas, atualmente, em média, o terceiro volume de um desses livros custa R\$ 140,00, isto é, quando vendido avulso em livrarias ou diretamente pelas editoras.

¹¹ O Ensino Médio é dividido em três anos e é a última modalidade da Educação Básica. Para compreender esta, distinta do Ensino Superior, consulte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

¹² Há uma memória dos tempos de estudante escolar. Em todo início de ano havia a necessidade de comprar materiais escolares a partir de uma lista montada pela Coordenação da escola. Naquelas listas constavam os livros didáticos solicitados pelos professores de cada disciplina. Muitas vezes, era preciso negociar desconto ou parcelar a compra, devido ao elevado preço na papelaria ou livraria (testemunho pessoal).

História do Ensino Médio se alinhavam, com certa harmonia, aos referenciais curriculares das secretarias de educação de estados e municípios.¹³ Obedeciam à legislação vigente, na maioria dos casos, e alinhavam-se a algumas orientações dos PCNs e das DCNs.

Entretanto, a produção de materiais didáticos do Ensino Médio não passava por um crivo avaliativo e nem era fiscalizada pelo Estado¹⁴. Informações contidas em suas páginas não eram avaliadas por nenhum programa ou órgão público. O livro didático de História do Ensino Médio era produzido de maneira muito autônoma pela iniciativa privada.

Tal situação passou por mudanças a partir de 2008 quando, pela primeira vez no Ensino Médio do Brasil, livros didáticos de História foram distribuídos em Escolas Estaduais após um processo de seleção delimitado a partir de edital público, que estabeleceu adequações dos livros didáticos. Pelo menos, caso quisessem que seus livros fossem comprados pelo Estado para usufruto de alunos em escolas públicas, as editoras deveriam adequá-los às normas.

Vale mencionar que o ano de 2008 foi marcado pela chegada dos livros didáticos de História às Escolas Estaduais, entendidas pela LDBEN como instituições escolares encarregadas de oferecer o Ensino Médio. Os procedimentos de compra dos livros por meio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), com administração do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ocorreram no ano anterior, em 2007. Para compreender mudanças que impactaram na produção de livros didáticos a partir do direcionamento dado pelo Estado na avaliação e aquisição, é necessário conhecer os Programas do Livro (PNLEM/2008 e PNLD/2012) que orientaram todo o processo, conforme será tratado no Capítulo 1 desta dissertação¹⁵. Como esclarecido inicialmente, registra-se que as fontes priorizadas nesta pesquisa são oito livros didáticos de História do Ensino Médio, avaliados pelo Programa do Livro, circulados e consumidos

¹³ Conferir a Dissertação de Mestrado, defendida na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP/ Araraquara), de Kênia Hilda Moreira (2006). Em seu Capítulo 1, a pesquisadora explora a trajetória dos livros didáticos de História no Brasil. Conferir, também, a Tese de Doutorado, defendida na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP/Assis), de Jean Moreno (2011), especialmente seu Capítulo 1, em que é abordada de maneira ampla a relação dos conteúdos com os referenciais curriculares de história no Brasil.

¹⁴ Em rápida consulta a LDBEN n.º 9.394/96 é possível conhecer as exigências. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) também impunham regulamentações para o modo de tratar determinados assuntos. Mas, não havia uma exigência específica, imprescindível e incontornável, de modo que os produtores de livros didáticos obedeciam a uma lógica baseada na tradição, nos interesses dos professores e do mercado no que diz respeito à construção de informações dos livros, pois não havia fiscalização.

¹⁵ Os dois programas (PNLEM/2008; PNLD/2012) são explicados a contento no Capítulo I.

com base no PNLEM/2008 e PNLD/2012 em escolas estaduais do município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul (MS). Abaixo, encontra-se a lista dos livros reunidos e analisados.

Quadro 1 – Relação das fontes: livros didáticos de História (PNLEM/2008; PNLD/2012)	
1.	BERUTTI, F. Caminhos do Homem – Vol. 3. – 1ª ed. – Curitiba – PR: Base Editorial, 2010.
2.	COTRIM, G. História global – Brasil e Geral – Vol. 3. – 1ª ed. – São Paulo – SP: Saraiva, 2010.
3.	FIGUEIRA, Divalte Garcia. História – Vol. Único – 1 ed. – São Paulo – SP: Ática, 2005.
4.	LIMA, L. de S.; CARVALHO, Y de.; PEDRO, A. História do Mundo Ocidental Vol. Único – 1ª edição São Paulo – SP: FTD, 2005.
5.	NOGUEIRA, F. H. G.; CAPELLARI, M. A. Ser Protagonista – História – Vol. 3 – 1ª ed. – São Paulo – SP: SM Edições, 2010.
6.	PÊRA, S. A.; JR, N. N.; BARBOSA, E. S. Panorama da História – Vol. 3. – 1ª ed. – São Paulo – SP: Positivo, 2005.
7.	SANTOS, G. dos; FERREIRA, J.; VAINFAS, R.; FARIA, S de. C. História – Vol. 3 – 1ª ed. – São Paulo – SP: Saraiva, 2010.
8.	AZEVEDO, G. C. A.; SERIACOPI, R. História em Movimento: do século XIX aos dias de hoje – Vol. 3. – 1ª edição – São Paulo – SP: Ática, 2010.

Fontes: Guia do PNLEM/2008; Guia do PNLD/2012.

Assim, propõe-se, nos Capítulos 3 e 4, analisar as representações de movimentos sociais contemporâneos nas páginas dos livros didáticos elencados. Por ora, é feita uma listagem completa das fontes ao leitor e, vale ressaltar, além dessas fontes, foi investigado um conjunto de documentos oficiais, como leis, regulamentos, editais, planilhas e guias.

No que se refere aos editais e aos guias do Programa do Livro, foram analisados os editais do PNLEM de 2007 e do PNLD de 2011 e seus respectivos guias do livro, PNLEM/2008 e PNLD/2012. Vale esclarecer que o edital que regulamentou os livros do Catálogo do PNLEM/2008 foi publicado no primeiro semestre de 2005, intitulado Edital do PNLEM/2007, por referir-se ao ano de divulgação das obras avaliadas e recomendadas por meio do catálogo oficial. Dessa forma, o edital definiu os prazos de inscrição das obras para o ano de 2005 e todo o processo de avaliação e aquisição.

O PNLEM/2008 merece explicação adequada quanto à sua duração. Afinal, ele se iniciou em 2008 e seguiu até 2011, abrangendo quatro anos de distribuição. Isto de deu devido, já em 2008, o governo comprar e enviar livros de História para o Ensino Médio. Foi realizada uma renovação do edital com acréscimo de um ano. Esse edital foi divulgado amplamente por meios eletrônicos e ofícios destinados às secretarias de educação.

O Catálogo dos Livros do PNLEM/2008 contém, dentre outros itens, “os critérios de avaliação e as resenhas de todas as obras recomendadas, por área de conhecimento e/ou disciplina”¹⁶. Esse documento foi enviado às escolas cadastradas no programa. A nova remessa de livros só constaria no guia do PNLD/2012, que abrangeu três anos de distribuição, até o final de 2014.

Para sistematização de informações, foi consultado o Sistema de Distribuição do Livro (SIMAD), disponível no portal do FNDE, visando rastrear as coleções enviadas para as escolas estaduais localizadas no perímetro urbano de Dourados. Deste modo, foi possível confirmar se os livros didáticos enviados constavam nos respectivos guias do PNLEM/2008 e do PNLD/2012.

Os livros didáticos escolhidos foram elaborados, publicados e distribuídos para o Terceiro Ano do Ensino Médio, sendo exemplares pertencentes a uma coleção de livros seriados ou, então, volumes únicos para os três anos de formação. A opção de selecionar volumes do Terceiro Ano foi tomada porque a maioria das obras didáticas estrutura-se pela lógica do tempo linear. Não só a estrutura dos livros, como também o referencial curricular do estado de Mato Grosso do Sul, dos respectivos anos, previa as idades mais antigas para os primeiros anos de formação e os acontecimentos mais recentes para o último ano.

Deste modo, o objeto analisado nesta dissertação foi encontrado nos recortes próprios da história recente do Brasil, conforme a estruturação dos conteúdos dentro dos livros didáticos, isto é, nos últimos volumes – quando não se tratava de volumes únicos. Dois foram os motivos para delimitar a análise em livros didáticos enviados para as escolas estaduais urbanas de Dourados (MS). Primeiro, precisava-se lidar com uma quantidade razoável de fontes que formassem uma série de informações coerentes, mas que não se acumulassem em trabalhos infundáveis. Segundo, ao analisar fontes circuladas e consumidas por professores e alunos de Escolas Estaduais locais, abrem-se possibilidades de encontrar indícios de preferências quanto às escolhas, de modo a denotar linguagens, discursos e representações do campo do ensino de História escolar de Dourados (MS). Nesse sentido, reafirma-se que o objetivo principal desta dissertação é compreender a maneira pela qual o campo do ensino de História escolar representou movimentos sociais contemporâneos organizados no Brasil, por meio de livros didáticos de História do Ensino

¹⁶ PNLEM/2008.

Médio avaliados pelo PNLEM/2008 e PNLD/2012, e utilizados pelas Escolas Estaduais urbanas de Dourados (MS). Os objetivos específicos são instrumentalizar as representações sociais para o ensino de História escolar, compreender os entendimentos de movimento social nas fontes, perceber e refletir sobre os interesses dos autores que perfazem representações de movimentos sociais no campo do ensino de História escolar e configurar mapeamento de representações em livros didáticos.

Como estrutura desta dissertação, propõe-se um debate sobre os livros didáticos no Capítulo 1, pois a compreensão das principais fontes da pesquisa permite compreender a própria pesquisa. Além disso, analisa-se o Programa Nacional do Livro Didático e os conceitos de representações e movimentos sociais que permitem a pesquisa. No Capítulo 2 o objetivo é apontar os encaminhamentos que selecionaram os livros didáticos para a pesquisa a partir da distribuição em Escolas Estaduais urbanas de Dourados (MS). Nos capítulos 3 e 4 apresentam-se os mapeamentos das representações de movimentos sociais contemporâneos no Brasil nas páginas dos livros didáticos elencados, sem perder de vista a materialidade do objeto e detalhamentos que propiciam um olhar analítico.

Para finalizar, direcionam-se nas Considerações Finais resultados da análise e observações acerca dos problemas levantados ao longo da pesquisa. As editoras são apontadas como produtoras desse material e não os autores, pois os direitos autorais¹⁷ são das editoras e não dos produtores dos conteúdos. Neste caso, as empresas devem cumprir as exigências dos editais. Uma das exigências é, justamente, a construção do conceito de cidadania, que é doravante um critério de análise citado nas resenhas de cada livro didático contidas nos Catálogo/Guias do Programa do Livro. O conceito é explorado sob diversas formas nos livros didáticos, sejam através de atividades, questões, pesquisa e abordagens sobre participação popular e lutas por direitos, por exemplo. Neste sentido é que aparecem os movimentos sociais representados nas páginas dos livros didáticos analisados. Levou-se em consideração para esta análise o critério de construção do conceito de cidadania dos editais e seus respectivos catálogos/guias. O critério, entre 2008 e 2012, foi reformulado de uma expectativa para uma exigência. O pouco rigor do critério no edital de 2007, que promoveu o Catálogo do PNLEM/2008, pode ser percebido a partir da seguinte intenção:

¹⁷ Conforme editais do PNLEM/2007 e do PNLD/2011 – não confundir os editais com o Catálogo do PNLEM/2008 e o Guia do PNLD/2012.

“Quanto à construção de uma sociedade cidadã, espera-se que a obra didática aborde criticamente as questões de sexo e gênero, de relações étnico-raciais e de classes sociais, denunciando toda forma de violência na sociedade e promovendo positivamente as minorias sociais” (Guia/PNLEM, 2008, p. 15).

Os demais critérios de construção do conceito de cidadania, ainda são facilitadores para a produção editorial dos livros didáticos. O trato para com as ilustrações, por exemplo, tem como proposta auxiliar “(...) a compreensão (...) da leitura” (Guia do PNLD/2012, p. 15), apesar da exigência de serem imagens atualizadas, contextualizadas e articuladas ao texto.

No Guia do PNLD/2012 a exigência para se trabalhar o conceito de cidadania e sua aplicabilidade nas condições sociais de estudantes se tornou mais rígida. A “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando (...)” (Guia/PNLD, 2012, p. 8) é anunciada no início do documento. Dentre quatro itens, a exigência se faz de maneira clara e normatizada evidenciando um critério eliminatório específico para o componente curricular História, que

“compreende a escrita da história como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade, possibilitando não só a apropriação do conhecimento histórico, como também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento e do ofício do historiador, a partir de fontes diversificadas;” (Guia do PNLD/2012, p. 14).

Deste modo, o conceito de cidadania é construído ao dar sentido à luta por direitos, às identidades e à realidade social dos atores sociais e sujeitos históricos. Uma das práticas de ensino de História que possibilita tal construção consiste na análise de documentos e fotografias, recursos muito presentes nas páginas dos livros didáticos em que se procurou identificar representações de movimentos sociais contemporâneos no Brasil.

Outro critério aparece de maneira mais enfática quando se propõe despertar “os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção de cidadania”. Além destes critérios, o livro didático ainda deve estimular “o convívio social” (...) “os preceitos éticos na sua historicidade” (...), dentre outros aspectos (Guia do PNLD/2012, p. 15).

O edital do PNLD/2012 foi mais exigente em vários sentidos, dentre vários, cobrando tratamento mais rigoroso para as imagens dos livros didáticos, que deveriam apresentar possibilidades de instrumentalização de análise e contextualização histórica.

Segundo a avaliação final, sintetizada ainda na abertura do Guia do PNLD/2012, todas as dezenove obras aprovadas apresentaram “estratégias para estimular os alunos a compreenderem a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades, atitudes e preceitos éticos, com vista à construção da cidadania” (Guia do PNLD/2012, p. 20).

Para se ter ideia, o Catálogo do PNLEM/2008 não apresentou um quadro síntese da pontuação dos critérios analisados nos livros didáticos, como o Guia do PNLD/2012. Neste quadro, do Guia de 2012 informou a situação de cada livro didático no cumprimento dos critérios estabelecidos. Dos cinco livros didáticos do PNLD/2012 que foram analisados nesta dissertação, foi possível compreender diferentes graus de desenvolvimento de cidadania divulgados no catálogo.

Recebendo graus de um a cinco, os livros didáticos nº 4 e nº 8, respectivamente, “Caminhos do Homem” (BERUTTI, 2010) e “História” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010), apresentaram o quarto maior grau de desenvolvimento da cidadania. O livro didático nº 5, “História Global – Brasil e Geral” (COTRIM, 2010) obteve o segundo grau, enquanto os livros didáticos nº 6 e nº 7, “Ser Protagonista – História” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010) e “História em Movimento” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010), apresentaram o maior grau. (Guia/PNLD, 2012, p. 23).

Realizando um comparativo desses dados do Guia PNLD/2012 com o panorama estatístico desta dissertação (Tabela 3), percebe-se que a quantidade de representações de movimentos sociais contemporâneos nos capítulos que tratam de História do Brasil, não refletiu um desenvolvimento maior, necessariamente, do conceito de cidadania. O livro didático nº 8, “História”, apresentou a maior quantidade de representações, mas recebeu grau menor que a coleção “Ser Protagonista – História”. No que tange ao extenso livro didático “História em Movimento”, com grau maior, suas representações de movimentos sociais foram significativas em contrassenso à análise do livro didático “História Global – Brasil e Geral”, que recebeu menor grau, e possuiu um dos menores números de representação de movimentos sociais contemporâneos no Brasil ao longo de suas páginas¹⁸. O menor grau e o número de representações são menores quando se compara

¹⁸ Cf. Guia do PNLD/2012, p. 23. No Guia, o referido livro do Gilberto Cotrim (2010) apresentou a segunda menor pontuação quanto ao desenvolvimento do conceito de cidadania e foi um dos que se pode identificar menos representações, já que outros apresentaram dez ou mais.

este livro didático aos outros analisados nesta dissertação e não em relação à todas as dezenove obras inscritas no Guia do PNLD/2012.

Seria possível lançar mão de outras questões que englobam essa afirmação, isto é, de que os movimentos sociais são representados com a intenção de construir o conceito de cidadania e de memória social. Uma delas é a respeito de qual ator social provocou maior influência no outro. Neste caso, os autores/escritores dos conteúdos dos livros didáticos já teriam decidido representar os movimentos sociais se, por acaso, não tivesse havido a exigência dos editais ou não tivessem sido influenciados por suas respectivas editoras?

Questões como essa dificilmente podem ser respondidas e não é o escopo da análise desta dissertação. Mas, merecem ser registradas, pois dinamizam as reflexões e a possibilidade de compreender os significados e os sentidos das representações. Pensando as representações como parte da construção do conceito de cidadania, portanto, vale à pena apontar o que foi encontrado na análise recordando que o recorte temporal observado considerou movimentos sociais do tempo presente.

CAPÍTULO 1

PANORAMA DA HISTÓRIA EM MOVIMENTO

*“Para que serve a História?
Para entender o passado.
E para que serve entender o passado?
Para entender o presente.
E para que isso é importante?
Para fornecer às pessoas recursos para
compreenderem o mundo em que vivem”*

(BARBOSA, Elaine Senise. **Panorama da História** – volume 3. Curitiba: Positivo, 2005).

Este capítulo se divide em cinco itens. O primeiro aborda a natureza dos livros didáticos. O segundo tece comentários sobre a produção de livros didáticos de História no Brasil. O terceiro reflete sobre a relação dos livros didáticos de História com o currículo da disciplina escolar História. Em seguida, é explicado o funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático e de sua produção material. Por fim, aborda-se algumas questões teóricas que envolvem os conceitos de representações e de movimentos sociais.

A expressão “história em movimento” aponta a intenção de se compreender a diacronia própria da pesquisa. Por um lado tem-se movimentos sociais que existiram há quarenta, trinta, vinte anos.

Por outro lado, têm-se os livros didáticos recentes que representam tais movimentos. Na intersecção do tempo entre um e outro, alguns movimentos são mais antigos e outros duradouros; uns não existem mais e outros tantos permanecem no tempo atual.

Os debates apontados nesse texto promovem essa perspectiva e buscam analisar, sobretudo, as fontes e indicar como as ler, como as questionar, a fim de encontrar o respostas para as perguntas levantadas.

1.1. Antes de qualquer coisa, um livro é um livro

Fonte histórica é um meio pelo qual se torna possível apropriar-se de vestígios das ações humanas realizadas no passado¹⁹. Fonte é um documento! Dessa forma, pode-se crer que “(...) documento histórico é qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita” (KARNAL; TATSCH, 2009, p. 24).

É importante, por seu turno, entender o livro didático como um livro. Ele possui uma autoria, um ou mais autores, é provido de intenções²⁰ que podem ser encontradas na sua escritura, na disposição das palavras, dos parágrafos, nas ilustrações escolhidas e no modo como são alojadas nas páginas; é produto de escolhas, seleções, recortes de informações; destina-se a leitores específicos; trata de um ou muitos assuntos semelhantes ou diversos; transmite uma mensagem, qualquer que seja ela (MOREIRA, 2006).

O livro também é um artefato cultural humano. É produzido por pessoas e suas instituições e agrega valor. É pensado para ser consumido, aqui entendido como lido, utilizado, folheado, consultado. É pensado, ainda, enquanto produto, para dar lucro para sua empresa fabricante.

O debate em torno desse material é amplo. Alguns problemas merecem atenção. Primeiro, quanto à definição conceitual do que seja, especificamente, um livro didático. A historiadora Circe Bittencourt corrobora essa percepção afirmando que se pode “constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares” (BITTENCOURT, 2004, p. 471). Segundo o historiador Alain Choppin (2004), é possível identificar duas categorias principais de pesquisa sobre livros escolares²¹. Essas

¹⁹ Entende-se a fonte como documento/monumento, respectivamente uma “herança do passado” e uma “escolha do historiador” (Le GOFF, 1990, p. 535). Um ou mais documentos que resguardam vestígios do passado e que são lidos, por interesses diversos e próprios de um contexto social, podem ser transformados em “fontes históricas”.

²⁰ O livro sempre buscou instalar uma ordem, fosse pela exigência técnica de sua decifração, do contexto para entendê-lo ou uma intenção de alguma autoridade que o demandou. Por outro lado, diante dessa tentativa de instauração de ordem, o leitor sempre teve sua liberdade de leitura (CHARTIER, 1999, p. 8).

²¹ A denominação livro escolar é ampla e pode se referir, de maneira específica, a quatro tipos distintos de materiais utilizados em escolas: livro didático; livro paradidático; livros de referência; edições escolares clássicas. Cf. essa informação em CHOPPIN, 1992 *apud* MOREIRA, 2006, p. 11, na qual essa autora elenca texto antigo de Choppin, que já abordava a questão.

categorias norteiam a abordagem dos pesquisadores em grande medida. A primeira entende os livros escolares, categoria em que se incluem os livros didáticos, como um documento histórico. A segunda percebe-o como objeto físico, que se configura como produto fabricado, comercializado, distribuído e, ainda, consumido em determinado contexto. Nesta dissertação entende-se que essas duas categorias não são antagônicas entre si. Porém, os resultados das pesquisas baseadas em cada uma delas ofereceram, na literatura acadêmica, definições diversas para o que se pode chamar de livro didático.

Para a historiadora Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2007), em leitura do artigo de Choppin (2004), na primeira categoria a pesquisa de livros didáticos se concentra em um “tema, [...] uma noção, [...] um personagem, [...] uma disciplina, ou [...] como a literatura escolar foi apresentada por meio de uma literatura particular” (CASSIANO, 2007, p. 7). Nesse caso, não se trata de uma pesquisa da história dos livros, mas sim de seus conteúdos. Na segunda categoria, a atenção é focada na materialidade do livro, no contexto em que ele foi produzido, circulado e consumido (CASSIANO, 2007, p. 7). Aqui, constata-se o interesse em perceber o livro como artefato e não os conteúdos que ele promove de si para o mundo, onde estão seus consumidores leitores, ao crivo de certo revisionismo.

Vale dizer que, apesar das duas categorias buscarem sentidos diferentes, a pesquisa contribui para pesquisas inseridas em outra categoria. A perspectiva desta dissertação se aproxima da primeira categoria. Afinal, o objetivo é analisar determinados tipos de informações, tratadas como representações sociais, a respeito da concepção de uma temática: movimentos sociais contemporâneos no Brasil. Seria grande pretensão e uma fuga desnecessária do objetivo explicar demais a história do livro (CHARTIER, 1999).

Uma definição de livro didático, evidentemente útil e, portanto, instrumentalizada, é a da pesquisadora Kênia Hilda Moreira. Em proveito de sua leitura, conclui-se, de modo geral, que o livro didático é:

“um produto cultural, um depositário de conteúdos escolares e transmissor de conhecimentos e saberes de uma época; um instrumento de comunicação com função pedagógica que apresenta/informa os conteúdos de forma organizada, seletiva, simplificada/clara e sequenciada; uma ferramenta de trabalho no processo de ensino-aprendizagem; um instrumento ao mesmo tempo didático, pois auxilia o professor no desenvolvimento de sua tarefa docente, decisivo no cotidiano da sala de aula, uma vez que alivia a carga de tarefa do professor, e cujo objetivo educacional é a aprendizagem do aluno; um referencial de aproximação entre professores e alunos; um “professor coletivo”, o condutor da aula, de caráter universalizador, com divulgação universal de conhecimento e de

valores. Em síntese, o LD integra a cultura, a tradição escolar brasileira” (MOREIRA, 2006, p. 27).

Moreira buscou vários pesquisadores que, de diversos modos, contribuíram para as concepções que se tem hoje. A própria definição que a autora oferece concorda com a de Bittencourt (1993), a partir das leituras de Alain Choppin, apontando em sua tese de doutorado que o livro didático tem uma “natureza complexa” (BITTENCOURT, 1993, p. 3). Isso lançou por terra as tentativas de definições fixas do objeto, já que trouxe à tona suas múltiplas características.

Para Choppin, novamente, quando se considera as diversas línguas, há muitas maneiras de designar o livro didático (CHOPPIN, 2004, p. 549). Além disso, à época em que escreveu o artigo, o autor considerou que havia poucas pesquisas de síntese sobre a produção didática²², embora notasse uma recente produção interessada em livros didáticos (CHOPPIN, 2004, p. 550). Essas produções, de forma independente e pouco articulada entre si, estariam oferecendo inúmeras definições, sem propor qualquer precisão conceitual – o que confirma a nota de Bittencourt (1993).

Em outro viés, mais preocupado com a materialidade dos livros didáticos, encontra-se o historiador Kazumi Munakata. Em finais da década de 1990, o autor escreveu sua tese de doutorado (1997). Com ela, fez um levantamento bibliográfico da produção de didáticos no Brasil, demonstrando os rumos que essas pesquisas tiveram.

Sua orientanda de doutorado em Educação, Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2007), estudou o mercado do livro didático no Brasil. Com seus estudos, a pesquisadora apontou a participação das editoras na fabricação desses produtos. Ambos, orientador e orientanda, entenderam os livros didáticos, sobretudo, como mercadoria e, portanto, consumível.

Para Munakata, o livro é um “objeto material, geralmente confeccionado em papel, sobre o qual aderem letras e outras figuras desenhadas a tinta, segundo uma técnica denominada impressão, cuja invenção data do século XV” (MUNAKATA, 1997, p. 83). Nessa perspectiva, o livro é um objeto concreto, sólido, com papel com textos e imagens impressas. Sua estrutura é conhecida, isto é, possui capa e folhas que se abrem. Há técnicas

²² A Dissertação de Mestrado de MOREIRA, 2006, teve como uma de suas motivações responder à demanda apontada por CHOPPIN, 2004.

específicas necessárias para a elaboração de um livro²³. Quanto ao conteúdo do livro, sabe-se que ele pode ser constituído por imagens e textos escritos, embora as imagens possam ser tratadas como textos, sob um ponto de vista semiológico, e os textos podem ser tratados como imagens, já que são estruturalmente visuais. Por isso, existe uma necessidade de categorizar como se dá a relação entre o que é linguístico e o que é icônico no livro. Para Otoni (1985), há três elementos no livro:

“o texto, contínuo, que constitui o elemento propriamente linguístico; o paratexto, que sendo também elemento linguístico não faz parte do texto (título, notas, referências bibliográficas etc); o cotexto, formado de elementos não-linguísticos (quadros, esquema, figuras, fotos etc) (OTONI, 1985, p. 99 *apud* MUNAKATA, 1997).

A produção material dos livros didáticos obedece às etapas pertinentes a qualquer livro (MUNAKATA, 1997, p. 93), mas não somente. Apesar de o didático ser produzido como um livro, para Munakata existe peculiaridade em sua fabricação. No geral, autores de livros didáticos não têm tanta autonomia quanto autores de outros livros, pois somam-se às suas produções pesquisas psicopedagógicas que apontam aspectos que facilitam a legibilidade e que, por sua vez, influenciam a editoração (MUNAKATA, 1997, p. 96-97).

O livro didático é uma mercadoria e, por isso, um produto cultural. Ele carrega em si os elementos próprios da cultura em que foi forjado, bem como os *habitus* e seus conjuntos de interesses respectivos ao campo em que se criou.

Neste sentido, vale refletir sobre a definição de Moreira. Enquanto produto cultural é possível entender o livro didático como “a tentativa de condensar e simplificar num espaço mínimo e portátil o que se teria necessidade de conhecer e utilizar na atividade escolar” (MOREIRA, 2006, p. 9).

Deste modo, retira-se a idealização de que o livro didático seja um objeto cultural genérico e, assim, passivo. Ele passa a ser um agente cultural, algo ativo, feito por atores com interesses específicos. De fato, o livro didático veicula informações importantes para a sociedade que o consome. Mas, como é produto de uma sociedade múltipla, de vários sujeitos históricos e atores sociais, não é imparcial e nem isento de tendências ideológicas. A importância do livro didático se dá por diversos fatores. Para o pesquisador e educador

²³ Sobre a produção técnica do livro, conferir a Tese de Doutorado de Kazumi Munakata, defendida em 1997, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Michael Apple, os “livros didáticos [...] estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo” (1995, p. 81). Essa perspectiva se inclui no Brasil, pelo menos, desde a década de 1970, em que havia compras – não tão volumosas como se veriam na década de 1990 – que o Estado brasileiro fazia de editoras (CASSIANO, 2007, p. 3).

O educador Gimeno Sacristán argumentou que os livros didáticos servem como vinculadores entre o currículo formal e o currículo real, promovendo uma “elaboração intermediária do mesmo, que é a que aparece nos materiais pedagógicos e, particularmente, nos livros didáticos” (SACRISTÁN, 1995, p. 89 *apud* CASSIANO, 2007, p. 4).

Para Soares (1996), o ensino sempre esteve ligado a um livro, tenha sido este produzido estritamente para a escola, para ensinar e aprender ou apenas utilizado para este fim. Munakata (2002) deduziu que o livro sempre esteve presente em ambiente escolar, considerando a escola como uma instituição que preza a leitura e a escrita.

Para todos os efeitos, além da mercantilização, da tecnicidade sobre a materialidade e do aspecto cultural que o livro didático evoca, ele é um documento histórico (JOHNSEN, 1993)²⁴. O livro didático de História como um documento histórico, isto é, como fonte de pesquisa, pode ser analisado conforme os métodos sugeridos pela História da leitura e do livro (DARNTON, 1992; HÉBRARD, 1998; CHARTIER, 2009).

Chartier (1994) apontou isso em suas pesquisas sobre a história do livro, encontrando manuais didáticos ou instrutivos em sociedades da antiguidade. Em tese de doutorado em História defendida por Jean Carlos Moreno (2011), pode-se “perceber os livros didáticos de história dentro da escolarização e da cultura impressa, ambos os projetos da modernidade, compartilhando da trajetória da história do livro, sem esquecer o campo de forças que lhes dá sustentação em cada contexto” (MORENO, 2011, p. 33).

A partir da História do livro, quatro possibilidades de abordagem se vislumbram: “a) objeto de múltiplas leituras; b) o seu uso no autodidatismo e na proibição e autorização de conteúdos; c) objeto de pesquisas ligadas à história do livro didático; d) a dimensão mercadológica” (SILVA, 2011, p. 180).

²⁴ Na obra, apresentam-se quatro formas de pesquisar livros didáticos, podendo elas ser: (i) investigações históricas; (ii) busca por ideologia nos livros didáticos; (iii) usos do livro didático; e (iv) desenvolvimento dos livros didáticos.

1.2. Brasil: história sagrada, nacional e lucrativa nas páginas e nas escolas

No Brasil, livros didáticos de História começaram a ser produzidos ao mesmo tempo em que a disciplina da História surgiu. Esta entrou em cena no contexto brasileiro nos idos de 1837, através do Colégio Pedro II. Naquele período, havia uma tensão entre a História Sagrada (BITTENCOURT, 1993) e a História Universal ou Civil, de “caráter positivista ou cientificista” (MOREIRA, 2007, p. 41).

Em 1883, um membro do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB), o médico e botânico bávaro Karl Friedrich Philipp Von Martius, propôs uma maneira de escrita da História do Brasil, relacionando os sujeitos históricos fundadores da nação, sendo estes o índio, o negro e o branco português (ABUD, 2005). Von Martius trabalhava com a necessidade de construir uma identidade nacional, com intenção de priorizar a História científica, positivista, em favor do Estado.

Os livros didáticos de História daquela época eram eurocêntricos, assim como o ensino de História escolar, visto através dos conteúdos (NADAI, 1992/93, p.145). Os conteúdos focavam a pátria brasileira com a visão da colonização dos portugueses, registrando biografias de pessoas “ilustres”, datas e eventos considerados “importantes”. O sentimento nacionalista se associava à noção de “História como ‘mestra’ da vida”, tendo sido “responsável pela solidificação dos personagens históricos como modelos a serem seguidos, exigindo-se a composição das galerias de “brasileiros ilustres” cujos feitos deveriam ser conhecidos e divulgados” (BITTENCOURT, 1993, p. 217).

Todavia, nem sempre a concepção do IHGB e de Von Martius ocupou espaço e apreço dos historiadores e produtores de livros didáticos de História. Mello (1997), demonstrou essa tensão ao comparar duas obras: “Lições de História do Brasil”, editado em 1864, de Joaquim Manoel de Macedo, e “História do Brasil”, editado em 1900, de João Ribeiro. É interessante essa comparação, pois considera uma obra produzida no contexto da monarquia e outra durante a República incipiente.

Os primeiros livros foram utilizados por longo período nas escolas. Suas produções eram independentes, isto é, sem interferência de editora ou governo. Porém, a partir de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e logo houve a Reforma Francisco Campos (RESNIK, 1992), que possibilitou ao governo federal controlar o ensino

com mais atenção, centralizando a administração. Decorre disso que o ensino de História escolar, bem como os livros didáticos de História, passou a servir como ferramentas de construção do Estado Nacional (ABUD, 2005).

Outras mudanças ocorreram após a Segunda Guerra Mundial. O conteúdo dos livros didáticos de História passou a atentar para eventos da História mundial, em detrimento da História do Brasil. Tinham o “objetivo de promover a paz entre as nações e o respeito aos vários povos do mundo” (MOREIRA, 2006, p. 44), tendo sido este último decorrente de influências da UNESCO (BITTENCOURT, 2003, p. 33).

Em 1950, Nelson Werneck Sodré, então coordenador do projeto intitulado História Nova no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), introduziu o enfoque marxista nos livros didáticos de História. Essa introdução foi suplantada pelo golpe civil-militar de 1964, mas, ressurgiu no final da década de 1970.

Os livros didáticos de História sofreram um golpe a parte. Quando a disciplina escolar de História foi destituída e passou a compor, junto com a Geografia, os Estudos Sociais no ensino fundamental²⁵, não houve mais a necessidade da produção daqueles livros. A então Associação Nacional de Pesquisadores Universitários de História (ANPUH) surgiu naquele contexto, em parte como reação à extinção da disciplina História (FENELON, 1984).

Deste modo, de finais da década de 1970 até finais de 1980, não havia um currículo exclusivo de História nas escolas. Segundo Munakata, durante “todo esse tempo, a indústria editorial paulista – que, por sinal, praticamente monopoliza o mercado nacional – viu-se obrigada a elaborar seu próprio currículo de História” (MUNAKATA, 2005, p. 296).

Percebe-se, deste modo, que as produções de livros didáticos de História, bem como os currículos disciplinares, ficaram à cargo da relação entre empresas privadas, aqui compreendida como editoras, e as escolas ou secretarias de educação estaduais.

Só houve uma formalização curricular, em âmbito nacional, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). A disciplina “Estudos Sociais” foi, então, desmembrada, permitindo o ressurgimento no Ensino Fundamental das disciplinas de História e Geografia.

²⁵ Lei n.º 5692/71 (Cf. FENELON, 1982).

Naquele contexto que se iniciou na década de 1980 e seguiu aos dias atuais, destacou-se uma retomada da atenção aos livros didáticos de História. Tal atenção decorreu, especialmente, devido à criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985.

A criação do PNLD nos anos de 1980, num sentido geral, possibilita refletir sobre a produção de livros didáticos no Brasil e o significado da relação entre editoras e o governo. A partir da década de 1970 as editoras brasileiras ganharam incentivo do governo estabelecendo uma parceria promissora, sem dúvidas (CASSIANO, 2007). Para garantir a produção e distribuição de livros didáticos, bastante lucrativa para as editoras, foi criada a Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, do Ministério da Educação, que implementou “o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL)” (Portal do FNDE)²⁶.

O INL passou a administrar e gerenciar os recursos financeiros. Mas, naquele período, os livros ainda estariam longe de serem avaliados pelo governo. Havia relativa liberdade, por parte das editoras, na produção dos conteúdos. A única preocupação do governo era com a censura imposta pelo regime militar. O INL desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIFED), assumindo a antiga gestão da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Logo, o INL foi destituído. Em seu lugar, o governo criou a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME)²⁷. Os recursos já eram provenientes, então, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e parte deveria ser entregue pelas unidades da federação, porém, como não havia muito repasse, muitas escolas ficaram excluídas do programa.

Em 1983, o PLIDEF foi incorporado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que substituiu a FENAME, sendo que, em 1985, o PLIDEF deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁸. Foi no ínterim dessas reformulações políticas e de gestão financeira da verba pública destinada à educação e aos materiais didáticos, que movimentos sociais incipientes, com novas bandeiras, entraram em cena.

²⁶ Link disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>, último acesso em 14 de maio de 2018, às 08h:30min.

²⁷ Decreto n.º 77.107, de 4/02/1976.

²⁸ Decreto n.º 91.542, de 19/08/1985.

1.3. O ensino de História escolar e seu currículo

O ensino de História pode ser interpretado como um campo – político e interdisciplinar – à luz da teoria de Bourdieu (2003) e, como campo, tem sua própria historicidade²⁹. Nesta dissertação busca-se compreendê-lo a partir da sua disciplinarização enquanto práticas de ensino escolar. Entenda-se como disciplina escolar “o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação” (FONSECA, 2006, p. 15).

Para Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2006) há uma designação recente para o significado de disciplina escolar. Este se vincula aos saberes escolares de uma área e, neste caso, referem-se tanto para o nível escolar, quanto para o superior.

Nesse entendimento, “as disciplinas escolares surgem do interesse de grupos e de instituições, como os agrupamentos profissionais, científicos e religiosos, mas, sobretudo da igreja e do Estado”, considerando que é possível localizar no final da Idade Média “saberes que se constituiriam como disciplinas escolares” (FONSECA, 2006, p. 16).

Existe uma seleção de saberes³⁰ e um trabalho de adaptação realizado pela educação escolar. No debate sobre o que, bem como porque ensinar História, Marc Ferro deu um alerta: “Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida” (FERRO, 1999, p. 11). Para Elza Nadai, atualmente a disciplina vivencia uma crise do que denomina “História historicista”, embora existam alternativas ganhando espaço, principalmente aquelas interessadas na “libertação e emancipação do homem”. Por seu turno, a História tem ajudado na “compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico” (NADAI, 2017). Uma forma de compreender como se concretizou o ensino de História escolar é notar como

²⁹ Conferir CHERVEL e COMPÈRE (1999) para conhecer a evolução da disciplina de História na Europa a partir do século XIX. Para compreender a relação entre as esferas públicas e privadas, no conflito de temporalidades, durante o processo de revolução industrial, especialmente no século XIX, consultar HÉBRARD (1990). Para compreender as políticas de Estado na composição da disciplina da História, conferir SACRISTÁN (2002).

