

06

17.11.16

Capítulo 15

Devem os livros didáticos de história ser condenados?

KAZUMI MUNAKATA

A Dea Ribeiro Fenelon, *in memoriam*

O livro didático é algo muito curioso. Em certos momentos, aparece como um objeto sem nenhuma importância, a ponto de desprestigiar os pesquisadores que dedicam o seu tempo para investigá-lo.¹ Embora, na história, tudo seja história — o cardápio, as revoltas, a mídia, a praia, a senzala, as greves, o correio, o clima, as maneiras à mesa, a moda, a Guerra Fria, o movimento operário, a correspondência, as celebridades, as artes, os utensílios domésticos ou de guerra, as flores, os transportes, Madonna, o homossexualismo, as bruxas, Menocchio, as “baladas”, o corpo e suas partes (inclusive as que a pudicícia não permite dar-lhes o nome), os tropos da narrativa histórica, tudo, tudo —, mas não a educação escolar e muito menos um de seus dispositivos, o livro didático. Não importa se a escola é, hoje, essa fabulosa máquina de formar e conformar identidades e personalidades,² e se o livro didático é o dispositivo que potencializa essa conformação pela qual passa uma grande parcela da humanidade, inclusive

¹ Batista, 2002.

² Pineau, 2001.

nós e os nossos filhos — tudo isso é sem importância, “assunto para pedagogos”, esses seres também insignificantes, desprezíveis.

Mas, de repente, o livro didático torna-se um objeto controverso, a ser combatido e a cujo respeito todos são convocados a dar sua opinião. Já houve época em que essa convocação era privilégio de uma certa, digamos, “esquerda”. Tratava-se, então, de condenar a ditadura militar e, de modo mais genérico, a ideologia burguesa, que se insinuavam nas linhas e nas entrelinhas dos livros didáticos. Hoje, a situação inverteu-se: no segundo semestre de 2007, setores da imprensa, que podem ser classificados de “direita”, “descobriram” que os livros didáticos distribuídos pelo governo buscam “fazer nossas crianças acreditarem que o capitalismo é mau e que a solução de todos os problemas é o socialismo”.³ Não cabe aqui relatar os pormenores dessa ruidosa polêmica em que estiveram envolvidos projetos políticos, interesses mercantis e má-fé aliada à ignorância e à intolerância.⁴

Convém lembrar também que, nesses tempos de produtivismo acadêmico desenfreado, falar mal de livro didático tornou-se uma excelente solução de facilidade nos eventos acadêmicos: basta que se encontre um ou dois livros didáticos velhos, perdidos na estante; selecione-se um tema de preferência e que não ocupe muitas páginas; sempre haverá algo a criticar, a título de “análise”. Não importa se esses livros estão em desuso, se o mecanismo de avaliação pelo governo banuiu-os da possibilidade de distribuição às escolas pelo Programa Nacional do Livro Didático; isso não tem a menor importância: são apenas questúnculas mercantis e não elidem o fato de que o mal — o risco de contaminação dos alunos com pseudociências ou mesmo com a ideologia — já fora cometido.⁵ Tampouco importa

³ O *Globo*, Rio de Janeiro, 18 set. 2007 (o artigo é assinado por Ali Kamel, diretor-executivo de jornalismo da Rede Globo).

⁴ Ver a revista *Carta Capital* (3 out. 2007), que na capa estampou a chamada: “Livros didáticos. Cifrões e ideologia. Por trás da polêmica do livro acusado de pregar o comunismo, rufas e manipulações em um mercado de 560 milhões de reais bancado pelo governo”.

⁵ Convém esclarecer que o autor destas linhas não está imune a essa tentação. Mas, ao revisar os livros didáticos brasileiros de épocas diversas que descreveram a guerra

que exista já uma farta bibliografia nacional e internacional, consolidando o campo; para que consultá-la, se é sobre mediocridades?

