

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONTEÚDOS CONCEITUAIS NAS COLEÇÕES DE HISTÓRIA PARA O
ENSINO MÉDIO: O QUE MUDA E O QUE PERMANECE COM A
INTERVENÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
(1997- 2005)?

KLEBER LUIZ GAVIÃO MACHADO DE SOUZA

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2011

KLEBER LUIZ GAVIÃO MACHADO DE SOUZA

**CONTEÚDOS CONCEITUAIS NAS COLEÇÕES DE HISTÓRIA PARA O
ENSINO MÉDIO: O QUE MUDA E O QUE PERMANECE COM A
INTERVENÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
(1997- 2005)?**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Núcleo de Pós Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Sergipe, como requisito
parcial à obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira.

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2011

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S729c Souza, Kleber Luiz Gavião Machado de
Conteúdos conceituais nas coleções de História para o ensino
médio: o que muda e o que permanece com a intervenção do
Programa Nacional do Livro Didático / Kleber Luiz Gavião
Machado de Souza. – São Cristóvão, 2011.
138 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-
Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2011.

Orientador: Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira

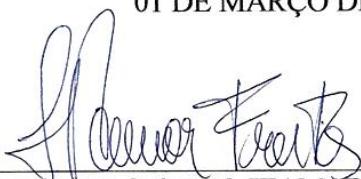
1. Educação. 2. Ensino médio. 3. Livros didáticos – Análise
de conteúdos. 4. História – Estudo e ensino. I. Título.

CDU 37.011.33:002:93/94

“CONTEÚDOS CONCEITUAIS NAS COLEÇÕES DE HISTÓRIA PARA O
ENSINO MÉDIO: O QUE MUDA E O QUE PERMANECE COM A
INTERVENÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (1990-
2005)??”

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM

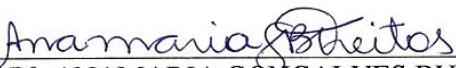
01 DE MARÇO DE 2011



PROF^a. DR^a. ITAMAR FREITAS



PROF^a. DR^a. MARGARIDA MARIA DIAS DE OLIVEIRA


Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

PROF^a. DR^a. ANAMARIA GONÇALVES BUENO DE FREITAS

SUPLENTE

Ao meu pai, José Maurino de Souza (*in memoriam*).

Aos músicos, pois sei como a vida da gente muda com a música.

Aos meus professores de História.

A todos que acreditam na intensidade da vida.

Ao silêncio das madrugadas.

AGRADECIMENTOS

Chegou a hora. Estou em frente à tela do computador encarregado de expressar em poucas páginas toda a minha gratidão aos que me deram suporte material, intelectual e emocional. Não vou esconder a dificuldade que foi escrever essa dissertação. Ela é resultado de um ano de modificações, revisões, sugestões, leituras, análises, tabulações e conflitos.

Pesquisar é um desafio. Escrever é um desafio tão grande quanto. Mas deu tudo certo e me orgulho profundamente do resultado, pois esse texto agora é parte da minha trajetória, das longas orientações, das noites perdidas em frente ao notebook com uma xícara de café para vencer o sono e aproveitar as madrugadas (experiência que me propiciou o conhecimento sobre os ótimos filmes que passam nesse horário).

Cada um dos que estiveram comigo nessa caminhada, direta e indiretamente, agora são parte da minha vida. E é a eles que agradeço aqui:

Agradeço a minha mãe Marli e meu irmão Maurício, por serem base, força, união, presença e acima de tudo, amor incondicional.

À minha namorada, Iêda Tourinho, que, nas situações em que qualquer mulher perderia a paciência, ela foi terna, carinhosa e verdadeiramente sensível. Só alguém com a sua paixão pela pesquisa é capaz de entender as minhas ausências.

Agradeço aos meus amigos, e aqui abro uma dedicatória especial aos que tiveram importância destacada. Como teremos inúmeras páginas de escrita formal, aproveitarei esse espaço para a informalidade. O meu total reconhecimento à amizade de Disson Soares, João Paulo, Simone Oliveira, Kléber Rodrigues e Diogo Francisco.

Além disso, agradeço a todos os amigos de outros tempos e espaços, sejam eles das bandas, dos bares, da rua, da universidade, de infância e adolescência, os colegas do mestrado, as inesquecíveis “saídas culturais” e aos colegas do grupo de pesquisa (Ana, Carla, Hermesson e Sílvia).