³⁰ Consultar FORQUIN, 1992, para compreender a ligação entre os saberes e as disciplinas escolares, a partir de sua elaboração e aplicação pedagógicas como condicionantes sociais de grupos que os teriam criados e que os conceberiam.

seu currículo foi elaborado e suas perspectivas a partir de documentos oficiais. No Brasil, o ensino de História ganhou ênfase em momentos específicos ao longo do século XX, como no período do Estado Novo, por exemplo. Mas, em especial, a partir da década de 1980, o currículo de História sofreu mutações que merecem destaque.

Com a Constituição Federal de 1988 afirmou-se competir à “União legislar sobre: (...) diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, art. 22, inciso XXIV, 1988). Constituição Federal, 1988, art. 22, inciso XXIV). Deste modo, ficou estabelecido que “(...) serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (...) (BRASIL, art. 210, 1988).

No contexto da década de 1990, dois documentos oficiais foram elaborados para orientar a vida escolar, principalmente no que tange aos conteúdos respectivos aos currículos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). As DCNs foram criadas apenas em 1995, com a (re)criação do Conselho Nacional de Educação (CNE). O governo federal solicitou à Câmara Brasileira de Educação (CBE) que deliberasse sobre as diretrizes curriculares para a Educação Básica.

Antes delas, os PCNs já eram uma iniciativa do governo desde 1994. Estes foram formulados pelo Ministério da Educação (MEC). Houve a participação de vários consultores especialistas. Uma vez que os PCNs foram aprovados pelo CNE, passaram a servir de base para a elaboração das DCNs.

Os PCNs foram publicados em 1997, antes, portanto, das DCNs – que tiveram o primeiro parecer para o Ensino Fundamental em 1998. Os PCNs propuseram temas para as áreas. Incluíam-se neles os vários saberes, métodos, valores e atitudes para cada disciplina. Em suma, os PCNs apresentavam os componentes curriculares com acréscimo dos chamados temas transversais.

Para Cury (2002), os PCNs foram apresentados como “um complexo de propostas curriculares em que se mesclam diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, conteúdo específico de disciplinas e a serem trabalhados de modo transversal e sem o caráter de obrigatoriedade próprio da formação básica comum do art. 210 da CF/88” (CURY, 2002, p. 192). Percebe-se que esse documento não chegava a ser uma diretriz completa, nem apresentava conjunto de conteúdos necessários e obrigatórios.

Desde finais da década de 1990 e início de 2000, os PCNs também orientaram o que ensinar no âmbito do ensino de História: “reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia (FONSECA, 2010, p. 18).

Os PCNs propuseram que os “saberes históricos” se organizem por temas e subtemas. Observa-se essa proposta para o Ensino Fundamental – anos finais – e o Ensino Médio:

“Para os anos finais do Ensino Fundamental, os PCNs propõem (...) dois eixos temáticos: I) História das relações sociais, da cultura e do trabalho, subdividida em: as relações sociais, a natureza e a terra e as relações de trabalho; II) História das representações e das relações de poder, desdobrada, também, em dois subitens: nações, povos, lutas, guerras e revoluções; cidadania e cultura no mundo contemporâneo. Além disso, o documento curricular estabeleceu os temas transversais (para todas as disciplinas): ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo” (FONSECA, 2010, p. 18).

Ainda conforme Fonseca, responsabilidades foram atribuídas ao ensino de História, pois a ele “cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção e saberes históricos” (FONSECA, 2010, p. 24). Para a autora, o ensino de História escolar é estratégico, pois “como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo de permanente re/construção, um campo de lutas.” (FONSECA, 2010, p. 2).

A solução que o CNE encontrou para voltar a atenção às DCNs foi declarar que os PCNs³¹ não eram mais obrigatórios. As DCNs, por sua vez, devem ser entendidas como obrigatórias. Elas são normas que a Educação Básica é obrigada a seguir. Levou mais tempo para que elas ficassem prontas, uma vez que entraram na agenda do poder público a partir de 1996 com a LDB. A produção das DCNs teve a participação de várias entidades do poder público. Dentre elas, pode-se apontar o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). As DCNs não estipularam quais conteúdos deveriam ser ensinados nas escolas, mas princípios e normais gerais para orientar a aplicação dos conteúdos. Outros, porém,

³¹ Os PCNs eram divididos em volumes. O volume 1 era voltado da 1ª para a 4ª série. O volume II, da 5ª para a 8ª série. O volume III era voltado para o Ensino Médio, compreendendo três anos. Este foi produzido tardiamente, apenas no ano de 2000.

ficaram a cargo das escolas e dos professores. É importante ressaltar que, em artigo recente, Vasconcelos relatou que no Parecer 04/98, nas DCNs para o Ensino Fundamental, da CEB/CNE, o currículo se desdobra em três conceitos.

“O primeiro é o currículo formal, presente nos planos e nas propostas pedagógicas. Em seguida, observa-se o currículo em ação, composto pelo que se pratica no cotidiano das salas de aula das escolas. E, temos, ainda, o currículo oculto, que consiste no que não é tão facilmente visível, mas alimenta aquela prática, por se tratar de um conjunto de referências culturais de professores e estudantes, e contribui para configurar as relações a partir das quais o currículo formal e o currículo em ação ganharão ou não sentido” (VASCONCELOS; COSTA, 2014, p. 199).

O último conceito, “currículo oculto”, refere-se à capacidade inventiva dos professores e dos alunos, que compõem a cultura escolar³² e a cultura escolar histórica. Sabe-se que o agente ativo nessa elaboração são, de fato, os professores (ABUD, 2003). Pensar o currículo dessa maneira permite compreendê-lo dentro de um “movimento histórico”, como diz os autores, “com distintos sujeitos (...), alunos, especialistas, professores – com suas relações de tensão, suas experiências e suas inserções sociais – a compor um espaço múltiplo: a escola pública” (VASCONSELOS; COSTA, 2014, p. 139).

O currículo, dessa forma, abre um panorama novo que mostra um ensino de História escolar interessado em desenvolver no aluno o raciocínio histórico. Foi com base nas reflexões de Paulo Freire (2011) e nas abordagens de Miguel González Arroyo, pelas quais o currículo de História escolar, quando visto a partir da redemocratização do Brasil na década de 1990, trata-se de um “território em disputa” (ARROYO, 2013).

Selva Guimarães Fonseca e Marcos Silva (2007, p. 48) informam que o estudo dos currículos pode ser conhecido a partir das pesquisas de Apple (1982), Goodson (2001) e Sacristán (1999 e 2000). No Brasil, destacam-se os trabalhos de Moreira e Silva (2000), Veiga-Neto (1999), Macedo *et al* (2006), Lopes (2002), e outros. Para Silva e Fonseca,

“O currículo é temporal. É histórico. Medeia as relações entre escola, conhecimento e sociedade. É relacional. Busca a compreensão das permanências e das transformações no que se refere aos objetivos da escola (o que ela faz) e com

³² Cf. D. JULIA, 2001. Neste artigo, a cultura escolar é observada como objeto de pesquisa. Enquanto tal, expõe seus conflitos, próprios de um período histórico e de um contexto social. Há, também, uma definição conceitual de suporte, que a entende como “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 9).

quem ela estabelece relações (a quem ela atende e de que modo) (SILVA; FONSECA, 2007, p. 49).

A LDBEN obriga os entes federados a elaborarem “competências e diretrizes” para todos os níveis da educação, “(...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”³³. O que nos interessa, para fins da análise posterior, é o ensino de História escolar, isto é, aquele que ocorre no âmbito da Educação Básica³⁴.

Pensar o currículo é pensar a História como uma disciplina. É inseri-la no contexto da Educação e das disputas de interesses e tensões daí decorridas entre grupos sociais, políticos e econômicos. Ao buscar essas tensões a partir das lutas pelo poder simbólico, por meio das representações nos livros didáticos, torna-se viável criar diálogo entre os livros, as representações e o PNLD. Para Fonseca, história ensinada é

“sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Assim como a História, o currículo escolar não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados” (FONSECA, 2010, p. 16).

O ensino de História, como um campo, é preenchido pelas disputas de interesses dos sujeitos nele envolvidos. Há pontos de vistas diversos, tensões, conflitos, consensos. Deste modo, ainda, para a autora:

“(…) o lugar ocupado pela História, após 14 anos da implantação (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96) e 13 anos da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação, está, intimamente, imbricado às intencionalidades educativas expressas na política educacional implementada na década de 1990, no contexto político de globalização da economia, de desenvolvimento de novas tecnologias e de consolidação da democracia no Brasil” (FONSECA, 2010, p. 17).

Imbricado num conjunto de leis que fundamentaram a política educacional brasileira nas últimas décadas, o livro didático conquistou espaço na cultura escolar. Dessa forma, considerando o exposto, neste momento do texto é necessário explicar como

³³Lei. N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – inciso IV, artigo 9.

³⁴ Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

funcionam e qual é a lógica do Programa Nacional do Livro Didático. No caso, abordam-se dois programas complementares que, dentro de uma década, fundiram-se.

1.4. PNLEM e PNLD: uma política pública de educação para práticas de ensino nas escolas

O PNLD é um programa de política de Estado³⁵. É mantido e organizado pelo MEC e é administrado pela Secretaria de Educação Básica (SEB). Segundo interpretação do próprio MEC, o PNLD foi criado em 1985³⁶ sendo resultado atual do fio condutor de uma série de programas de livro didático que teve sua origem, de fato, em 1937, ano em que o governo federal, no período do Estado Novo, criou o Instituto Nacional do Livro (INL)³⁷. De lá para cá novos programas foram criados, com atribuições específicas sendo, eventualmente, extintos ou fundidos. Na prática, desde 1985, ao substituir o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o PNLD tinha que cumprir as seguintes obrigações: indicar os livros didáticos aos professores; reutilizar os livros didáticos, orientando a produção de livros mais resistentes e duradouros; expandir a oferta de livros didáticos aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias³⁸; dar fim à participação financeira dos estados, repassando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e garantindo a escolha dos livros aos professores. O PNLEM foi criado em 2003 e, posteriormente, extinto e incorporado pelo PNLD no ano de 2012, deixando a cargo deste toda a responsabilidade³⁹, tanto do

³⁵ Cf. histórico oficial do PNLD no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>, último acesso em 17 de maio de 2018, às 16h:03 min.

³⁶ Cf. Decreto Lei n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985.

³⁷ Conferir Decreto-Lei de n.º 93, de 21 de dezembro de 1937, período da reforma do então ministro da educação Gustavo Capanema.

³⁸ Antes de 2006, o ensino fundamental era organizado e dividido por (8) oito séries de duração anual. Depois de 2006, entrou em vigor a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que regulamenta o Ensino Fundamental, modificando o ensino fundamental para (9) nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. O Ensino Fundamental passou a ser dividido em dois ciclos, sendo o primeiro os anos iniciais (dos seis aos dez anos) e o segundo os anos finais (dos onze aos quatorze anos).

³⁹ Há um histórico de resoluções que atesta essa afirmação. Cf. Resolução CD/FNDE n.º 60 de 20 de novembro de 2009 e a Resolução CD/FNDE n.º 10, de 10 de março de 2011. Ambas foram revogadas, mas já tentaram atribuir a responsabilidade do avaliação de livros do o ensino médio ao PNLD. Contudo, essa transferência aconteceu, efetivamente, com a Resolução CD/FNDE n.º 42, de 28 de agosto de 2012

Fundamental quanto do Médio. Os dois programas, PNLEM e PNLD, são construções de políticas públicas de educação ao longo do processo de redemocratização do Brasil, portanto, situando objeto e fontes desta dissertação numa história do tempo presente.

O início do processo de normatização, avaliação e compra dos didáticos do Ensino Médio fora planejada em 2005. Um edital lançado pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio⁴⁰ (PNLEM)⁴¹, teve como objeto a

“convocação de titulares de direito autoral para inscrição no processo de avaliação e seleção de livros didáticos, em Coleção ou Volume Único, por disciplinas – Português, Biologia, Física, Química, Matemática, Geografia e História ou organizadas por áreas de Conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, destinadas aos alunos do Ensino Médio, observadas as condições e as especificações nele constantes e em seus anexos” (Edital PNLEM, 2007, p. 1).

Esse edital fez parte do projeto de universalização de livros didáticos para o Ensino Médio. Quando foi fundado, no primeiro momento, o programa se organizou para entregar livros apenas das disciplinas de Português e Matemática aos alunos da primeira série do Ensino Médio nas escolas brasileiras. As primeiras remessas foram enviadas entre 2005 e 2006.

Fazia parte da proposta inicial do PNLEM, por meio de um projeto de expansão progressiva, atender todas as séries ou anos do Ensino Médio e responsabilizar-se pelo processo de avaliação e aquisição de livros didáticos das outras disciplinas⁴², incluindo História. Uma vez que os livros estivessem avaliados, após todo o processo normatizado por edital, o programa deveria elaborar um catálogo apresentando as obras aprovadas para que os professores, em suas respectivas escolas, os escolhessem.

No total, dezenove obras de livros didáticos de História foram aprovadas e recomendadas. Essa informação pode ser encontrada em dois documentos: o Diário Oficial da União (DOU)⁴³ e o Catálogo/Guia do Livro Didático do PNLEM/2008. Considerando a

⁴⁰ Nesse edital, a sigla não possui o termo “livro didático”. Todavia, em outros documentos oficiais, o termo que aparece é “Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. Uma confusão dos idealizadores ou mero erro de grafia?”

⁴¹ Em 2003, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), com a Resolução CD/FNDE de n.º 38, de 15 de outubro de 2003.

⁴² As disciplinas referidas são obrigatórias na Educação Básica por força da LDBEN.

⁴³ Diário Oficial da União, edição n.º 73 de 17/04/2006, divulgando a Portaria n.º 907, de 13/04/2006.

abrangência da produção de livros didáticos de História, considera-se que não há necessidade de expor todas as demais obras, que não foram selecionadas como fontes de pesquisa para esta dissertação.

Conforme definiu o Edital do PNLEM/2007, coleções e volumes únicos podiam ser eliminados no processo de triagem/avaliação, devido ao não cumprimento de critérios relativos às especificações técnicas, conceituais, metodológicas e éticas. Eventualmente, podem ter sido eliminadas obras que não tenham cumprido qualquer preceito legal dos documentos oficiais (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, LDBEN, Lei n.º 10.639/2003⁴⁴, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação). Caso a obra tenha tido um único volume eliminado de toda a sua coleção, a coleção inteira deve ter sido eliminada⁴⁵.

É importante observar que o processo de avaliação e seleção das obras continua semelhante em tempos atuais. Já naquela ocasião, as obras aprovadas passavam por um processo de triagem. Vale dizer que a experiência de avaliação de livros didáticos existia há anos, tendo sido executada pelo PNLD⁴⁶ sobre livros didáticos produzidos para o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, cabe explanar um pouco o que é o programa irmão do PNLEM e o único sobrevivente da atualidade, o PNLD⁴⁷. Aqui, serão abordadas, as décadas de 1980 e os anos 2000⁴⁸, quando o PNLD tinha a responsabilidade, e ainda tem, de

“avaliar e disponibilizar obras didáticas (...) de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais,

⁴⁴ Lei de 9 de janeiro de 2003, que alterou os artigos 26 e 79 da LDBEN/1996, incluindo nesta a obrigação dos currículos oficiais das redes de ensino possuírem a temática “história e cultura afro-brasileira”. Nesta dissertação, consideramos essa lei para analisar as representações e os editais normativos até a data de 2008, ou seja, o primeiro edital e catálogo dentre os três que selecionamos. Após 2008, essa alteração permaneceu vigente, mas tendo uma nova inclusão temática, que foi a “história e cultura indígena”, pela Lei de n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Tais alterações da LDBEN influenciaram, obviamente, a produção dos livros didáticos.

⁴⁵ “Tendo em vista preservar a unidade e a articulação didático-pedagógica da obra, será excluída toda a coleção que tiver um ou mais volumes excluídos no presente processo de avaliação” (Edital do PNLEM/2007, p. 35 (Anexo IX, Critérios Comuns – Critérios Eliminatórios).

⁴⁶ Conferir Decreto Lei de n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985, que instituiu o PNLD.

⁴⁷ Para conhecer, em síntese, o início, as transformações e as conquistas do PNLD, cf. texto da historiadora CAIMI, Flávia Eloísa, 2017, p. 33-54 (capítulo de livro).

⁴⁸ Cf. BEZERRA, Holien Gonçalves, 2017, p. 67-82, para conhecer melhor o PNLD de História, em especial no que tange às avaliações de livros didáticos do Ensino Fundamental, desde a década de 1980 até o início dos anos 2000.

municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (Portal do MEC)⁴⁹.

Como se vê, o PNLD tem como função avaliar e disponibilizar livros de forma alternada. A avaliação deve ser feita trienalmente e cada triênio corresponde a uma modalidade diferente da Educação Básica: Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e, por fim, Ensino Médio. Todo ano o PNLD envia livros de reposição para as escolas, mesmo em anos que alguma modalidade não é avaliada, embora faltem livros didáticos nas escolas, conforme relatos de professores.

Ressalta-se que o PNLD não executa a compra e a logística de distribuição dos livros didáticos desde 1997. Em um vínculo direto com a SEB/MEC, quem se responsabiliza pela compra e distribuição é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Num sentido geral, da abertura de editais à distribuição nas escolas, o PNLD se dá por etapas específicas. Primeiro, as escolas públicas fazem a adesão ao programa, observando prazos anuais, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo MEC, por meio de um termo formal de adesão. Esse termo é formalizado sempre até o final do mês de maio. Por meio do Diário Oficial da União (DOU), o PNLD libera os editais que definem as regras de inscrição dos livros didáticos. Essa inscrição deve ser feita pela editora interessada. Tal procedimento surgiu na década de 1980 e permanece o mesmo ainda hoje.

Após o período de inscrições, os livros didáticos passam por um processo de triagem/avaliação. A triagem, executando os critérios técnicos e físicos, é feita pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros adequados, segundo as normas, são enviados para a SEB/MEC, que faz a avaliação pedagógica. Os especialistas para fazer essa avaliação são escolhidos pela SEB por meio de outro edital, compondo uma comissão para essa finalidade.

Ao fim da triagem, a SEB divulga o Guia de Livros Didáticos, um catálogo na condição de documento oficial contendo Apresentação, Sumário, dados estatísticos e a

⁴⁹ Cf. Portal do MEC, na aba sobre o PNLD, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&>, último acesso em 17 de maio de 2018, às 16h:11min.

resenha dos livros didáticos aprovados. Há um guia para cada disciplina e o objetivo é orientar os professores dos livros didáticos.

O processo se conclui quando as escolas solicitam os livros, já disponíveis no Guia. O pedido é feito diretamente ao FNDE que, por sua vez, adquire os livros negociando valores com as editoras. Neste caso, a negociação possui inexigibilidade de licitação, isto é, o governo não precisa licitar uma editora específica, pois quem escolhe os produtos são os professores e as escolas, diretamente, uma vez que os livros já foram avaliados e aprovados. O FNDE escolhe uma de três opções dadas como “escolha” das escolas, optando pela mais barata após a fase de negociação.

Ao final do processo, o FNDE firma contrato e solicita às editoras a quantidade de livros a serem produzidos. A distribuição é feita pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que transporta os livros diretamente das editoras para as escolas – ou para as prefeituras, no caso de escolas localizadas em zona rural. Os livros devem chegar às escolas entre outubro do ano anterior e o início do ano letivo.

Para a historiadora Flávia Eloísa Caimi, o PNLD passou por constantes e crescentes melhorias em seu processo de avaliação (2017, p. 40). Soma-se a isso o desempenho do PNLD, enquanto força influenciadora, na melhoria da qualidade técnica e informativa dos livros didáticos. Todavia, para além de avanços, com base no Guia do PNLD de 2017, posterior aos guias investigados para este trabalho, diga-se de passagem, a autora observa “uma grande limitação (...) ao enfoque informativo, descontextualizado e compartimentado no tratamento dos conteúdos (...)” (CAIMI, 2017, p. 44). Além disso, por tradição que remonta ao século XIX, imposta ao currículo de história escolar e acadêmico, que cria divergências aos próprios “princípios, finalidades, objetivos, conteúdos, metodologias” da disciplina de História (CAIMI, 2017, p. 44), pois muitos são os questionamentos dos historiadores, como a cronologia linear de viés eurocêntrico, as contraposições entre a produção atual dos livros didáticos orientada pelos editais do PNLD e as expectativas do campo historiográfico acadêmico.

Os livros didáticos refletem, de maneira concentrada, a complexidade dos diversos posicionamentos acerca dos saberes históricos que a sociedade pretende reproduzir, isto é, que se aprenda, bem como intenções e demandas de agentes e sujeitos. Nesse sentido, Helenice Rocha considera que a “complexidade dos conteúdos narrados nos livros didáticos remete à natureza própria do conhecimento histórico no currículo escolar”

(ROCHA, 2017, p. 19). Os conteúdos narrados são frutos de escolhas, como já foi dito anteriormente. Eles compõem a estrutura das representações analisadas e oferecem os indícios da história que se pretende produzir e dar-se a conhecer com esta pesquisa.

1.5. O debruçar sobre os livros didáticos: conceitos de representações e movimentos sociais para uma proposta analítica

Para análise das representações de movimentos sociais contemporâneos no Brasil, toma-se de empréstimo a instrumentalização proposta pelo historiador francês Roger Chartier, embora para alguns autores tenha suas implicações⁵⁰: a representação social é instrumento teórico-metodológico de percepção da realidade social. Representações sociais permitem “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Chartier formula as bases para a produção de uma História Cultural e sugere a busca da “(...) compreensão das representações do mundo social, que o descrevem como pensam que ele é ou como gostariam que ele fosse” (CHARTIER, 1990, p. 19). Essa busca se torna instrumento analítico ao moldar o ofício e o olhar do historiador.

A representação deve ser pensada em conjunto com os conceitos de práticas e apropriações⁵¹, a partir de leituras que Chartier fez do sociólogo francês Pierre Bourdieu. O olhar para o “mundo social” percebe, deste modo, as relações e ações articuladas das pessoas entre si. As representações, ao serem analisadas, permitem compreender as ações concretas das pessoas e grupos sociais, que forjam significados e sentidos, que legitimam suas práticas; a construção de identidades sociais, de uma maneira própria de ver e entender o mundo, e a significação simbólica dada, a categoria social construída, um “poder” que se torna analisável; e, por fim, as maneiras com que esses significados e símbolos circulam no meio social, são apropriados, ressignificados e reproduzidos (CHARTIER, 2011).

Segundo Bourdieu,

⁵⁰ Conferir: SANTOS, Dominique V. C. dos, (2011). Artigo de revisão do conceito.

⁵¹ Cf. BOURDIEU, 2002.

“(...) a representação que os indivíduos e os grupos exibem inevitavelmente por meio de suas práticas e propriedades faz parte integrante de sua realidade social. Uma classe é definida tanto por seu *ser-percebido*, quanto por seu *ser*, por seu consumo – que não necessita ser *ostentador* para ser simbólico – quanto por sua posição nas relações de produção” (BOURDIEU, 2007 *apud* CHARTIER, 2011, p. 22).

Em termos mais específicos,

“As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curtas -, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Os conceitos de práticas e apropriações referem-se, respectivamente, às noções de campo e habitus desenvolvidas por Bourdieu (2002). Para ele,

“(...) *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista), o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural (...) de um agente em ação” (BOURDIEU, 2002, p. 61).

Neste sentido, a apropriação é a incorporação de determinado saber que orientará as ações do agente ou do ator social na realidade concreta. Essas apropriações, por seu turno, não ocorrem dissociadas de estruturas sociais. Elas ocorrem em campos de atuação e de produção de saberes. Sobre esse conceito é necessário

“Compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir” (BOURDIEU, 2002, p. 69).

O conceito de campo reúne, de forma complexa, as atuações intelectuais das quais derivam a produção de significados, de saberes e as suas práticas. Deste modo, as representações passam a se configurar como objeto simbólico que evidenciam oposições de interpretações dentro de um campo de atuação. Diante disso, levanta-se a principal questão desta dissertação, ou seja, a análise do objeto fornece indícios do jogo de interesses entre os agentes da produção das representações dos movimentos sociais?

No processo de produção, distribuição e utilização de livros didáticos de História, supõe-se a existência de três agentes que se localizam em campos de atuação específicos, mas se encontram em um campo de intersecção, isto é, o ensino de História escolar.

O primeiro agente se constitui pelos editores de livros didáticos e os autores. Eles visam, sobretudo, o lucro com a venda de suas mercadorias. Por isso, o campo de atuação é o mercado. Todavia, eles prestam conta para um cliente especial, o Estado. Conforme a historiadora Célia Cristina Figueiredo Cassiano, em sua tese de doutorado, esses agentes promoveram uma série de reivindicações ao governo no início da década de 2000, no contexto da chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal. Segundo a pesquisadora,

“(...) autores e editores brasileiros de livros didáticos, por meio de suas principais entidades representativas, elaboraram o já referido documento, em que enumeram o que consideram ser pontos fundamentais para estabelecer uma interlocução com a nova gestão: a ênfase na importância do livro em geral, e do didático em específico, para a formação de leitores no país (...)” (CASSIANO, 2007, p. 85).

O Estado, seus governantes, os políticos em geral e os técnicos analistas das bases legais são o segundo grupo de agentes. Imputam regulamentos, com normas e exigências, por meio de editais, que as editoras devem obedecer. As normas, grosso modo, são produzidas a partir dos debates entre os diversos agentes. Este campo é o espaço público e nele há uma disputa pelo poder e pela ocupação desse espaço que repercute no que representar.

O que se deve representar ganha relevância ao se compreender que a relação entre o Estado e os movimentos sociais é, quase sempre, conflituosa e não amistosa, ainda que também ocorram os casos de parceria entre ambos, conforme observa Coutinho (2009, p. 258). Todavia, “(...) o Estado tem um papel importante na organização das classes

dominantes. Ele organiza os interesses políticos da classe dominante (ou a fração de classe) a longo prazo no bloco do poder” (POULANTZAS, 1985 *apud* COUTINHO, 2009, p. 258).

Os movimentos sociais organizam-se pela luta por direitos, articulados entre si, em vias de produzir uma noção de cidadania e, eventualmente, na contramão de políticas públicas conduzidas pelo Estado (COUTINHO, 2009). Neste sentido, o Estado brasileiro cria normas para que o currículo do ensino de História escolar desenvolva a noção de cidadania, e essas mesmas normas são estendidas aos livros didáticos.

Por fim, o terceiro grupo de agentes é o de profissionais da história. O saber acadêmico é produzido e utilizado pelos profissionais do ensino de História. Estes compõem comissões, convocadas e coordenadas pelo Estado, que podem influenciá-lo, especialmente na elaboração dos editais regulatórios. Além disso, os resultados dos debates ensejados por esses profissionais influenciam a produção dos currículos formais que vão ser apropriados pelos diversos sujeitos no campo do ensino de História escolar.

Deste modo, três campos demandam interesses: o mercado do livro, o Estado entendido como poder público e a historiografia representada por um conjunto de saberes consolidados e instituídos. Seus agentes disputam um poder que pode ser entendido como simbólico, ainda conforme Bourdieu (2002). O ponto de intersecção entre eles é um quarto campo, o do ensino de História escolar. Vale recordar que o termo escolar é utilizado para criar uma distinção com os saberes ensinados e produzidos no Ensino Superior. No quarto campo, os professores são os agentes que possuem algum poder de decisão, pois escolhem, afinal, os livros didáticos. Suas demandas são importantes, em especial, para as editoras e para o Estado.

Além de apresentar os quatro campos que constituem este estudo, devem-se considerar as implicações de conceitos amplos que, embora se reconheça as limitações, exigiu um percurso de leitura por produções que trataram de representações, movimentos sociais e história do tempo presente, o que constituiu uma abordagem interdisciplinar.

Assim, ao se defender o estudo de representações em livros didáticos, parte-se das considerações do filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre (1983), que entende a representação como algo formulado em condições históricas, circunscreve-se em certos limites, promove formulação de novos conceitos, cria a necessidade da produção de uma genealogia, tem a intenção de ser verdadeira e cumprir sua proposta e, por fim, é dinâmica.

Conforme Silva, “(...) a reflexão sobre o conceito de representação exige uma análise conceitual sistemática (SILVA, 2011, p. 11). Isso quer dizer que analisar as representações, de modo a interpretar seus significados, requer uma operação técnica e um questionamento se torna relevante: a representação corresponde, com seu discurso, à realidade ou não?⁵²

A reflexão induz à operação historiográfica do filósofo Paul Ricoeur que ainda na década de 1970 descreveu-a como um processo de três fases: documental, explicativa/compreensiva e representativa. A intenção foi construir uma ideia de que o “tempo torna-se humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (RICOUER, 1994, p. 15).

Para Ricoeur, a última fase da operação historiográfica, que merece atenção especial neste trabalho, é produzir e ler a representação que foi possível se fazer do passado. Ricoeur pensa essa fase nos termos de uma “representância” do passado, que não é ficcional, pois se refere a um acontecimento de fato. Porém, o acontecimento não pode ser presenciado novamente e, para tanto, torna-se necessário interpretar as representações, uma vez que estas são os meios de acesso ao passado.

Nesse sentido, vale à pena conhecer o contexto em que representações são produzidas. O conceito representação, agora instrumentalizado, possibilita observar o mundo social humano como um “constructo discursivo”⁵³. A partir do constructo é possível identificar conceitos específicos e, então, analisá-los como discursos.

Segundo Godoy,

“A noção de discurso, então, vai se construindo na trama desse redimensionamento do conceito de língua, dessa compreensão do sujeito como afetado pelo inconsciente e pela ideologia, das condições de produção como determinantes na constituição do tecido histórico e social que é, enfim, o discurso” (GODOY, 2016, p. 24).

⁵² Essa pergunta ganhou destaque a partir da década de 1970, especialmente com a obra de RICOUER, Paul *apud* LIMA, 2006, p. 385, que analisou o texto e o discurso historiográfico promovendo diálogo entre história e literatura. Vale conferir, também, WHITE, Hayden, 2001. Este, crítico literário e teórico da história, questiona o atributo do discurso historiográfico em relação ao discurso científico e revigora os debates em torno do cientificismo histórico.

⁵³Entenda-se “como uma construção ideológica (ainda que inconsciente ou negada) forjada a partir de uma formação imaginária que sustenta o imaginário social (e é por ele sustentada), operando, conseqüentemente, em todas as relações intersubjetivas e práticas sociais” (GODOY, 2016, p. 17).

Godoy, recorrendo a Michel Pêcheux, observa que o discurso não se confunde com ideologia, mas ambos interpenetram-se na constituição própria do sujeito. “Sujeito e discurso, assim, constituem-se a partir da relação entre ideologia e inconsciente e se estruturam por meio de (ou *como*, conforme prefere Lacan) uma linguagem” (GODOY, 2016, p. 68).

Em complemento, para Fiorin, quando se considera a noção de representação como instrumento analítico, entendendo-a como promotora primordial de discursos, compreende-se, por sua vez, o discurso como

(...) objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos” (FIORIN, 1990, p. 177).

As representações sociais carregam significados e são promovidas por uma linguagem que é própria da cultura na qual ela é forjada. Assim como os discursos, entrelaça-se em uma trama de significados que evidenciam intenções e escolhas. Nesta perspectiva, cabe à análise que se propõe encontrar as intenções dos grupos sociais quanto à seleção de memórias e à construção de identidades dos movimentos sociais contemporâneos do Brasil. Os movimentos sociais passam a ser compreendidos como mobilizações de pessoas e grupos específicos, com motivos para se unirem e com demandas próprias, sejam em defesa de mudanças ou de continuidades. Nesse sentido, o objeto desta pesquisa se constitui por representações de movimentos sociais contemporâneos delimitados em um período recente da História do Brasil.

A expressão movimento social ocupa lugar de destaque nos debates sociológicos. O sociólogo Heribert Schmitz expõe a complexidade do termo⁵⁴ ao tratar das teorias de movimentos sociais (SCHIMITZ, 2013). Uma teoria deve encontrar elementos que distinguem os tipos de ações coletivas, pois estas podem ser formadas por atores coletivos,

⁵⁴ Conferir GOSS; PRUDÊNCIO (2004). Neste artigo, as autoras revisitam o conceito de movimento social e deixam em perspectiva a trajetória dos entendimentos acerca deles. Este texto é corroborado pelo artigo mais recente de Schmitz que é citado no parágrafo.

tais como partidos políticos, ou por dinâmicas coletivas, tais como modas e hábitos padronizados. (RUCTH, 1994, p. 76 *apud* SCHIMITZ, 2013).

Para a socióloga Maria da Glória Gohn, movimentos sociais são “ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas de a população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2003, p. 13). Essa definição é parâmetro, pois abre possibilidades para construir um filtro acerca do que possa vir a ser um movimento social.⁵⁵ Um ponto em comum que se leva em conta é a ação coletiva. Um movimento precisa ser constituído por um número plural de pessoas com intenções em comum que as motiva a agir sob uma mesma perspectiva.

Nesta dissertação, toma-se o cuidado de evitar algumas confusões. Não se considera movimento social aglomerações quaisquer ou atos isolados, ainda que no espaço público e com a coletividade. Atores coletivos, dinâmicas coletivas e autodenominações de grupos sociais, conforme Scherer-Warren (2002, p. 248), não são necessariamente movimentos sociais. É preciso separar “[...] a ideia de movimento social, como categoria analítica, das várias práticas concretas denominadas de ‘movimentos sociais’ ou ‘movimentos populares’⁵⁶. É preciso distinguir, ainda, dois tipos de movimentos sociais: os antigos e os novos⁵⁷. Observa-se que “movimento social é um sistema de ação de redes compostos de grupos e organizações com uma certa duração amparado por uma identidade coletiva que pretendem realizar, evitar ou desfazer uma mudança social por meio de protesto – se necessário até pelo uso da força” (RUCTH, 1994, p. 76-77 *apud* SCHIMITZ, 2013, p. 2)⁵⁸.

⁵⁵ Conferir, também, o verbete “movimentos sociais” no primeiro volume do *Dicionário de Política* organizado por BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 787-792. Este verbete promove um início de compreensão do conceito, por meio de duas correntes clássicas, seja a dos teóricos da sociedade de massas ou das transformações sociais, bem como os aspectos em comum entre as duas.

⁵⁶ Conferir, também, TOURAINE, Alain, 2003, um dos sociólogos que primeiro se preocupou em entender os movimentos sociais. Ele propôs alguns aspectos próprios de movimentos sociais que possibilitariam distingui-los de outros tipos de ações coletivas. Seus objetos de estudo são importantes para este trabalho, pois referem-se ao contexto da América Latina.

⁵⁷ Não confundir com a teoria dos novos movimentos sociais de Alberto Melucci. Essa teoria é discutida no item que trata do conceito de movimento social, no segundo capítulo. Mas, neste caso, compreende-se “novo” por sua literalidade, isto é, por ter surgido há pouco tempo na história brasileira.

⁵⁸ A definição acima amplia, sem refutar, a definição de Gohn. Vale considerar também que, para Gohn, os “novos” movimentos sociais são distintos dos velhos. Estes são associados à luta de classes e à busca da obtenção de poder político. Os novos, por sua vez, são analisados, inicialmente, por duas correntes, sendo uma a Mobilização de Recursos (MB), que entende os movimentos como grupos de interesse que objetivam conquistar pautas específicas, tais como um direito civil por exemplo, e a Mobilização Política (MP), que entende os movimentos como colegiados ativos nas instituições políticas (GOHN, 1997)

Na perspectiva dos estudos históricos, segundo Thompson (1981), um movimento social precisa estar historicamente localizado. Suas características são próprias do contexto social em que ele se encontra. Caso se considere os movimentos sociais como ações coletivas, o social deve ser apreendido em suas manifestações cotidianas através do agir humano em suas relações com o mundo e com o trabalho, sendo a categoria experiência relevante para a compreensão da consciência social.

Por sua vez, a categoria analítica implicada para estudá-los é, também, própria de um contexto. Diante dessa confluência de percepções, não se pretende uma amarração rígida entre uma concepção ou outra de movimento social. Para compreender o modo como o ensino de História escolar trata disso a partir de seus livros didáticos e do currículo formal, o mais importante é identificar a concepção nas fontes. Alguns movimentos sociais perduram por poucos dias. Outros dão continuidade às suas lutas, ampliando interesses ou remodelando suas concepções sobre o que é importante ainda ser conquistado.

CAPÍTULO 2

O PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE DOURADOS: UM MAPEAMENTO

Este capítulo aborda o PNLEM e o PNLD já apresentados na introdução. O objetivo é compreender os dois programas que, juntos, formam o atual Programa do Livro do Ministério da Educação. Observar a trajetória correlata entre os dois programas e a ampliação de suas atuações no contexto nacional possibilita analisar com mais embasamento as representações contidas nos livros didáticos, bem como os locais de circulação e apropriação delas.

A elaboração do mapeamento das representações não foi um caminho fácil. Inicialmente, muitas dúvidas surgiram sobre qual o formato de mapeamento sobre algo tão abstrato: representações de movimentos sociais. Este capítulo não intenciona apresentar todas as dificuldades, mas elas aparecerão implicitamente.

2.1. Escolhas iniciais

Dourados é um município que possui vinte e uma (21) Escolas Estaduais, sob controle da Secretaria de Estado de Educação (SED-MS). Deste total, seis (06) estão localizadas em distritos e na zona rural, enquanto quinze (15) estão localizadas no perímetro urbano. Destas quinze, doze (12) escolas oferecem o Ensino Médio.

Para esta dissertação foi delimitado para pesquisa o total de doze (12) Escolas Estaduais instaladas no espaço urbano de Dourados (MS). A escolha se deu devido à facilidade de acesso às dependências das unidades escolares e a busca dos livros didáticos. Além do mais, pressupôs-se que as escolas urbanas teriam um diálogo mais ativo sobre as escolhas de livros didáticos. Essa suposição foi refutada, todavia. Mas, optou-se pelas doze escolas urbanas, ao final da deliberação, pois seria possível obter uma amostragem considerável de livros didáticos utilizados no município.