Nos círculos mais restritos, na área educacional, o livro didático é também alvo de críticas ferozes por motivos, digamos, “pedagógicos”. Uma pretensa concepção “moderna” de educação, desde a segunda metade do século XIX, vem condenando o chamado “ensino livreco”, supostamente “tradicional”, baseado nos livros didáticos — emblemas da pseudoformação e indício da incompetência do professor, que necessita dessa “*bengala*, *muleta*, *lente para miopia* ou *escora* que não deixa a casa cair”.⁶ Vale observar que essa pecha de incompetentes para os usuários de livros didáticos assumiu um grau tão elevado de consenso que as pesquisas sobre o uso desse material têm encontrado muitas dificuldades: não se pode jamais perguntar diretamente aos professores se utilizam os livros didáticos, pois a resposta será negativa, alegando que preparam seus próprios materiais.⁷ Entre livros e materiais de confecção própria, os professores, no entanto, fazem muito mais: como afirma Chartier (1990:123), se há a ortodoxia do autor ou do editor, buscando determinar como uma obra deve ser lida, também há, por parte do leitor, o seu usuário (por exemplo, o professor), a sua liberdade de apropriação, quase nunca prevista — como as pesquisas empíricas têm evidenciado. Em suma, o fato de usar livro não significa que o professor seja automaticamente incompetente, do mesmo modo que não usar livro didático não lhe confere, por si só, o prêmio de excelência.⁸

contra Rosas, da Argentina, tomou-se o cuidado de consultar 34 títulos, buscando ali não erros, deturpações ou interpretações históricas abjetas, mas simplesmente os padrões explicativos que se utilizavam desde o século XIX até o final do século XX. Ver *A invenção da Argentina como inimigo...*

⁶ A expressão, bastante recorrente na bibliografia, é de Ezequiel Theodoro da Silva (1998:43). Curiosamente, esse reconhecido e severo crítico dos livros didáticos nunca examinou nenhum deles, tampouco investigou os seus usos efetivos pelos professores.

⁷ Segundo a Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (Abrale), estes “materiais” sempre foram confeccionados com recortes de textos diversos e fotocópias de livros didáticos.

⁸ Alguns trabalhos recentes sobre o uso dos livros didáticos na sala de aula já bastam para evidenciar o que o crítico das muletas jamais imaginou: Araújo (2001); Damasceno-Reis (2006); Prado (2007).

Convenhamos, essas discussões situam-se num campo não muito habitual, ao menos para nós, de história. Ou melhor, esse é o terreno em que ficaram confinados muitos dos que pretendem discutir o ensino de história — um cenário até bastante conhecido: na ânsia de resolver os problemas do dia a dia do ensino de história, da sua didática, recorre-se à didática e à metodologia de ensino. O professor de história é então arrastado para aquilo que aprendeu a desprezar: a pedagogia. Não poderia ser de outro modo. O ambiente em que trabalha e vive é inteiramente pedagogizado, mesmo porque seus superiores são, em geral, pedagogos.

Qual o resultado disso? No Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, de que faço parte, muitos alunos são oriundos de história, mas, curiosamente, quase ninguém cogita em desenvolver pesquisa na área de história da educação. Para eles, sendo professores de história e matriculando-se numa pós-graduação em educação, é óbvio que façam algum trabalho sobre o ensino de história, hoje, de preferência na escola onde militam. Em outras palavras, enredados que estão no ativismo imediatista do dia a dia, eles perdem a perspectiva histórica.

A experiência desse grupo de pós-graduandos não deve, obviamente, ser generalizada. Mas ela pode ser expressão de um fenômeno mais amplo: a expansão de discursos não históricos sobre história de modo geral e, em particular, sobre o ensino de história. Nem estou me referindo à atual profusão de livros sobre ensino de história — verdadeiro sucesso de vendas —, alguns dos quais, no mais puro estilo autoajuda, recomendam que o professor dessa disciplina deve ser criativo e sério, embora, num outro texto, também recomendem fraudar o diário de classe.⁹ Basta que se contrastem os escritos de Ginzburg sobre questões teóricas da investigação histórica¹⁰ com os de Rüsen

⁹ Por motivos óbvios, tais obras não são mencionadas, mas o leitor familiarizado com o tema saberá reconhecê-las. Evidentemente, há, na área, muitos trabalhos que podem ser considerados como referência, mas que não serão mencionados aqui para evitar omissões injustificadas.

¹⁰ Ver, por exemplo, Ginzburg (2002).

sobre a teoria da história¹¹ para evidenciar a diferença radical entre um discurso histórico sobre a história e um outro que não o é, nem pretende ser.

Laville (2005:25), ao comentar a atual hipertrofia, nos discursos sobre a história, dos temas “memória”, “patrimônio” ou “consciência histórica”, constata:

Na comunidade dos historiadores, vários se sentem desestabilizados e, de certo modo, diminuídos, porque veem que seu campo, supostamente reservado, está sendo invadido por uma multidão de literários, linguistas, filósofos, antropólogos, psicólogos e outros especialistas dos *cultural studies*. Sem contar que os recém-chegados ao campo científico dos historiadores frequentemente os desconsideram e até ficam alegres quando conseguem afastá-los.