Meus sinceros agradecimentos vão também para o professor Itamar Freitas, principalmente por ser do jeito que ele é: orientador que extrapola os laços da academia, que desafia e inspira a todos com a sua dedicação à pesquisa e ao ensino, pela sua simplicidade em meio a tantos egos inflados da Academia.

Agradeço também a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE) pelo empréstimo das coleções que foram analisadas aqui neste trabalho. Todos que lá me atenderam foram sempre solícitos e educados.

Dedico o reconhecimento a todos que compõem o Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, em especial às professoras Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, por seu zelo com a nossa formação, e a Eva Maria Siqueira Alves pela sua dedicação ao bom funcionamento do Núcleo.

Agradeço às professoras Marizete Lucini (DED/UFS) e Josefa Eliana (NPGED/UFS) pelas valiosas contribuições que deram ao meu trabalho na banca de qualificação.

Por fim, a todos que estão lendo esse texto e acham que foram esquecidos. Não os esqueci. Sei que muitos podem ter ficado de fora, mas a gratidão sincera só cabe em um abraço.

Portanto, sintam-se todos abraçados!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo conhecer as mudanças e permanências na escrita da História veiculada nos livros didáticos avaliados, aprovados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) através da análise de seus conteúdos conceituais *meta-históricos* e *substantivos*. Usando como baliza de análise as prescrições dadas pelos editais do programa sobre os conceitos históricos considerados importantes, realizamos a análise das coleções em edições anteriores e posteriores ao programa, visando saber se o PNLEM foi responsável por uma melhora nos conteúdos conceituais das coleções, como já identificado pelos pesquisadores em Ensino de História ao investigarem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Fundamental. O nosso recorte temporal abrange o período de 1997 a 2005. Utilizamos os procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977) para categorizar os conceitos que foram extraídos nas proposições históricas presentes no texto didático. A importância desse trabalho está em conhecer o grau de influência das políticas públicas nos livros de História para esse nível de ensino.

Palavras-chave: Ensino de História - Livro Didático - Políticas públicas - Conteúdos Conceituais - Conceitos Históricos.

ABSTRACT

The aim of this research is to know the changed and permanent aspects of writing of History related to the evaluated and approved textbooks distributed by “Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)” through analysis of its conceptual metahistoric and substantive concepts. The methodology used was the analysis of the rules set up by announcements of programme on historical concepts considered important. So, we carry out the analysis of present and past collections to the programme in order to know if PNLEM was responsible for an improvement in their conceptual contents as ever identified by researchers on teaching History when they worked on the “Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental”. Our meaningful time goes from 1997 to 2005. The methodological procedures of Analysis of Content by Laurence Bardin (1977) were used to categorize the contents extracted in historical propositions in the textbook. The importance of this is to know how much the public policies influence in History textbooks in this teaching level.

Keywords: Teaching History – Textbook - Public policies - Conceptual contents - Historical concepts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01: Capítulo inicial da coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2005).....	16
FIGURA 02: Capítulo inicial da coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (2005).....	16
FIGURA 03: Página retirada da edição de 2002 da coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2005).....	21
FIGURA 04: Capa da coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997).....	27
FIGURA 05: Contra-capá da coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997).....	28
FIGURA 06: Capa do volume 1 da coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (2005).....	29
FIGURA 07: Capa do volume 2 da coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (2005).....	30
FIGURA 08: Capa do volume 3 da coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (2005).....	31
FIGURA 09: Capa da coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002).....	34
FIGURA 10: Capa da coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2005).....	35
FIGURA 11: Página da coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2005) descrevendo as seções existentes na obra.....	42
FIGURA 12: Seção “oficina da história” na coleção <i>História global: Brasil e geral</i> (2005).....	43
FIGURA 13: Seções “Reflexão” e “monitorando o-estudo” na coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002).....	43
FIGURA 14: Seção “explorando o conhecimento” na coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (2005).....	43
FIGURA 15: Página do capítulo sobre o “descobrimento do Brasil” na edição de 2002 da coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002).....	66
FIGURA 16: Página do capítulo sobre o “descobrimento do Brasil” da coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2005).....	66
FIGURA 17: Página do capítulo sobre o “Brasil Holandês” na coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997).....	72
FIGURA 18: Página do capítulo sobre o “Brasil Holandês” na coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (2005).....	72