Após a seleção de Escolas Estaduais procurou-se, através de contatos com professores, coordenadores e diretores, bem como através do Sistema do Material Didático

(SIMAD), identificar os livros didáticos de Ensino Médio que foram escolhidos pelos docentes das escolas delimitadas.

Considerando os livros didáticos adotados e usados em Escolas Estaduais do perímetro urbano de Dourados (MS) como as principais fontes da pesquisa, foram investigados os meios de coleta de informação através do FNDE. Constatou-se a possibilidade de acessar informações importantes sobre a distribuição dos livros didáticos através do SIMAD. Assim, foram identificados os livros didáticos utilizados nos triênios abordados por esta pesquisa⁵⁹ e elaborada uma lista das Escolas Estaduais do perímetro urbano que adotaram e usaram os livros didáticos propostos para análise dos movimentos sociais contemporâneos no Brasil.

Durante o primeiro período, entre 2008 a 2011, que compreendeu o ano de lançamento do Guia do PNLEM/2008 aos subsequentes que completaram um triênio de distribuição dos livros didáticos escolhidos por professores da rede pública estadual, circularam três exemplares diferentes nas doze Escolas Estaduais. Dois livros eram volumes únicos, e um era o terceiro volume de uma coleção de três livros⁶⁰. No triênio com início em 2012 e finalizado em 2014, foram observadas as mesmas doze escolas. Todavia, o número de exemplares aumentou, tendo em vista que, ao todo, foram consumidos sete exemplares⁶¹. A novidade foi que havia um exemplar referente a cada um dos três anos do Ensino Médio, ou seja, os volumes únicos foram abolidos, com exceção das obras de Filosofia e Sociologia⁶².

Diante destas constatações preliminares, iniciou-se um processo de arrecimação dos exemplares de livros didáticos que se encontram armazenados para a pesquisa e, posteriormente, pretende-se efetuar doação para compor a coleção de livros e materiais didáticos do Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal da Grande Dourados (LABhis/UFGD).

⁵⁹Conferir o quadro 2 1 (p. 54), que reúne as doze escolas selecionadas.

⁶⁰No Guia do Livro Didático do PNLEM/2008 havia dezenove obras aprovadas. Nem todas eram volumes únicos.

⁶¹No Guia do PNLD/2012, havia também dezenove obras aprovadas.

⁶²Conferir o edital do PNLD/2012 – publicado no ano de 2009 (portal do FNDE/MEC)

2.2. Dados cruzados

O quadro abaixo permite visualizar, de maneira panorâmica, a relação entre Escolas Estaduais de Dourados e as coleções que nelas circularam e foram usufruídas por estudantes e professores. Em três colunas constam as doze escolas e se dispõem os livros resenhados em seus guias/catálogos e os nomes de suas editoras. A seguir, apontam-se os dados estatísticos em observação às informações fornecidas.

Quadro 2 – Relação de livros e guias por Escolas Estaduais de Dourados		
Escola Estadual	Livro (editora) do PNLEM/2008	Livro (editora) do PNLD/2012
Antônia da Silveira Capilé	História (Ática)	Conexões com a História (Moderna)
Florian Viegas Machado	História do Mundo Ocidental (FTD)	Caminhos do Homem (Base Editorial)
Menodora Fialho de Figueiredo	História (Ática)	História em Movimento – do século XIX aos dias atuais (Ática)
Ministro João Paulo dos Reis Veloso	História do Mundo Ocidental (FTD)	História Geral e do Brasil (Scipione)
Presidente Getúlio Vargas	História (Ática)	História Global – Brasil e Geral (Saraiva)
Presidente Tancredo Neves	História do Mundo Ocidental (FTD)	História (Saraiva)
Presidente Vargas	História do Mundo Ocidental (FTD)	História em Movimento – do século XIX aos dias atuais (Ática)
Professor Alício Araújo	História do Mundo Ocidental (FTD)	História em Movimento – do século XIX aos dias atuais (Ática)
Professor Celso Müller do Amaral	Panorama da História (Positivo)	História em Movimento – do século XIX aos dias atuais (Ática)
Professora Floriana Lopes	História do Mundo Ocidental (FTD)	História em Movimento – do século XIX aos dias atuais (Ática)
Ramona da Silva Pedroso	História do Mundo	História Global – Brasil e Geral

	Ocidental (FTD)	(Saraiva)
Vilmar Vieira de Matos	História do Mundo Ocidental (FTD)	Ser Protagonista – História (Edições SM)

Como se vê, a partir do Guia PNLEM/2008, três livros didáticos circularam em Dourados: “História” (FIGUEIRA, 2005), “História do Mundo Ocidental” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005) e “Panorama da História” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005), publicados, respectivamente, pelas Editoras Ática, FTD e Positivo. No Edital PNLD/2012, a circulação em Dourados foi ampliada para sete livros, dos quais escolheu-se cinco para análise, que são: “Caminhos do Homem” (BERUTTI, 2010), “História em Movimento – do século XIX aos dias atuais” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010), “História Global – Brasil e Geral” (COTRIM, 2010), “História” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010), “Ser Protagonista – História” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010), produzidos por seis editoras: Moderna, Base Editorial, Ática, Scipione, Saraiva e Edições SM.

Por opção metodológica, considerando a quantidade significativa de livros para estudo de representações, optou-se pela análise de três publicações circuladas nas Escolas Estaduais de Dourados através do PNLEM/2008 e, dos sete livros didáticos do PNLD/2012, analisaram-se três obras consideradas de maior distribuição e duas com menor número de vendas a partir de um percentual das escolas. Deste modo, traçou-se uma comparação entre as representações contidas nas páginas de livros didáticos distribuídos a partir do PNLEM/2008 e PNLD/2012 sem enveredar numa quantidade exagerada de representações de publicações, o que tornaria a pesquisa inviável.

Dos livros didáticos escolhidos para análise, estabeleceu-se um paralelo entre as produções do PNLEM/2008 e do PNLD/2012, sendo constatado que seis autores tiveram suas produções selecionadas nas duas situações, mas com títulos diferentes. Em um caso, houve mudança de editora. O primeiro a se destacar foi Divalte Garcia Figueira, com a obra intitulada, em 2008, “História – volume único” e, em 2012, com o título “História em Foco”, ambos publicados pela Editora Ática. Os livros “História – volume único” (2005) e “História em Movimento” (2010), de autorias de Reinaldo Seriacopi e Gislaíne Campos de Azevedo Seriacopi, também foram publicados pela Editora Ática.

As autoras Lizânias de Souza Lima e Yvone de Carvalho, e o autor Antônio Pedro, tiveram o título “História do Mundo Ocidental – volume único” (2005), da Editora FTD, no catálogo de 2008. Já no catálogo de 2012, com exceção da autora Yvone de Carvalho, os autores estiveram no catálogo com o título “História sempre presente”, também da editora FTD.

O Quadro 2 evidencia uma frequência das editoras e dos autores, embora aponte novas percepções dos professores das Escolas Estaduais de Dourados, tendo em vista escolhas de autores e títulos diferentes entre os dois catálogos. É perceptível uma reformulação dos critérios exigidos pelos editais, o que será abordado nos itens seguintes.

2.3. Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: Edital PNLEM/2008

Como tratado anteriormente, no Catálogo do PNLEM/2008, das dezenove coleções, apenas três foram utilizadas em Dourados. Isso representa 15% das obras avaliadas pelo Programa do Livro. As três obras utilizadas nas Escolas Estaduais são publicações do ano de 2005 em suas primeiras edições. Isso ocorreu devido as editoras precisarem inscrever suas obras naquele ano, conforme o edital exigia.

As três editoras dos livros didáticos que circularam em Dourados, entre 2008 e 2011, foram a Ática, a FTD e a Positivo. Observando dados estatísticos fornecidos pelo FNDE, no ano de 2008, a Editora Moderna foi a que mais vendeu livros, por volta de 43 milhões. A Editora FTD ficou em segundo lugar, com quase 23 milhões. A Editora Ática ficou na terceira posição, com quase 20 milhões. Por seu turno, a Editora Positivo ficou na sexta posição, tendo vendido cerca de 5,5 milhões de livros, atrás das Editoras Saraiva e Scipione⁶³.

Destaca-se que no ano de 2008, o PNLEM adquiriu cerca de 43 milhões de livros didáticos. Nos anos subsequentes, de 2009, 2010 e 2011, as aquisições foram feitas para reposição de livros nas escolas. Por isso, a quantidade foi bem menor. Já em 2012, com

⁶³ Essa quantidade é referente a livros de todas as disciplinas e todos os anos de todos os ciclos da Educação Básica. Não se deve confundir esses números com as aquisições de livros didáticos do Ensino Médio feitas pelo programa do livro, como foi exposto no quadro 3, logo abaixo.

novas adesões de escolas, foram adquiridos 79,5 milhões de livros didáticos, para fins de comparação. Esses períodos incluem nas remessas os livros de História para todos os anos do Ensino Médio, incluindo o terceiro ano, conforme apontado no Quadro 3.

Analisando o triênio, no ano de 2009, a Editora Moderna continuou em primeiro lugar. A FTD continuou em segundo, com cerca de 22 milhões de livros vendidos. A Saraiva subiu uma posição, colocando a Ática em quarto lugar, com aproximadamente 14 milhões de vendas. Mantiveram suas posições a Scipione, em quinto, e a Positivo em sexto lugar, mas com expressiva queda.

No ano de 2010, a Editora FTD subiu de posição, chegando ao primeiro lugar, com 25,7 milhões de vendas. Abaixo dela esteve a Editora Moderna. A Ática voltou para o terceiro lugar, com 21,3 milhões, seguida pela Saraiva e a Scipione. Em sexto lugar, ainda, a Editora Positivo, com 7,8 milhões, mais ou menos.

No ano de 2011, as posições das editoras se estabeleceram na seguinte ordem decrescente de vendas: Moderna, FTD, Ática, Saraiva, Scipione e Positivo. A ordem sofreu alterações nos anos seguintes, em 2012, com Moderna, Ática, Saraiva, FTD, Scipione e Positivo e, em 2013, com Ática, Moderna, Saraiva, FTD, Scipione, Brasil e Positivo.

Quanto ao preço dos exemplares das coleções, cada unidade do “História – volume único”, da Ática, custou R\$ 14,18 (unidade do professor) e R\$11,98 (unidade do aluno), tendo sido o mais caro. “História do Mundo Ocidental – volume único”, da FTD, custou R\$ 12,70 (unidade do professor) e R\$ 9,28 (unidade do aluno). O livro “Panorama da História - volume 3”, da Positivo, custou R\$ 6,62 (unidade do aluno) e R\$ 7,60 (unidade do professor), tendo sido o mais barato⁶⁴.

Três escolas utilizaram a obra de volume único da Editora Ática, de maior vendagem. Era a obra mais cara, porém, pode ter sido a obra mais barata da lista tríplice que as escolas fizeram ao FNDE naquele período. Por outro lado, oito escolas consumiram a obra, também de volume único, da Editora FTD. Provavelmente, isso ocorreu por ter sido aquela obra a mais barata da lista tríplice. Em Dourados (MS), a despeito da média nacional, essa editora foi a que mais vendeu. Apenas uma escola, a Prof. Celso Müller do Amaral, utilizou a obra mais barata do mercado, da Editora Positivo. Provavelmente, isso

⁶⁴ Cf. FNDE/dados estatísticos. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/3010?Itemid=1296>>, último acesso em 24/06/2018, às 11h?37min.

indica que, naquele contexto, houve preferência pela obra ou, pelo menos, interesse em obtê-la dentre outras opções, já que pertenceu à lista. Abaixo, apresenta-se a quantidade de livros que foi enviada para cada escola estadual localizada no perímetro urbano de Dourados (MS).

Quadro 3 – Quantidade de livros por escola – PNLEM/2008		
Escola Estadual	Livro (editora) do PNLEM/2008	Qtd. de livro do aluno
Antônia da Silveira Capilé	História (Ática)	599
Floriano Viegas Machado	História do Mundo Ocidental (FTD)	686
Menodora Fialho de Figueiredo	História (Ática)	632
Ministro João Paulo dos Reis Veloso	História do Mundo Ocidental (FTD)	647
Presidente Getúlio Vargas	História (Ática)	258
Presidente Tancredo Neves	História do Mundo Ocidental (FTD)	394
Presidente Vargas	História do Mundo Ocidental (FTD)	1290
Professor Alcício Araújo	História do Mundo Ocidental (FTD)	397
Professor Celso Müller do Amaral	Panorama da História (Positivo)	30
Professora Floriana Lopes	História do Mundo Ocidental (FTD)	112
Ramona da Silva Pedroso	História do Mundo Ocidental (FTD)	182
Vilmar Vieira de Matos	História do Mundo Ocidental (FTD)	394
TOTAL		5.621

Fonte: FNDE

Percebe-se a quantidade considerável de livros por escola. Isso indica que, comparando-se a quantidade de livros didáticos de História com o número de alunos de cada escola, os exemplares eram em volumes únicos, sendo utilizados pelos alunos dos três anos do Ensino Médio. Dentre as três editoras presentes em Dourados (MS), a que mais vendeu no ano de 2008 foi a FTD, com um total de 4.102, equivalendo a cerca de 73% de todos os livros de História consumidos nas escolas urbanas.

Logo abaixo da FTD esteve a Editora Ática com 1489 livros, equivalendo a cerca de 30%. E, por fim, a Editora Positivo, que teve livro didático encomendado por apenas uma escola numa quantidade minúscula de 30 livros, o equivalente a 0,5% do total.

O livro da FTD foi o segundo mais vendido em nível nacional, tendo perdido apenas para a vendagem da Editora Moderna, como se observa nos parágrafos anteriores. Nota-se que a FTD se manteve em uma acirrada disputa com a Moderna, tendo passado essa no ano de 2010. Já a Editora Positivo teve baixa vendagem, situando-se em sexto lugar em nível nacional.

2.4. Programa Nacional do Livro Didático de História: o Ensino Médio no Edital PNLD/2012

A respeito do Guia do PNLD/2012, das dezenove coleções destinadas ao Ensino Médio apenas sete foram utilizadas em Dourados. Isso representa, estimativamente, 36% do total de obras aprovadas pelo programa, além de maior diversificação de livros didáticos nas Escolas Estaduais⁶⁵ em comparação ao período de 2008 a 2011.

Os livros didáticos selecionados pelos professores foram, em sua totalidade, primeiras edições. Isso decorreu da reformulação que as editoras executaram em suas obras para se adequarem ao respectivo edital, produzindo os livros por coleções. Deste modo, cada ano do Ensino Médio teria o seu respectivo volume.

As editoras que tiveram livros didáticos distribuídos e circulados em Escolas Estaduais de Dourados (MS) foram a Moderna, Base Editorial, Ática, Scipione, Saraiva, e Edições SM. Como dito anteriormente, os sete livros foram publicados por seis editoras, já que duas coleções pertenceram à Saraiva: “História” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010) e “História Global – Brasil e Geral” (COTRIM, 2010).

Observando os dados estatísticos fornecidos pelo FNDE sobre o ano de 2012, as dez editoras que tiveram a maior receita com a venda de livros para o Ensino Médio e Fundamental, para além dos livros didáticos de História, foram as seguintes:

Tabela 1 – Tiragens e Valores Negociados por Editora			
Editora	Tiragem total	Valor total da Aquisição – R\$	Valor do exemplar (livro do aluno) – R\$

⁶⁵ Dados estatísticos do FNDE.

1. Moderna	30.615.475	220.734.328	7,09
2. Saraiva	30.880.701	204.498.681	5,70
3. Ática	33.230.029	194.550.185	6,14
4. FTD	24.859.844	161.795.904	7,14
5. Scipione	17.175.813	102.786.747	6,93
6. SM	5.728.986	50.018.206	8,04
7. Positivo	15.070.159	30.109.299	12,08
8. Escala	20.303.728	27.828.402	9,14
9. Editora do Brasil	22.339.414	22.629.741	11,21
10. Base Editorial	1.601.040	12.098.451	10,07

Fonte: FNDE.

Na Tabela 1 foram inseridas onze editoras com o objetivo de abarcar a Base Editorial, uma vez que um de seus livros foi utilizado nas Escolas Estaduais de Dourados. Um dado interessante é que a quantidade de livros, em relação à compra do governo feita em 2008 e nos anos subsequentes, é menor. Isso se deve ao fato de esses livros serem os volumes do terceiro ano e não um volume único como eram aqueles do edital anterior⁶⁶.

Outro ponto importante foi que a Editora Moderna vendeu mais livros do que a Saraiva a um custo de mais R\$ 1,30. Diante disso, vender mais não significou ter a maior receita, como atesta a diferença entre a Editora Ática, que mais vendeu, e a Moderna, que mais faturou.

O Quadro 4 permite apurar quantos livros foram enviados para cada Escola Estadual em perímetro urbano de Dourados (MS), porventura, o total de livros enviados para o município. O quadro não se encontra disponível no FNDE, pois foi criada para esta pesquisa com base nos dados disponíveis no SIMAD.

Quadro 4 – Quantidade de livros por escola – PNLD/2012		
Escola Estadual	Livro (editora) do PNLD/2012	Qtd. de livro do aluno

⁶⁶ Observa-se que não foi possível produzir uma tabela semelhante com referência às tiragens das coleções do PNLEM/2008 por falta de dados. O portal do FNDE só disponibiliza os dados estatísticos a partir de 2010, o que inviabilizaria a percepção da quantidade total de livros comprados no primeiro ano. O ano de 2010 e 2011, por exemplo, foram períodos de reposição apenas – com quantidades bem menores de 2008.

Antônia da Silveira Capilé	Conexões com a História (Moderna)	183
Floriano Viegas Machado	Caminhos do Homem (Base Editorial)	96
Menodora Fialho de Figueiredo	História em Movimento – do século XIX aos dias atuais (Ática)	158
Ministro João Paulo dos Reis Veloso	História Geral e do Brasil (Scipione)	114
Presidente Getúlio Vargas	História Global – Brasil e Geral (Saraiva)	79
Presidente Tancredo Neves	História (Saraiva)	230
Presidente Vargas	História em Movimento – do século XIX aos dias atuais (Ática)	238
Professor Alcício Araújo	História em Movimento – do século XIX aos dias atuais (Ática)	78
Professor Celso Müller do Amaral	História em Movimento – do século XIX aos dias atuais (Ática)	124
Professora Floriana Lopes	História em Movimento – do século XIX aos dias atuais (Ática)	96
Ramona da Silva Pedroso	História Global – Brasil e Geral (Saraiva)	110
Vilmar Vieira de Matos	Ser Protagonista – História (Edições SM)	174
Total		1.680

Fonte: SIMAD

A partir deste quadro, sabe-se que o maior número de exemplares circulados em Dourados (MS), naquele período, foi da Editora Ática, com 694 livros, equivalendo a cerca de 41% do total de 1.680 livros didáticos de História consumidos pelas Escolas Estaduais. Lembrando que, em nível nacional, a Editora Ática foi a que vendeu a maior quantidade de exemplares e a quarta editora que mais faturou.

Em seguida, no município de Dourados, foi a Editora Saraiva que mais vendeu os livros didáticos de História. Foram 340 exemplares do livro do aluno, equivalendo a cerca de 20% do total. Em nível nacional, a Saraiva foi a segunda editora que mais vendeu e que mais faturou. Em Dourados (MS), dois títulos dela circularam nas escolas.

Na sequência, esteve a Moderna, depois a SM Edições e, então, a Scipione. Todas essas editoras encabeçam a lista das seis que mais venderam no país, com uma exceção, a coleção da Base Editorial, tendo vendagem na cifra dos milhões, mas muito aquém das primeiras. Somente uma escola optou pela coleção dessa editora em Dourados (MS).

2.5. Algumas relações entre o PNLEM/2008 e o PNLD/2012 nas Escolas Estaduais de Dourados

Estabelecendo uma comparação entre o PNLEM/2008 e o PNLD/2012, percebe-se que a Editora Ática continuou distribuindo livros didáticos de História em Dourados (MS). Em 2008 havia sido a segunda a mais vender com o título do autor Divalte Garcia Figueira. Em 2012, o autor continuou a parceria com a Ática, mas com outro título, “História em Foco”. Na ocasião, esta obra não foi consumida em Dourados (MS). Mas, outra coleção da mesma editora, intitulada “História em Movimento”, dos autores Reinaldo Seriacopi e Gislaine Campos de Azevedo Seriacopi, foi distribuída e trabalhada nas escolas.

A Editora Saraiva foi uma das que mais vendeu em 2008, em nível nacional, e nos anos subsequentes, mas não efetuou vendas para Escolas Estaduais de Dourados (MS) naquele período. Porém, em 2012, entrou em cena, tendo 20% do total de livros consumidos no município.

Por seu turno, a Editora Moderna figurou em 2012, através de livros distribuídos e trabalhados na Escola Estadual Antônia da Silveira Capilé. Antes, nenhuma obra dela havia sido consumida em Dourados, apesar de sua alta vendagem em nível nacional, assim como a Saraiva. Embora tenha efetuado alta vendagem, a editora não entrou no rol de principais escolhas do município.

Das três editoras presentes em Dourados em 2008, apenas a Ática permaneceu, tendo um de seus títulos consumidos em 2012, ainda que de outro autor. A FTD, que havia sido a maior vendedora em 2008, não teve sua coleção “História Sempre Presente” escolhida, apenas retomando vendas no Edital PNLD/2015⁶⁷. Também ficou de fora, em 2012, a Editora Positivo, com a coleção intitulada “História: cultura e sociedade”. Apenas a Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo continuou a consumir a obra da Editora

⁶⁷ Vale apresentar algumas informações do PNLD/2015 para fins comparativos. As editoras Moderna, Saraiva, SM e Editora do Brasil continuaram a ser apreciadas em Dourados. Voltou ao município a Editora FTD, mas sem grande destaque, pois vendeu para somente uma escola. Entrou em cena, ainda, a editora IBEP, que antes não tinha vendido nada em Dourados nos período dos dois editais antecessores. Ou seja, numa relação entre 2012 e 2015, as editoras que se repetiram foram a Moderna, Saraiva, SM e Editora do Brasil. A editora que saiu de cena foi a Base Editorial. A que entrou em cena – voltando de 2008 – foi a FTD, mas com pequeno destaque. E outra que entrou em cena pela primeira vez foi a IBEP, com um título do autor Divalte – que abandonou a antiga parceria que tinha com a Ática.

Ática escolhida para o período de 2008 a 2011. As outras duas escolas que haviam utilizado livros didáticos dessa editora optaram por mudança no ano de 2012. Isso demonstra o desinteresse de uma obra e a preferência por outra, a partir das adequações feitas pelas editoras para o PNLD/2012.

2.6. Identificando movimentos sociais contemporâneos no Brasil

No processo de seleção de livros didáticos de História de Ensino Médio distribuídos e trabalhados em Escolas Estaduais de Dourados delineou-se dois conjuntos de fontes históricas para análise das representações de movimentos sociais contemporâneos no Brasil. Cada conjunto é referente ao Guia do Programa do Livro em que a fonte foi resenhada. O primeiro conjunto compreende os livros didáticos de n.º 1, 2 e 3, editados em 2005 e incluídos no Guia do PNLEM/2008. O segundo conjunto compreende os livros didáticos de n.º 4, 5, 6, 7, 8, incluídos no Guia do PNLD/2012.

Após o primeiro contato, foi propício elaborar um filtro para o mapeamento das representações. Afinal, não seria interessante coletar todas as imagens e textos de cada livro didático para análise. Delimitou-se àquelas que atribuem significados aos movimentos sociais contemporâneos do contexto brasileiro. Para o mapeamento foi necessário responder a uma pergunta: quais informações textuais e imagéticas compõem as representações de interesse desta pesquisa? O primeiro passo foi identificar os elementos textuais e imagéticos associáveis ao conceito de movimento social proposto pelas leituras⁶⁸. Junto a isso, reservou-se atenção para eventuais concepções contidas nas fontes, aqui entendidas como genuínas. Quanto a esse segundo fator, foi preciso sondar os livros didáticos do início ao fim, extrapolando as informações pertencentes ao recorte do tempo presente nas fontes. O resultado disso foi a constatação de que o termo movimento social foi utilizado nos livros didáticos analisados para se referir a ações coletivas e organizações de pessoas em épocas remotas. Os livros apresentam o termo nos recortes do século XIX e, com mais frequência, a partir do início do século XX, o que dificultou o mapeamento do uso do conceito em tempos recentes da História do Brasil. Após as primeiras leituras foi possível elaborar duas listas. Uma contém os elementos textuais que, se associados, podem

⁶⁸ Conferir definição de movimento social no item 1.5 do capítulo I.

construir um sentido ou levar o leitor ao significado, ainda que implícito, de movimento social. A outra lista contém os elementos imagéticos que, se lidos textualmente em situações quase sempre vinculadas a alguma ação, também evocam movimentos sociais. Na leitura inicial foi feito um rastreio do termo movimento social de maneira literal. Marcou-se sua associação a outros termos que promovessem o sentido de ação coletiva, mobilização e manifestação popular com pautas que se identificavam ou interligadas em rede, bem como luta, reivindicação, dentre outros.

Através dos quadros 5 e 6 apresenta-se os termos encontrados nos livros didáticos de História selecionados para análise que se identificam com ações coletivas e, conseqüentemente, ao que se compreende como movimento social.

Quadro 5: Elementos textuais significantes de movimento social		
Associação	Marcha	Resistência
Cidadania	Militância	Revolta
Greve	Mobilização	
Luta	Organização	
Manifestação	Protesto	

Quadro 6: Elementos imagéticos significantes de movimento social		
Armas em uso	Faixa	Violência
Bandeiras erguidas	Luta	
Espaço urbano	Multidão	
Exército	Protesto	
Euforia	Punho cerrado	

Após a sondagem foi possível identificar movimentos sociais representados nos capítulos que tratassem da História do Brasil a partir do regime militar, isto é, do tempo presente, conforme o Quadro 7.

Quadro 7: Movimentos Sociais mapeados em Livros Didáticos	
Conjunto de fontes – PNLEM/2008	Conjunto de fontes – PNLD/2012
1. Ação Libertadora Nacional (ALN)	Anistia ampla, geral irrestrita
2. Anistia ampla, geral irrestrita	Diretas Já!
3. Diretas Já!	Fora, Collor!; Caras-pintadas
4. Fora, Collor!	Marcha da Família com Deus pela Liberdade
5. Frente Ampla	Movimento Ambientalista
6. III Fórum Social Mundial	Movimento Camponês
7. Marcha da Família	Movimento Contra as Privatizações
8. Movimento Camponês	Movimento Grevista
9. Movimentos Feministas Conservadores	Movimento Indígena
10. Movimento de Oposição	Movimento da Guerrilha do Araguaia
11. Movimento do Regime Militar	Movimento das Mulheres
12. Movimento dos Metalúrgicos do ABC Paulista	Movimentos de Bairro
13. Movimento dos Sem Terra	Movimento de Oposição à Ditadura
14. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	Movimento do Custo de Vida
15. Movimento Estudantil	Movimento dos Homossexuais

16. Movimento guerrilheiro urbano	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
17. Movimento Operário	Movimento Estudantil
18. Movimento Operário-Sindical	Movimento Negro Unificado
19. Movimento Político-Militar	Movimento Operário
20. Movimento Revolução 8 de Outubro (MR-8)	Movimento Sindical
21. Movimento Sindical	Movimento Social Contra a Criminalidade no Alagoas
22.	Movimento Tropicalista
23.	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR)

Como se vê, no primeiro conjunto que compreende três livros didáticos, sendo dois volumes únicos e o terceiro volume de uma coleção, foi possível encontrar vinte e um movimentos sociais representados. Nem todos os movimentos estão presentes em todos os livros didáticos, devendo-se considerar a dificuldade em perceber como movimento social algumas mobilizações e ações coletivas e essa discussão é feita com mais atenção em breve.

No segundo conjunto houve um cuidado maior em não associar os movimentos de guerrilha urbana e de lutas armadas contra a ditadura militar, por exemplo, a movimentos sociais. Boa parte dos movimentos sociais se repete, mas nos livros didáticos do PNLD/2012 é evidente o aumento do número de representações.

De antemão, é importante perceber que o primeiro conjunto de livros didáticos evocou movimentos sociais mais remotos e não se preocupou em demasia com as ações coletivas mais atuais. No segundo conjunto, chama atenção a inclusão de movimentos sociais mais recentes.

CAPÍTULO 3

MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS NO BRASIL: REPRESENTAÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLEM/2008

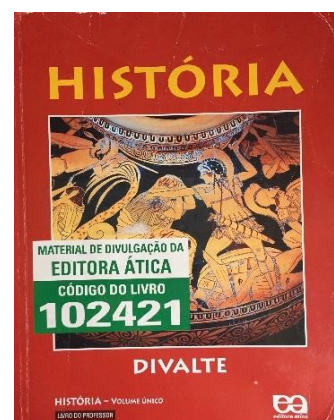
Neste capítulo, propõe-se analisar representações de movimentos sociais contemporâneos do Brasil contidas em três livros didáticos de História para o Ensino Médio, distribuídos e trabalhados por estudantes e professores em Escolas Estaduais de Dourados (MS) a partir do PNLEM/2008.

Como apontado anteriormente, são os livros “História” (FIGUEIRA, 2005), “Panorama da História” (BARBOSA; JÚNIOR; PÊRA, 2005), “História do Mundo Ocidental” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005), respectivamente, compreendidos como livros didáticos 1, 2 e 3. Neste sentido, a estrutura é simples, mas merece explanação. Primeiro, apresenta-se a obra e seus dados catalográficos. Depois, enunciam-se, em síntese, os aspectos apontados na resenha do livro disponível no Guia do PNLEM/2008. Assim, dispõe-se de quadro das representações de movimentos sociais identificadas no livro didático, acrescentado de análise dos trechos textuais e das imagens.

3.1. A compreensão da realidade social numa cronologia linear entre fatos e descrições

O livro didático 1, intitulado “História – volume único”, de Divalte Garcia Figueira, teve sua primeira edição pela Editora Ática, no ano de 2005, e sua versão possui 440 páginas. Conforme resenha disposta no Catálogo do PNLEM/2008, a obra se trata de um volume único destinado aos três anos do Ensino Médio. O Livro do Professor é semelhante ao do aluno com um anexo no final, que acrescenta 88 páginas. O livro didático é dividido em 12 Unidades dentro das quais há um total de 73 Capítulos.

Figura 1: História - Divalte



Fonte: PNLEM/2008

Sob uma perspectiva crítica, em síntese avaliativa, observa-se que a “opção pela abordagem cronológica, descritiva e factual dos períodos históricos, aliada a algumas

simplificações explicativas, não favorece a plena efetivação dos objetivos pedagógicos propostos” (PNLEM/2008, p. 38). Ainda, a obra enfatiza o papel do “ensino de História na construção da cidadania e na compreensão da realidade social” (PNLEM/2008, p. 40), mas enuncia que a noção do termo não é pauta de discussão no decorrer da publicação.

A busca pelas representações de movimentos sociais se deu a partir do capítulo 68 da Unidade XI. O recorte temporal dessa unidade é o século XX. Vale recordar que todo o livro foi observado, mas registraram-se apenas representações sobre o contexto contemporâneo brasileiro.

Quadro 8 – Mapa do Livro Didático 1		
Movimento social	Local do Excerto	Acompanha imagem?
Movimentos sociais organizados	(Unidade XI, cap. 68, p. 376)	Sim
Movimentos populares (estudantil, camponês e operário).	(Unidade XI, cap. 68, p. 377)	Não
Frente Ampla	(Unidade XI, cap. 69, p. 378)	Não
Movimento estudantil	Unidade XI, cap. 68, p. 378-379)	Não
Movimento operário	(Unidade XI, cap. 68, p. 379)	Não
	Continua	
Movimento de oposição (à ditadura)	(Unidade XI, cap. 68, p. 379)	Não
Movimento sindical	(Unidade XI, cap. 68, p. 381)	Não
Diretas-Já	(Unidade XI, cap. 68, p. 382)	Sim
III Fórum Social Mundial	(Unidade XII, p. 385).	Sim
Fora, Collor!	Unidade XII, cap. 73, p. 414)	Não
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	Unidade XII, cap. 73, p. 416)	Não

O Quadro 8 contempla dois tipos de representações textuais. Primeiro, o uso literal do termo movimento social. Segundo, a referência direta a algum movimento social específico. Neste ínterim, observa-se o escasso número de imagens na configuração de representações.

O primeiro termo que aparece, “movimentos sociais organizados”, encontra-se no segundo parágrafo que introduz o Capítulo 68, intitulado “O longo ciclo militar”. O trecho em questão é o seguinte:

“A esse ato de força seguiram-se vinte anos de ditadura, durante a qual os militares impuseram seu projeto ao país – um projeto de modernização do Brasil pela via conservadora e autoritária. Nesse período, nosso país assistiu, com perplexidade, à supressão das liberdades civis e à repressão indiscriminada dos movimentos sociais organizados, à qual não faltaram requintes de crueldade, como tortura, assassinatos e perseguições” (FIGUEIRA, 2005, p. 376).

Sugere-se que existem, pelo menos, dois tipos de movimentos sociais: os organizados e os não organizados. Todavia, essa distinção implícita não será discutida ao longo do texto.

Ao final deste parágrafo expõe-se a primeira imagem, que é uma fotografia (Imagem 1) claramente vinculada à representação textual. Expressa ato de repressão sobre uma manifestação estudantil em espaço público, conforme legenda, em 1968. É importante ter em mente que se a expressão “movimentos sociais organizados” aparece no parágrafo introdutório do capítulo, ela serve de referência a todos os movimentos sociais ou manifestações que podem ser entendidas como tais ao longo do capítulo. Portanto, toma-se essa premissa como embasamento para análise.

Na Imagem 1, a tropa de cavalaria representa a força de ocupação da via pública pelo Estado e pessoas afugentadas num primeiro plano e, ao fundo, expectadores da cena de repressão. A foto pertence ao acervo da Editora Abril, possivelmente veiculada em alguma reportagem de revista de época. Essa imagem integra um conjunto de fotografias que retrata a contemporaneidade no livro didático. Percebe-se a intencionalidade de apresentar a realidade tal qual os olhos a veem por meio do uso de fotografias.

Como parte da composição do livro didático, a Imagem 1 se encontra em um quadro intitulado “Pare, olhe, reflita”, pensado para interagir com o texto principal do livro. O quadro paralelo está presente em todos os capítulos do livro, de forma a criar um sentido claramente textual e narrativo. Dentro do quadro, encontra-se o seguinte texto acima da imagem:

“Apesar da repressão, nunca deixou de haver oposição ao regime militar implantado em 1964. Com o passar dos anos, ela cresceu e chegou ao ponto máximo em 1968. Como ocorreu em outras partes do mundo, também o Brasil naquele ano foi sacudido por manifestações políticas de grandes proporções. Na linha de frente da revolta estavam os estudantes. De norte a sul do país, eles exigiam a volta da democracia, reformas no ensino e mais verbas para a educação, entre outras reivindicações” (FIGUEIRA, 2005, p. 376).

Além do texto, encontra-se ao lado esquerdo da fotografia uma legenda que molda o olhar de leitor reforçando a ideia de que policiais e civis estão reprimindo estudantes manifestantes. Numa leitura mais atenta, constata-se em primeiro plano dois homens com características civis acuando um terceiro, que veste camisa azul. A fotografia, como disposta, interage com os parágrafos do texto principal, que fazem o papel de introdução ao Capítulo 68.

O segundo excerto, do movimento estudantil propriamente dito, é encontrado na página seguinte brevemente definido, de maneira genérica, como movimento popular num quadro mais amplo, associado a outros dois movimentos, o camponês e o operário, conforme vemos no trecho abaixo:

“Os movimentos populares – estudantil, camponês e operário – foram duramente atingidos. A União Nacional dos Estudantes (UNE), declarada ilegal pelo governo militar, teve sua sede no Rio de Janeiro incendiada por manifestantes de direita. Universidades foram invadidas e muitos sindicatos sofreram intervenção. Os militares criaram um clima de terror e incerteza que sufocou as reivindicações populares” (FIGUEIRA, 2005, p. 377).

Observa-se que os primeiros movimentos sociais organizados citados no capítulo são enquadrados em uma tipologia específica de “movimentos populares”, como estudantil, camponês e operário. Ao longo dessa edição analisada, não é explicado de que se trata o movimento camponês, de modo que se toma um sentido genérico.

O movimento operário foi rapidamente citado no Capítulo 59, intitulado “Brasil: crise e revolução na república dos coronéis”, em especial, associado à Greve Geral de 1917. Depois foi explanado em poucas linhas no Capítulo 61, intitulado “A era Vargas” e associado ao movimento estudantil. O movimento estudantil havia sido citado, também com poucas linhas, no capítulo 67, “Brasil: democracia e industrialização”.

Por outro lado, os manifestantes de direita não são pensados enquanto movimento social. Eles não possuem uma organização, mas atuam contra reivindicações dos movimentos sociais populares. A represália de manifestantes de direita se estendeu às universidades e aos sindicatos, considerados espaços de organização de movimentos sociais populares, no entendimento proposto. Não fica claro se manifestantes de direita possuem ligação com militares, porém, no mesmo parágrafo, os militares são citados como agentes que combatem as “reivindicações populares”.

Por fim, observa-se que os movimentos sociais populares fazem reivindicações que são combatidas por manifestantes de direita e militares. O termo popular foi empregado excluindo grupos compreendidos como de espectro político de direita e grupos militares, evidenciando que os movimentos sociais possuem reivindicações. A reivindicação ganhou peso, por se tornar, a partir de então, disparadora de um sentido de movimento social.

O terceiro movimento foi denominado de Frente Ampla. Composto por intelectuais e políticos “de carreira”, com opiniões divergentes, mas com um interesse em comum de

oposição ao regime militar, a Frente Ampla teve duração curta, conforme trecho do item “O triunfo da linha dura”, do subcapítulo 1 intitulado “O governo Castelo Branco”:

“Nesse mesmo ano, a oposição aos militares começou a se manifestar com mais força. Ocorreram protestos estudantis em várias partes do Brasil e foi anunciada a formação da *Frente Ampla*, movimento que reunia opositores das mais diferentes correntes políticas, como Carlos Lacerda, Juscelino Kubitschek e João Goulart, muitos no exílio. Sem conseguir apoio popular e unidade política, a Frente Ampla acabou desaparecendo” (FIGUEIRA, 2005, p. 378).