No caso do ensino de história, ele menciona uma monumental pesquisa, *Youth and history*, realizada em âmbito europeu:

Empreendida em 27 países, com 32 mil alunos, apenas 16 dos colaboradores nacionais da pesquisa *Youth and History* eram historiadores ou professores de história: seria possível que, da mesma forma que para a história acadêmica, não especialistas se encarregassem do campo? (...)

Especialistas não historiadores, não pedagogos e professores que não ensinam história passaram a ocupar um lugar importante no campo da pesquisa relacionada ao ensino de história. Isso foi feito, às vezes, à custa dos especialistas do ensino de história, preparando assim o terreno para um retorno da narrativa memorial.¹²

Não se trata de corporativismo: não se reivindica, aqui, nenhuma exclusividade dos bacharéis ou licenciados em história para falar sobre a sua

¹¹ Rüsen, 2001 e 2007.

¹² Laville, 2005:30, 32.

disciplina — mesmo porque são os graduados em história que abandonam o campo em que se formaram. Mas, convém interrogar, junto com Laville, o que diferencia o historiador daquele que apenas sabe falar sobre a história:

É necessário entender que, para um não historiador, a narrativa é a parte visível do movimento histórico. Porque, mesmo que a história seja um modo de produção de conhecimento através da pesquisa, o historiador comunica ao público não a pesquisa em si, mas o seu produto, sob a forma de narrativa histórica. É somente com um certo distanciamento que a interpretação é possível. Foi exatamente isso que aconteceu com as novas tendências intelectuais e os novos participantes para quem a narrativa histórica se tornou um objeto de conhecimento em si.¹³

Daí a passagem do pensamento histórico à compreensão histórica:

Enquanto o pensamento histórico é um conjunto de operações intelectuais e de atitudes do tipo daquelas exercidas para produzir os saberes históricos, a compreensão histórica é definida como a atividade que leva ao entendimento de uma narrativa construída, procurando nela o sentido que o autor quis lhe dar e sensibilizando-se, ocasionalmente, com as suas intenções e pressupostos. (...)

Incidentalmente, ao constatar o grande número e peso de pesquisadores oriundos das áreas de linguística, da pedagogia da leitura, ambas ciências do discurso, assim como da psicologia cognitiva ou de disciplinas próximas, cujos interesses de pesquisa estão na compreensão histórica e não no pensamento histórico, seria possível ver nas circunstâncias desse realinhamento para a narrativa (...) uma atração do tipo pós-mo-

derna? Um exemplo, entre outros, desta “ocupação de terreno” se observa no segundo volume da *International Review of History Education*, cujo título é *Learning and reasoning in history*, em que apenas um terço dos autores são provenientes do campo da história ou do seu ensino.¹⁴

Para Laville, essa passagem não ocorre somente pela entrada de não historiadores no ensino de história, ou pelo impacto das abordagens pós-modernas (inclusive a chamada “virada linguística”), mas atende a certos interesses de governos e mesmo de empresas, que visam ao

controle da memória, particularmente a que se constrói no meio escolar. Nessas tentativas, trata-se de colocar o conteúdo histórico do ensino de história a serviço de uma nova ordem, ou simplesmente preservar a ordem vigente. Em todo caso, o que está em jogo é a posição de uma dada narrativa histórica e, através dela, a inserção nas consciências de uma determinada memória.¹⁵

Por exemplo, uma memória histórica supranacional, da Comunidade Europeia:

O fato de ser chamada de consciência histórica não muda em nada o seu objetivo transparente, que é, antes de tudo, a aquisição dos saberes e das representações comuns a fim de facilitar a integração europeia. Um dos principais atores nessa operação é o filósofo alemão Jörn Rüsen. Segundo ele, a constituição de uma consciência histórica europeia seria tão necessária quanto a adoção de uma moeda econômica

¹⁴ Laville, 2005:33-34. A obra mencionada tem como editores James F. Voss e Mario Carretero (1998). O primeiro faz parte do Departamento de Psicologia da Universidade de Pittsburgh, onde integra o Programa de Psicologia Cognitiva; o segundo, conhecido nos círculos hispanófonos da chamada “educação histórica”, é licenciado e doutor em psicologia.

¹⁵ *Ibid.*, p. 28.