FIGURA 19: Quadro “Tiradentes esquartejado” (1893), de Pedro Américo, utilizado na coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002).....	76
FIGURA 20: Texto complementar sobre a “Inconfidência Mineira” extraído da coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (2005).....	76
FIGURA 21: Texto complementar sobre a “Inconfidência Mineira” presente na coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2005).....	76

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de páginas/proposições meta-históricas nas coleções <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997-2005) e <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002-2005)....18
TABELA 2 - Conceitos meta-históricos nas coleções História para o Ensino Médio (1997-2005).....18
TABELA 3 - Conceitos meta-históricos na coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (2005).....37
TABELA 4 - Conceitos meta-históricos na coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002 – 2005).....39
TABELA 5 - Habilidades desenvolvidas nas seções da coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (2005).....45
TABELA 6 - Habilidades desenvolvidas nas seções da coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002).....46
TABELA 7 - Habilidades desenvolvidas nas seções da coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2005).....47
TABELA 8 - Número de proposições/conceitos históricos substantivos nas coleções de História para o Ensino Médio.....49
TABELA 9 - Principais conceitos históricos substantivos nas coleções de História para o Ensino Médio.....54
TABELA 10 - Conceitos substantivos considerados como centrais para o ensino de história pelo PNLEM nas coleções de História para o Ensino Médio.....55
TABELA 11 - Conceitos substantivos na coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997 -2005).....56
TABELA 12- Conceitos substantivos na coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002 - 2005).....57
TABELA 13 - O conceito de <i>sociedade</i> nas coleções de História para o Ensino Médio.....58

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- O aparelho crítico nas edições da coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997-2005).....	25
QUADRO 2 - Aparelho crítico nas edições da coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002/2005).....	33

LISTA DE SIGLAS

ABRALE: Associação Brasileira de Livros Educativos

ABRELIVROS: Associação Brasileira de Editores de Livros

GPEH: Grupo de pesquisas em Ensino de História

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM: Programa Nacional do Livro Didático Para o Ensino Médio

RBH: Revista Brasileira de História

SNEL : Sindicato Nacional dos Editores de Livros

UFS: Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I	
OS CONCEITOS META-HISTÓRICOS NAS COLEÇÕES DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO.....	15
1.1. Apresentando as coleções.....	22
1.2. Os conceitos <i>meta-históricos</i> nas coleções <i>História das Cavernas ao terceiro milênio</i> (1997-2005) e <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002-2005).....	36
1.3. Conceitos meta-históricos e habilidades nas seções dos livros didáticos de História para o Ensino Médio.....	40
CAPÍTULO II	
OS CONCEITOS SUBSTANTIVOS NAS COLEÇÕES DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO.....	49
2.1. Os conceitos substantivos nas coleções <i>História das Cavernas ao terceiro milênio</i> (1997-2005) e <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002-2005).....	55
2.2. O caso do conceito “Sociedade”.....	57
CAPÍTULO III	
A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA EM DUAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.....	64
3.1. Descobrimento do Brasil.....	65
3.2. Os Indígenas brasileiros	67
3.3. A escravidão.....	69
3.4. As invasões holandesas.....	69
3.5. A inconfidência mineira.....	74
3.6. A chegada da família real no Brasil e a independência do Brasil.....	77
3.7. A proclamação da República.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87

FONTES.....92

ANEXOS.....93

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo investigar as mudanças e permanências nos conteúdos conceituais *meta-históricos* e *substantivos* nos livros didáticos de História avaliados, aprovados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), realizado entre os anos de 2005 e 2008. Usando como baliza de análise as prescrições fornecidas pelos editais do programa sobre os conceitos históricos considerados importantes, buscamos saber se a instituição do PNLEM foi responsável por uma melhora nos conteúdos conceituais das coleções submetidas a esse processo de avaliação.

As políticas públicas para o livro didático (PNLD e PNLEM) são exemplos do processo de renovação das bases da educação nacional surgidas com a redemocratização brasileira. Segundo Paulo Knauss (2009), “o modelo estabelecido definiu tanto a não interferência direta do governo no campo da produção editorial, deixada à iniciativa empresarial privada, quanto estabeleceu como princípio a livre escolha dos livros pelos professores” (KNAUSS, 2009, p.299).

A avaliação dos livros didáticos busca o estabelecimento de parâmetros de qualidade para aquilo que é comprado e distribuído aos municípios brasileiros que fazem adesão ao programa¹ ainda mais com o surgimento e crescimento dos oligopólios editoriais (Cf. SPOSITO, 2010, p. 22-3). O Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio (PNLEM) surge em 2005 orientado pelo modelo de tratamento que os livros didáticos do Ensino Fundamental recebem no PNLD (Cf. KNAUSS, 2009, p.298)².