O movimento estudantil ou “movimento (...) dos estudantes” ainda foi citado na página subsequente. No item “Um golpe dentro do golpe”, dentro do subcapítulo 2, “Estado *versus* sociedade”, ocorre uma construção de sentido interessante:

“A maior mobilização popular contra o regime militar partiu dos estudantes. Em 1968, a agitação estudantil eclodiu em várias partes do mundo. Os jovens saíam às ruas para combater questões como as formas tradicionais de ensino, o racismo, a Guerra do Vietnã, a repressão sexual e o controle da mulher pelos homens” (FIGUEIRA, 2005, p. 378).

“No Brasil, a força do movimento foi maior entre os universitários, que protestavam contra o arcaico sistema de ensino e a falta de liberdade imposta pelo regime militar. Os estudantes estavam mobilizados em torno de entidades representativas, como a UNE, que agia na clandestinidade após ter sido declarada ilegal” (FIGUEIRA, 2005, p. 378).

“Um fato dramático, ocorrido em 28 de março de 1968, provocou a radicalização do movimento estudantil. Nesse dia, realizava-se um protesto contra a qualidade da comida servida no restaurante Calabouço, muito utilizado pelos estudantes do Rio de Janeiro. A polícia chegou para reprimir a manifestação e acabou matando Édson Luís, um estudante secundarista. A partir daí, os atos de protesto contra a ditadura militar e os enfrentamentos com a polícia se espalharam pelo país. No dia 26 de junho, o movimento chegaria ao auge com a Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro. A partir de então, a repressão do governo se intensificaria. No XXX Congresso da UNE, por exemplo, realizado clandestinamente, num sítio em Ibiúna, SP, em outubro de 1968, foram presos mais de setecentos estudantes” (FIGUEIRA, 2005, p. 378-379).

Os três parágrafos são importantes, pois citações sobre os movimentos sociais são reduzidas, não passando de um parágrafo. O caso do movimento estudantil recebeu uma atenção especial neste livro didático. Percebe-se que o movimento social estudantil foi associado aos seguintes termos: mobilização popular, agitação, combate, protesto, radicalização, manifestação, enfrentamento. Em seguida, ainda em referência ao período militar, o movimento operário é tratado:

“Os operários também se mobilizaram contra o arrocho salarial e fizeram algumas greves importantes. Uma das mais expressivas se realizou em Contagem, Minas Gerais, mobilizando 1700 trabalhadores da Siderúrgica Belgo-Mineira” (FIGUEIRA, 2005, p. 379).

Um item merece destaque. Intitulado “A esquerda armada”, encontra-se no mesmo subcapítulo 2. Os grupos são entendidos como “opositores” que “partiram para a luta armada” (FIGUEIRA, 2005, p. 379). Os grupos de luta armada citados são a Ação Libertadora Nacional (ALN), o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), sendo compreendidos por, além de fazer oposição, praticarem a luta que “ficou conhecida como guerrilha urbana” (FIGUEIRA, 2005, p. 379).

No quarto parágrafo, um trecho desvincula grupos de luta armada do conceito de movimento social, criando uma distinção entre seus militantes entendidos como grupos de esquerda e os movimentos sociais, uma vez que “(...) a guerrilha urbana não conseguiu apoio popular, pois a ditadura militar fazia forte propaganda nos meios de comunicação, retratando os guerrilheiros como terroristas” (FIGUEIRA, 2005, p. 379).

Na página seguinte, insiste-se em dissociar a luta armada ou guerrilha urbana da noção de movimento social, conforme trecho disposto em um quadro paralelo ao texto principal: “Durante o governo Médici, a luta armada foi esmagada. Em novembro de 1969, o principal líder da guerrilha urbana, Carlos Marighela, foi fuzilado numa emboscada montada pelos policiais na capital paulista” (FIGUEIRA, 2005, p. 380).

Uma observação passageira abarca os movimentos estudantil, intelectual, político e operário ao que se considera “movimentos de oposição à ditadura”, que foram tratados com “intensa repressão e violência” no governo de Emílio Garrastazu Médici, que assumiu a Presidência da República em 1969 (FIGUEIRA, 2005, p. 379).

O movimento sindical foi abordado no item “Os trabalhadores entram em cena”, desse mesmo subcapítulo, em dois parágrafos:

“Com base em dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), que comprovavam a manipulação dos dados da inflação nos anos de 1973 e 1974, os sindicalistas iniciaram uma campanha para recuperar as perdas salariais. O movimento resultou em grandes greves em 1978 e 1979, com a participação de milhares de trabalhadores” (FIGUEIRA, 2005, p. 381).

“Essas lutas permitiram o aparecimento de novos líderes sindicais, entre os quais Luiz Inácio Lula da Silva, o Lula, presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, que se tornou o símbolo da emergência dos trabalhadores na cena política” (FIGUEIRA, 2005, p. 381).

Entidades religiosas, civis e políticas, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) são mencionados como “setores da sociedade que (...) denunciavam a violência praticada pelo regime militar” (FIGUEIRA, 2005, p. 380). Músicos como Geraldo Vandré e Chico Buarque de Holanda são citados como artistas que faziam “protesto”, mas não foram vinculados a movimentos sociais por pertencerem a “setores da sociedade” desprovidos de mobilização e de ação coletiva ou por serem enfocados como indivíduos que usaram de estratégias de oposição isoladamente.

Por constituir manifestações de ampla participação popular, as Diretas-Já são entendidas como movimento social, sendo associada aos termos “mobilização popular” e “reivindicação”. No item intitulado “Diretas-Já”, inserido no subcapítulo 5, “A difícil conquista da democracia”, o autor atesta que:

“O ano de 1984 foi marcado pelo movimento das Diretas-Já, mobilização popular que reivindicava a aprovação de uma emenda no Congresso Nacional que restabelecesse as eleições diretas para presidente. Iniciada pelo PT, a campanha foi imediatamente encampada por uma frente ampla que reuniu vários partidos políticos e acabou se transformando num movimento popular de âmbito nacional” (FIGUEIRA, 2005, p.382).

Uma fotografia (Imagem 2) acompanha o trecho do movimento das Diretas Já. Apresenta uma multidão com bandeiras de partidos políticos, demonstrando o processo de abertura política, pois até poucos anos atrás eram permitidos apenas dois partidos. Na ocasião, apresentam-se placas e bandeiras do Partido Democrático Trabalhista (PDT), que ressurgia com as coalizões de Leonel Brizola, nome importante nos períodos anteriores e durante a ditadura militar.

Na abertura da Unidade XII, intitulada “Ricos e Pobres no Mundo Globalizado” (FIGUEIRA, 2005, p. 385), encontra-se uma fotografia que retrata uma passeata realizada por integrantes do III Fórum Social Mundial. Por ser um encontro contínuo, estar associado à mobilização popular com ação de protesto e ter uma reivindicação específica, obedecendo a tendência disposta no livro, foi possível tratá-lo como movimento social.

O recorte temporal da unidade aborda a nova ordem mundial e uma concepção de atualidade próxima da edição do livro no ano de 2005. A alusão à nova ordem mundial é compreendida no mundo globalizado e não mais bipolar através do Capítulo 73, intitulado “Brasil: a construção do futuro” (FIGUEIRA, 2005, p. 413-418). Trata-se de um Capítulo

muito breve, que demonstra uma tendência no livro didático de não aprofundamento de acontecimentos do tempo presente. Na abertura do Capítulo, no quadro “Pare, Olhe, Reflita” (FIGUEIRA, 2005, p. 413), uma fotografia representa a multidão na posse do presidente Lula em 2003.

É curioso observar que a fotografia que retrata o III Fórum Social Mundial (Imagem 3) mantém traços semelhantes à fotografia anterior, tais como grande número de pessoas ocupando espaço público. Todavia, um aspecto de distinção merece destaque. Trata-se da ausência da polícia ou da repressão infligida pelo Estado. A legenda completa a imagem e se associa às bandeiras erguidas ao descrever que se trata de um protesto. O movimento, por sinal, não será abordado nas páginas seguintes, servindo como ilustração de participação popular nas mudanças anunciadas pelo título da Unidade XII, que possui apenas um capítulo, o último da obra.

O item “Fora, Collor!”, do subtítulo 1, intitulado “O governo Collor de Mello”, a ideia de um movimento social de curta duração ficou evidenciada através da defesa do impeachment do então presidente Fernando Collor de Melo por entidades civis e partidos políticos, como segue:

“A reação da população às denúncias foi sair às ruas em grandes manifestações, lideradas pelos partidos de oposição e por entidades da sociedade civil (...). Nesses protestos, destacaram-se os “caras-pintadas”, jovens ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE) (FIGUEIRA, 2005, p. 414).

No trecho, percebe-se a associação da “reação da população” com manifestação, oposição, protestos e a UNE. A diferença do movimento de impeachment de Fernando Collor de Mello, também entendido como mobilização, com movimentos sociais identificados no período militar e na redemocratização foi o envolvimento direto de lideranças e agremiações partidárias. De certo modo, alinha-se à perspectiva apresentada na Introdução desta dissertação a respeito dos movimentos sociais da década de 1980 e 1990, uma vez que se institucionalizaram no cenário brasileiro.

Um dos mais expressivos movimentos sociais contemporâneos do Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é tratado no item “Brasil à luz de velas”, do subcapítulo 2, intitulado “Anos de recessão”. O trecho ocupa espaço numa parte que aborda o primeiro mandato do presidente Lula, iniciado em 2003, em que se assinala o direcionamento do governo no ajuste da economia e, por isso, “frustrou esperanças e criou focos de descontentamento em setores da sociedade” (FIGUEIRA, 2005, p. 416). Assim, o

MST “intensificou suas ocupações de terra em diversas regiões. A insatisfação atingiu também os trabalhadores urbanos, levando à ocorrência de greves, como a dos bancários de todo o país, entre setembro e outubro de 2004” (FIGUEIRA, 2005, p. 416).

Na abertura da unidade XII, intitulada “Ricos e Pobres no Mundo Globalizado” (FIGUEIRA, 2005, p. 385), encontra-se uma fotografia que retrata uma passeata realizada por integrantes do III Fórum Social Mundial. Por ser um encontro contínuo, estar associado a mobilização popular com ação de protesto e ter uma reivindicação específica, obedecendo a tendência disposta no livro, foi possível tratá-lo como movimento social.

Em sua página, o texto escrito que o acompanha faz alusão à nova ordem mundial percebida no mundo globalizado e não mais bipolar através do Capítulo 73, intitulado “Brasil: a construção do futuro” (FIGUEIRA, 2005, p. 413-418). Trata-se de um Capítulo muito breve, que demonstra uma tendência no livro didático de não aprofundamento de acontecimentos do tempo presente. Na abertura do Capítulo, no quadro “Pare, Olhe, Reflita” (FIGUEIRA, 2005, p. 413), há uma fotografia que apresenta uma multidão na posse do presidente Lula em 2003.

Pelo que se pode perceber, o termo movimento apareceu muitas vezes no livro didático, embora tenha um sentido mais abrangente que movimentos sociais. Antes do Capítulo 60, a expressão foi pouco utilizada e, num sentido geral, empregada para se referir a associações de pessoas em torno de uma ou algumas pautas em comum. Envolveu multidões ou grupos de interesses organizados. Pode-se sugerir que o livro didático se amparou em uma concepção de movimento associada à noção prevista de movimento social nas temáticas que se desenvolvem a partir de meados do século XIX.

Em linhas gerais, uma única vez a expressão “movimento social organizado” apareceu, tendo sido no Capítulo 68. A expressão associou-se aos termos subsequentes: movimento estudantil, mobilização popular, movimentos de oposição, esquerda armada. É importante notar que o conceito de movimento social foi utilizado no livro, mas não definido teoricamente, não sendo constatada uma definição no Glossário.

De modo geral, o livro didático analisado apresenta uma narrativa factual e descritiva de acontecimentos da sociedade brasileira. A narrativa foca aspectos políticos e, ocasionalmente, sociais, deixando de lado informações econômicas e de outras dimensões de abordagem. Compreende-se movimento social como uma ação coletiva, popular, que protesta contra o governo e a situação vigente de opressão e não conservadora.

3.2. Noções de cidadania com uma abordagem cronológica, eurocêntrica e descritiva

O livro didático “Panorama da História – volume 3”, de autoria de Silvio Adegas Pêra, Elaine Senise Barbosa e Newton Nazaro Júnior, teve pela Editora Positivo sua 1ª Edição em 2005, contendo 256 páginas.

Conforme a resenha do Catálogo PNLEM/2008 e observações gerais sobre a fonte, trata-se do terceiro volume de uma coleção composta por três volumes. A síntese avaliativa apresenta como crítica a “abordagem cronológica, eurocêntrica e descritiva (...), que raramente incorpora a renovação historiográfica, aliada às simplificações explicativas (...)” (PNLEM/2008, p. 115).

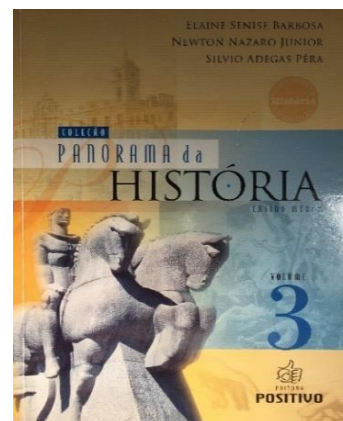


Figura 2

Fonte: PNLEM/2008.

O volume 3 é dividido em 15 capítulos⁶⁹. Segundo os avaliadores, através do livro didático se propõe “desenvolver noções de cidadania (...) principalmente por meio das atividades que auxiliam na análise do presente e na discussão de temas importantes para a construção da cidadania” (PNLEM/2008, p. 118). Porém, ressalva-se o modo como a exagerada quantidade de informação contribui para o desenvolvimento do conceito. Além disso, “(...) a historicidade das experiências sociais é pouco enfocada ao longo da obra, devido à abordagem adotada e às simplificações explicativas presentes na exposição dos conteúdos” (PNLEM/2008, p. 118).

No Quadro 9 são descritos os movimentos sociais representados no Capítulo 14, “Os militares no poder”, e no Capítulo 15, “Um panorama da globalização – O Brasil e a nova ordem mundial” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 225-255), chamando atenção uma quantidade considerável de representações de movimentos sociais. Vale mencionar que, embora haja uso frequente de imagens, poucas passaram pelo filtro do mapeamento.

⁶⁹ Encontramos uma divergência entre o livro físico real e a resenha no catálogo. Neste, os avaliadores descreveram o 3º volume como tendo apenas 8 capítulos. Porém, contamos quinze capítulos no total. O número de páginas, por sua vez, continua o mesmo.

Quadro 9 – Mapa do Livro Didático 2		
Movimento social	Local do Excerto	Acompanha imagem?
Marcha da Família	p. 225-226	Não
Movimento estudantil	p. 229	Sim
Ação Libertadora Nacional (ALN)	p. 230	Sim
Movimento Revolução 8 de Outubro (MR-8)	p. 230	Sim
Anistia ampla, geral e irrestrita	p. 233	Sim
Movimento dos metalúrgicos do ABC	p. 234	Sim
Diretas-Já!	p. 235	Sim
Fora, Collor!	p. 244-245	Sim
Movimento dos Sem Terra	p. 246	Sim

No que tange a delimitação proposta para pesquisa de movimentos sociais contemporâneos no Brasil, as representações estão em oito páginas, de modo que o livro constrói um sentido de movimento social. Os movimentos representados são tradicionais na literatura dos livros didáticos se comparado ao livro anteriormente analisado. A construção de significados textuais para movimento social esteve acompanhada quase em sua totalidade por fotografias. Deste modo, evidencia-se no livro didático uma preocupação em mostrar, visualmente, o que o texto evoca.

Um capítulo anterior ao recorte temporal observado se intitula “Movimentos Sociais e Revolução de 1930” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 89-107). Embora não haja um mapeamento do que se encontra naquelas páginas, foi conferido que ações coletivas da primeira metade do século XX são entendidas como movimentos sociais e movimentos populares, como as revoltas de Canudos, do Contestado, da Vacina, da Chibata, a Greve Geral de 1917 e o Tenentismo (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 89).

Adiante, dois subtítulos denominados “Guerra de Canudos” e a “Guerra do Contestado” se sobrepõem ao termo revolta. Tais guerras são entendidas como movimentos rurais e movimentos messiânicos. Por outro lado, a “Revolta da Vacina”, nome do próximo subtítulo, é chamada de “movimento urbano” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 90-94).

Na sequência, apresenta-se na obra outro subtítulo: “O movimento operário”. A Greve de 1917 encontra-se na mesma página, em um texto paralelo ao texto principal. Descrita como Greve Geral, não é associada diretamente ao termo movimento social, mas é apresentada através de uma fotografia com legenda que retrata o momento e a trata como

“manifestação de trabalhadores”. Por fim, elencam-se a “Revolta da Chibata” e o “Tenentismo” no subtítulo “Movimentos militares” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 95 - 98).

Quase ao final do capítulo inclui-se o “movimento modernista”. Em um texto paralelo ao texto principal, mais da metade da página é reservada para abordá-lo. E, também, há uma referência a Revolução de 1930, com a qual Getúlio Vargas saiu vitorioso, como movimento (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 99).

Os elementos conceituais associados a essas ações coletivas entendidas como movimento social são, notadamente, revolta, crítica, violência, estopim, busca de conquistas, mobilização, manifestação. Desses elementos, destaca-se o conceito de revolta, associado a todos os grupos entendidos como movimentos sociais.

Ao longo do livro e dos capítulos seguintes usa-se com frequência o termo “movimento” relacionando-o ao operariado, como o movimento operário europeu, ou a grupos revolucionários, como os bolcheviques russos (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 115-129).

Delimitando a análise ao recorte temporal proposto pela pesquisa, mapearam-se a presença de movimento ou movimentos sociais a partir do Capítulo 14, intitulado “Os militares no poder”. A primeira construção de sentido de um movimento é feita sobre a “Marcha da Família”. Nota-se um setor da sociedade, que apoiou o golpe civil-militar de 1964, sendo tratado como um movimento social devido à associação dos elementos textuais capturados na leitura dos capítulos anteriores, conforme demonstra o trecho a seguir:

“Manifestações como a “Marcha da Família”, que reuniu cerca de 500 mil pessoas, foram demonstrações evidentes de que haveria apoio popular à deposição do presidente. Os sindicalistas, estudantes, intelectuais e políticos de oposição que se opuseram ao movimento não mobilizaram a sociedade, sendo rapidamente anulados pelos militares.” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 225-226).

A apresentação do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) no contexto da ditadura civil-militar se faz por uma perspectiva muito mais relacionada às relações político-partidárias constituídas do que, propriamente, um movimento social que reivindica no cenário brasileiro a democracia (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 227). Todavia, tratava-se de um partido político instituído sem elementos textuais e conceituais que nos permitam compreendê-lo como um movimento social, propriamente dito.

O movimento estudantil é citado no subtítulo “A oposição”. Em nenhum momento, porém, é associado ao termo movimento. Apresentam-se, por seu turno, como “protestos de estudantes” ou “enfrentamento de estudantes” (Imagem 4). Sabendo que esse termo, movimento social ou apenas movimento, apareceu com frequência em páginas anteriores que retrataram a primeira metade do século XX, deve-se questionar o motivo de sua ausência nas páginas que retratam a contemporaneidade.

A página toda é reservada para abordar a “reação (...) no meio estudantil”; a “inquietação entre estudantes, artistas e intelectuais.”; a “mobilização, que culminou na Marcha dos Cem Mil, no centro do Rio de Janeiro, em favor do retorno à democracia.”; às invasões de “*Campi* de universidades (...) para reprimir protestos de estudantes”. Na mesma página, uma fotografia da Agência “O Globo” (Imagem 4), em menor escala, apresenta estudantes confrontando policiais. Outra, em maior escala, reporta a Passeata dos Cem Mil (Imagem 5), descrita na legenda como “manifestação” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 229).

A Imagem 4 coloca em primeiro plano um jovem soerguido sobre alguma mureta, elevando-se mais do que as outras pessoas que ocupam a Praça da Candelária, Rio de Janeiro (RJ). A legenda da fotografia enuncia que o protesto se deu devido ao assassinato do estudante Edson Luís, em abril de 1968.

A Imagem 5, também fotografia, apresenta os mesmos elementos reconhecidos como constituidores de movimento social: ações coletivas, protestos, bandeiras e/ou faixas erguidas, ocupação de espaço público. A legenda da fotografia esclarece que a manifestação, em específico, é formada não só por estudantes, como outras categorias de civis, como de intelectuais, que compõem um grande movimento “contra o regime militar, ou seja, de oposição ao governo da situação.

Vale registrar que neste livro didático, assim como em outros, grande parte dos movimentos sociais representados no contexto da ditadura militar compõe um movimento maior, organizado em rede e articulado com movimentos menores, que têm pautas mais específicas, em torno da oposição ao regime militar.

Caso se considere que movimentos sociais são ações coletivas, como reivindicações específicas, revoltas e estratégias de oposição aos governos militares, neste livro didático podem ser entendidos os “grupos de esquerda” que “optaram pela luta armada” (Imagem 6), diferente da obra analisada anteriormente, conforme apontam o fragmento:

“Após o AI-5, fazer oposição dentro da lei tornou-se quase impossível. Alguns grupos de esquerda optaram pela luta armada, na esperança de desestabilizar o regime. Os militantes fizeram atentados contra militares, assaltos a banco e sequestros. Um dos episódios mais marcantes foi o sequestro do embaixador dos Estados Unidos, Charles Elbrick, em setembro de 1969. Integrantes da Ação Libertadora Nacional (ALN) e do Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8) exigiram a libertação de 15 opositores presos e a divulgação na TV de um manifesto contra o regime. Pressionados pelo governo norte-americano, os militares cederam sete dias depois, com a libertação e deportação dos presos” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 230).

A questão que se levanta não é, porém, a descrição do acontecimento tanto quanto o modo como o trecho está inserido no conjunto da obra. Após uma sequência de relatos sobre o grande movimento de oposição incluem-se esses dois grupos da luta armada. Além do mais, o trecho, que se encontra em um quadro paralelo, está inserido no capítulo que se pretende todo articulado por movimentos sociais e lutas pela cidadania.

Deste modo, coloca-se em dúvida a distinção entre luta armada e movimentos sociais. Opta-se por reconhecer que a luta armada é tratada, ainda que de maneira implícita e genérica, como um movimento social. Vale observar que em outros livros didáticos ocorre uma separação mais evidente ou uma vinculação da luta armada à falta de apoio popular, o que não se verifica na presente produção didática.

Em seguida, no subcapítulo intitulado “A abertura política: “lenta, gradual e segura”, tratou-se de um “projeto de abertura” política durante o governo de Ernesto Geisel, como descrito no primeiro parágrafo. Entretanto, no último parágrafo, acompanhado de uma fotografia (Imagem 7), apresenta-se a manifestação de grupos de oposição à ditadura “organizados a partir da sociedade civil” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 233).

Na página posterior é citado o movimento dos metalúrgicos, como demonstram os trechos:

“Os temas políticos ganharam espaço na mídia e fora dela. Já nos anos anteriores, em protesto contra as sucessivas perdas salariais e o controle do governo sobre a ação sindical, os metalúrgicos da região do ABC paulista vinham em intenso processo de mobilização” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 234).

“Greves, como havia muito tempo que o país não vivia, foram realizadas desde o final do governo Geisel. A grande novidade era que, agora, o movimento dos metalúrgicos do ABC ia se tornando um pólo de atração de políticos de esquerda, intelectuais e estudantes, constituindo-se numa vanguarda em favor da democracia” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 234).

O texto que trata do movimento dos metalúrgicos do ABC vem acompanhado de fotografia do sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva (Imagem 12)⁷⁰. Nela, é possível perceber a força de mobilização do sindicalismo daquele contexto. Lula, em primeiro plano, com o dedo em riste, segurando um microfone, discursa para uma multidão atenta.

É interessante notar que no livro didático anterior, o movimento dos metalúrgicos foi denominado “movimento sindicalista”, diferenciando a perspectiva dos atores protagonistas e não propondo uma diferenciação terminológica entre operários metalúrgicos e sindicalismo.

Na página seguinte apresenta-se o movimento das “Diretas-Já!”. Um texto paralelo, ainda no mesmo subcapítulo, com uma fotografia colorida (Imagem 8) – diferente das fotografias anteriores em preto e branco – evoca o “comício da campanha das Diretas-Já em Belo Horizonte, em 1984” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 235). Através do texto, a manifestação popular é entendida como movimento:

“Daí em diante, os comícios pelas diretas se multiplicaram por todo o país. São Paulo ainda teria um comício no Vale do Anhangabaú reunindo 1,5 milhão de pessoas e no Rio de Janeiro, o maior de todos: 2,2 milhões ocuparam todas as ruas e avenidas próximas à Igreja da Candelária, exigindo seus direitos de cidadãos. Com camisetas amarelas (a cor do movimento), erguendo e cantando o Hino Nacional (...)” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 235).

A fotografia representa uma multidão em torno do comício da Campanha das Diretas-Já que ocorreu em Belo Horizonte (MG). A iluminação é fraca, o que demonstra que era fim de tarde ou de noite, evidenciando o esforço da população, especialmente trabalhadora, para participar do movimento. Apesar disso, o que mais chama a atenção é o tamanho do texto explicativo logo abaixo da fotografia. Ambos encontram-se em um quadro paralelo ao texto principal do livro didático. O texto complementar narra de maneira cronológica os eventos que levaram à formação do movimento das Diretas-Já.

Ao fim, encontra-se o curto Capítulo 15 intitulado “Um panorama da globalização: o Brasil e a nova ordem mundial”. Sua formatação é diferente dos demais capítulos, pois apresenta poucas páginas, uma coloração de fundo das páginas de cor amarela – distinta do padrão das demais páginas da obra e breves informações sobre muitos temas. Duas ações,

⁷⁰ A fotografia do sindicalista Lula disposta no livro didático 2 também se encontra no livro didático 3. Deste modo, para evitar repetir sua exposição nesta dissertação, optou-se por revelá-la ao final do item 3.3 que trata do livro didático 3, próprio do PNLEM/2008.

que podem ser consideradas movimento social, são tratadas no referido capítulo. A primeira é o “Fora, Collor!”, de 1992. Embora não se faça menção à manifestação no texto principal, no mosaico de fotografias dispostas (Imagem 9) na parte superior da página encontra-se uma representação daquilo que a legenda chamou de “manifestação” do “povo brasileiro”.

A segunda ação, também sem referência no texto principal, é a do “Movimento dos Sem-Terra”, representado numa fotografia em escala grande na parte superior da página com uma legenda de três linhas. Como se vê, o MST é denominado de “Movimento dos Sem Terra”, excluindo-se o adjetivo “trabalhador”, como tratado no livro didático “História – Volume Único”, de Divalte Garcia Figueira, descrito como “movimento dos trabalhadores sem terra”.

A segunda ação, também sem referência no texto principal, é a do MST, representado numa fotografia em escala grande na parte superior da página com uma legenda de três linhas. O MST é denominado de “Movimento dos Sem Terra”, excluindo-se o adjetivo “trabalhador”, como tratado no livro didático “História – Volume Único”, de Divalte Garcia Figueira, descrito como “movimento dos trabalhadores sem terra”.

Por fim, encontra-se uma representação do MST ao final do último capítulo. A fotografia (Imagem 10) é do acervo do jornal Folha de São Paulo e foi feita por André Porto, conforme descrição (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 246). Numa perspectiva peculiar, o retrato foca barracas dos sem-terra dispostas em algum terreno sem a localização informada. Apresenta um número considerável de barracas que se estende para além da lente da câmera e poucas pessoas que andam e parecem conversar numa terra não cultivada, com mato e terra seca avermelhada. Não apresenta a típica bandeira do MST. É uma das raras representações textuais em que o termo Sem-Terra aparece com o hífen. Demonstra cuidado gráfico e robustez com a pesquisa editorial e autoral. A fotografia se diferencia da maneira como o movimento social foi representado em outros livros didáticos e apresenta-se coerente com a legenda:

“A expansão do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra a partir da década de 1990, lutando por reforma agrária, trouxe de volta a discussão sobre a má distribuição da propriedade fundiária no Brasil, problema que nasceu com o país” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, p. 246).

Vale comentar que não há explicação da trajetória ou das reivindicações do movimento social de luta pela terra de maneira pormenorizada, tratando-se de uma imagem situada no recorte do tempo presente.

Em todas as imagens que compõem o período analisado no livro didático, digam-se fotografias, evidencia-se a intenção de tornar perceptível, por meio de um retrato fiel ou literal da realidade, as mobilizações sociais entendidas como movimentos sociais por relevarem elementos como aglomeração de pessoas, ideia de movimentação, protestos, lutas e conflitos sociais.

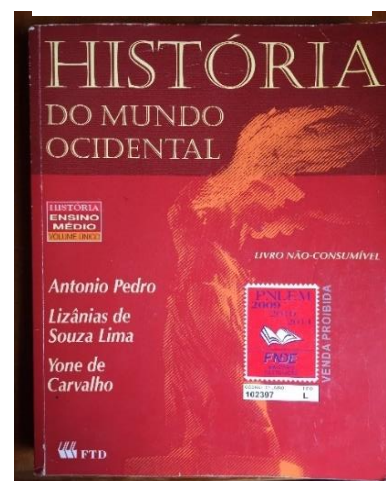
De modo geral, o livro todo é permeado por ações coletivas, lutas, oposições a um ou outro governo. Aparentemente, constrói-se um sentido de que movimento social é a luta pela conquista de direitos ou de bens, como terras, que se faz de maneira coletiva e organizada, seja com táticas lícitas ou ilícitas, como as lutas armadas. O texto do livro demonstra preocupação em apresentar atores partícipes das lutas sociais e do exercício da cidadania. Todavia, assim como o livro didático anterior, não há uma preocupação em teorizar a categoria movimento social. Toma-se um sentido genérico e que deve ser compreendido como algo universal durante a leitura.

3.3. Uma perspectiva de História Integrada

O livro didático de autoria de Antônio Pedro, Lizânias de Souza Lima e Yvone de Carvalho, intitulado “História do Mundo Ocidental – volume único”, pela Editora FTD teve sua 1ª edição em 2005 e possui 536 páginas.

Com proposta distinta dos outros livros didáticos analisados até o momento, a obra foi elaborada com uma perspectiva de História Integrada, articulando História do Brasil e História Global nos mesmos capítulos. Em resenha do Catálogo do PNLEM/2008, o livro foi caracterizado como sendo de “História do mundo ocidental e de sua globalização, com base na expansão capitalista”. Como crítica, os avaliadores observaram a ausência de “renovação historiográfica, salvo raras exceções”, além de

Figura 3



Fonte: PNLEM/2008

“simplificações explicativas” e “poucas oportunidades para que o aluno possa se posicionar criticamente em relação à realidade social (...)” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 61).

O livro didático é dividido em 12 unidades e possui um total de 38 capítulos, além de 13 seções de textos complementares no interior dos capítulos. Com base no recorte temporal da pesquisa, o mapeamento de movimentos sociais contemporâneos no Brasil foi feito na Unidade XI – “O mundo bipolar”, em seu Capítulo 35, “O Brasil, a Guerra Fria e o golpe de 1964”; e na Unidade XII – “Rumos do mundo”, no Capítulo 38, “Brasil: da Guerra Fria à era da globalização” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 466-536).

Quadro 10 – Mapa do Livro Didático 3		
Movimento social	Local do Excerto	Acompanha imagem?
Movimento operário-sindical	p. 469; 479; 513; 514	Sim
Movimento estudantil	p. 469; 476; 478	Sim
Movimentos feministas conservadores	p. 477	Não
Movimento político-militar	p. 477	Não
Movimento do Regime Militar	p. 478	Não
Movimento guerrilheiro urbano	p. 480	Não
Diretas Já	p. 514; 515	Sim

No total, foram observadas 70 páginas em que se constataram representações de 7 movimentos sociais, o que equivale a 10% da referida parte do livro. Vale registrar que a produção didática é estruturada com um texto denso, com fonte em tamanho pequeno e imagens dispostas em escala reduzida além de haver um número escasso de imagens em relação aos textos enormes.

O primeiro movimento social representado é o operário, que se encontra no subtítulo “Os problemas políticos do governo JK” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 469), com o seguinte trecho:

“O movimento operário, sob forte influência do PTB e de Jango, estava submetido ao controle do Estado por meio da estrutura sindical herdada do Estado Novo. No entanto, era capaz de organizar grandes greves, como a Greve dos 400 mil, em São Paulo, no ano de 1957” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 469).

Nota-se a pormenorização do processo histórico com ênfase na participação política dos sujeitos históricos. Diferente dos outros dois livros didáticos, o caráter descritivo não sobreleva definições conceituais, mas o acontecimento e a relação de força. O movimento

social é significado em sua interdependência com um partido político, que logo seria extinto com o Ato Institucional nº 2 (AI-2). Apesar dos vínculos partidários, o movimento social operário, naquele contexto, agia como liderança e detinha força de mobilização popular. Em um parágrafo simples, o movimento foi associado, também, aos sindicatos, diferindo dos livros didáticos anteriormente analisados, já que um o significou como movimento operário e outro como movimento sindical, provocando distinção conceitual.

O segundo a ser representado é tido como uma denominação singular na análise dos livros didáticos: os movimentos feministas conservadores, que “(...) organizaram, no dia 19 de março, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade. Essa manifestação foi realizada em São Paulo e teve a participação maciça das classes médias paulistas” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 477).

Além desses, é perceptível a construção de sentido do “movimento militar”, associados a grupos conservadores que apoiaram o golpe civil-militar. O golpe foi então conduzido pelo movimento do regime militar, pois conforme o trecho foi “através do AI-1 que o Congresso Nacional elegeu indiretamente o marechal Castello Branco, um dos mais importantes líderes militares do movimento que derrubou Goulart” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 478).

O terceiro movimento representado foi o estudantil:

“O movimento estudantil, organizado na UNE (União Nacional dos Estudantes), ligada ao Partido Comunista, dava importante apoio à esquerda petebista. De modo geral, fazia parte de uma frente anti-imperialista e estava ligado ao Iseb (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), que tinha como objetivo elaborar uma ideologia legitimadora da política desenvolvimentista.” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 469)

Citado dez páginas adiante, no subcapítulo intitulado “O Regime Militar (1964-1974)”, no item “A crise política, o AI-5 e a luta armada”, o movimento estudantil não foi caracterizado um movimento isolado, mas integrado a outras organizações sociais e político-partidárias, como “as lideranças operárias e o Partido Comunista discutiam a situação política (...)” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 479).

Assim como em outros livros didáticos, o assassinato do estudante secundarista Édson Luís e a organização da Passeata dos Cem Mil foram tratados: “Do movimento estudantil, a onda de protesto estendeu-se para o movimento operário” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 479). Uma fotografia, de 1968, retrata a polícia “reprimindo a

manifestação de estudantes em São Paulo”, como se vê na Imagem 11. Em preto e branco, a fotografia é típica da época e de cunho jornalístico. Apresenta uma cena que gera muitas dúvidas. Entre uma ação agitada de policiais ao centro da rua, que fica em segundo plano, encontra-se um grupo de pessoas, em primeiro plano, em posições e condições mais serenas. Não são policiais, mas civis, que parecem não fazer parte da manifestação.

Dando sequência à leitura, a luta armada é dada a entender como um “movimento guerrilheiro urbano”, que tinha como pauta “obrigar as autoridades militares a libertar presos políticos (...)” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 480). Neste caso, assim como no livro didático nº 1, não se pode compreender os grupos de guerrilha urbana como movimento social. Isto decorre do fato de haver uma terminologia mais específica, que adjetiva o “movimento” como “guerrilheiro e urbano”. Em contrapartida, nas outras situações relacionadas à ação coletiva ou ocupação de espaço público, protesto e reivindicações, bem como repressões e marchas civis ou militares, o termo movimento é utilizado de maneira genérica e, muitas vezes, sem adjetivações.

O “movimento operário-sindical” foi representado bem mais adiante, no Capítulo 38. A fotografia do sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva com um microfone sobre um palanque no Estádio da Vila Euclides, em São Bernardo do Campo (SP), retrata a organização dos metalúrgicos na greve de 1979, numa clara relação entre movimento operário-sindical e a capacidade de mobilização de milhares de trabalhadores (Imagem 12). Observa-se que neste livro didático foi feita uma opção por mesclar operários e sindicalistas em um mesmo movimento. Embora pareça mero detalhe, não se encontrou essa junção conceitual com frequência, o que demonstra leitura específica dos produtores e autores.

No último capítulo, o movimento das “Diretas Já!” foi representado em texto e duas fotografias, bem como uma citação breve, novamente, ao movimento sindical (Imagem 13 e Imagem 14). É interessante notar que esse movimento foi anunciado, primeiro, pelas fotografias e depois o texto principal o abordou, na página seguinte.

As fotografias apresentam elementos comuns ao entendimento de movimento social, como bandeiras levantadas, *slogans* emblemáticos, população diante de policiais militares ordenando a movimentação no espaço público. Por sua vez, o texto demonstra que, no início, o movimento tratou-se de uma iniciativa dos partidos políticos de oposição e, logo, foi apropriada por setores diversos da sociedade e se transformaram em

manifestação com pauta específica (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 514-515). O movimento “Fora Collor” não recebeu muita atenção. Um pequeno trecho cita que houve mobilização popular, mas foca na questão da renúncia do ex-presidente sem, contudo, tratar do movimento dos “caras-pintadas” (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, p. 517). Neste sentido, não se pode definir a manifestação popular, momentânea, desprovida de outros elementos associativos, como um movimento social.

Dessa forma, no referido livro didático pode-se concluir que movimento social é toda ação coletiva, seja conservadora ou progressista com pautas de mudanças no campo social e político. Este é o único livro didático do conjunto de livros analisados do PNLEM/2008 que vincula grupos de pessoas da esquerda e da direita do espectro político a formação de movimentos sociais. Assim como o primeiro livro didático analisado, este não entende os grupos de luta armada como movimentos sociais, embora não se possa definir, pela falta de clareza, que as lutas armadas constituíram movimentos sociais, conforme representação dos livros didáticos observados.