¹³ Laville, 2005:24. O autor também menciona os efeitos da chamada “virada linguística” para a transformação da narrativa histórica em um objeto de conhecimento em si.

comum, o euro. No artigo intitulado "Cultural currency. The nature of historical consciousness in Europe", Rüsen (...) disse que (...) "tal moeda cultural não pode ser introduzida, prescrita, forçada da mesma forma que foi feito com o euro". Como fazê-lo então? Principalmente pela escola e pelo programa de história, programa concebido essencialmente em termos de conteúdos factuais e de suas narrativas. "O que conta são os conhecimentos históricos concretos que definem a Europa historicamente", afirma o autor antes de se lançar em uma longa enumeração do que deveriam ser os elementos de tal saber concreto.¹⁶

Que me perdoe o paciente leitor com essas longas transcrições de um texto alheio. Elas foram necessárias para escudar os meus argumentos, pois toda vez que proponho a crítica da noção de "consciência histórica" recebo como resposta, invariável, o "não é bem assim". Evidentemente, como mostrou Chartier (1990), contra a ortodoxia do autor ou do editor sempre há a liberdade de apropriação do leitor, e muitos dos meus colegas devem sinceramente acreditar que a "consciência histórica" seja equivalente ao que Laville denomina "pensamento histórico". Agora é a minha vez de dizer: "não é bem assim".

No lugar dessas abordagens a-históricas, que conduzem às prescrições de uma consciência que se deve ter, para o que se propõem metodologias e estratégias supostamente adequadas, em oposição às "incorretas" e "ultrapassadas", por que não assumir uma perspectiva histórica? Se certos conteúdos e metodologias parecem carregar as marcas do atraso, do ultrapassado, do tradicional, não basta simplesmente denunciá-los como incorretos ou em desvio ou imprestáveis para a boa "consciência histórica", mas compreender-lhes o significado de aparecerem como tais, na sua relação com o que se propõe no presente. Em outras palavras, por que não examinar a história do ensino de história, exercitando o que já se convencionou

denominar história das disciplinas escolares?¹⁷ Então, seria possível perceber que as finalidades do ensino de história passaram, segundo Laville (2005:15), da construção do cidadão-súdito para a do cidadão-participante, às quais se associaram não apenas os conteúdos, mas também as maneiras de abordá-los, os exercícios propostos e as avaliações — tópicos que, segundo Chervel (1990), constituem uma disciplina escolar. Esse procedimento histórico talvez até permita entender a atual proliferação de propostas a-históricas e pedagogizadas de medir, avaliar e propor uma certa "consciência histórica" instituindo um novo ensino de história (ou melhor, educação histórica), com suas finalidades específicas.

Os livros didáticos constituem fonte indispensável para tal investigação. Claro, não se trata novamente de verificar-lhes apenas e estritamente os conteúdos para distribuir-lhes os prêmios e as punições de acerto e erro, de acordo com uma reta doutrina ou sã ciência. Eles são mais do que isso — meros suportes de ideias (certas ou erradas). Como livros, são resultados de produção material, em que concorrem não apenas as matérias-primas (papel, tinta etc.), mas também seres humanos em diversas situações e atividades, assumindo diferentes posições (autor, editor, revisor, arte, proprietário da editora etc.), em intrincadas relações de produção, marcadas por conflitos e acomodações. Ao ingressar no circuito da distribuição e consumo, esse objeto material faz a mediação de outras relações humanas, que se costuma denominar sinteticamente "mercado".¹⁸

Como didático e, portanto, com destinação escolar, esse livro passa também por outras mediações. No Brasil, onde vigora desde 1985/86 o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo qual o governo federal compra e distribui livros didáticos a todos os alunos das escolas públicas do país, de acordo com a indicação dos seus professores, o mercado conta com esse comprador quase exclusivo, que é o Estado. Este não é uma entidade abstrata, ainda mais que, a partir de 1996, o PNLD passou a recrutar especialistas

¹⁷ Chervel, 1990. O texto constitui um verdadeiro programa de investigação sobre as disciplinas escolares.