A necessidade de uma política avaliativa e a influência dela sobre a qualidade dos livros didáticos é demonstrada por autores como Décio Gatti Júnior (2004), Hölien Bezerra (2006), Sônia Regina Miranda (2004), Tânia Regina de Luca (2004; 2006) e Maria Inês Sucupira Stamatto (2007). De maneira geral, os pesquisadores afirmam que as políticas

¹ De acordo com o art. 2º, resolução nº 60 do MEC/FNDE, de 20 de novembro de 2009, para receber os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os municípios devem assinar e enviar até o dia 31 de maio de 2010 o termo de adesão ao programa. A medida visa evitar o desperdício de recursos federais com o envio de livros que não eram utilizados por alguns municípios. Ela valerá para a distribuição de livros didáticos a partir do ano de 2011. Para mais detalhes, <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em 2 de set. 2010.

² Os autores que citaremos no decorrer do texto possuem trabalhos de maior competência e detalhamento sobre o assunto. O que importa dizer é que a avaliação sistemática dos livros didáticos teve inicio em 1995 sob o nome de *avaliação pedagógica*. Anteriormente, em 1985, quando o PNLD foi criado, o programa tinha apenas a função de intermediar a escolha dos professores e a produção editorial, “sem que houvesse a referência a padrões de qualidade ou políticas públicas para o setor” (BEZERRA e LUCA, 2006, p.31-2). A partir de 1995, a avaliação passou a ser encabeçada por especialistas em cada área de ensino através da criação de comissões por área de conhecimento, que passaram a ser coordenadas não mais pelo MEC, e sim, pelas universidades, que tomaram a dianteira do processo, o que reforçou “a autonomia do trabalho técnico, que passou a ser feito pelas universidades” (KNAUSS, 2010, p.299).

públicas de compra e distribuição de livros didáticos no Brasil têm se mostrado um importante mecanismo de “reajustamento e adaptação no mercado editorial” (LUCA e MIRANDA, 2004, p.128).

Essa cultura avaliativa (Cf. LUCA e MIRANDA, 2004) serviu para que as editoras melhorassem a qualidade de suas coleções tanto na forma como no conteúdo, com intuito de manterem a competitividade em um mercado dependente dos recursos do programa.

Na área de História, as mudanças são sentidas por parte dos autores e dos editores no cuidado em evitar a veiculação de estereótipos, preconceitos, erros conceituais e de informação, desatualização historiográfica e pedagógica, proselitismo, incoerências metodológicas entre o anunciado e o exposto nos livros. É cada vez maior o número de obras consideradas com bons atributos e que tem diminuído o quantitativo de coleções consideradas inadequadas para serem adotadas nas escolas públicas brasileiras (Cf. STAMATTO, 2007, p.48).

De acordo com Décio Gatti Júnior (2004), as editoras demonstram preocupação em cumprir todos os itens da avaliação do programa, “mesmo porque não poderiam perder esse rico mercado”, pois, “por maiores que sejam as pressões e mesmo que o governo pague pouco e exija muita qualidade, as editoras ainda não pensam em abandonar o seu principal cliente” (GATTI JÚNIOR, 2004, p.233). Prova disso é o fato de que as mudanças e revisões efetuadas acontecem em velocidade cada vez maior desde os anos de 1990 (Cf. GATTI JÚNIOR, 2004, p.219).

Além disso, o PNLD possibilitou que variadas propostas metodológicas, temáticas e possibilidades pedagógicas e historiográficas estivessem presentes nas coleções selecionadas pelo programa. Muitas propostas se anunciam como supostamente antagônicas a um modelo tradicional de exposição dos conteúdos. O próprio texto do *Guia do Livro Didático de 2008* ao discorrer sobre os critérios e metodologias de avaliação utilizada, deixa claro que

A área de História, diferentemente de outras, não contempla um documento que determine itens de conteúdos históricos prévios para a realização dos programas escolares. [...] Decorrente disto, há muitas opções tanto para a seleção dos conhecimentos históricos como para a montagem da estrutura de uma obra didática na área (BRASIL, 2008, p. 11).