Tabela 2 – Representações mapeadas no conjunto de fontes do PNLEM/2008

Movimentos Sociais	LD 1	LD 2	LD 3
Ação Libertadora Nacional (ALN)	--	X	--
Anistia ampla, geral irrestrita	--	X	--
Diretas Já!	X	X	X
Fora, Collor!	X	X	--
Frente Ampla	X	--	--
III Fórum Social Mundial	X	--	--
Marcha da Família	--	X	--
Movimento Camponês	X	--	--
Movimentos Feministas Conservadores	--	--	X
Movimento de Oposição	X	--	--
Movimento do Regime Militar	--	--	X
Movimento dos Metalúrgicos do ABC Paulista	--	X	--
Movimento dos Sem Terra	--	X	--
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	X	--	--
Movimento Estudantil	X	X	X
Movimento guerrilheiro urbano	--	--	X
Movimento Operário	X	--	--
Movimento Operário-Sindical	--	--	X
Movimento Político-Militar	--	--	X
Movimento Revolução 8 de Outubro (MR-8)	--	X	--
Movimento Sindical	X	--	--
TOTAL	10	9	7

Legenda:

Presença: X

Ausência: --

Livro Didático: LD.

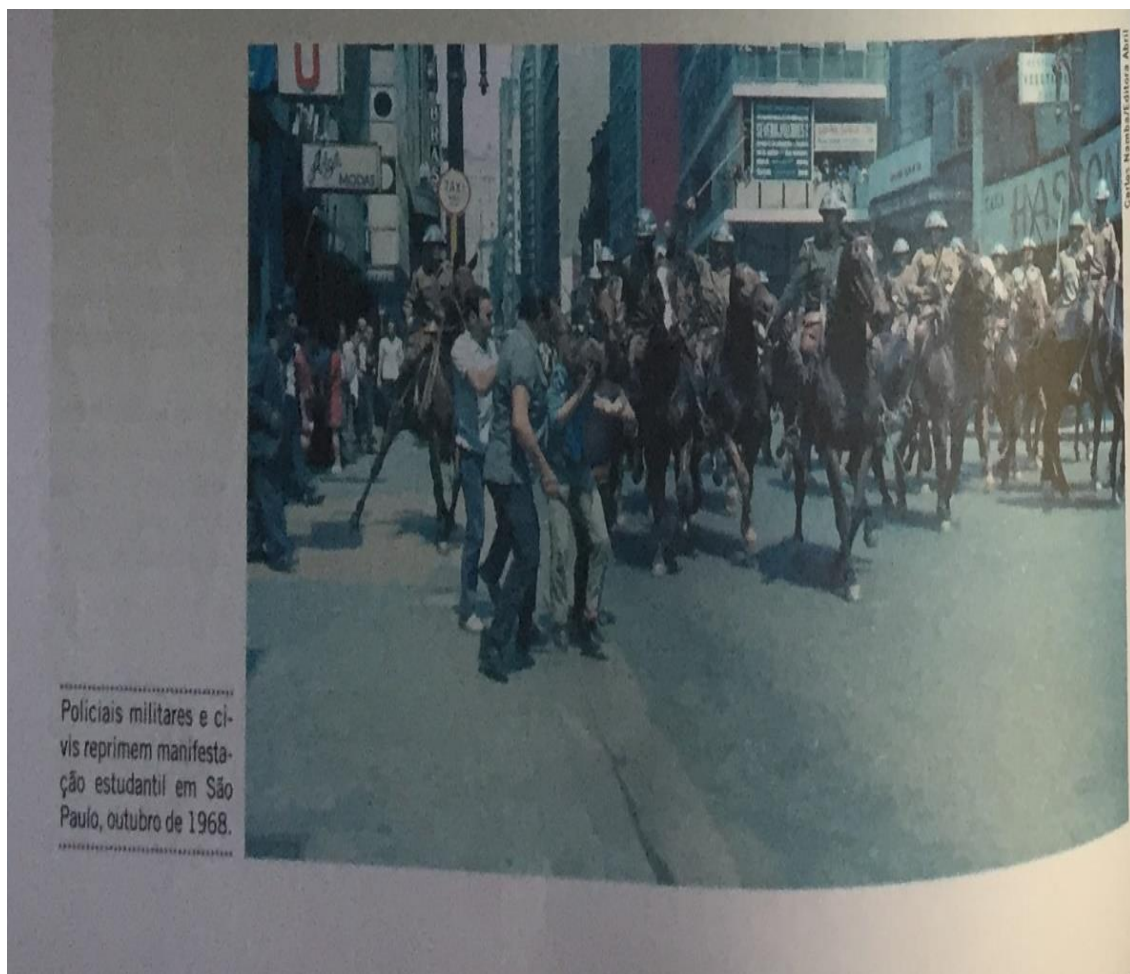


Imagem 1: “Policiais militares e civis reprimem manifestação estudantil em São Paulo, outubro de 1968” (FIGUEIRA, 2005, Unidade XI, cap. 68, p. 376).

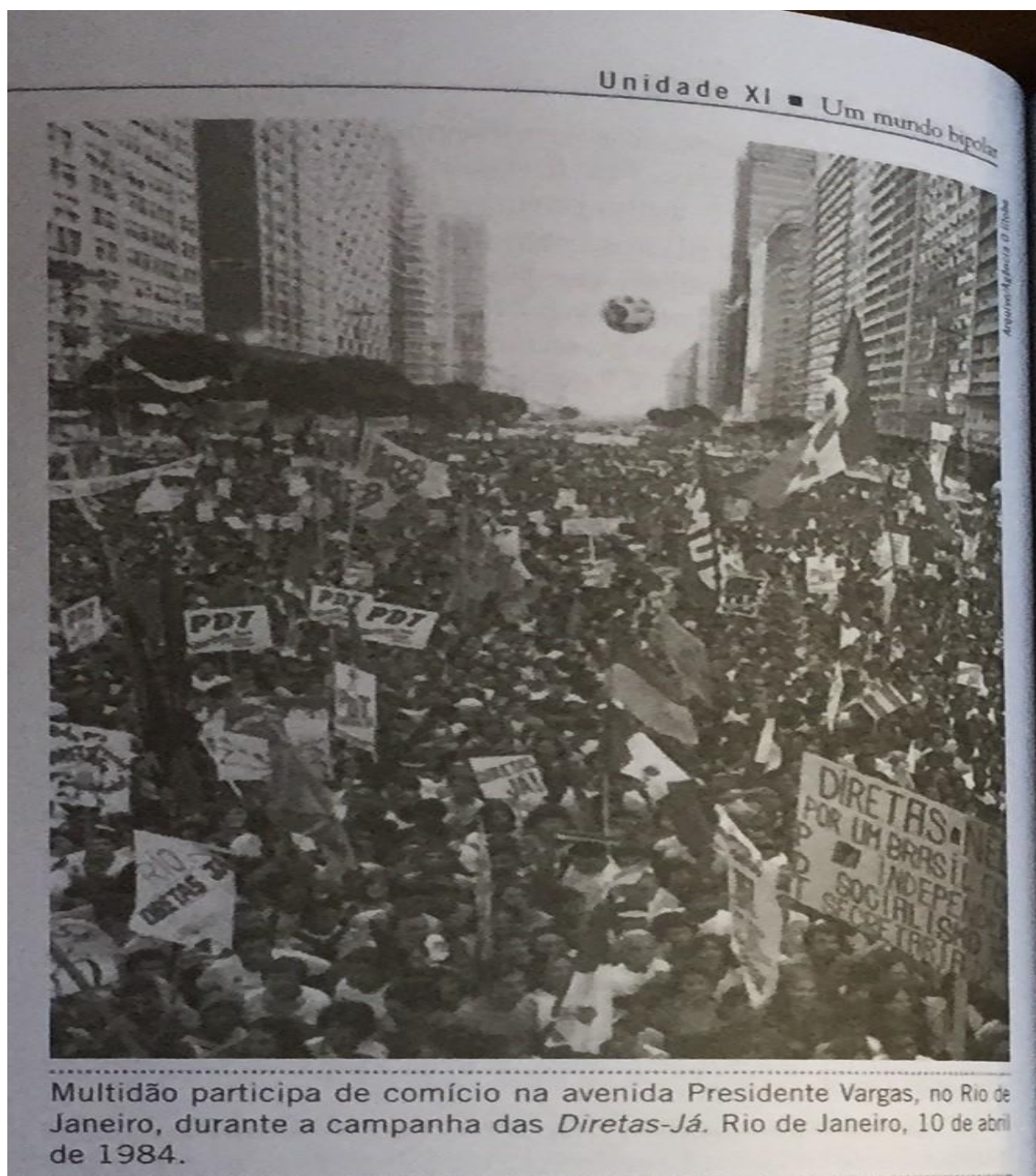
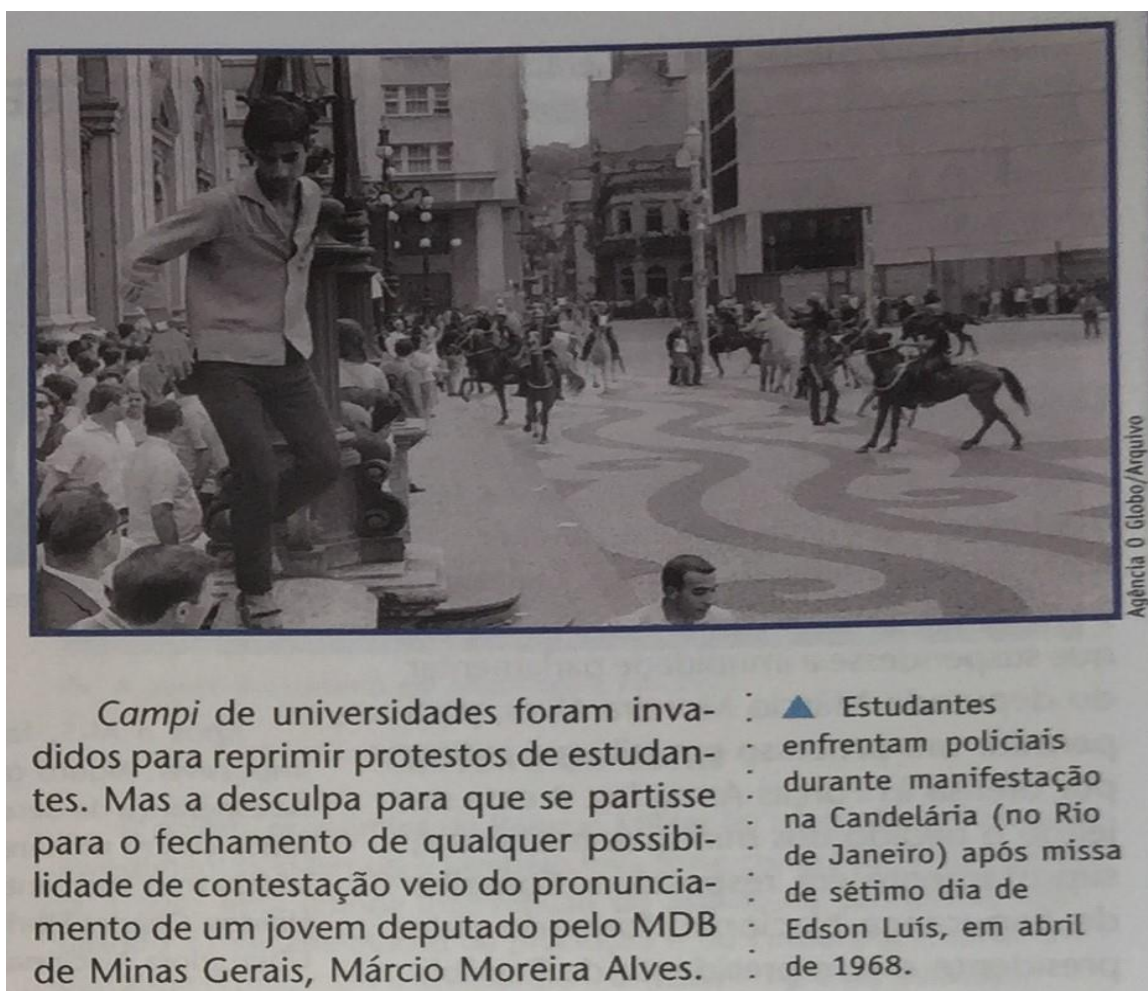


Imagem 2: “Multidão participa de comício na avenida Presidente Vargas, no Rio de Janeiro, durante a campanha das *Diretas-Já*. Rio de Janeiro, 10 de abril de 1984” (FIGUEIRA, 2005, Unidade XI, cap. 68, p. 382).



Imagem 3: “Participantes do III Fórum Social Mundial, realizado em janeiro de 2003 em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, fazem marcha de encerramento, protestando contra a Alca e contra a ameaça de ataque dos Estados Unidos ao Iraque” (FIGUEIRA, 2005, Unidade XII, p. 385).



Agência O Globo/Arquivo

Campi de universidades foram invadidos para reprimir protestos de estudantes. Mas a desculpa para que se partisse para o fechamento de qualquer possibilidade de contestação veio do pronunciamento de um jovem deputado pelo MDB de Minas Gerais, Márcio Moreira Alves.

▲ Estudantes enfrentam policiais durante manifestação na Candelária (no Rio de Janeiro) após missa de sétimo dia de Edson Luís, em abril de 1968.

Imagem 4: Protestos de estudantes em 1968 (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, Cap. 14, p. 229)

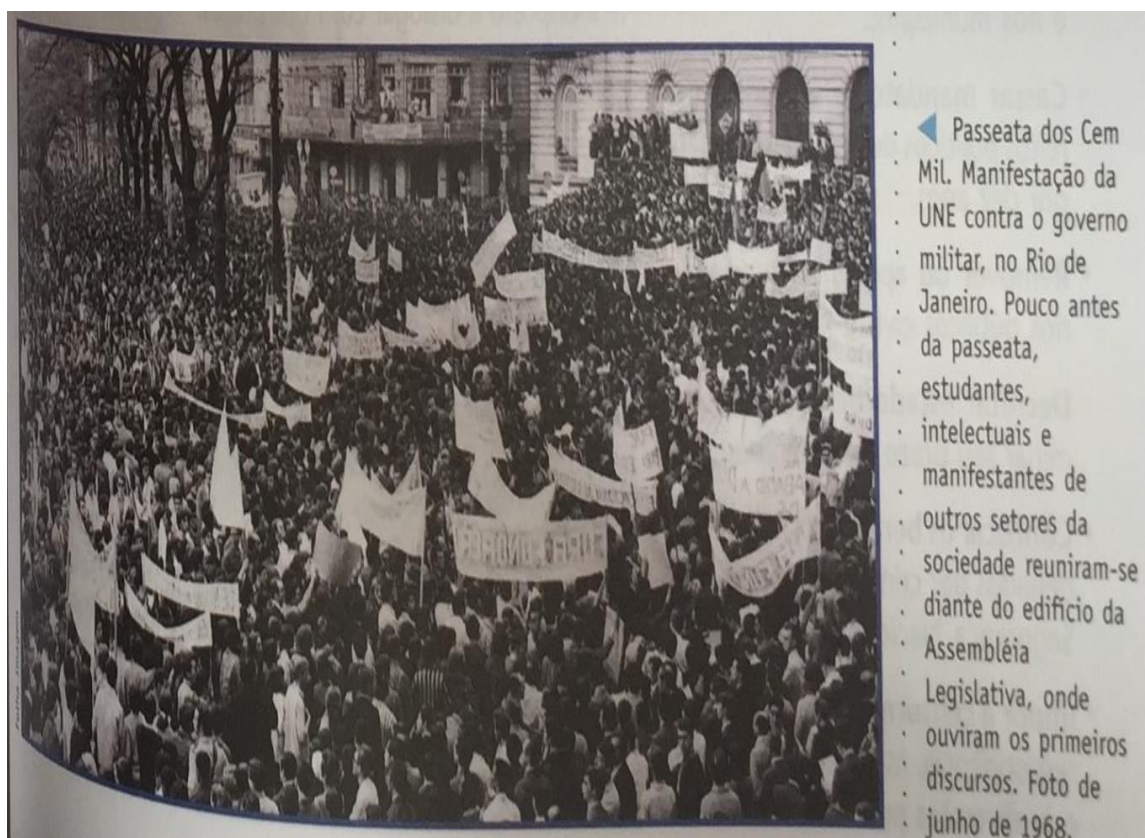


Imagem 5: Passeata dos Cem Mil (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, Cap. 14, p. 229).



Agência Estado/Arquivo

▲ Presos políticos trocados pelo embaixador dos EUA, em 1969.

Luta armada

Após o AI-5, fazer oposição dentro da lei tornou-se quase impossível. Alguns grupos de esquerda optaram pela luta armada, na esperança de desestabilizar o regime. Os militantes fizeram atentados contra militares, assaltos a banco e seqüestros. Um dos episódios mais marcantes foi o seqüestro do embaixador dos Estados Unidos, Charles Elbrick, em setembro de 1969. Integrantes da Ação Libertadora Nacional (ALN) e do Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8) exigiram a libertação de 15 opositores presos e a divulgação na TV de um manifesto contra o regime. Pressionados pelo governo norte-americano, os militares cederam sete dias depois, com a libertação e deportação dos presos.

tivo, numa manobra que evitou que a oposição conseguisse um número suficiente de parlamentares no Congresso para alterar a Constituição em vigor. Para tanto, seriam necessários dois terços de cada uma das duas casas.

Antes que o ano terminasse, Geisel revogou o AI-5. Em dezembro, o Ato completaria dez anos e os primeiros cidadãos que tiveram seus direitos políticos suspensos iriam recuperá-los, o que causaria uma desmoralização ainda maior do regime.

▼ Grupos de oposição à ditadura, organizados a partir da sociedade civil: estudantes, Igreja, Ordem dos Advogados, movimentos de mulheres e sindicatos foram às ruas pelo fim do Regime Militar. Na foto, de 1979, manifestação pela anistia na Praça da Sé.



Folha Imagem/U. Dettmar

Imagem 7: Anistia ampla, geral e irrestrita (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, Cap. 14, p. 233).



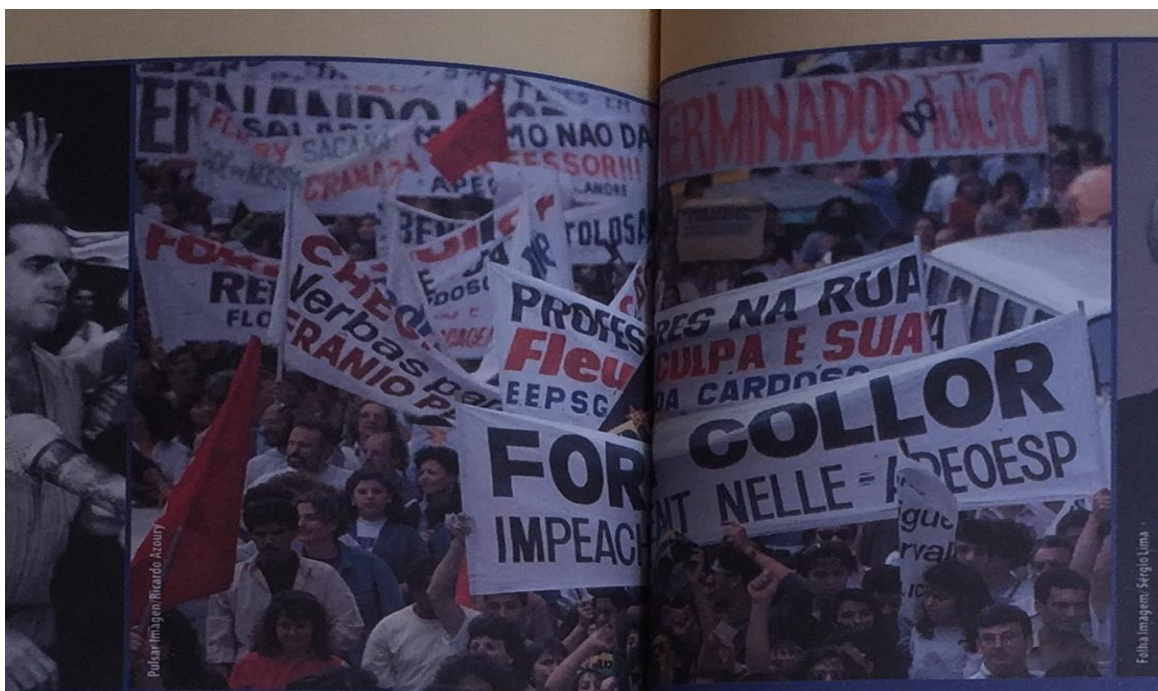
Abril Imagens/Oriando Brito

▲ Comício da Campanha das Diretas-Já em Belo Horizonte, em 1984.

As Diretas-Já

O deputado Dante de Oliveira apresentou, em janeiro de 1983, no Congresso Nacional, uma emenda à Constituição, que deveria restabelecer eleições diretas para presidente da República. A proposta recebeu imediata adesão de diversas lideranças políticas de oposição, de intelectuais e de artistas, que passaram a organizar manifestações. O primeiro grande comício ocorreu em Curitiba, em outubro de 1983, com cerca de 100 mil pessoas. No mês seguinte, coordenada por grupos sindicais e partidos de esquerda, uma nova manifestação aconteceu em frente ao estádio do Pacaembu, na cidade de São Paulo, reunindo aproximadamente 300 mil pessoas.

Daí em diante, os comícios pelas diretas se multiplicaram por todo o país. São Paulo ainda teria um comício no Vale do Anhangabaú reunindo 1,5 milhão de pessoas e no Rio de Janeiro, o maior de todos: 2,2 milhões ocuparam todas as ruas e avenidas próximas à Igreja da Candelária, exigindo seus direitos de cidadãos. Com camisetas amarelas (a cor do movimento), erguendo bandeiras nacionais e cantando o Hino Nacional, o povo demonstrou seu desejo de assumir os destinos do país.



angeiro de modo a
to da concorrência
o desenvolvimento
ndo, por exemplo,
mercado para o setor

rou o grande escân-
favorecimento po-
ontribuições para a
extorsão de empre-
heiro público, em-
remessa de dólares
n confirmados pelo
e, Pedro Collor. Ele

▲ Até a véspera, o resultado da votação do *impeachment* no Congresso era incerto, pois Collor contava com apoio de muitos parlamentares. Mas, em 29 de setembro, o povo brasileiro saiu às ruas (foto acima) – muitos com as caras-pintadas que haviam caracterizado as manifestações a favor do impedimento. Os deputados vacilantes decidiram votar contra o presidente.

Itamar (ao centro) manteve a política econômica de Collor até colocar em prática o plano real, de combate à inflação.

A queda
sidente Itamar
seu governo
ção de esta
minada às
dade, subor
agentes fin

No seg
quando a i
par ao con
dente nome
da o sena
Cardoso. C
bido sob a
nistro realiz

Imagem 9: Fora Collor! (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, Cap. 15, p. 244-245).



Imagem 10: Movimento dos Sem-Terra (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005, Cap. 15, p. 246).

oposição perdia assim as suas cop-
 normalidade democrática. Isso levou setores da es-
 da a pensar na luta armada como a única forma de
 política conseqüente.

nho, encarregou-se de reprimir o movimento grevis
 Em meio a essa movimentação toda é que se te
 notícia dos primeiros atentados a bomba.

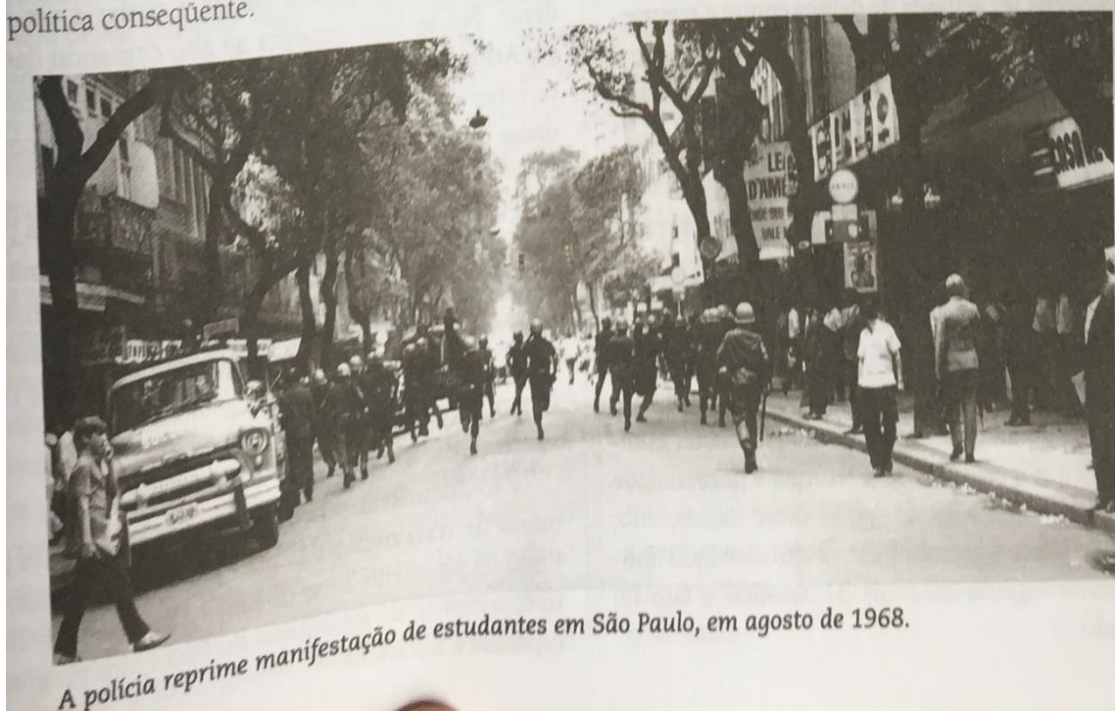


Imagem 11: Movimento estudantil em São Paulo, agosto de 1968 (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, Cap. 35, p. 469).

zando-se do AI-5, decretou o recesso do Congresso no dia 1º de abril de 1977. No dia 14, baixou uma série de

regime. Do outro, o ministro do Exército, Sílvio Frota, representando os setores da direita do chamado apare-



Lula fala para 60 mil trabalhadores reunidos no estádio de Vila Euclides, em São Bernardo do Campo (SP), no final da greve dos metalúrgicos, em 1979.

513

Imagem 12: Lula, 1979 (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, Cap. 38, p. 513).

Miguel Chikakoaka/N Imagens



Na foto maior, comício da campanha das Diretas Já realizado em 25 de janeiro de 1984 na praça da Sé, em São Paulo. No detalhe, placar instalado na mesma praça, com o nome dos deputados e seus votos.

Imagem 13: Diretas Já! (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, Cap. 38, p. 513).



Imagem 14: Diretas Já! (PEDRO; LIMA; CARVALHO, 2005, Cap.38, p. 514).

CAPÍTULO 4

MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS NO BRASIL: REPRESENTAÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD/2012

Neste capítulo, tem-se por objetivo analisar representações de movimentos sociais contemporâneos no Brasil contidas em cinco livros didáticos de História para o Ensino Médio, conforme critérios observados anteriormente, que foram distribuídos e trabalhados por estudantes e professores em Escolas Estaduais de Dourados (MS) a partir do PNLD/2012.

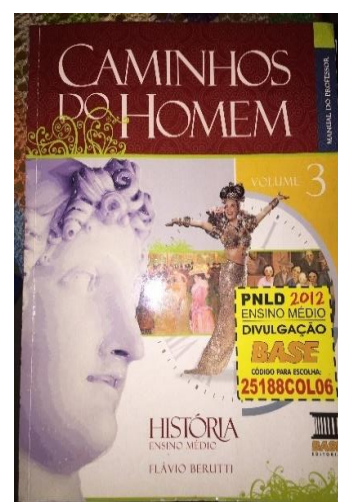
Vale lembrar que se trata de uma análise dos três livros didáticos mais consumidos localmente e que se enquadram, também, entre os mais vendidos no Brasil, além de outros dois livros didáticos de menor consumo nas Escolas Estaduais de Dourados (MS) a partir do PNLD/2012. Recorda-se que, no total, foram oito obras utilizadas entre 2012 e 2015, porém, considerando as limitações da pesquisa, optou-se por selecionar cinco livros didáticos para análise.

4.1.Senso crítico e preceitos éticos numa perspectiva da História Integrada

Figura 4

O livro didático “Caminhos do Homem – volume 3”, de autoria de Flávio Berutti, teve sua 1ª edição publicada pela Editora Base Editorial, de São Paulo (SP), no ano de 2010. Com 272 páginas, seu Manual do Professor possui 48 páginas e se encontra no início do livro e não no final, como é costumeiro nos livros didáticos de outras editoras.

Conforme a resenha do Guia de Livros Didáticos PNLD/2012, a publicação se refere ao terceiro volume da coleção feita para o Ensino Médio. O volume é dividido em 2 unidades, cada uma com dois capítulos, somando quatro capítulos, no total. Os conteúdos



Fonte: PNLD/2012

são “apresentados segundo a perspectiva da História Integrada” (PNLD/2012, p. 122). Além disso, os conteúdos no transitam entre o presente e o passado. Para se ter ideia, numa mesma página é possível ler um trecho ou ver uma ilustração sobre o movimento republicano de 1889 e as Diretas Já, de 1984.

Ainda na resenha, o livro didático oferece reflexões históricas revisadas e atualizadas evidenciando “preocupação de articular problemáticas da atualidade com seus condicionantes históricos, o que contribui para o desenvolvimento do senso crítico e de preceitos éticos” (PNLD/2012, p. 122).

Como procedimento da pesquisa, mapeou-se na Unidade 2, intitulada “O Brasil no século XX e XXI: a construção da cidadania”, o Capítulo 1, “O Brasil nos séculos XX e XXI: a ação do Estado, movimentos sociais e transformações das estruturas produtivas”, e o Capítulo 2, “Cultura material e imaterial: patrimônio e diversidade cultural no Brasil” (BERUTTI, 2010, p. 176-272). No Quadro 11 encontra-se a tabela com os movimentos sociais representados no livro didático. Tentou-se evitar o registro de ações coletivas ocorridas antes do recorte temporal proposto. Mas, eventualmente, na análise objetiva, algumas explicações foram tecidas de passados mais remotos em virtude da construção de sentido de um movimento social do tempo presente ser feita a partir de uma relação diacrônica em vários momentos.

Quadro 11 – Mapa do livro didático n.º 4		
Movimento social	Local do Excerto	Acompanha imagem?
Diretas Já	Abertura, p. 174; p. 227	Sim
Movimento de oposição à ditadura militar	Cap. 1, p. 176.	Sim
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	Cap. 1, p. 178	Sim
Marcha da Família com Deus pela Liberdade	Cap. 1, p. 223	Não
Movimentos grevistas	Cap. 1, p. 225	Não
Movimento sindical	Cap. 1, p. 226	Não
Caras-pintadas	Cap. 1, p. 228	Não

O livro didático analisado possui uma peculiaridade. Sua proposta inicial é tornar perceptível a história por meio de uma articulação constante com o conceito de cidadania. É peculiar, pois nas outras publicações analisadas a prática de cidadania se torna evidente, mas não o conceito. Soma-se a isso, num dos capítulos analisados, a preocupação com a definição de movimentos sociais, considerando

reflexões e teorizações sobre o conceito e sua relação com a construção e o exercício de cidadania.

Na abertura da Unidade 2, apresentam-se duas imagens. Uma é a pintura “Retirantes”, de Cândido Portinari, de 1944. Outra é uma charge do cartunista Henfil, de 1984, que aborda o movimento das Diretas Já (Imagem 15).

Um trecho da legenda abaixo da charge elucida que um “dos direitos fundamentais da cidadania é aquele que pressupõe o direito de escolha, por meio do voto, dos representantes do povo (...)”. Deste modo, a obra logo inclui no rol de movimentos sociais contemporâneos as Diretas já, pois a legenda continua: “Nesta charge de 1984, o cartunista Henfil (1944-1988) (...), denunciou a supressão deste direito no contexto da Ditadura Militar (1964-1985), que, (...), ainda tentava controlar as manifestações populares a favor das Diretas já” (BERUTTI, 2010, p. 175).

Todavia, a mobilização de pessoas em defesa das eleições diretas ainda é tratada como uma manifestação popular. Ou seja, a mera manifestação não significa que se trate de um movimento social. Mas, no mesmo capítulo, páginas à frente, um texto paralelo do quadro “Trabalhando com fontes históricas”, aborda novamente o assunto. No caso, “(...) a crescente mobilização da sociedade brasileira tornou-se ainda mais intensa no ano de 1984, quando ocorreu a campanha das Diretas Já, que reivindicava um dos direitos fundamentais da cidadania: o do povo eleger o presidente da República” (BERUTTI, 2010, p. 227).

A charge de Henfil é reproduzida novamente ao lado do texto, que associa “mobilizações populares” com “reivindicação” de direitos e “prática de cidadania”. Antes desse texto complementar, de volta ao início da Unidade 2, o título do Capítulo 1 é enfático: “O Brasil nos séculos XX e XXI: a ação do Estado, movimentos sociais e transformações das estruturas produtivas”. Na abertura do capítulo evidencia-se uma preocupação em definir as funções que os movimentos sociais ocupam na sociedade brasileira: “Ao longo do século XX e no início do século XXI, movimentos sociais de diversas naturezas explicitaram as contradições do capitalismo brasileiro e de suas estruturas produtivas” (BERUTTI, 2010, p. 176).

Abaixo desse texto encontra-se uma fotografia de 1968, que retratou a Passeata dos Cem Mil aludindo ao movimento estudantil (Imagem 16). Percebe-se que os movimentos sociais em suas diversas naturezas contribuem para a prática de cidadania e se configuram com mobilizações de pessoas em resistência a diferentes tipos de opressão.

Na página seguinte, uma fotografia em escala grande representa uma ação do MST sendo reprimida pela polícia e a legenda explicita a principal pauta do movimento, que é a reforma agrária (Imagem 17). Em seu conjunto, imagem e legenda corroboram, mais uma vez, a forte ligação que a noção de movimento social tem com a mobilização popular, a resistência, a luta, a ocupação do espaço público e a cidadania.

Como o livro didático mescla acontecimentos diacrônicos, ainda no primeiro capítulo da Unidade 2, o recorte temporal se inicia com a proclamação da República em 1889. É interessante notar que ao longo do capítulo o termo movimento social, ou apenas movimento ou resistência, aparece em média a cada duas páginas.

Assim como em outros livros didáticos, a Guerra de Canudos e outros movimentos messiânicos ocorridos no século XIX e início do XX, são chamados de movimentos sociais. Mas, o que difere o livro didático em análise é que, vez ou outra, há uma explicação mais reflexiva sobre o termo movimento, bem como se utiliza literalmente a expressão movimento social.

No decurso do capítulo representa-se, brevemente, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade. Entende-se que a mobilização é definida como movimento social, pois reúne elementos associativos no texto que a narra, tais como “segmentos conservadores”, “gigantesca manifestação”, “amplos setores da sociedade” e uma pauta em comum que era a deposição do presidente vinculado a um suposto comunismo (BERUTTI, 2010, p. 223).

Em seguida, a Frente Ampla é representada textualmente, sem imagem, sendo o termo referido a um grupo de políticos com pensamentos distintos, porém, entendido como movimento social ao se associar à expressão “movimento de oposição” (BERUTTI, 2010, p. 225). Por outro lado, a Frente Ampla pode ser interpretada, ainda, como um grupo político que contribuiu para um movimento formado em rede e bem mais amplo, em nível nacional, que foi o de oposição ao regime ditatorial.

A essa rede de movimento de oposição somam-se os movimentos grevistas e sindicais, representados em texto na mesma página, como “(...) uma contestação generalizada ao regime, com passeatas estudantis, tentativas de organização de movimentos grevistas e manifestações de artistas e intelectuais” (BERUTTI, 2010, p. 225). Inclui-se uma breve citação às lutas armadas e aos grupos de guerrilheiros urbanos, mas sem referência à condição de movimentos sociais. Na página seguinte, o movimento sindical foi representado ainda como organização que “ressurgiu, em especial na região do

ABC, em São Paulo, quando despontou a liderança de Luiz Inácio Lula da Silva” (BERUTTI, 2010, p. 226). Neste caso, trata-se de uma expressão isolada vinculada a discussão momentânea sobre oposição à ditadura. No parágrafo seguinte, o texto encaminha para uma questão de ordem política e de censura.

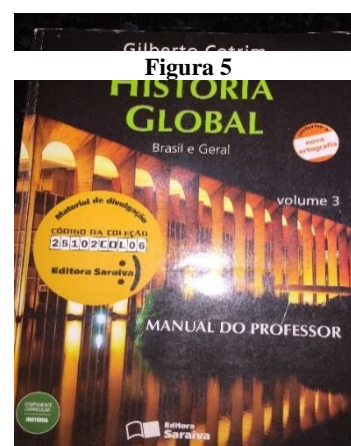
Nos outros livros didáticos, um dos movimentos que mais apareceu foi o “Fora, Collor!”. Neste livro, por sua vez, a expressão não foi utilizada. Em contrapartida, as “(...) manifestações de ruas que mobilizaram milhões de estudantes (...)” pedindo o impeachment do ex-presidente da República Fernando Collor de Melo foram representadas pelo termo “caras pintadas”. É importante lembrar que fotografias de estudantes com os rostos pintados de verde e amarelo são comuns em muitos livros didáticos, mas neste não foram inseridas imagens a respeito disso. Desta maneira, a expressão “Fora, Collor!” não é citada, nem ilustrada, mas referida implicitamente com a terminologia “caras pintadas”.

Neste livro didático observa-se a intenção de se promover uma história comparada entre acontecimentos de temporalidades distintas. Uma consequência visível disso é a celeridade com que se abordam determinados temas, especialmente da história do tempo presente que torna invisível, por exemplo, o lema “Fora, Collor”, utilizado com frequência nas outras obras didáticas analisadas. Além do mais, existe uma quantidade menor de movimentos sociais contemporâneos brasileiros representados.

Contudo, isso não significa que o livro didático não desenvolveu um conceito de cidadania. Pelo contrário, incluíram-se reflexões sobre o assunto, pois ao que parece, esta foi uma preocupação constante do autor. O que se denota é um recorte deliberado e autoral do que dizer. Assim, como nas demais obras, escolheu-se o grande movimento de oposição à ditadura militar, interligado em rede com movimentos locais e pautas mais restritas, e as mobilizações por conquistas de direitos, como o MST, no que tange ao período mais recente da História do Brasil, a partir de 1985.

4.2. História política e econômica numa narrativa linear

O livro didático “História Global: Brasil e Geral – volume 3”, de Gilberto Cotrim, teve sua 1ª Edição publicada pela Editora Saraiva em 2010, na cidade de São Paulo (SP). O



livro possui 256 e, anexo, o Manual do Professor, que se constitui com 80 páginas.