¹⁸ A esse respeito, ver o esquema proposto por Darnion (1990:113).

para avaliar previamente os livros, a fim de compor um catálogo para orientar a escolha dos professores.¹⁹ Aos interesses e objetivos didáticos mesclam-se os interesses dos governos (e seus avaliadores) e de setores editoriais privados: educação, política e mercado — e todos os sujeitos implicados nessas esferas — aparecem entrelaçados. Não é impossível que a polêmica em torno de certos livros, mencionada no início deste capítulo, seja sintoma de um ajuste de contas entre essas esferas e os sujeitos que delas participam.²⁰

Mesmo porque o que está em jogo é uma política cultural que pretende decidir como devem ser as futuras gerações. Explica Gimeno Sacristán (1995:78-79):

Os textos constituem-se em instrumentos de política educativa na medida em que regulam o conhecimento, delimitando o conteúdo real da escolarização (...). Hoje, os livros didáticos ou quaisquer outros materiais, como ocorre, por outro lado, com os meios de comunicação, comportam-se como instrumentos culturais de primeira ordem para a integração na comunidade, de modo a conseguir uma certa harmonia social, ao proporcionar uma informação e uma visão do mundo parecida para todos.

Convém, no entanto, observar: essa política cultural não consegue ser totalitária. Certamente, o Estado (com essa generalidade de “E” maiúscula)

¹⁹ Sobre o PNLD, ver Munakata (1997); Batista (2003); Sposito (2006); Cassiano (2007).

²⁰ Por sinal, o mercado de livro didático passa, neste início do século XXI, por profundas alterações, marcadas por incorporação de editoras por grandes grupos empresariais, inclusive estrangeiros, e esvaziamento do PNLD mediante a compra, por prefeituras, de apostilas dos chamados “sistemas de ensino” (grupos privados de ensino), sem nenhum controle estadual ou federal. Além disso, o governo do estado de São Paulo introduziu, em 2008, um *kit* educacional que inclui um jornal contendo o que deve ser feito em cada aula. A respeito das apostilas, ver Cassiano (2007). As apostilas dos “sistemas de ensino” são tema de pesquisa de iniciação científica de Tainã Pinheiro, da PUC-SP. Thiago Figueira Boim desenvolve pesquisa, em nível de mestrado, sobre o material produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

tem sua vocação para o controle total. Mas essa pretensão é também a do chamado “mercado”, embora o seu totalitarismo se fragmente em vários “concorrentes” entre si, às vezes de uma mesma empresa. Os professores, com suas escolhas nem sempre de acordo com o que desejaria o PNLD,²¹ exercem também o seu contraponto à homogeneização total. E os alunos — afinal, o que eles fazem com tudo o que lhes é ensinado?

Gimeno Sacristán (1995:80-81) comenta e também adverte:

Não existem, por sorte, modos de controle absoluto da cultura escolar, mas há aqueles que são mais ou menos eficazes. Duas formas diretas de configurar o currículo aparecem nas políticas para controlar-lo: em primeiro lugar, a exigência de certos conteúdos na avaliação, sobretudo quando dela se deduzem a obtenção de títulos, diplomas ou a superação de exigências da passagem de níveis escolares, aos quais se acomodarão os materiais; em segundo lugar, a regulação administrativa e comercial do sistema de produção e difusão de materiais que usam os professores e os alunos do ensino.

Devem, então, os livros didáticos de história ser condenados? Na minha modesta opinião, os professores e os alunos têm todo o direito de condenar os livros de que não gostam, de que são vítimas. Mas, como estudioso dos livros didáticos e das disciplinas escolares, não gostaria de fazer dos livros didáticos o vilão dessa história. Se o livro (didático) não se resume às ideias (corretas ou erradas) de que é suporte, se, na sua materialidade, remete a diversos sujeitos, com seus interesses, pretensões, vontades, desejos, políticas e ações, é a esses sujeitos — e à somatória de suas ações — que devemos prestar atenção. Por isso mesmo, fiz parte de um grupo de pesquisadores,

²¹ No PNLD, quando se iniciaram as avaliações, cada livro recebia uma classificação de acordo com seu mérito. Constatou-se então que a escolha de grande parte dos professores recaía sobre os livros com classificação baixa (ver Batista, 2001). A prática de classificação foi abandonada, mas introduziu-se a exclusão dos livros considerados ruins do catálogo, impossibilitando que os professores os escolhessem.

coordenados por Circe Bittencourt, que organizou a Biblioteca do Livro Didático, na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, além de construir um banco de dados sobre livros escolares (Livres), catalogando dados sobre livros didáticos em acervos de várias bibliotecas do Brasil.²²

²² A organização da Biblioteca do Livro Didático e do Livres fez parte do projeto temático “Educação e Memória: Organização de Acervos de Livros Didáticos”, que contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Mais informações disponíveis em: <<http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>>, onde os dados do Livres também podem ser consultados.