Essa heterogeneidade é comprovada também pelos pesquisadores do ensino de História no Brasil, como é o caso de Sônia Regina Miranda e Tânia Regina de Luca (2004) que, ao analisarem as coleções de História entre 1994 e 2004, mostram que

a partir do PNLD é possível depreender tendências globais quanto à História ensinada que se vinculam mais a tipos diferenciados de saberes disciplinares, curriculares e/ou derivados de tradições pedagógicas distintas do que aos efeitos supostamente normativos do programa (MIRANDA e LUCA, 2004, p. 134).

Ao contrário de qualquer tendência normativa que se possa imaginar por parte de uma política pública para o livro que envolva somas gigantescas dos cofres do Governo Federal,

não se operam restrições ideológicas explícitas às concepções teóricas que embasem a análise dos conteúdos e nem mesmo as opções pedagógicas presentes nos livros e coleções didáticas, o que garante uma margem considerável de liberdade ao processo de escolha pelos professores das escolas públicas estatais (GATTI JÚNIOR, 2007, p.33).

Dessa forma, aceitando a tese de que a “cultura avaliativa” implantada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve efeitos positivos na melhoria das coleções e de que o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) é balizado pelo mesmo modelo de tratamento dado pelo PNLD às coleções para o nível fundamental, interessa-nos saber: quais são as mudanças e permanências nos conteúdos conceituais das coleções de História voltadas para o Ensino Médio a partir da implantação do PNLEM?

Mais especificamente, quais as mudanças e permanências nos conteúdos conceituais podem ser identificadas em uma mesma coleção antes e depois de sua avaliação pelo programa? Ele foi capaz de instaurar uma mudança de acordo com os parâmetros estabelecidos nos editais?

Além disso, quais são os conteúdos conceituais *meta-históricos* e *substantivos* mais frequentes nos livros didáticos de História distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLEM)?

Considerando a diversidade de propostas de organização e seleção dos conteúdos existentes nas coleções didáticas de História, existem diferenças de conteúdos conceituais entre as propostas curriculares? Ou seja, é possível dizer que a proposta de História Integrada, por exemplo, possui conteúdos que a diferenciam de uma proposta convencional?

Por fim, levando em consideração que alguns dos autores que tiveram coleções aprovadas para o Ensino Médio já possuíam obras aprovadas para o PNLD destinado aos alunos dos anos finais, em que medida a experiência com os editais para o Ensino Fundamental é capaz de influenciar a escrita das obras para o Ensino Médio? Dito de outra forma, a experiência com o PNLD é capaz de condicionar a escrita das coleções para o Ensino Médio que concorreram ao PNLEM?

A análise das coleções foi balizada pelos critérios de avaliação fornecidos pelos editais de seleção do PNLEM³ em relação aos principais conceitos históricos definidos como importantes para o ensino de História.

Especificamente para os conteúdos conceituais, no tópico “Correção dos conceitos e das informações básicas”, o edital do PNLEM destaca, dentro de seus critérios eliminatórios, que a aplicação incorreta dos conceitos de “história, acontecimento, sequência, encadeamento, períodos, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, identidade, semelhança e diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança” implica em exclusão da obra (BRASIL, 2005, p.64).

Ainda nos critérios de eliminação, no tópico “Coerência e adequações metodológicas”, o edital do PNLEM destaca alguns conceitos centrais para o conhecimento histórico: “tempo, espaço, história, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, sequência, transformação, simultaneidade, duração que fazem parte das “questões metodológicas fundamentais” (BRASIL, 2005, p. 66).

Além disso, o edital enfatiza como importante a “apresentação e efetiva discussão de fontes históricas, incorporando-as ao texto didático e mobilizando-as para a construção do conhecimento”, para que “introduza os alunos na metodologia própria da História, levando-os à compreensão de como se produz esse conhecimento e às garantias de uma certa objetividade” (BRASIL, 2005,p. 69).

Por fim, nos critérios de qualificação, não são elencados conceitos que garantam a aprovação das obras, porém, cabe destacar que a atualização historiográfica e o cuidado em evitar “a identificação exclusiva da História a alguns *heróis*” e “a identificação exclusiva a datas e fatos” (BRASIL, 2005, p. 69) merecem destaque, pois o factualismo ainda é uma das críticas feitas ao livro didático.