Conforme a resenha do Guia de Livros Didáticos PNLD/2012, a obra é o terceiro volume da coleção feita para o Ensino Médio. O volume é dividido em 4 unidades que agrega um total de 15 capítulos. Os conteúdos são organizados de forma cronológica, havendo intercalação entre História do Brasil e Geral. O enfoque é para a História política e econômica.

Fonte: PNLD/2012

No Manual do Professor encontram-se textos sugeridos, de forma que sejam trabalhados em complemento aos planejamentos de aulas regulares, para abordar temáticas africanas e indígenas. Além disso, a resenha aponta que são

“(...) relevantes as contribuições acerca da importância de se explorar o espaço social, como possibilidade de contato ativo e crítico dos estudantes com monumentos, praças, museus e bairros, o que pode colaborar na discussão de identidades, pluralidades culturais e diferenças” (PNLD/2012, p. 87).

Todavia, o conceito de cidadania não se mostra em evidência. Na resenha observa-se que o conceito de cidadania se constrói mais “(...) nas atividades”, pois é nelas “(...) que se apresentam estímulos para a compreensão da historicidade das experiências sociais e reflexões em torno de problemas do mundo contemporâneo pertinentes à vida do aluno” (PNLD/2012, p. 90). A leitura do livro didático sugere um desinteresse pelos movimentos sociais, de modo geral, ainda que existam referências a mobilizações e ações coletivas avulsas. Apesar disso, o texto é coerente com a proposta de enfoque mais político e econômico.

Neste mapeamento, observou-se a Unidade IV intitulada “Idade Contemporânea: O Brasil até os dias atuais”, em específico, o Capítulo 14, “Governos Militares”, e o Capítulo 15, “Período democrático atual” (COTRIM, 2010, p. 210-248). No Quadro 12 consta a relação de movimentos sociais mencionados nas referidas páginas analisadas do livro didático:

Quadro 12 – Livro Didático n.º 5		
Movimento social	Local do Excerto	Acompanha imagem?
Movimento estudantil	p. 214	Sim
Movimento operário	p. 214	Não
Movimento de oposição – Frente Ampla	p. 214	Não
Movimento sindicalista	p. 222	Não

Movimento pela Anistia	p. 222	Não
Movimento indígena	p. 234	Não
Diretas-Já	p. 228-229	Sim

Num sentido geral, o livro tem uma estrutura textual objetiva e sintética, sendo identificadas, no total, sete representações de movimentos sociais. O texto se comporta como um manual. Oferece ao leitor uma lista de temas que são pouco aprofundados não gerando efeito de criticidade acerca da narrativa e uma construção teórica ou conceitual do termo representado.

O movimento estudantil é citado na mesma página que o movimento operário e de oposição à ditadura, sem pormenores (COTRIM, 2010, p. 214). Neste caso, as referências se encontram em um subtítulo do Capítulo 14, intitulado “Movimentos de protesto”. Portanto, torna-se perceptível, apesar do senso comum e da universalização da expressão “movimento”, que os exemplos são definidos como movimentos sociais.

Neste sentido, as citações feitas no texto parecem uma listagem do que aconteceu, mas não passa disso. Abaixo do texto principal encontra-se uma fotografia que retrata a Passeata dos Cem Mil com aspectos comuns às outras imagens utilizadas nas obras analisadas, com multidão no espaço público e faixas (Imagem 18). Vale notar que as faixas apresentam dizeres como “contra a opressão”, “contra a censura”, dentre outros (COTRIM, 2010, p. 214).

Na página seguinte, duas atividades no formato de questões discursivas sugerem uma abordagem dos estudantes sobre os “principais grupos sociais que protestavam contra a ditadura durante o governo Costa e Silva.” (COTRIM, 2010, p. 216). Deste modo, pode-se observar que a questão tem um caráter de rememoração das poucas informações dadas à leitura nas páginas anteriores. Aqui, deve-se relevar que o termo grupo social não pode ser confundido com o termo movimento social.

Depois, realiza-se uma breve alusão aos movimentos sindicalistas e pela anistia. São dois subtítulos homônimos aos termos. O primeiro possui dois parágrafos e o segundo possui três. No subtítulo “Movimento sindicalista”, associa-se de maneira textual, como práticas específicas, “greves operárias contra o achatamento dos salários e o autoritarismo do governo militar”. Quanto ao movimento de anistia, diz-se que o “primeiro grande marco do processo de redemocratização foi a Lei de Anistia, promulgada em agosto de 1979,

resultado de um movimento nacional impulsionado por vários seguimentos da sociedade civil” (COTRIM, 2010, p. 222).

Na página seguinte, logo na parte superior, situa-se um quadro paralelo com novas questões. Uma chama a atenção quanto aos movimentos sociais: “Que movimento social surgiu e se destacou no contexto da abertura democrática promovida pelo governo Figueiredo?”. Trata-se de uma questão dissertativa que exige rememoração dos dois movimentos tratados anteriormente: sindicalista e pela anistia (COTRIM, 2010, p. 224).

Por fim, no início do Capítulo 15, encontra-se uma representação das Diretas-Já, com a mesma charge do cartunista Henfil apresentada no livro didático “Caminhos do Homem – volume 3”, de Flávio Berutti. Uma diferença que se encontra, porém, é a legenda abaixo dela: “O povo é ilegal! Charge do cartunista Henfil sobre a mobilização popular em favor das eleições diretas para presidente da República (1984)” (COTRIM, 2010, p. 228).

Para trabalhar a charge de Henfil, na mesma página, há duas questões, sendo que a primeira sugere uma atividade que trate da participação de grupos sociais no movimento das Diretas-Já, com o questionamento: “A palavra “vote” da obra de abertura do capítulo anterior parece ecoar amplificada nessa charge que ilustra a campanha pelas Diretas-Já. O que, nessa imagem, indica a participação de diversos grupos sociais no movimento?”

No Manual do Professor, a resposta sugerida é a seguinte:

“Em tom humorístico, Henfil demonstra que a multidão de pessoas que pede pelas eleições diretas é formada por grupos de diferentes origens sociais: há faixas de protesto, com o nome do time do coração e também com palavrões. Grupos sociais de diferentes origens uniram-se no movimento, formando uma só ação. Uma mobilização popular que alcançou ampla dimensão. O povo, independentemente de preferências futebolísticas, saiu às ruas para pedir eleições diretas para presidente da República” (COTRIM, 2010, Manual do Professor, p. 69).

Nesta parte da leitura modifica-se a percepção do que seja movimento social. O autor evidencia uma distinção entre grupo social e movimento social, como especulado no início da análise deste livro didático. Por sua vez, vincula a compreensão de movimento social aos termos “ação” e “mobilização”, além da noção de ações em rede, com a união de diversos grupos sociais.

Num sentido geral, o movimento das Diretas-Já foi apresentado como um “movimento em favor das eleições diretas para presidente da República”, reunindo

“milhões de pessoas em diversas cidades do país, promovendo manifestações populares que figuram entre as maiores da história brasileira” (COTRIM, 2010, p. 229).

No contexto de redemocratização, o movimento indígena tornou-se relevante ao ser representado como conquistador de direitos ao ter pautas de lutas inseridas na Constituição Federal de 1988. Trata-se de um texto complementar, intitulado “Os índios na Constituição Federal”. Um parágrafo evidencia que se trata de conquistas de um movimento específico:

“Assim, como resultado da luta do movimento indígena e dos grupos que apoiam a sua causa, a Constituição Federal de 1988 consagrou um capítulo para os índios, referindo-se a eles como grupos autônomos, com direito sobre suas terras, bem como direito de manter suas línguas, costumes e tradições.” (COTRIM, 2010, p. 234).

Numa menção muito passageira ao “Fora Collor”, subentende-se que tais manifestações não tenham sido enquadradas pela publicação como movimento social, considerando o pouco trato dado ao contexto de mobilizações contra o governo de Fernando Collor de Mello. De maneira abrangente, representa-se uma manifestação pública com passeata de grande quantidade de pessoas, sendo dado enfoque para a renúncia do ex-presidente e o processo político que a articulou (COTRIM, 2010, p. 235).

Observa-se que o livro didático não se isentou de representar movimentos sociais, parecendo ocorrer uma contenção maior no Capítulo 14 e certo alcance no Capítulo 15, ao se destacar o movimento das Diretas-Já e o movimento indígena. Todavia, alguns movimentos representados com frequência em outros livros didáticos não ganharam atenção neste livro didático.

As atividades de dissertativas cumprem o que foi enunciado pela resenha do Guia de Livros do PNLD/2012 ao promoverem a reflexão de movimentos sociais e do conceito de cidadania. Apesar disso, não são muitas questões que garantem tal efeito, quando vistas no panorama geral da obra, mas o livro permite conceituar movimento social como um exercício de mobilização popular, relativamente organizado, com ações coletivas diversas, muitas vezes articuladas em rede, envolvendo movimentos distintos, em defesa de causas comuns.

4.3. A construção da cidadania pelo combate ao preconceito e à discriminação e para a proteção do meio ambiente

O livro didático de autoria de Fausto Henrique Gomes Nogueira e Marcos Alexandre Capellari intitula-se “Ser Protagonista História – 3º ano – Ensino Médio”. Tendo a 1ª Edição em 2010 pela SM Edições, localizada em São Paulo (SP), o livro didático possui 312 páginas.

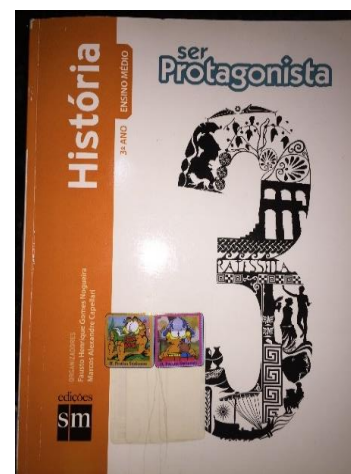
Conforme a resenha disposta no Guia de Livros Didáticos PNLD/2012, a organização dos conteúdos é clássica, linear e cronológica, sendo proposta uma articulação entre os temas da “História do Brasil, da América e da África. Conforme a resenha disposta no catálogo, a organização dos conteúdos é clássica, linear e cronológica. Há articulação entre os temas da “História do Brasil, da América e da África (...) com os de História Geral” (Guia do PNLD/2012, p. 117).

Ainda, na resenha, a obra sugere a análise de documentos, que podem ser explorados com frequência nas seções de atividades. A formulação de hipóteses, a comparação de contextos diferentes e a interpretação de fontes, são incentivadas ao longo do livro didático, que procura dar atenção as vivências dos alunos em suas relações com a localidade na qual vivem. Assim, sugere-se que a “construção da cidadania é estimulada de modo eficiente, com destaque para o combate ao preconceito e à discriminação e para a proteção do meio ambiente” (Guia do PNLD/2012, p. 117).

O livro do aluno procura dar atenção para as vivências dos alunos e a relação que eles têm com a localidade na qual vivem e, conforme o Guia, a “construção da cidadania é estimulada de modo eficiente, com destaque para o combate ao preconceito e à discriminação e para a proteção do meio ambiente” (PNLD/2012, p. 117). Como foi feito na análise das demais fontes, essa observação será observada adiante.

Ainda, conforme a resenha, a obra é permeada por “elementos textuais e não textuais que buscam refletir acerca do papel, na História, tantos dos grupos afrodescendentes quanto dos grupos indígenas, valorizando suas práticas destacando suas singularidades culturais e promovendo (...) suas imagens” (PNLD/2012, p. 117-118).

Figura 6



Fonte: PNLD/2012

Observa-se, então, que o livro didático possui textos complementares que promovem maior embasamento para a história indígena e africana, além de um constante uso de imagens, em paralelo com os textos escritos. Sua proposta é inovadora, se comparada com as propostas dos outros livros didáticos no contexto do PNLD de 2012.

Observa-se, então, que esse livro possui textos complementares que promovem maior embasamento para a história indígena e africana, além de um constante uso de imagens, em paralelo com os textos escritos. Sua proposta é inovadora, se comparada com as propostas dos outros livros, no contexto do PNLD de 2012.

O volume destinado ao 3º Ano do Ensino Médio é dividido em 3 unidades e possui um total de 19 capítulos. Na Unidade 2, mapeou-se o Capítulo 13, “A ditadura militar no Brasil”, e na Unidade 3, o Capítulo 16, “A redemocratização do Brasil, e o Capítulo 19, “A democracia consolidada”.

Ao todo foram analisadas 30 páginas deste livro didático, sendo identificadas 7 representações de movimentos sociais, o equivalente a cerca de 23% do total observado. Quase todos foram representados por elementos textuais gráficos e imagéticos, com exceção de dois, conforme aponta o Quadro 13:

Quadro 13 – Livro Didático n.º 6		
Movimento social	Local do Excerto	Acompanha imagem?
Movimento Estudantil	p. 193; 194; 195	Sim
Movimento Operário	p. 201	Sim
Diretas Já	p. 244	Sim
Movimento indígena	p. 248-249	Não
Caras pintadas/Fora Collor	p. 251; 255	Sim
Movimento ambientalista	p. 253	Sim
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	p. 293	Sim

No início do Capítulo 13 encontram-se a União Nacional dos Estudantes (UNE), sindicatos e outras organizações que são associadas a “movimentos populares e a perseguição aos políticos de esquerda” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, p. 193). O texto apresenta uma leitura para as lutas armadas e os grupos de guerrilhas “urbanas e rurais”, não sendo identificados elementos associativos para formular uma definição de movimento social.

Nesse ínterim, menciona-se a Frente Ampla, mas sem possibilidades de entendê-la como movimento social, conforme sugerido em poucas linhas:

“Até Carlos Lacerda, inimigo político de Juscelino Kubitschek e de João Goulart, propôs aos dois que, juntos, formassem uma Frente Ampla com o objetivo de fortalecer a oposição. Mas, a iniciativa não teve sucesso, sendo rapidamente reprimida pelos militares” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, p. 194).

O movimento estudantil volta a ser representado, por meio de texto e imagem ⁷¹, no item “Oposição estudantil”, do subcapítulo “A rebeldia da juventude e os anos de chumbo”. Relacionam-se ao movimento as seguintes expressões: manifestações, protestos contra a ditadura, reivindicações, ganhar as ruas, conflitos com a polícia e violência (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, p. 195). A imagem realça ou fortalece a gravidade e a violência do conflito entre manifestantes estudantes e forças policiais.

A Lei de Anistia aparece em um pequeno parágrafo do item “Os últimos anos da ditadura militar”, do subcapítulo “Abertura Lenta e Gradual”, ainda no Capítulo 13, porém não se encontra uma denominação de movimento social, sendo a Lei de Anistia significada como “demanda dos movimentos sociais” de maneira genérica (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, p. 201).

O movimento sindical, com o termo “sindicalismo”, foi representado com uma pequena fotografia de Luiz Inácio Lula da Silva e uma denominação literal de movimento (Imagem 19). A atuação dos ‘trabalhadores’, isto é, dos operários relacionados ao sindicalismo, foi desenvolvida em um texto complementar, no quadro intitulado “Ontem e hoje” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, p. 202). Os elementos associativos em destaque são as greves e a repressão, como se vê nas Imagens 19 e 20.

É necessário observar que a Imagem 20 faz um salto temporal. Aproveitando o momento em que se apresentam as greves do movimento sindical, insere-se um texto de dois parágrafos intitulado “Policiais civis entram em greve; Justiça determina manutenção de 80% do efetivo”, que comenta a greve de policiais civis do Estado de São Paulo, ocorrida em 2008, quando manifestantes policiais civis entraram em confronto com policiais militares. Com a intenção de enunciar o direito à greve previsto na Constituição Federal de 1988, são evidenciadas através da fotografia as contradições de tais conquistas (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, p. 202).

⁷¹Não se optou por reproduzir a imagem dessa página por encontrar-se em escala muito pequena. Ao tentar adequá-la à esta dissertação, sua resolução ficou ruim. A imagem, por seu turno, trata-se da “sexta-feira sangrenta” que, conforme legenda, foi o “nome pelo qual ficou conhecido o conflito ocorrido em 21 de junho de 1968, entre policiais e estudantes no Rio de Janeiro” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, p. 195).

Numa representação do que se denomina de “movimento de abertura da igreja” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, p. 203), sugere-se que alguns padres, inspirados pelo Concílio Vaticano II (1962-1966), aderiram às lutas armadas e passaram a defender as questões sociais. Como não são identificados elementos significativos, como mobilização popular, por exemplo, não se podendo defini-lo como um movimento social propriamente dito, como é possível conferir no fragmento:

“Inspirados no grande movimento de abertura da Igreja para as questões sociais, trazido pelo Concílio Vaticano II (1962-1966), esses frades acabaram envolvendo-se com a luta armada. Na retaguarda, ajudavam a Ação Libertadora Nacional (ALN), liderada pelo ex-deputado federal Carlos Marighela, recolhendo fundos, dando abrigo ou facilitando a fuga de perseguidos políticos” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, p. 203).

Por outro lado, a abordagem dada às “Diretas Já”, iniciando o Capítulo 16, pode ser pensada como movimento social, pois envolveu manifestações populares (Imagem 21). Em fotografia que retrata faixas de manifestantes em defesa da redemocratização do Brasil, em primeiro plano aparecem bandeiras de cor amarela e vermelha, erguidas, e alguns cartazes. As frases de efeito demonstram uma articulação de diversos grupos sociais que, em função do movimento das Diretas Já, acabaram convergindo, como o trecho “São Paulo exige: Diretas Já; contra o FMI – Diretas Já; Oposições Unidas Diretas Já”. A imagem torna evidente a multidão unida em prol de uma pauta unificada. Trata-se de uma multidão massificada, sem rosto, com um interesse em comum.

O subtítulo “A campanha pelas Diretas Já”, acrescenta ao texto uma proposta de narrativa do processo político. Um item, nesse subtítulo, “a mobilização social”, constrói a representação de como o “(...) movimento ganhou as ruas. Milhões de pessoas se manifestaram nas principais cidades do país, exprimindo seu apoio às eleições diretas e suas expectativas para a resolução de problemas como a inflação, os baixos salários (...)”. No parágrafo seguinte, destaca-se que a “(...) cor amarela, símbolo do movimento, tomou as ruas” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, p. 244).

Chama a atenção, em meio aos textos sintetizados comuns deste livro didático ⁷², um texto complementar que aborda os indígenas na sociedade brasileira. O texto cita o “movimento indígena”, cujos esforços conseguiram que fosse aprovado, “pela primeira vez no Brasil (...) um conjunto de leis e normas que permitem concretizar uma educação

⁷² Textos sintetizados são características dos livros didáticos analisados.

indígena diferente da educação nacional” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, p. 248). Na sequência, uma pequena imagem ⁷³ e um parágrafo representam os “caras pintadas” como parte integrante do movimento “Fora, Collor!”. Aqui, pode-se entendê-lo como movimento social pela campanha que fortaleceu protestos e manifestações populares organizadas em grande número de cidades do Brasil. Na seção de atividades, ao final do capítulo, duas imagens reproduzem as manifestações públicas do “Fora, Collor!” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, p. 251 – 255).

Interessante notar que em um texto complementar, no quadro “Ontem e hoje”, o movimento ambiental é representado, mas não deixa explícito o sentido de ser um movimento social. Seu sentido é construído por meio dos elementos “luta, líder sindical, manifestações pacíficas”. Tais elementos, quando incorporados na narrativa total do texto, transformam-se em características de um movimento social. Chico Mendes é descrito como “líder sindical”, que “participou ativamente da luta dos seringueiros para impedir o desmatamento por meio dos “empates”, isto é, das manifestações pacíficas (...)”, organizando “ações em defesa da posse da terra pelos habitantes nativos” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, p. 253).

Por fim, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi citado em um pequeno parágrafo do item “questões sociais”, no subcapítulo intitulado “O governo FHC”. O trecho constrói o seguinte significado do movimento social de luta pela terra:

“No campo, a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) intensificou-se com a ocupação de fazendas e com a exigência de agilidade na reforma agrária, ações que foram questionadas pelos fazendeiros. (...) Em 1996, o massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, no qual 19 trabalhadores sem-terra morreram pela ação da polícia, tornou-se símbolo das reivindicações no campo” (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, p. 293).

Em referência à luta pela terra no Brasil, o denominado “massacre de Eldorado dos Carajás” é evidenciado pelo livro didático como um marco dos conflitos agrários no Brasil contemporâneo. Em texto complementar, o “massacre” foi apresentado a partir de monumento com o objetivo de lembrar o ocorrido como “símbolo das tensões no campo

⁷³ Esta imagem não é reproduzida, infelizmente, por encontrar-se em escala muito reduzida. Tornou-se difícil adequá-la a este texto. Trata-se de uma “passeata na cidade São Paulo exigindo o *Impeachment* de Fernando Collor, em agosto de 1992”, conforme legenda (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, p. 251). Em primeiro plano apresenta-se um homem montado em uma bicicleta carregando uma bandeira de cor verde e amarela com a palavra “Fora” pichada nela em caixa alta. Atrás do homem, em segundo plano, encontra-se uma multidão que visivelmente caminha na mesma direção, em marcha, carregando diversas outras bandeiras e faixas.

durante o governo de Fernando Henrique Cardoso”, como evidenciado na Imagem 22. Como se pode notar, o livro didático analisado fez uso constante de imagens, não deixando de representar movimentos sociais usualmente debatidos e pesquisados na História do Brasil Contemporâneo, embora seja notória uma narrativa demasiadamente sintética para tratar das organizações coletivas mapeadas.

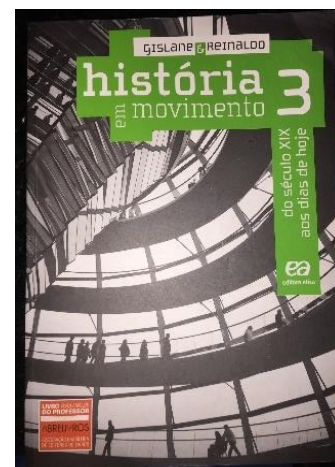
4.4. O geral, o local e as experiências cotidianas

O livro didático “História em Movimento: do século XIX aos dias de hoje – volume 3”, de autoria de Gislaine Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi, teve sua 1ª edição pela Editora Ática, de São Paulo (SP), no ano de 2010, possuindo 424 páginas. O Manual do Professor em anexo possui mais 124 páginas.

Na resenha do Guia de Livros Didáticos PNLD/2012, a obra corresponde ao terceiro volume da coleção feita para o Ensino Médio e, em sua estrutura, propõe uma valorização das particularidades históricas das diferentes regiões do Brasil. O livro didático aponta a relação entre espaços locais, nacionais e globais e foca nas consequências atuais dos processos históricos.

O volume é dividido em 5 unidades que apresentam um total de 28 capítulos sob perspectiva da História Integrada e Cronológica. Para identificar representações de movimentos sociais contemporâneos no Brasil observou-se na Unidade IV o Capítulo 23, “O Brasil sob a ditadura militar”, e na Unidade V o Capítulo 28, “Novos Rumos para o Brasil” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 311-401). Ao todo, foram constatadas 12 representações de movimentos sociais, conforme o Quadro 14:

Figura 7



Fonte: PNLD/2012

Quadro 14 – Livro Didático n.º 7		
Movimento social	Local do Excerto	Acompanha imagem?
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)	p. 8; 390	Sim

Frente Ampla – movimento de oposição	p. 312	Não
Movimento estudantil	p. 312-313; 388	Sim
Movimento da Guerrilha do Araguaia	p. 315; 316	Não
Movimento do Custo de Vida	p. 321	Não
Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR)	p. 321-322	Sim
Movimento Negro Unificado	p. 322	Não
Movimento Operário	p. 322	Sim
Diretas Já	p. 325	Sim
Movimento Social Contra a Criminalidade em Alagoas	p. 330	Sim
<i>Impeachment</i> de Collor – Fora, Collor!	p. 382	Sim
Movimento Indígena	p. 390; 391	Sim

Nos dois capítulos propostos para análise, 18 páginas mereceram atenção por se situarem no recorte temporal e espacial da pesquisa. Cerca de 66% das páginas analisadas possuem representações de movimentos sociais. A maioria das representações constatadas em textos foi acompanhada de imagens, em sua maioria, fotografias.

Como um dos principais movimentos sociais, o MST foi representado duas vezes. Na primeira, no início da Unidade I intitulada “Terra e meio ambiente”, cuja proposta tem o recorte temporal do século XIX e aborda História do Brasil e História Global, o texto principal de abertura explorou os significados sobre a terra para o ser humano e refletiu sobre ela enquanto símbolo de poder e riqueza. A Constituição Federal de 1988 foi citada, tendo relação com a análise de “uma das maiores concentrações fundiárias do mundo” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 8), incluindo-se uma fotografia.

O referido texto não faz alusão ao MST, porém, abaixo dele encontra-se um quadro intitulado “Começo de Conversa” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 9), com três perguntas, dentre as quais, se destaca:

“1. Você conhece o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, MST, e a União Democrática Ruralista, UDR? Sabe o que eles defendem e como se articulam para a defesa de seus interesses? Em sua comunidade existem representantes dessas organizações ou de outras que defendem princípios semelhantes?” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 9).

Percebe-se uma proposta de relacionar questões consideradas abrangentes no cenário de luta pela terra no Brasil, a partir de movimentos sociais e entidades que representam, respectivamente, trabalhadores rurais e ruralistas, com as relações cotidianas e locais dos estudantes.

Na segunda situação, no Capítulo 28 intitulado “Novos rumos para o Brasil”, o MST foi representado como movimento social de maneira clara, no subtítulo “Brasil, Belíndia”, do subcapítulo 4 denominado “A prioridade social”. A discussão ensejada foi sobre a posição do Brasil, em nível mundial, perante o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e a desigualdade social promovida pela concentração de renda (AZEVEDO; SERIACOPI, p. 388-391).

A imagem do MST foi inserida e explicada por legenda, como se pode conferir na Imagem 24, na seção final do referido capítulo. Trata-se de uma fotografia tirada de perto, de dentro do movimento, por Leonardo Carvalho, da Folha de São Paulo. Em primeiro plano apresentam-se integrantes do movimento social, homens em sua grande maioria, entre adultos e jovens, empunhando foices, facões e outras ferramentas agrícolas tendo, ao fundo, uma bandeira do MST. A julgar pela descrição da legenda, o céu está esfumado por se tratar de queimada decorrente da derrubada de eucaliptos. O sentido evidente é de luta pela terra entendida, pelos autores, como ação dos sem-terra do MST que “invadem em 2004 a fazenda Água Fria, em Porto Seguro (BA)”. Através da ocupação da propriedade, apresentada como “invasão” na legenda, “os manifestantes deram início ao plantio de feijão, milho e mandioca. Após cinco dias, concordaram em desocupar a fazenda” (AZEVEDO; SERIACOPI, p. 390).

Ainda no item, a “grande concentração fundiária (...)” foi aludida em sua relação com pequenas e grandes propriedades existentes no Brasil, mas sem vínculo entre texto e imagem. Também se observa referências ao trabalho infantil e à violência contra as mulheres, mas sem citações de mobilizações ou esforços coletivos com pauta comum (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 388-391).

Por outro lado, encontra-se uma fotografia que vinculam indígenas a um movimento de protesto, numa clara referência a elementos de ação coletiva através de pessoas reunidas e legenda que colabora com a significação do ato de protesto e de organização do grupo com reivindicação específica (Imagem 25). Deve-se acrescentar que o último parágrafo do item é reservado para abordar questões indígenas dando sentido de organização social com o uso dos elementos textuais: luta, pauta comum, direitos, sofrimento. Como se pode conferir em texto:

“Quanto aos indígenas, eles não apenas lutam por maior agilidade no processo de demarcação de suas terras, mas também têm seus direitos desrespeitados, com a

invasão de seu território por fazendeiros, madeireiras, garimpeiros e posseiros (...)” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 391).

Retornando ao início do Capítulo 23, tem-se a representação da Frente Ampla, entendida como movimento de oposição ao regime militar e vinculada aos elementos de manifestações, bem como vários grupos sociais, conforme se constata no trecho: “Já em fins de 1966, Lacerda aliou-se a antigos rivais (...), e lançou a Frente Ampla, movimento de oposição ao regime sufocado meses depois” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 312).

No parágrafo seguinte inicia-se a abordagem dada ao movimento estudantil, inicialmente envolvido com a Frente Ampla e relacionado a outros setores da sociedade. Depois, torna-se protagonista associado ao termo “manifestação”, que aparece quatro vezes no subcapítulo 3, “Generais linha-dura em ação”, junto ao termo protesto, que aparece três vezes.

Ainda no Capítulo 23, o movimento estudantil é vinculado a UNE, como nas outras fontes. Uma fotografia que retrata a Passeata dos Cem Mil ganhou destaque ao focar a presença de intelectuais e artistas, conforme Imagem 26, articulando-se tanto com o movimento de oposição quanto o estudantil.

Além disso, o movimento estudantil foi representado por uma fotografia de 1997 (Imagem 27), associado aos protestos contra as privatizações do governo de Fernando Henrique Cardoso. A fotografia se encontra em páginas bem adiante, no capítulo 28. É interessante notar que não foi feita uma construção de movimento contra as privatizações, como ocorreu na fonte seguinte que será apresentada. A pauta em questão foi motivo de ação do próprio movimento estudantil.

Retornando à sequência cronológica da leitura, portanto de volta ao Capítulo 23, as referências aos grupos guerrilheiros não permitem entendê-los como movimentos sociais. O livro didático os apresenta como movimento armado, diferenciando-os do conceito de movimento social. Contudo, a Guerrilha do Araguaia, que foi tratada como mais um dos movimentos armados, passou a ser entendida como movimento social ao ser descrita em relação a outros movimentos com pautas específicas e envolvimento de mobilizações coletivas, como o movimento pela emancipação do Tocantins (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 315-317).

Dois movimentos tornaram-se novidade nesta dissertação por não serem representados nos outros livros didáticos: o “Movimento pelo Custo de Vida, “que

organizou um abaixo-assinado com mais de 1,3 milhão de assinaturas exigindo aumento salarial e congelamento dos preços dos gêneros de primeira necessidade”, e o Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR), vinculado aos termos manifestação e protestos diante de uma pauta em comum, isto é, “contra a violência do Estado e contra a discriminação racial”. O MUCDR foi descrito como precursor do Movimento Negro Unificado (MNU), que “até hoje combate as práticas preconceituosas e discriminatórias na sociedade brasileira” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 321-322).

No que se referem ao movimento operário, as observações foram no seguinte sentido:

“Também em 1978, o movimento operário começou a mostrar seu potencial de mobilização. Desafiando a Lei de Greve, milhares de trabalhadores paralisaram o trabalho em São Paulo. Em março de 1979 (...), milhares de trabalhadores entraram em greve sob a liderança do presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, Luiz Inácio da Silva, mais conhecido como Lula (...)” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 322).

A presença de Luiz Inácio Lula da Silva como liderança do movimento sindical na transição das décadas de 1970 e 1980 encontrou ressonância assim como em livros didáticos anteriormente analisados. Dessa forma, vale mencionar que num texto paralelo, a situação das “greves que abalaram o regime” se relaciona com a origem do Partido dos Trabalhadores, da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e da Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT).

Assim como a participação da liderança de Lula, o “potencial de mobilização” do movimento operário nos anos finais do regime militar é visualizado através de fotografia que retrata o funeral do líder sindical Santo Dias da Silva, morto pela Polícia Militar em 1979 quando liderava um piquete de trabalhadores em greve (Imagem 29).

Dando sequência ao contexto que trata da abertura política e do consequente processo de redemocratização, o movimento de reivindicação por eleições presidenciais, Diretas Já, foi tratado com elementos que permitem identificá-lo como movimento social, conforme o trecho: “(...) O evento reuniu 10 mil pessoas. Em pouco tempo, a campanha das Diretas Já espalhou-se por todo o Brasil, mobilizando amplos setores da sociedade” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, p. 324).

Neste sentido, observa-se o aspecto de mobilização social com uma pauta em comum, assim como em outros movimentos mapeados. Vale ressaltar que a representação

de ação coletiva é muito evidente, conforme a Imagem 30, que representa a multidão na Praça da Sé, em 1984, quando milhares de manifestantes saíram às ruas na campanha das Diretas Já.

Chama a atenção, na abertura da Unidade V intitulada “Ética”, uma representação singular presente neste livro didático, provavelmente, em decorrência da proposta de valorização de particularidades históricas em diferentes regiões do Brasil. Trata-se do Movimento Social Contra a Criminalidade em Alagoas, citado pelos autores para amparar a reflexão sugerida na introdução da unidade, envolvendo ética e, ainda, justiça, ideologia, condições sociais e outras questões. Representado com uma fotografia e legenda, o movimento social protesta contra a corrupção e é entendido como uma das ações de cidadania que contribuem para a ética na política, conforme retrata a Imagem 31.

Por fim, o processo de Impeachment do presidente Fernando Collor de Mello foi tratado como um movimento em que “a população foi às ruas para pressionar o Congresso a aprovar seu *impeachment*”. Esse pequeno trecho, associado à fotografia e legenda, alude a uma ação coletiva organizada com uma pauta em comum, retratada de um local elevado onde se visualiza a multidão com faixas, no vale do Anhangabaú, na cidade de São Paulo (SP), com milhares de pessoas mobilizadas (Imagem 32). Embora o livro didático não o descreva como tal, tampouco utiliza as denominações mais conhecidas que trata desses eventos históricos, como a campanha “Fora, Collor!” e o movimento dos “caras-pintadas”, é possível considerá-lo movimento social.

De maneira geral, o livro didático nº 7 é mais denso com um número maior de informações do que os livros observados até o presente momento. Sua narrativa não é tão sintética quanto as que se encontram nas outras fontes, como já enunciado em análises anteriores. Sem dúvida, identifica-se uma gama maior de movimentos sociais contemporâneos representados. O livro didático enfatiza o texto escrito e vincula de forma coesa linguagem verbal e não verbal.

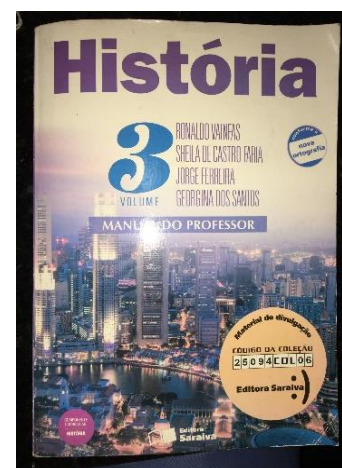
Através da publicação é possível denotar que um movimento social é caracterizado por multidões, por ações populares, por manifestações em espaços públicos com atos de greve e protestos visando à obtenção de direitos e reconhecimentos. O livro didático, ao apresentar movimentos sociais de características locais, tece representações bem singulares se comparadas aos demais livros didáticos. Isso demonstra uma atenção mais enfática quanto à associação de movimentos sociais e o exercício de cidadania. Além do mais,

corroborar a afirmação da resenha do Guia do PNLD/2012, de que este livro didático cumpre muito bem a construção do conceito de cidadania.

4.5. A prática da cidadania pelos sujeitos na história

Figura 8

O livro didático “História – volume 3”, de autoria de Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, teve sua 1ª edição pela Editora Saraiva, São Paulo (SP), em 2010. Possui 464 páginas. O Manual do Professor está anexo ao volume analisado e possui 96 páginas.



Fonte: fotografado exemplar

Conforme resenha do Guia de Livros Didáticos PNLD/2012, os conteúdos de História do Brasil e História Geral são distribuídos alternadamente. A perspectiva temporal é de linearidade e cronológica, tendo espaços para reflexão de diferentes temporalidades ao longo dos capítulos. Como

proposta, incentiva-se a prática de cidadania a partir das atividades que questionam acontecimentos contemporâneos e passados, bem como seus processos. O livro didático prioriza os sujeitos na história a partir de suas participações na sociedade.

Tomando como referência o recorte temporal e espacial desta dissertação foi analisado o Capítulo 14, “Brasil: a República dos generais”, da Unidade 2 “Guerras Frias, Guerras Quentes”; o Capítulo 16, “O Brasil da democracia”, e o Capítulo 18, “O novo século”, da Unidade 3 “Rumo ao novo milênio” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 334-452).

Quadro 15 – Livro Didático n.º 8		
Movimento social	Local do Excerto	Acompanha imagem?
Movimento de Oposição à Ditadura	p. 339	Sim
Movimento Estudantil	p. 340; 352	Sim
Movimento Tropicalista	p. 341	Sim
Movimento Sindical	p. 341; 348; 352; 396	Sim
Anistia ampla, geral e irrestrita	p. 352	Não
Movimentos de Bairro	p. 354	Não
Movimento Negro	p. 354	Não

Movimento das Mulheres	p. 354	Não
Movimento dos Homossexuais	p. 354	Não
Diretas Já!	p. 355; 356	Não
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	p. 396; 402-403	Sim
Caras-pintas – Fora, Collor!	p. 401	Sim
Movimento Contra as Privatizações	p. 406	Sim

Ao longo de 66 páginas foram identificadas 13 representações de movimentos sociais, sendo este livro didático, diante do cenário de análise da pesquisa, o que mais diversificou a exposição dos movimentos sociais. Afirma-se, pois se percebeu um maior número de representações e algumas destas, por sua vez, não estão representadas nas demais fontes analisadas, tais como o “movimento das mulheres”, o “movimento dos homossexuais”, o “movimento contra as privatizações”⁷⁴.

No subcapítulo “O avanço das oposições e o AI-5”, que compõe o Capítulo 14, o movimento de oposição ao regime militar foi compreendido pela perspectiva de articulação que arregimentou variados movimentos de aspectos políticos e culturais, como artistas, estudantes, intelectuais, dentre outros (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 339).

Em fotografia com legenda, conforme Imagem 32, a Passeata dos Cem Mil é descrita como a grande manifestação contra a ditadura militar em decorrência da morte do estudante Édson Luís de Lima Souto, que contou com a participação de “estudantes, professores, artistas, intelectuais, padres progressistas, entre outros”. Embora não se constate a caracterização de um movimento social a partir de uma perspectiva de ação coletiva, todavia, parte-se da premissa de que o texto principal construiu um sentido de movimento de oposição ao regime militar, pois diante “do aumento da oposição, intensificou-se a repressão: a Frente Ampla foi declarada ilegal, o congresso da UNE, em Ibiúna, interior de São Paulo, teve seus participantes presos” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 339).