³ Os critérios comuns de avaliação das obras didáticas para o Ensino Médio se dividem em eliminatórios e de qualificação. Uma obra é automaticamente eliminada se não estiver em consonância com vários preceitos legais e jurídicos, como a Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2008, p.13). Os conteúdos, valores morais e sociais a serem disseminados pelos livros didáticos devem estar em consonância com esses documentos. No caso da disciplina *História*, além dos critérios comuns estatais e constitucionais, são levados em consideração os critérios provenientes dos pesquisadores que se dedicam ao ensino de História no país (Cf. GATTI JÚNIOR, 2007, p.33). Os critérios de eliminação das obras didáticas também incluem: 1.Conceitos e informações básicas incorretas; 2.Incorreção e inadequação metodológicas; 3. Prejuízo à construção da cidadania (preconceitos). Já a qualificação das obras envolve uma série de itens que podem ser resumidos em três pontos básicos, seja nas obras ou no livro do professor: 1. Auxiliar a construção da sociedade cidadã; 2. Aspectos metodológicos e 3. Aspectos gráficos e editoriais. Todos esses pontos são minuciosamente descritos nos editais do programa (BRASIL, 2005, p.35-39).

As nossas fontes para o exame dos conteúdos históricos serão as coleções de História para o Ensino Médio em edições anteriores e posteriores ao edital do programa, ou seja, que foram publicadas entre 1997 e 2005. O *Guia do livro didático para o Ensino Médio* (2008) foi utilizado como instrumento de escolha das coleções. Através da leitura das sínteses avaliativas das obras, foi possível selecionar as que atenderiam aos requisitos anunciados.

Nosso marco temporal inicial foi estabelecido com certa flexibilidade, já que dependeu do acesso às edições anteriores, seja por meio de empréstimo ou de compra em sebos virtuais. Era nossa intenção ter acesso às edições mais antigas para o que nem sempre foi possível. Mesmo assim, o nosso marco inicial foi determinado pelos anos de publicação das edições anteriores à aprovação das coleções pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (2008), ou seja, os anos de 1997/2002. O marco final é o ano de aprovação da edição para constar no *Guia do Livro Didático para o Ensino Médio* de 2008. Resumindo, nossos marcos temporais são 1997 e 2008.

Analisamos as coleções: *História das cavernas ao terceiro milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becko Motta, nas edições de 1997 e 2005 (dividida em três volumes) e *História Global: Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim, nas edições de 2002⁴ e 2005⁵, totalizando seis livros⁶. A escolha de coleções voltadas para o Ensino Médio se justifica pela constatação de que as pesquisas sobre os conteúdos conceituais e ensino de História ainda são rarefeitas para esse nível de ensino.

O valor deste trabalho está também em desvendar uma importante constituinte da escrita didática da História, que são os conceitos articulados no texto e sintetizados em proposições históricas. Esperamos apresentar indícios, apontar caminhos para a análise de conteúdos conceituais nos livros didáticos, fornecendo subsídios teórico-metodológicos para investigações futuras, evitando apriorismos e críticas baseadas na ausência. Por fim, a importância desse trabalho está em conhecer os limites de intervenção das políticas públicas

⁴ Essa é a data que consta na ficha catalográfica da obra. Mas no frontispício da obra aparece o registro de 3ª edição em sua 2ª tiragem (ambas de 2004).

⁵ Consta no frontispício: 1ª edição – 2005; 9ª tiragem – 2008.

⁶ Inicialmente, pretendíamos abranger em nosso trabalho a análise das quatro propostas existentes de organização dos conteúdos: convencional, integrada, intercalada e temática. Porém, nosso intento sofreu um brusco corte. Primeiro, não foi possível encontrar a edição anterior da coleção temática escolhida, o que inviabilizaria o objetivo de comparar as proposições do texto didático de edições distintas. A outra dificuldade está relacionada ao fato de que o guia do livro didático para o Ensino Médio não possui coleções que sejam definidas como pertencentes a uma proposta intercalada. Das 19 coleções disponíveis para a escolha, 10 se anunciam como proposta integrada e, o restante divide-se em Temática, História do Brasil, Ciências Humanas e convencionais. Na verdade, o próprio guia não oferece uma definição operacional sobre o que consiste cada uma das propostas, deixando a cargo dos avaliadores a classificação das formas de organização dos conteúdos. Além disso, os sumários dispostos no guia nem sempre possibilitam a aferição da proposta e, obviamente, não havia possibilidade de consultar todas as obras. Por isso, optamos pelo corte. Mas essa dificuldade foi positiva, pois, levantamos uma questão importante sobre a forma de classificação das propostas curriculares nas obras.

na escrita da História, já que é lugar comum entre alguns profissionais da História o suposto poder normativo das políticas públicas de avaliação do livro didático.

Quanto ao estado da arte sobre o tema, além dos já conhecidos trabalhos de Hôlien Bezerra (2008), Circe Bittencourt (2004), Nadir Domingues Mendonça (1983) e Maria Auxiliadora Schmidt (2007), que tratam da seleção e/ou análise dos conteúdos históricos considerados essenciais.

Outro importante trabalho é a tese da professora Margarida Maria Dias de Oliveira (2003), que, entre outras temáticas, investiga a constituição do ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil. Através do levantamento dos artigos e dossiês publicados na *Revista Brasileira de História* (RBH), *Cadernos de História* e dos trabalhos publicados nos programas de pós-graduação constata que, além de diminuta, a produção sobre o livro didático constitui-se em uma “historiografia da falta”, onde “os estudos que analisam os livros didáticos, com raríssimas exceções, referem-se a erros cometidos pelos livros didáticos ou à inexistência do tema em outros” (OLIVEIRA, 2003, p.83). A professora procura mostrar que tal abordagem entende o saber histórico escolar como algo dado e não visa analisar ao seu conteúdo buscando saber “o que seria fundamental cada cidadão brasileiro conhecer” (OLIVEIRA, 2003, p.111)⁷.

Encontramos também trabalhos que estão focados nos alunos do Ensino Fundamental, cuja perspectiva adotada é a da Educação Histórica⁸, apoiada em autores como Isabel Barca, Peter Lee, Hilary Cooper e na Teoria da História de Jörn Rüsen⁹.

⁷ A questão sobre “o que é de direito de todo brasileiro conhecer sobre o passado” está presente em toda a tese da professora Margarida Oliveira (2010), porém, fizemos o caminho a partir do que ela afirma sobre a produção que analisou os livros didáticos de História.

⁸ A Educação Histórica, segundo levantamento efetuado pela professora Margarida Dias de Oliveira e Aryana Costa Lima (2007), é um dos grandes debates estabelecidos atualmente na pesquisa sobre ensino de História e fruto do intercâmbio entre pesquisadores do Brasil, Portugal e Inglaterra. A contribuição da Educação Histórica está na compreensão do que os alunos entendem sobre o que é a História e a necessidade de mostrar que é um conhecimento específico com regras próprias de construção. Para tal, é necessário saber qual o peso que os elementos da vida cotidiana têm no entendimento da disciplina, estabelecendo uma relação de mão dupla entre vida cotidiana e História. Como consequência, o diálogo da Educação Histórica se dá diretamente com a Teoria para mostrar a especificidade desse conhecimento, aprendendo a lidar com diferentes fontes de informação e a não ser “seduzido facilmente pelas versões prontas do passado”. O aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, as experiências trazidas de outros ambientes educativos servem para mostrar essa relação do dia-a-dia com o conhecimento histórico e seus conteúdos (Cf. OLIVEIRA & COSTA, 2007, p. 10-14).

⁹ Esses trabalhos consistem em experiências de ensino ligadas a professores/pesquisadores da Educação Básica, e, geralmente, consistem na verificação dos conhecimentos prévios que as crianças têm sobre determinados conceitos substantivos previamente escolhidos e o desenvolvimento de atividades que ajudem, de acordo com o já conhecido jargão, a “aproximar o conhecimento da realidade histórica dos alunos”, permitindo a formação da consciência histórica (PINHEIRO; SANCHES, 2007; MACIEL; HAMMERSCHMITT, 2008). Um grupo atuante nesse sentido está no Paraná, representado pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, ligado à professora Maria Auxiliadora Schmidt. A título de nota, é interessante lembrar que encontramos também alguns trabalhos que discutem os conteúdos conceituais em outras disciplinas,

Poucos estudos se concentram nos conteúdos presentes nos livros didáticos. Alguns apresentam tom ensaístico e/ou apontam as incoerências e defasagens dos livros, muitas vezes reproduzindo o senso comum sobre o tema (BENTO; LEMOS; MIMESSE, 2008).

Porém, outros trabalhos têm sido publicados pesquisas na forma de monografias, artigos e livros sobre os conteúdos conceituais nos livros de História, investigando os conteúdos conceituais presentes nas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (MOURA; OLIVEIRA; FREITAS, 2010).