O movimento estudantil ganhou destaque neste livro didático. Ainda na abertura do Capítulo 14, uma fotografia retratou a repressão do Estado contra estudantes, devido às

⁷⁴ Existe, de fato, uma referência ao movimento contra as privatizações do livro didático n.º 4, isto é, de AZEVEDO e SERIACOPI (2010), mas este se vincula ao movimento estudantil e, portanto, é representado de modo distinto e menos específico do modo que está representado no livro de Vainfas *et al*, 2010.

manifestações políticas destes, como se pode constatar na Imagem 32. Nela, percebem-se estudantes enfileirados, entre jovens homens e mulheres, com roupas típicas do contexto, em posição de revista. Não olham para o lado e não parecem poder se movimentar. Uma das moças segura uma espécie de caderno ou livro sobre a cabeça.

O movimento estudantil ainda aparecerá em trechos adiante, como no que segue: “Assim, ao mesmo tempo em que desarticulava as oposições, com o fechamento da Frente Ampla e a repressão ao movimento estudantil, o governo militar começou a apresentar bons índices de crescimento econômico” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 340).

O tropicalismo, embora inserido como um movimento de características culturais pode ser compreendido à luz de um movimento político e social que reuniu “intelectuais, escritores, cantores, compositores, atores, cineastas e artistas plásticos” que “participaram ativamente da política e muitos se engajaram em projetos revolucionários” que se situaram num campo de oposição ao regime militar (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 341).

Para se ter ideia do contexto político em que foi inserida a produção artística, o movimento sindical foi citado no mesmo texto que abordou a tropicália. Por sinal, o texto complementar ao texto principal, no quadro intitulado “Outra dimensão: cultura” argumenta que foi o movimento sindical que possibilitou o surgimento da tropicália. Também, mais adiante, o movimento sindical é representado associado à repressão apoiada pelos empresários “satisfeitos com os lucros provenientes do milagre” econômico (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 348).

Até o presente momento, observou-se uma característica peculiar na narrativa do livro didático analisado. O movimento estudantil e outros, como movimentos intelectuais e artísticos reunidos em torno da tropicália, são representados como movimentos sociais passivos diante da repressão ativa do governo ditatorial, pois sofreram repressão e violência por parte do Estado, mas não se descreve suas principais ações, além de vinculá-los ao grande movimento de oposição.

A luta armada ganhou destaque no livro didático, sendo denominada em alguns momentos de movimento, mais especificamente de “movimento armado”, o que releva uma posição de não classificá-la como movimento social por não encontrar apoio mais amplo de setores sociais. Quase no final do Capítulo 14, apreende-se que:

“O maior problema dessas organizações revolucionárias consistia em que a sociedade brasileira, no seu conjunto, simplesmente não desejava nenhuma revolução socialista, nem estava disposta a apoiar a luta armada. Os trabalhadores não se entusiasmaram com as ações revolucionárias e a maioria dos brasileiros não entendia o que estava acontecendo, tomando conhecimento dos embates entre guerrilheiros e policiais em silêncio. Além disso, o “milagre econômico” começava a deslanchar. Os guerrilheiros somente encontravam algum apoio no que restava do movimento estudantil” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 347).

Deve-se recordar que a representação dos movimentos sociais é embasada na necessidade de se construir o conceito de cidadania, que é uma exigência do PNLD/2012. Assim, a observação da maneira pela qual os movimentos são representados, entre as narrativas textuais e imagéticas, merece ser relacionada a alguns detalhes que se encontram no texto do capítulo, ainda que não estejam diretamente ligados às representações que motivam a existência desta dissertação.

Um texto paralelo decodifica os mecanismos que permitem encontrar o significado de movimento social no livro didático. Trata-se do texto intitulado “República e cidadania”, do quadro intitulado “Conversa de Historiador”. Parte do texto merece consideração:

“Os direitos sociais, por sua vez, conheceram avanços e recuos. A extensão das leis sociais ao campo foi um avanço nos direitos sociais, pois permitiu aos trabalhadores rurais o acesso a pensões, aposentadorias e assistência médica. Mas houve também um recuo desses direitos, como a degradação da escola pública e da rede de saúde pública (...)” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 357).

Embora o livro didático não trate de maneira direta, a mobilização que apoiou a Lei de Anistia pode ser compreendida como movimento pelos elementos conceituais associados: “Diversos setores sociais ainda se organizaram na campanha pela Anistia Geral, Ampla e Irrestrita para todos os punidos pela ditadura militar.” Mas, o texto não demonstra quais setores eram aqueles, ocorrendo um salto de sentido a partir da recorrência ao assunto na narrativa em outro subcapítulo, intitulado “Linha dura em ação” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 352).

Em novo trecho, o movimento sindical foi recapitulado, destacando-se, como nos demais livros didáticos analisados, a participação de Luiz Inácio da Silva, o Lula, na liderança do movimento de operários do ABC paulista.

“Em 1978, foi a vez dos operários entrarem em cena. Em maio eclodiu a greve na região do ABC (...), despontando a liderança sindical do torneiro mecânico Luiz Inácio da Silva, o Lula. A partir daí, a ditadura teria de enfrentar novos personagens no cenário político e econômico do país: trabalhadores insatisfeitos com o arrocho salarial” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 352).

A Imagem 35 se destaca de maneira interessante. Trata-se de uma fotografia em preto e branco que retrata o Estádio Vila Euclides, em São Bernardo do Campo (SP), em plena greve dos metalúrgicos ocorrida em 1979, momento em que houve o citado discurso de Lula. Localizado no palanque, o fotógrafo da Folha de São Paulo produz uma perspectiva de frente para uma multidão que representa os operários, ao que parece, praticamente todos homens. A imagem apresenta os trabalhadores, como o texto principal, que corre ao lado, enuncia: “Em 1978, foi a vez dos operários entrarem em cena. (...) A partir daí, a ditadura teria de enfrentar novos personagens no cenário político e econômico do país: trabalhadores insatisfeitos com o arrocho salarial” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 353).

No subcapítulo intitulado “A ditadura sem saída”, pertencente ao Capítulo 14, os movimentos sindical e estudantil foram definidos, literalmente, como movimentos sociais, inseridos em mobilizações de diversos grupos sociais com pautas mais específicas, conforme segue:

“Movimentos sociais passaram a atuar com reivindicações específicas, não necessariamente ligadas à luta contra a ditadura – como os movimentos de bairro, das mulheres, dos negros, dos homossexuais –, mas que contribuíam para fortalecer as oposições” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 354).

Relacionado aos elementos conceituais de campanha, comício, manifestantes, mobilização em massa e pauta comum, no subcapítulo “Diretas Já” do Capítulo 14, o movimento é assim apresentado: “As forças democráticas do país se lançaram, então, num grande movimento para apressar a redemocratização: a campanha das Diretas Já” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 355).

A pujança da campanha é representada em fotografia que retratou a Avenida Presidente Vargas, no Rio de Janeiro (RJ), tomada por uma multidão em 10 de abril de 1984, conforme informações da legenda da Imagem 36. A fotografia foi feita de algum local muito alto, provavelmente de cima de um prédio, o que deu relevância a quantidade de manifestantes no espaço público.

No Capítulo 16, o movimento sindical foi novamente representado através de uma fotografia do seringueiro Chico Mendes, liderança sindical vinculada ao ativismo ambientalista, conforme o trecho:

“Mas, o crime de maior repercussão mundial foi assassinato do presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e ativista da defesa ambiental, Chico Mendes, em dezembro de 1988, no quintal de sua casa na cidade de Xapuri, estado do Acre” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 396).

O texto não foca a vida pessoal, tampouco nas atividades específicas do ativista Chico Mendes. De maneira diversa da representação do livro didático de Azevedo e Seriacopi (2010), Chico Mendes foi representado como líder sindical, sobretudo, como seringueiro que lutou “contra o avanço das madeireiras e das fazendas de pecuária na Amazônia, evitando o desmatamento e o desastre ambiental” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 396).

Em estilo textual, sem imagens, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi tratado na mesma página:

“Em meio à crise, os conflitos sociais se intensificavam. No campo, os enfrentamentos entre proprietários rurais e trabalhadores sem terra aumentaram. Latifundiários se organizaram na União Democrática Ruralista (UDR), enquanto trabalhadores rurais formaram o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST (...))” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 396).

Mais adiante, no mesmo capítulo, o MST foi representado em duas páginas. O livro didático apresentou uma narrativa da história de formação do movimento social do campo e suas principais pautas de luta e reivindicações. Uma fotografia ocupa a parte inferior dessas duas páginas, sendo ditada e encaixada no quadro de texto complementar intitulado “Outra dimensão: resistência” (Imagem 37). O MST foi descrito como um movimento social, conforme o trecho seguinte: “Desde meados dos anos 1980, o (...), MST, tornou-se um dos mais importantes movimentos sociais no Brasil contemporâneo.” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 402-403).

Na fotografia, homens em sua maioria usam chapéus. Pardos ou negros em geral carregam as bandeiras do MST, caminham ou marcham pela rodovia. O texto descreve as formas de luta, a organização do movimento, os métodos de atuação e de divulgação de suas atividades para o público e a inovação que fizeram na educação para jovens e adultos que gerou uma “pedagogia da terra”. Por fim, o último parágrafo reforça o entendimento:

“Apesar dessas ações, o MST tornou-se um dos movimentos sociais mais importantes no Brasil contemporâneo. Defensor intransigente da terra, acena com a esperança para milhares de pessoas marginalizadas” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 403).

O movimento pelo impeachment de Fernando Collor de Melo foi representado, em especial, com razoável uso de fotografias (Imagens 37 e 38). Em texto, observou-se que “(...) enquanto setores organizados da sociedade exigiam nas ruas o impedimento do presidente”, milhares de “jovens estudantes com o rosto pintado de verde amarelo, conhecidos como “caras-pintadas”, foram para as ruas protestar, exigindo ética na política, o fim da corrupção e o *impeachment* do presidente” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, p. 401).

No mesmo capítulo, uma representação de manifestação popular contra as privatizações do governo de Fernando Henrique Cardoso merece destaque. Trata-se de uma fotografia que não estabelece relação direta com o texto principal, embora seja abordada a política de “diminuição do estado” executada pelo governo FHC.

A manifestação, a partir das premissas assumidas pela pesquisa, pode ser compreendida como um movimento social por representar uma ação coletiva representada pela concentração de pessoas, bandeira que identificam grupos sociais com pauta de luta e inseridos numa mobilização popular.

Deve-se convir que o livro didático em análise, assim como outros, trouxe em suas páginas muitas representações de movimentos sociais contemporâneos marcadas, principalmente, pelo retrato de grandes manifestações a partir de imagens com perspectivas distantes. A intenção de mostrar quantidades significativas de pessoas em espaços públicos tornou-se um importante elemento para se identificar os movimentos sociais contemporâneos no Brasil.

Tabela 3 – Representações mapeadas no conjunto de fontes do PNLD/2012

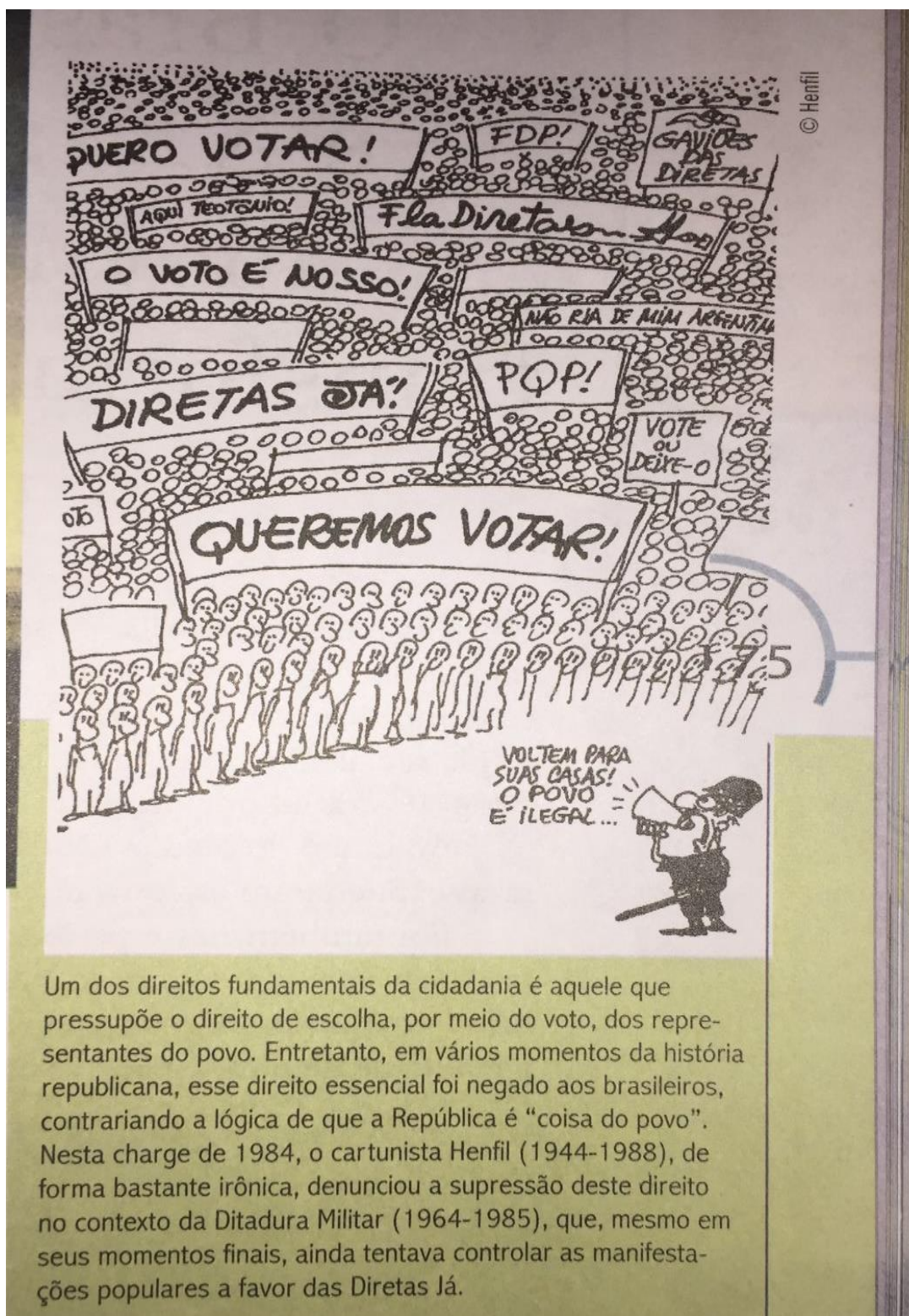
Movimentos Sociais	LD 4	LD 5	LD 6	LD 7	LD 8
Anistia ampla, geral irrestrita	---	X	---	---	X
Diretas Já!	X	X	X	X	X
Fora, Collor!; Caras-pintadas	X	---	X	X	X
Marcha da Família com Deus pela Liberdade	X	---	---	---	---
Movimento Ambientalista	---	---	X	---	---
Movimento Camponês	---	---	---	---	---
Movimento Contra as Privatizações	---	X	---	---	X
Movimento Grevista	X	---	---	---	---
Movimento Indígena	---	---	X	X	---
Movimento da Guerrilha do Araguaia	---	---	---	X	---
Movimento das Mulheres	---	---	---	---	X
Movimentos de Bairro	---	---	---	---	X
Movimento de Oposição à Ditadura	X	X	---	X	X
Movimento do Custo de Vida	---	---	---	X	---
Movimento dos Homossexuais	---	---	---	---	X
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	X	---	X	X	X
Movimento Estudantil	---	X	X	X	X
Movimento Negro Unificado	---	---	---	X	X
Movimento Operário	---	X	X	X	---
Movimento Sindical	X	X	---	---	X
Movimento Social Contra a Criminalidade no Alagoas	---	---	---	X	---
Movimento Tropicalista	---	---	---	---	X
Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR)	---	---	---	X	---
TOTAL	7	7	7	12	13

Legenda:

Presença: X

Ausência: --

Livro Didático: LD.



Um dos direitos fundamentais da cidadania é aquele que pressupõe o direito de escolha, por meio do voto, dos representantes do povo. Entretanto, em vários momentos da história republicana, esse direito essencial foi negado aos brasileiros, contrariando a lógica de que a República é “coisa do povo”. Nesta charge de 1984, o cartunista Henfil (1944-1988), de forma bastante irônica, denunciou a supressão deste direito no contexto da Ditadura Militar (1964-1985), que, mesmo em seus momentos finais, ainda tentava controlar as manifestações populares a favor das Diretas Já.

Imagem 15: Diretas Já! (BERUTTI, 2010, Unidade 2, p. 174)



A conquista da cidadania plena é uma luta histórica e, em alguns momentos, até mesmo heróica, sobretudo quando regimes autoritários e repressores foram impostos à nação, como na ditadura militar (1964-1985). Na foto, tirada no dia 26 de junho de 1968, pode-se ver a ampla mobilização popular que se traduziu na “Passeata dos Cem Mil”, realizada no Rio de Janeiro, momento de resistência contra um regime opressor e de luta pela cidadania.

Imagem 16: Movimento Estudantil (BERUTTI, 2010, Unidade 2, Cap. 1, p. 175).



Para uma boa parte da opinião pública brasileira, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que reúne aproximadamente 1,5 milhões de sem terra, é responsável por uma série de "invasões" que criam um clima de confronto em muitas áreas rurais. No entanto, para os representantes desse movimento, as "invasões", na verdade, são ocupações de terras consideradas improdutivas e que deveriam ser utilizadas para a reforma agrária. É importante considerar que cerca de 1,6% dos proprietários rurais possuem aproximadamente 50% das áreas disponíveis para a agricultura. Em foto recente, um flagrante do momento em que policiais se preparam para reprimir uma manifestação do MST.

Imagem 17: MST (BERUTTI, 2010, Unidade 2, Cap. 1, p. 178).

Campanella Neto/Agência JB



A Passeata dos Cem Mil (26/6/1968) reuniu artistas e intelectuais aos estudantes que se manifestavam contra a repressão. Entre eles, Caetano Veloso e Gilberto Gil. Foi a maior manifestação pública de protesto contra o regime militar. Alguns meses depois ocorreria a dura reação do governo: a outorga do AI-5.

Imagem 18: Passeata dos Cem Mil (BERUTTI, 2010, Unidade 2, Cap. 1, p. 214).

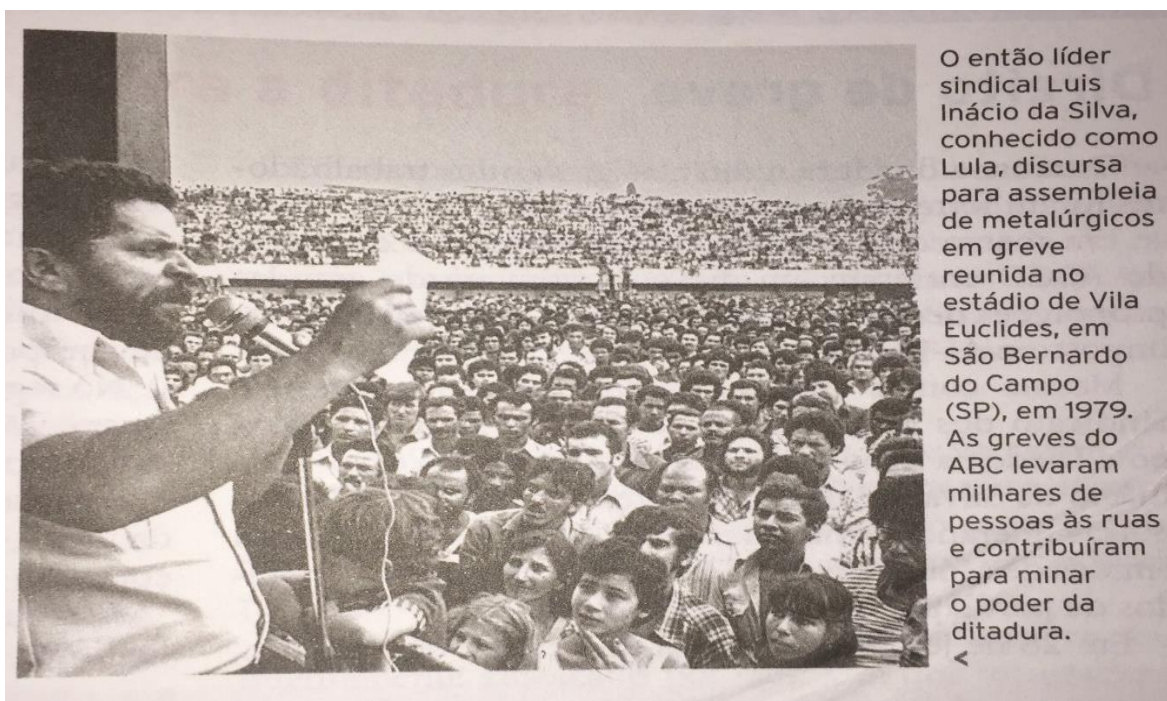


Imagem 19: Discurso de Lula na greve sindical em São Bernardo do Campo (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, Unidade 2, Cap. 19, p. 201).



Imagem 20: Grevistas (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, Unidade 2, Cap. 19, p. 202).

A redemocratização do Brasil



^ Comício na praça da Sé, em São Paulo, pela campanha das Diretas Já, 1984. Com a abertura política, as manifestações populares voltavam à vida política nacional.

Imagem 21: Diretas Já (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, Unidade 3, Cap. 16, p. 243).

...ações sociais. Durante reduzir a taxa de mortalidade infantil.

■ **Conheça melhor** ■

O massacre de Eldorado dos Carajás

Em abril de 1996, no município de Eldorado dos Carajás, no Pará, cerca de 1500 sem-terra acampados na região decidiram fazer uma marcha contra a demora na desapropriação de terras para assentamento das famílias. A Polícia Militar foi encarregada de tirá-los do local, por ordem do secretário de segurança do Pará, que declarou, depois do ocorrido, que autorizara "usar a força necessária, inclusive atirar".

Segundo os relatos de jornalistas, cerca de 150 policiais militares – armados até mesmo com itens alheios ao seu arsenal, como foices e carabinas – promoveram um verdadeiro massacre, abrindo fogo contra a multidão, que incluía mulheres e crianças. Dezenove sem-terra foram mortos e 69 feridos – dos quais três viriam a falecer posteriormente em decorrência dos ferimentos. Do lado policial, onze ficaram feridos.

O episódio derrubou o então ministro da Agricultura, e uma semana depois o governo anunciou a criação do Ministério da Reforma Agrária. Os fazendeiros da região foram acusados de terem criado um fundo para auxiliar a PM no combate aos sem-terra.

Após inquéritos e julgamentos, somente um coronel da PM e seu subordinado de maior patente foram condenados, mas ficaram apenas nove meses recolhidos em estabelecimentos da polícia.



Monumento relembra o massacre de Eldorado dos Carajás, em 1996, um símbolo das tensões no campo durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Imagem 22: MST (NOGUEIRA; CAPELLARI, 2010, Unidade 3, Cap. 19, p. 293).



Imagem 23: MST (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade I, p. 8).



LEONARDO CARVALHO/FOLHA IMAGEM/FOLHAPRESS

Sem-terra ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) invadem em 2004 a fazenda Água Fria, em Porto Seguro (BA). Depois de derrubarem centenas de pés de eucalipto, os manifestantes deram início ao plantio de feijão, milho e mandioca. Após cinco dias, concordaram em desocupar a fazenda.

LEONARDO CARVALHO/FOLHA IMAGEM/FOLHAPRESS



Indígenas de diferentes etnias promovem protesto em Brasília, em janeiro de 2010, contra decreto que extingue administrações e postos da Funai, órgão do governo encarregado de cuidar de diversas questões indígenas.

Imagem 25: Movimento indígena (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade V, Cap. 28, p. 390).

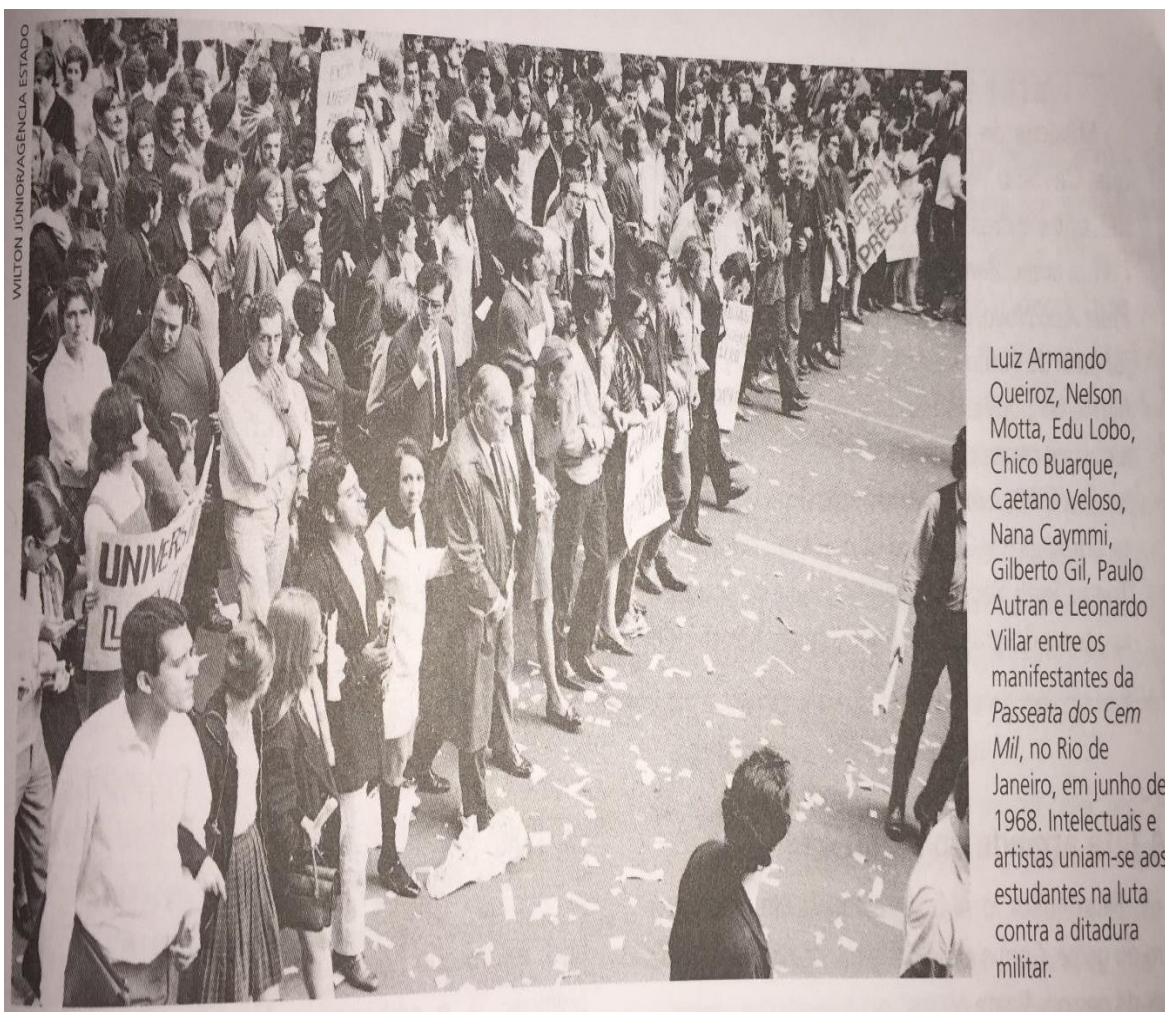


Imagem 26: Movimento estudantil (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade IV, Cap. 23, p. 313).



Rio de Janeiro, 1997. Estudantes se reúnem no centro da cidade em protesto contra o leilão de privatização da mineradora Vale do Rio Doce, estatal criada em 1942. Apesar dos protestos, a empresa foi privatizada.

Imagem 27: Movimento estudantil (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade V, Cap. 28, p. 388).



Imagem 28: Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade IV, Cap. 23, p. 322).



Imagem 29: Movimento operário (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade IV, Cap. 23, p. 323).

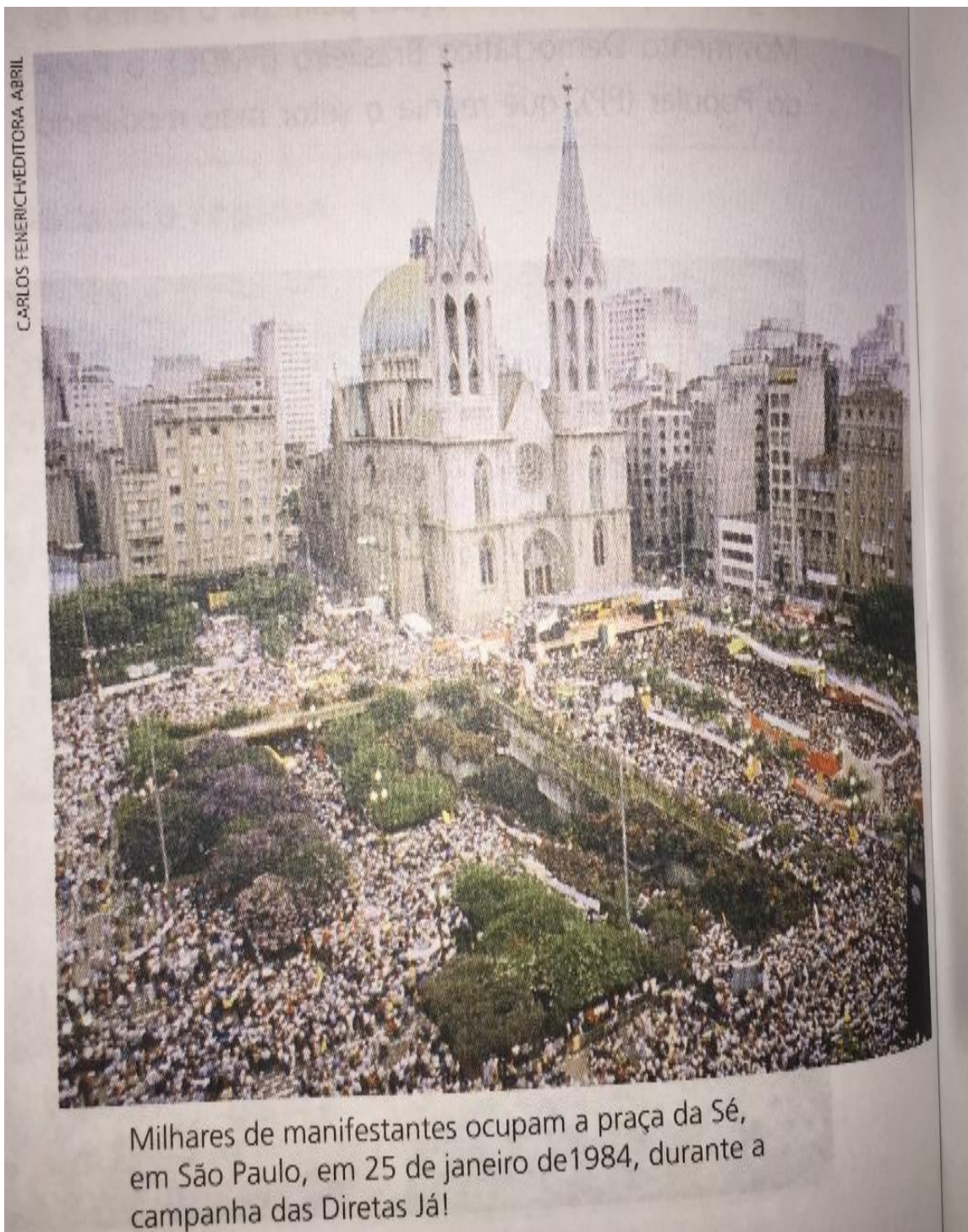


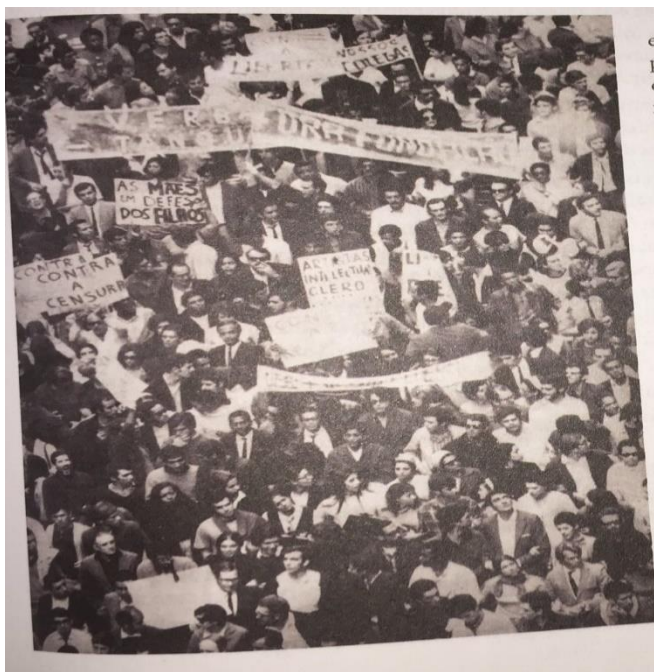
Imagem 30: Diretas Já (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade IV, Cap. 23, p. 324).



Imagem 31: Movimento Social Contra a Criminalidade no Alagoas (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade V, p. 330).



Imagem 32: Fora Collor! (AZEVEDO; SERIACOPI, 2010, Unidade V, Cap. 28, p. 382).



O movimento de oposição à ditadura cresceu em 1968, com os estudantes indo às ruas para protestar. A situação política se agravou quando, em março, a polícia invadiu um restaurante frequentado por universitários no Rio de Janeiro e matou Édson Luis de Lima Souto, um jovem de 18 anos. Em junho, uma grande manifestação ocorreu no Rio de Janeiro: a Passeata dos Cem Mil, com a participação de estudantes, professores, artistas, intelectuais, padres progressistas, entre outros.

Diante do aumento da oposição, intensificou-se a repressão: a Frente Ampla foi declarada ilegal; o congresso da UNE, em Ibiúna, interior de São Paulo, teve seus participantes presos.

Vista da multidão da Passeata dos Cem Mil, em 26 de junho de 1968, na zona conhecida como Cinelândia, no centro do Rio de Janeiro. A passeata foi um protesto contra a ditadura e o assassinato do estudante Édson Luís de Lima Souto.

339

Imagem 33: Passeata dos Cem Mil (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 2, Cap. 14, p. 339)



Imagem 34: “Polícia militar prende estudantes no Rio de Janeiro” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 2, Cap. 14, p. 334).

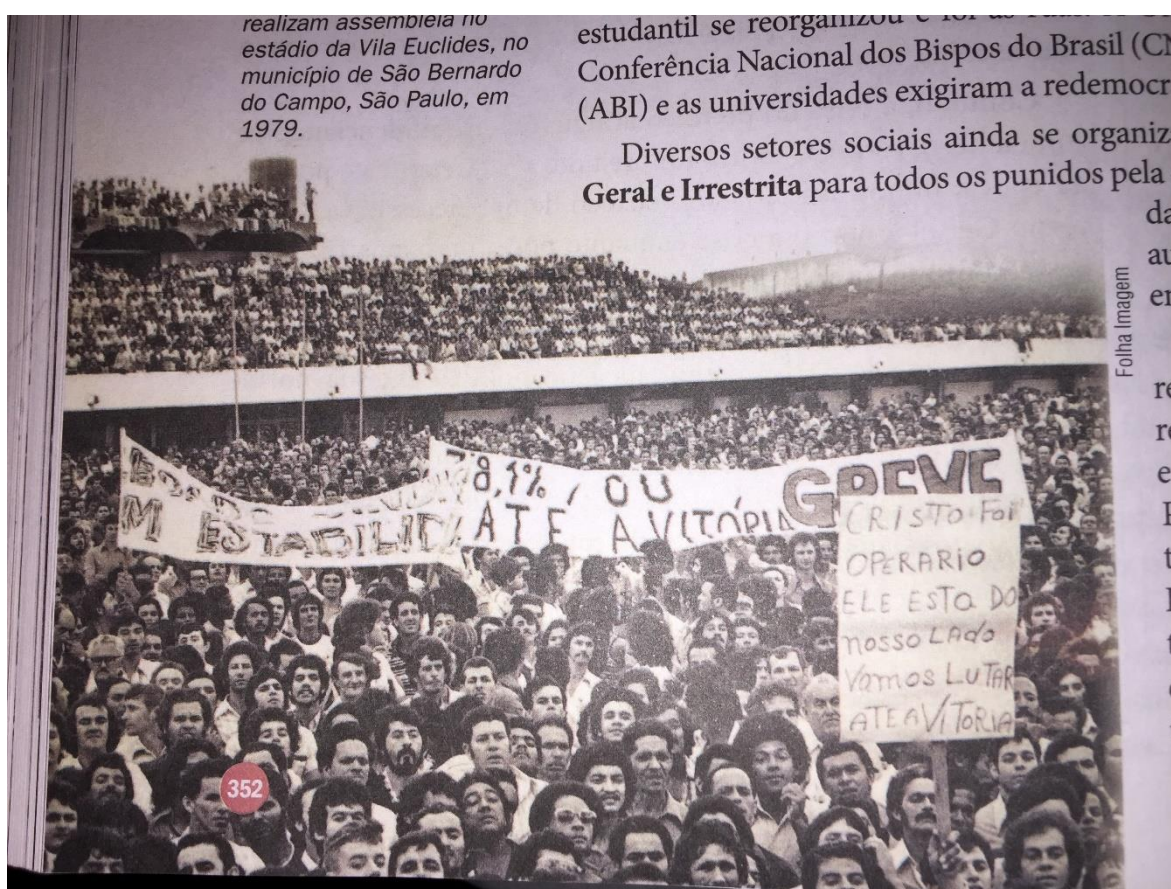


Imagem 35: Greve dos metalúrgicos (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 2, Cap. 14, p. 352).

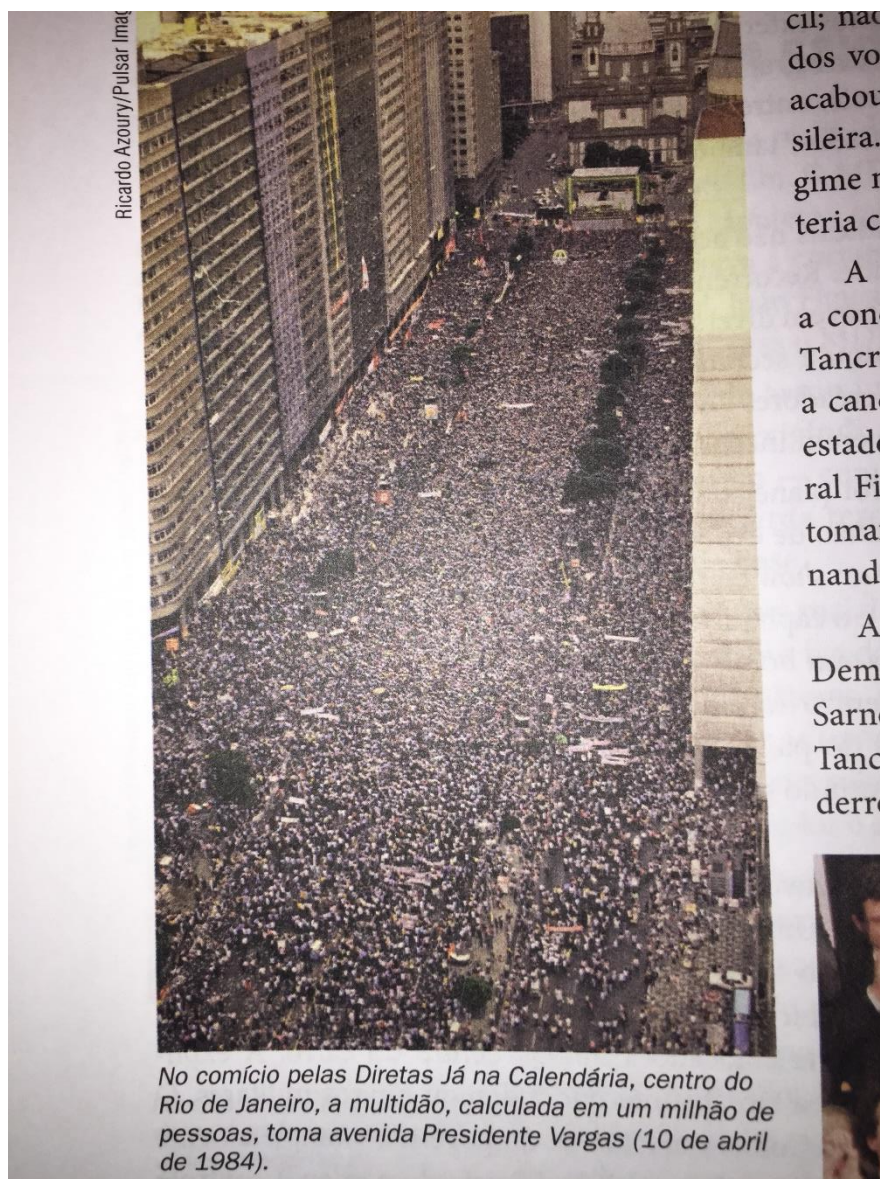


Imagem 36: Diretas Já (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 2, Cap. 14, p. 356).



Imagem 37: “Em maio de 2005, em Goiás, o MST promoveu uma grande marcha na luta pela reforma agrária” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 3, Cap. 16, p. 402-403).



Imagem 38: “Manifestantes na cidade de São Paulo exigem o impeachment de Collor” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 3, Cap. 16, p. 401).



Imagem 39: “Passeata ocorrida em Curitiba, em agosto de 1992, pede o impeachment do presidente”
(SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 3, Cap. 16, p. 401).

Otávio Magalhães/AE-1997



Manifestantes protestam contra a privatização da Companhia Vale do Rio Doce, na cidade do Rio de Janeiro.

com as privatizações não foram investidos lucros aos investidores e especuladores.

Fernando Henrique incentivou a mudança da Constituição que permitiria a reeleição.

Imagem 40: “Manifestantes protestam contra a privatização de Companhia Vale do Rio Doce, na cidade do Rio de Janeiro” (SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010, Unidade 3, Cap. 16, p. 406).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações de movimentos sociais contemporâneos do Brasil nos livros didáticos de História analisados⁷⁵ são parte de uma estratégia das editoras para desenvolver o conceito de cidadania. São, também, construções de memória, já que citam sujeitos históricos e ações coletivas, bem como evidenciam aspectos tomados como importantes da história recente do Brasil, sem desconsiderar que as editoras são produtoras desse material e não os autores, pois os direitos autorais são das editoras e não dos produtores dos conteúdos.

Realizando um comparativo desses dados do Guia PNLD/2012 com o panorama estatístico desta dissertação (Tabela 3), percebe-se que a quantidade de representações de movimentos sociais contemporâneos nos capítulos que tratam de História do Brasil, não refletiu um desenvolvimento maior, necessariamente, do conceito de cidadania. O livro didático nº 8, “História”, apresentou a maior quantidade de representações, mas recebeu grau menor que a coleção “Ser Protagonista – História”. No que tange ao extenso livro didático “História em Movimento”, com grau maior, suas representações de movimentos sociais foram significativas em contrassenso à análise do livro didático “História Global – Brasil e Geral”, que recebeu menor grau, e possuiu um dos menores números de representação de movimentos sociais contemporâneos no Brasil ao longo de suas páginas⁷⁶. O menor grau e o número de representações são menores quando se compara este livro didático aos outros analisados nesta dissertação e não em relação à todas as dezenove obras inscritas no Guia do PNLD/2012.

Seria possível lançar mão de outras questões que englobam essa afirmação, isto é, de que os movimentos sociais são representados com a intenção de construir o conceito de cidadania e de memória social. Uma delas é a respeito de qual ator social provocou maior influência no outro. Neste caso, os autores/escritores dos conteúdos dos livros didáticos já teriam decidido representar os movimentos sociais se, por acaso, não tivesse havido a

⁷⁵ Livros didáticos de História do Ensino Médio que foram avaliados nas duas edições do Programa do Livro (PNLEM/2008 e PNLD/2012), dentre os mais e os menos utilizados no município de Dourados e no território nacional.

⁷⁶ Cf. Guia do PNLD/2012, p. 23. No Guia, o referido livro do Gilberto Cotrim (2010) apresentou a segunda menor pontuação quanto ao desenvolvimento do conceito de cidadania e foi um dos que se pode identificar menos representações, já que outros apresentaram dez ou mais.

exigência dos editais ou não tivessem sido influenciados por suas respectivas editoras? Questões como essa dificilmente podem ser respondidas e não é o escopo da análise desta dissertação. Mas, merecem ser registradas, pois dinamizam as reflexões e a possibilidade de compreender os significados e os sentidos das representações. Pensando as representações como parte da construção do conceito de cidadania, portanto, vale à pena apontar o que foi encontrado na análise recordando que o recorte temporal observado considerou movimentos sociais do tempo presente.

Algumas semelhanças entre as representações podem ser identificadas. A primeira diz respeito à quantidade de movimentos sociais encontrada em cada livro didático. Em média, e com a devida proporção, os livros analisados, tanto do PNLEM/2008 e do PNLD/2012, apresentaram uma quantidade aproximada de representações. A segunda se concentra nas imagens, em sua maioria fotografias e uma minoria de *charges* em livros didáticos analisados a partir do PNLEM/2008 e do PNLD/2012, numa média de cinco imagens para cada produção didática.

As fotografias estão disponíveis e oferecem uma espécie de retrato da realidade. Tornam-se fontes visuais. O visual oferece uma proposta imagética delineada que ilustra a narrativa construída pelo texto escrito. Ver a História através de imagens passou a ser ponto de atração ou sedução do público leitor, em sua maioria, professores e alunos de História. As fotografias podem apresentar conflitos, mobilizações, expressões individuais, objetos simbólicos e superam, de certo modo, um sentido construído pelo texto escrito.

Embora muitos estudiosos do campo do ensino da História proponham o estudo da história visual das sociedades, isso pouco se percebe nos livros didáticos analisados. Corroboram-se a afirmação de que as fotografias contribuem para a imaginação do “retrato da sociedade” e de certos aspectos enfatizados, porém, com raras exceções, a fotografia não é analisada como fonte documental nos livros didáticos situando-se como instrumento complementar de texto, como algo que se consulta por acaso.

Deste modo, as leituras oferecidas pelos livros didáticos são do texto escrito, que constrói significados por meio de narrativa a ser decodificada, palavra por palavra, em certo ritmo, em certo tempo. A narrativa é, por seu turno, pausada, objetiva, jornalística. Evita detalhes, críticas e emoções. É cautelosa. Atem-se a uma noção de fato que se lê. Toda a história que se propõe ser ensinada, por meio da decodificação do texto escrito, é factual e pode ser apreendida, ou estudada, por uma sequência de fatos interligados entre si

e inexoráveis uns em relação aos outros, formando um fio condutor coerente, coeso, único e total. Quanto a isso, cabe observar ainda que a maioria dos textos, com exceção dos livros didáticos n.º 7 e n.º 8 do PNLD/2012, apresentam questionamentos críticos diante dos fatos narrados.

Por fim, evidencia-se um detalhe sobre a escolha das fotografias que não passou despercebido pela análise e merece ser destacado. Autores da cidade do Rio de Janeiro, como o são os do livro didático n.º 5⁷⁷, priorizaram imagens que retratam acontecimentos em suas localidades. Autores de São Paulo⁷⁸, como o são os autores do livro didático n.º 4, retrataram imagens de São Paulo.

Uma terceira semelhança é o enfoque relativamente maior nos movimentos do contexto da ditadura militar: movimento estudantil, de oposição, operário e/ou sindical e o das Diretas Já! Ainda que os livros didáticos do Guia do PNLD/2012 apresentem uma quantidade sutilmente maior de representações, bem como elenquem movimentos mais recentes, como o ambientalista e o indígena, não deixam de lado os movimentos sobre a ditadura militar.

Reconhecendo certa tradição quanto a representação de movimentos do contexto da ditadura militar, foi observada, também, a forma de construir a narrativa acerca das mobilizações populares e das ações coletivas ora denominadas movimentos.

Quanto à narrativa e a produção de sentido, encontram-se mais diferenças do que semelhanças. Os livros didáticos do PNLEM/2008 apresentam textos maiores, com tamanho das letras menores, ainda que uma quantidade de imagens na mesma proporção do que os livros do PNLD/2012.

Porém, como são volumes únicos em geral, com exceção do “Panorama da História” (PÊRA; JÚNIOR; BARBOSA, 2005), possuem uma densidade de informações relativamente menor do que os livros didáticos do PNLD/2012, já que estes possuem um volume exclusivo para as temporalidades de uma história mais recente, na perspectiva cronológica. Nessa intenção de apontar as diferenças, apenas três movimentos sociais representados foram repetidos nos livros didáticos do PNLEM/2008. Foram o movimento estudantil, o Fora, Collor! E o Diretas Já! Os demais movimentos foram representados de

⁷⁷SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2010.

⁷⁸AZEVEDO; SERIACOPI, 2010.

maneira genuína em apenas cada um dos três⁷⁹. Por outro lado, nove movimentos sociais foram representados em mais de um livro didático do Guia do PNLD/2012. Não é difícil perceber que essa repetição de representações pode ser devido ao maior número de livros didáticos analisados deste Guia. Todavia, pode-se especular a respeito de uma influência mútua entre as obras didáticas e seus autores no contexto de 2012, uma vez que a produção de livros didáticos de História para o Ensino Médio já havia se desenvolvido em relação ao edital que fora o primeiro de todos.

É importante ressaltar que as maneiras de leitura se forjam nas relações sociais e culturais e são mutáveis no decorrer do tempo (DARNTON, 1992). Os livros impõem aspectos e são produtos das ações nas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais em determinado contexto.

Nesta perspectiva, considera-se Antônio Augusto Gomes Batista (1999), para quem os livros didáticos e as escolas possuem um vínculo forte com a cultura. Um não se compreende sem o outro. Para Bittencourt (1993), a origem dos saberes dos livros didáticos e os sentidos que eles promovem são bem mais complexos e influenciam ativamente a sociedade e a cultura à qual pertencem, não apenas sofrendo influência passivamente.

Por conta dessa influência, justifica-se a busca pela compreensão dos sentidos propostos. Questionam-se, deste modo, as possibilidades de significações que as representações dos movimentos sociais analisados oferecem. Por certo, os movimentos sociais do contexto da ditadura militar apresentam uma noção de oposição, de luta, de organicidade dos sujeitos históricos que passam a ser agentes sociais transformadores e questionadores da realidade social de seu tempo.

Autores como Edward Palmer Thompson (1981) e Michel de Certeau (1994) demonstraram que os sujeitos são historicamente situados, são próprios de seus tempos e possuem características perceptíveis em suas culturas e contextos; constroem suas histórias, afinal. Por isso, supõe-se mesmo que os autores dos livros didáticos tenham uma predisposição para representar de maneira usual movimentos sociais da ditadura militar. Por outro lado, não se conclui facilmente o que significa movimento social. Os elementos associativos ao que se pode compreender como movimento social nos livros didáticos,

⁷⁹ É importante observar que as análises se referem, somente, aos livros didáticos selecionados como fontes. Vale lembrar que o Catálogo do PNLEM/2008 havia inscrito dezenove obras.

como apontados nos capítulos anteriores são luta, ocupação do espaço público, protesto, multidão com faixas, bandeiras e, frequentemente, opressão, repressão com o uso de violência por parte do Estado, bem como resistência do militantes do movimento social.

Dá-se a entender que os movimentos sociais possuem uma causa popular e uma pauta que unifica multidões. Nesta perspectiva, há coerência com a definição inicial embasada em Maria da Glória Gohn⁸⁰.

Por seu turno, não se encontra uma teorização mais profunda do conceito de movimento social nos livros didáticos. Esta situação é resultado de um aspecto comum aos textos dos livros didáticos, pensados para ser expositivos e descritivos, tratando os acontecimentos e eventos históricos com objetividade, evitando juízos de valor e posicionamentos mais evidentes dos autores acerca do que se apresenta. A narrativa não foge muito de uma concepção de história factual e acabada, sugerindo que o que se narra, isto é, uma série de ações do passado, pode ser revisitado frequentemente, em qualquer temporalidade, sem que haja mudanças.

Uma última diferença é que nos livros didáticos do PNLEM/2008 as abordagens são de caráter mais político e econômico, pelo que se identificou nos livros didáticos n.º 1 e n.º 3. Nos livros do PNLD/2012, por outro lado, percebeu-se uma abordagem mais social e cultural, demonstrando suas atuações e contribuições no cenário social brasileiro.

Em paralelo a essas observações, não é possível concluir que haja uma definição do conceito de movimento social. Nos livros didáticos o termo é frequentemente utilizado, em alguns casos, capítulos são intitulados com a expressão, mesmo fora do recorte temporal estabelecido para análise. Todavia, não se encontra no quadro de vocabulário, nas notas de rodapé, nas referências bibliográficas e no corpo textual qualquer definição expressa, sintética que seja, da concepção.

Deste modo, percebe-se que o conceito se ampara no senso comum. Toma-se a premissa, na maioria das situações encontradas, de que movimento social é vinculado à luta popular, especialmente de grupos que protestam contra o governo ou o Estado. Por sua vez, o conceito de cidadania não se sustenta apenas pelas representações de movimentos sociais nos livros didáticos, pois estas são complementos e pertencem a um mosaico de informações da mesma natureza, quais sejam, a demonstração da prática

⁸⁰ Cf. p. 51 desta dissertação.

cidadã, o exercício de direitos e deveres e a luta ou conquista destes em determinado momento histórico.

O currículo de História, articulado com a produção de livros didáticos, no contexto brasileiro, compreende que as abordagens da História devem se voltar para os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. As questões sociais pertencem a um ponto de interesse na construção do que é ensinado nas escolas e no campo do ensino de História. Dentre tais questões encontram-se os movimentos sociais ou, no mínimo, as ações coletivas e mobilizações populares próprias de cada contexto.

O que não fica clara, ainda, é a intenção dos autores e dos editores ao escolher quais movimentos sociais representar para cumprir o critério estabelecido em edital. Seguir a tradição é uma forma plausível de manter harmonia entre as preferências dos professores quanto aos conteúdos, à produção de saberes acadêmicos e à certeza de conhecimentos consagrados. É, por sua vez, não ousar.

Uma última reflexão que se faz é sobre os agentes que produzem as representações, de certo modo. O Estado brasileiro tem, historicamente, um interesse em controlar e avaliar livros didáticos. Cada contexto apresenta seus motivos, como se apontou no Capítulo 1 (FONSECA, 2010).

O PNLD foi criado em 1985. Naquele ano mudanças importantes aconteceram. Depois de vinte e um anos de ditadura militar, o presidente era um cidadão civil. O governo federal tomou a responsabilidade de enfrentar a crise financeira na qual o país se encontrava. Além disso, no movimento democrático, ganhava espaço os debates sobre problemas de conteúdo nos livros didáticos. Especialmente, havia o debate acerca das mudanças que os temas históricos deveriam sofrer, após tantos anos de intervenção do Estado (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 126).

O Estado brasileiro toma a frente da avaliação, compra e faz a distribuição de livros didáticos há bom tempo. Atualmente, a força regulatória é poderosa, com leis que obrigam a inclusão de temas nos livros didáticos, como história indígena, história dos afrodescendentes e cidadania, por exemplo. O Estado brasileiro se interessa pelos livros didáticos e gasta milhões de reais para obtê-los, cobrando com rigor uma qualidade que avançou muito nos últimos anos. (CASSIANO, 2007).

Por fim, esta dissertação explorou um objeto pouco ou nada estudado: movimentos sociais em livros didáticos de História, pela abordagem de suas representações sociais e

não como movimentos sociais enquanto agentes produtores de conteúdo histórico que circulam nas escolas. Trata-se de movimentos sociais representados para o ensino de História, para os debates em torno da memória social e da construção de sentidos de cidadania.

FONTES

I. Livros Didáticos

BERUTTI, F. **Caminhos do Homem** – Vol. 3. – 1ª ed. – Curitiba – PR: Base Editorial, 2010.

COTRIM, G. **História global** – Brasil e Geral – Vol. 3. – 1ª ed. – São Paulo – SP: Saraiva, 2010.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História**: volume único. 1ª ed. – São Paulo, SP: Ática, 2005.

LIMA, L. de S.; CARVALHO, Y de.; PEDRO, A. **História do Mundo Ocidental** Vol. Único – 1ª edição – São Paulo – SP: FTD, 2005.

NOGUEIRA, F. H. G.; CAPELLARI, M. A. **Ser Protagonista** – História – Vol. 3 – 1ª ed. – São Paulo – SP: SM Edições, 2010.

PÊRA, S. A.; JR, N. N.; BARBOSA, E. S. **Panorama da História** – Vol. 3. – 1ª ed. – São Paulo – SP: Positivo, 2005.

SANTOS, G. dos; FERREIRA, J.; VAINFAS, R.; FARIA, S de. C. **História** – Vol. 3 – 1ª ed. – São Paulo – SP: Saraiva, 2010.

AZEVEDO, G. C. A.; SERIACOPI, R. **História em Movimento**: do século XIX aos dias de hoje – Vol. 3. – 1ª edição – São Paulo – SP: Ática, 2010.

II – Editais do PNLEM e PNLD

MEC/FNDE/SEB. **Edital do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio para o ano de 2007**: PNLEM/2007. Brasília: 2005.

MEC/FNDE/SEB. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio**. Brasília: 2009.

III – Catálogos do livro didático

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **História**: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM/2008. Brasília: 2007.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2012: História. Brasília: 2011.

IV – Decretos e leis

Decreto Lei n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985.

Decreto-Lei de n.º 93, de 21 de dezembro de 1937, período da reforma do então ministro da educação Gustavo Capanema.

Decreto Lei de n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985, que instituiu o PNLD.

Decreto n.º 77.107, de 4/02/1976.

Decreto n.º 91.542, de 19/08/1985.

V – Portais eletrônicos

Dados estatísticos/FNDE:

<<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/3010?Itemid=1296>>, último acesso em 24/06/2018, às 11h?37min.

Histórico oficial do PNLD/FNDE: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>, último acesso em 17 de maio de 2018, às 16h:03 min.

Portal do FNDE: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/3010?Itemid=1296>>, último acesso em 24/06/2018, às 11h?37min.

Portal do MEC:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&>, último acesso em 17 de maio de 2018, às 16h:11min.

Programa do Livro Didático/FNDE: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>, último acesso em 14 de maio de 2018, às 08h:30min.

SIMAD: <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>>, último acesso em 25 de outubro de 2019, às 22h:33min.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, K. M. A construção curricular em sala de aula. **História & Ensino**, Londrina, Outubro 2003. 171-183.
- ABUD, K. M. **História & Ensino**, Londrina, PR, v. 11, p. 25-34, jul. 2005.
- ABUD, K. M. A história, sua escrita, seu ensino. In: ABUD, K. M.; SILVA, A. C. M.; ALVES., R. C. **Ensino de História**. São Paulo - SP: Cengarg Learning, 2010.
- ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, 10, 2004. 122-138.
- ALMEIDA, F. R. D.; MIRANDA, S. R. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 259-283, out./dez. 2012.
- ANKERSMIT, F. Historicismo, pós-modernismo e historiografia. In: (ORG.), J. M. A **história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 95-114.
- ANKERSMIT, F. R. **A escrita da história: a natureza da representação histórica**. Londrina: Eduel, 2012.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo - SP: Brasiliense, 1982.
- AREND, S. M. F. Sobre a história do tempo presente: entrevista com o historiador Henry Rousso. **Tempo e Argumento**, 1, n. 1, Out. 2009. 201-216.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, G. C.; SERIACOPI, R. **História em movimento: ensino médio - volume 3**. São Paulo, SP: Ática, 2010.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: Textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.
- BERUTTI, F. **Caminhos do homem: volume 3**. Curitiba, PR: Base Editorial, 2010.

BEZERRA, H. G. O PNLD de História: momentos iniciais. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. D. S. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro - RJ: FGV, 2017. p. 67-82.

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

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP. 1993.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: AL., O. E. **História das disciplinas escolares do Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSSE, 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. (Apresentação) Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 30, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e saber escolar (1810 – 1910) (tese de doutorado)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro - RJ: Jorge Zahar Editora, 2002.

BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Universidade de Brasília, v. 1, 1998.

BONETTI, L. W. Educação e Movimentos Sociais Hoje: novos olhares. In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. D. L. P. D. **Educação e Movimentos Sociais**. Campinas - SP: Alinea, 2010.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL/MEC. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, n.º 9.394. [S.l.]: [s.n.], 1996.

CAIMI, F. E. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, H. N.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. D. S. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017. p. 288.

CAPELATO, M. H. R.; DUTRA., E. R. D. F. Representação política. O reconhecimento de um conceito na historiografia brasileira. In: CAPELATO, M. H. R.; DUTRA., E. R. D. F. **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papirus, 2000. p. 227-249.

CAPELLARI, M. A. Ficção e história: fato, imaginação e representações. **Margens**, São Paulo, 2006.

CARDOSO, C. F. Uma opinião sobre as representações sociais. In: CARDOSO, C. F. **Representações - contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papirus, 2000. p. 9-29.

CARDOSO, C. F. **Uma opinião sobre as representações sociais**. In: Representações: contribuições a um debate transdisciplinar. Campinas: Papirus, 2009.

CARDOSO, R. C. L. A trajetória dos movimentos sociais. In: DAGINO, E. (.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo - SP: Quartier Latin, 1994. p. 81-90.

CARVALHO, A. B. D. S. **Leituras e usos do livro didático de História - relações professor – livro didático nos anos finais do ensino fundamental (dissertação de mestrado)**. Uberlândia: Faculdade de Educação - Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

CASSIANO, C. C. D. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. São Paulo. 2007.

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, p. 93-112, inverno 2001. ISSN 2.

CERTEAU, M. D. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, M. D. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, 1991. ISSN 5.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Brasília - DF: UnB, 1994.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: UnB, 1999.

CHARTIER, R. **Práticas de Leitura.** São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHERVEL, A.; COMPÈRE., M. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, 25, 2, jul./dez. **Educação e Pesquisa**, 25, jul./dez. 1999. 149-170.

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

CHOPPIN, A. **Les manuales scolaires: histoire et actualité.** Paris: Hachette Éducation, 1992.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 549-566, set./dez. 2004. ISSN 3.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, 30, set./dez. 2004. 549-556.

COSTA, M. V. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, M. V.; NETO, A. V. (.). **Estudos culturais em educação: mídia, brinquedo, biologia, literatura, cinema.** 2ª. ed. Porto Alegre - RS: UFRGS, 2004.

COTRIM, G. **História Global: Brasil e Geral - volume 3.** São Paulo, SP: Saraiva, 2010.

CURRY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação Social**, Campinas - SP, v. 23, n. 80, p. 168-200, setembro 2002.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, 23, setembro 2002. 168-200.

DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, P. (.). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo - SP: Unesp, 1992.

DELGADO, L. D. A. N.; FERREIRA, M. D. M. História do tempo presente e ensino de História. **História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, jul./dez. 2013.

DOSSE, F. História do Tempo Presente e Historiografia. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, jan./jun. 2012. ISSN 1.

DUARTE, A. L.; MEKSENAS, P. História e movimentos sociais: possibilidades e impasses na constituição do campo do conhecimento. **Diálogos**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 119-139, 2008.

FALCON, F. J. C. História das representações. In: _____ **Representações - contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papyrus, 2000.

FENELON, D. R. A. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Projeto História**, p. 7-19, ago. 1982.

FENELON, D. R. A. A questão de Estudos Sociais. In: CEDES **A prática do ensino de História**. [S.l.]: Cortez/CEDES, 1984. p. 11-22.

FERNANDES, G. R. R. **Representações de cultura em livros didáticos de Português língua estrangeira e inglês língua estrangeira**: entrecruzamento de aspectos dos discursos fundadores das nações brasileira e estadunidense. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo (USP), 2018.

FERREIRA, M. D. M. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80-108, jan./mar. 2018.

FERRO, M. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1999.

FICO, C. História do tempo presente: eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **Varia História.**, v. 28, n. 47, 2012.

FIGUEIRA, D. G. **História**: volume único. São Paulo, SP: Ática, 2005.

FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. **Caderno de Estudos Linguísticos**, São Paulo, SP, v. 19, p. 173-179, jul./dez. 1990.

FONSECA, S. G. A HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEÚDOS, ABORDAGENS E METODOLOGIAS. **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento - perspectivas**, Belo Horizonte, novembro 2010.

FONSECA, S. G.; SILVA, M. A. D. (.). Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 31, 2010. 13-33.

- FONSECA, T. N. **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, 1992.
- FREITAG, E. A. **O livro didático em questão**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADDIS, J. L. **Paisagens da história**: como os historiadores mapeiam o passado. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1981.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- GINZBURG, C. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das letras, 2002.
- GODOY, A. B. D. **A loucura como constructo discursivo e sintoma social: uma análise do funcionamento da ideologia e do inconsciente na constituição dos sujeitos (Tese)**. UFRGS. Porto Alegre. 2016.
- GOFF, J. L. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.
- GOHN (ORG.), M. D. G. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOHN, M. D. G. **Teoria dos movimentos sociais e paradigmas contemporâneos clássicos e contemporâneos**. São Paulo: edições Loyola, 1997.
- GOHN, M. D. G. Movimentos sociais, políticas públicas e educação. In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. D. L. P. D. **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas - SP: Alínea, 2010.
- GOHN, M. D. G. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5ª. ed. São Paulo: edições Loyola, 2014.
- GONÇALVES, E. R. D. L. **Mídia e movimentos sociais: a representação do MST na Revista Istoé**. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2008.
- GONÇALVES, M. E. A. (). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro - RJ: FGV, 2012.

- GOODSON, F. I. **Currículo: teoria e historia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2001.
- GOSS, K. P.; PRUDÊNCIO, K. O conceito de movimentos sociais revisitado. **Tese**, v. 2, p. 75-91, jan./jul. 2004. ISSN 1(2).
- GOULART, D. C. **Um caminho para os movimentos sociais delineado pelas Ciências Sociais: participação ou enfrentamento?** III Simpósio Lutas Sociais na América Latina (Anais). Londrina. 2008.
- GOULEMOT, J.-M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (.). **Práticas de leitura**. São Paulo - SP: Estação Liberdade, 1998. p. 107-116.
- HÉBRARD, J. A Escolarização dos Saberes Elementares na Época Moderna. **Teoria & Educação**, 1990. 65-113.
- HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar: como Jaremay-Durval aprendeu a ler. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo - SP: Estação Liberdade, 1998. p. 35-74.
- HOBBSAWM, E. J. O presente como história: escrever a história do seu próprio tempo. **Novos Estudos - CEBRAP**, São Paulo, v. 43, p. 103-112, Novembro 1995.
- HOBBSAWM, E. J. O presente como história. In: HOBBSWAM, E. J. **Sobre História**. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.
- JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- JOHNSEN, E. B. **Libros del texto en el calidoscopio**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S. A., 1993.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- KARNAL, L.; TATSCH, F. G. Memória evanescente. In: PINSKI, C. B.; LUCA, T. R. D. **O historiador e suas fontes**. [S.l.]: Contexto, 2009.
- LACLAU, E. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 1, out. 1986. ISSN 2.

LEFEBVRE, H. **La presencia e la ausencia:** contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LIMA, L. C. **História. Literatura. Ficção.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LOHN, R. L. **Redemocratização brasileira e tempo presente:** um ciclo narrativo no jornal Folha de São Paulo (1974 - 1985). XVII Simpósio Nacional de História (ANPUH) - Conhecimento histórico e diálogo social. Natal - RN: [s.n.]. 2013.

LUCA, T. R. D. Direitos sociais no Brasil. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (.). **História da cidadania.** São Paulo - SP: Contexto, 2012. p. 469-494.

MATHIAS, C. L. K. E ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, São Leopoldo, Janeiro/Abril 2011.

MEC, B. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - Parecer 7/2010.** MEC/Brasil. Brasília, p. seção 1, p. 10. 9/Jul./2010.

MEC/SEB. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: História.** Brasília: Ministério da Educação, 2011.

MELLO, C. B. **Senhores da história: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX.** Universidade de São Paulo - USP. São Paulo. 1997.

MENESES, U. B. D. Fontes visuais, cultura visual, histórias. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, SP, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

MIRANA, S. R.; LUCA, T. R. D. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MOREIRA, K. H. **Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de História na região Sudeste: 1980 a 2000** (Dissertação de mestrado). Araraquara: Universidades Estadual Paulista - Júlio de Mequista Filho, 2006.

MORENO, J. C. **Quem somos nós? - Apropriações e representações sobre identidades brasileiras em livros didáticos de História (1971 - 2011)** (Tese de doutorado). Assis: UNESP, 2011.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos (Tese de Doutorado em Educação)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo. 1997.

MUNAKATA, K. Apêndice bibliográfico. Livros didáticos no Brasil: mercado e investigações, Madrid, 1, 2001. 334-337.

MUNAKATA, K. Livro didático e formação de professor são incompatíveis? In: MEC/SEF **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 89-94.

MUNAKATA, K. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade., San Luis Potosi, 2003.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, 23, set./dez. 2012. 51-66.

NADAI, E. O ensino de História e a "Pedagogia do Cidadão". In: (ORG.), J. P. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo - SP: Contexto, 2017. p. 27-36.

NAVES, R. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (.). **História da Cidadania**. São Paulo - SP: Contexto, 2012. p. 545-565.

NETTO, S. P.; ROSAMILHA, N.; DIB, C. Z. **Como utilizar o livro didático**. Rio de Janeiro: MEC/COLTED, 1969.

NOGUEIRA, F. H. G.; CAPELLARI, M. A. **Ser Protagonista - História: volume 3**. São Paulo, SP: Edições SM, 2010.

OLIVEIRA, E. A. **A política do livro didático**. São Paulo: Unicamp/SUMUS, 1984.

OLIVEIRA, J. B. A. **A política do livro didático**. Campinas: Sunus, 1984.

OLIVEIRA, M. M. D.; STAMATTO, M. I. S. (.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: UFRN, 2007.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2008.

PEDRO, A.; LIMA, L. D. S.; CARVALHO, Y. D. **História do Mundo Ocidental: ensino médio: volume único**. São Paulo, SP: FTD, 2005.

PENNA, F. D. A. **Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de aula:** a relação entre o tempo histórico e a aprendizagem significativa no ensino de história. XVI Encontro Regional de História (ANPUH-RIO): Saberes e Práticas Científicas. [S.l.]: [s.n.]. 2014. p. 1-9.

PÊRA, S. A.; JÚNIOR, N. N.; BARBOSA, E. S. **História (Coleção Panorama da História:** volume 3). Curitiba, PR: Positivo, 2005.

PEREIRA, A. C. R. Os novos movimentos sociais e a educação em direitos humanos nas ações e políticas públicas no Brasil contemporâneo. **Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 27-41, jan./jun. 2015.

PEREIRA, M. H. D. F. **A máquina da memória:** o tempo presente entre a História e o jornalismo. Bauru: EDUSC, 2009.

PERLI, F. **A luta divulgada: um movimento em (in) formação - estratégias, representações e políticas de comunicação do MST (1981 - 2001) (Tese de Doutorado).** UNESP - ASSIS. Assis - SP. 2007.

PINSKY, J. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, J. (.). **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo - SP: Contexto, 2017. p. 11-26.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (.). **História da Cidadania.** São Paulo - SP: Contexto, 2012.

RAMÍREZ, J. Movimentos sociais: locus de uma educação para a cidadania. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (.). **Educar em direitos humanos:** construir uma democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 49-71.

RESNIK, L. **Tecendo o amanhã (a história do Brasil no ensino secundário):** programas e livros didáticos (1931-1945) - Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro - RJ: Universidade Federal Fluminense, 1992.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

RICOUER, P. **Memória, história, esquecimento (Original: Memory, history, oblivion).** Haunting Memories? History in Europe after Authoritharism. Budapeste: [s.n.]. 2005. p. 1-7.

RICOUER, P. **A história, a memória, o esquecimento**. Campinas - SP: Unicamp, 2007.

RICOUER, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RICOUR, P. **Tempo e narrativa. Tomo I**. Campinas: Papyrus, 1994.

ROCHA, H. A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão. **Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 53-66, Dez 2013.

ROCHA, H.; CAIMI, F. E. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 34, n. 68, p. 125-147, 2014.

ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. D. S. **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro - RJ: FGV, 2017.

ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. D. S. **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro - RJ: FGV, 2017.

RODRIGUES, R. A. **A Representação Midiático-Institucional dos Movimentos Sociais na Folha de São Paulo**. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre - RS: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre - RS: Artmed., 2002.

SANTOS, D. V. C. D. Acerca do conceito de representação. **Teoria da História**, 3, dez. 2011.

SANTOS, D. V. C. D. Acerca do conceito de representação. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, ano 3, n. 6, Dez 2011.

SANTOS, G. D. et al. **História - ensino médio - volume 3**. São Paulo, SP: Saraiva, 2010.

SAVIANI, D. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: AL, D. S. E. **O legado educacional do século XX**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9-58.

SCHERER-WARREN, I. A atualidade dos movimentos sociais rurais na nova ordem mundial. In: SCHERER-WARREN, I.; FERREIRA., J. M. C. **Transformações sociais e**

dilemas da globalização: um diálogo Brasil/Portugal. São Paulo: Cortez, 2002. p. 243-257.

SCHERER-WARREN, I. Redes de movimentos sociais na América Latina: caminhos para uma política emancipatória? **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 505-517, 2008.

SCHERER-WARREN, I. Movimentos sociais e pós-colonialismo na América Latina. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 46, p. 10-17, 2010.

SCHIMITZ, H. Teorias de movimentos sociais em perspectiva comparada. **GT - 20: Sociedad civil: protestas y movimientos sociales. XXIX CONGRESO ALAS CRISIS Y EMERGENCIAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA**, Santiago del Chile, 29-04 Setembro/Outubro 2013.

SCHWARCZ, L. M.; BOTELHO, A. Introdução - Cidadania e direitos: aproximações e relações. In: SCHWARCZ, L. M.; BOTELHO, A. (.). **Cidadania, um projeto em construção:** minorias, justiça e direito. São Paulo - SP: Claro Enigma, 2012. p. 6-27.

SEB/FNDE. **História:** catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2008. Brasília: MEC/SEB, 2007.

SEBBAGH, H. S. T. F. **REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE PLE.** Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

SERGE., M. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SCHERER-WARREN, I. **Movimentos sociais:** um ensaio de interpretação sociológica. Florianópolis: UFSC, 1984.

SILVA, H. R. D. A História como a representação do passado: a nova abordagem da historiografia francesa. In: CARDOSO, C. F.; (ORGS.), J. M. **Representações - contribuições a um debate transdisciplinar.** Campinas: Papirus, 2000. p. 81-93.

SILVA, J. R. D. Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 2, n. 5, p. 177-197, junho 2011.

SILVA, M. A. A FETICHIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 37, set./dez. 2012.

- SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. **Presença pedagógica**, 2, nov./dez. 1996. 52-64.
- SOUZA, L. C.; DRIGO, M. O. Representações do outro: estudo com imagens em livros didáticos. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação - Ecompós**, Brasília, v. 21, n. 2, maio/agosto 2018.
- SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem Psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 300-308, 1993. ISSN 3.
- TELLES, V. D. S. Movimentos sociais: reflexões sobre a experiência dos anos 70. In: SCHERER-WARREN, I.; KRISCHKE, P. J. **Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro - RJ: Zahar, 1981.
- TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2003a.
- TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 2003b.
- VALE, L. D. **A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo: Letra e letras, 1997.
- VARELA, F. F. E. A. (.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012.
- VASCONCELOS, R. I. V.; COSTA, A. N. S. E. Notas sobre o ensino de história e currículo: reflexões sobre o conhecimento histórico no Ensino Fundamental. **História & Ensino**, Uberlândia - MG, v. 20, p. 197-221, 2014.
- VESENTINI, C. A. A escola e o livro didático. In: SILVA, M. A. **Repensando a História**. São Paulo: Marco Zero, 1985.
- VESENTINI, C. A. A escola e o livro didático. In: SILVA, M. **Repensando a História**. São Paulo: ANPUH: Marco Zero, 1985.
- VESENTINI, C. A. **A teia do fato**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- VESENTINI, C. A. **A teia do fato**. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- VEYNE, P. **Como se escreve a História**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Brasília - DF: UnB, 1998.

WHITE, H. **Trópicos do Discurso**: ensaios sobre a crítica da cultura. São Paulo: Edusp, 2001.