Voltado para o Ensino Médio, encontramos apenas um trabalho, a tese de Regina Célia Alegro (2008), que trata dos conceitos históricos no Ensino Médio. Porém, não se trata do livro didático, e sim, da aferição dos conteúdos substantivos. A tese busca conhecer as variações encontradas nas idéias dos alunos ingressos no Ensino Médio comparadas com os alunos concluentes sobre a História do Brasil¹⁰.

Apesar de não receber atenção das pesquisas em Ensino de História, o estudo dos conteúdos nos livros didáticos de História possui grande importância, visto a sua função referencial ou curricular, ou seja, enquanto tradução ou interpretação dos programas de ensino e depositário de conteúdos que se deseja ou desejou que fossem ensinados por uma determinada sociedade ou grupo social (Cf. CHOPIN, 2004, p. 553) ¹¹.

A análise dos conteúdos nos livros divide-se em duas vertentes que, apesar de indissociáveis, foram tratadas de forma excludente. A primeira abordagem, até a década de 70, explorava a crítica ideológica e cultural, sendo a perspectiva de análise que mais durou. A segunda trata das pesquisas que, a partir da mesma década, passaram a abordar os aspectos epistemológicos (concepções de História e ciência) e didáticos (como os conteúdos e métodos utilizados) dos conhecimentos veiculados pelo livro (cf. CHOPIN, 2004, p.555-558).

como a Biologia/Ciências, Literatura e Matemática. Alguns, inclusive, propõem ferramentas metodológicas para a análise conceitual nos livros.

¹⁰ Conclui-se na tese que as ideias entre os ingressantes e concluintes do Ensino Médio apresentam grandes semelhanças em relação aos conteúdos investigados e ligados a uma concepção de História do século XIX, na forma de um catecismo cívico que credita à disciplina a função de “formação de consciências cidadãs capazes de inserção no sistema democrático e político” (Cf. ALEGRO, 2008, p.88).

¹¹ Alain Chopin ainda destaca mais três funções dos conteúdos dos livros didáticos que justificam a importância de pesquisá-los. Além da função referencial descrita no texto, o autor destaca também a função instrumental, que representa o papel do livro enquanto suporte de métodos de aprendizagem manifestados na forma de exercícios e atividades responsáveis pela memorização dos conhecimentos ou desenvolvimento de procedimentos e habilidades; 3) função ideológica, que é a mais antiga e corresponde ao papel do livro, ao lado de outros símbolos considerados representantes da soberania nacional, enquanto vetor de construção da identidade nacional através do seu papel de difusor da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes; 4) função documental, onde o livro aparece como fornecedor de uma série de textos e imagens que servem para desenvolver a capacidade crítica do aluno. Essa função é ligada a uma tradição pedagógica atual que considera o papel da criança no processo de ensino-aprendizagem (Cf. CHOPIN, 2004, p. 553).

No Brasil, os trabalhos sobre o livro didático entre as décadas de 1970 a 1990, de acordo com Margarida Oliveira (2009), versam principalmente sobre o caráter ideológico dessa produção. Essa *historiografia da falta* fez com que o livro didático de História durante muito tempo fosse julgado pelas ausências, erros de conteúdo ou pela forma como determinados temas foram abordados (Cf. OLIVEIRA, 2003, p. 72).

Kazumi Munakata (1997) também já havia levantado, através dos dados fornecidos em 1989 pelo *Projeto Livro Didático* da Unicamp¹², que, da maioria dos trabalhos que se debruçaram sobre a temática do livro didático, 60% se dedicavam a estudar seus conteúdos e, em sua grande maioria, a

denunciar a ideologia dominante subjacente nos livros didáticos – o que contribuiria para a manutenção e a reprodução da ideologia burguesa. Variantes desse enfoque são as análises que desmascaram os preconceitos raciais, culturais, sexuais que se insinuam nos livros didáticos. Não por acaso, os livros de História e disciplinas correlatas (como Estudos Sociais) são particularmente visados por essa vertente de análise (Cf. MUNAKATA, 1997, p.20).

Essa não é a nossa intenção. Este trabalho não se trata de uma crítica ao conteúdo do livro didático através da busca de ideologias ocultas em seu texto. Também não queremos dizer como deve ser escrito o livro didático ideal, que conceitos devem conter e quais devem excluir. Até porque o livro didático ideal é uma utopia. É impossível elaborar um material que contemple todas as reivindicações pedagógicas, historiográficas e mesmo gráficas exigidas por seus diversos consumidores (Cf. FREITAS, 2007, p. 55).

Obviamente, um consenso temporário sobre os critérios de avaliação pode e deve ser estabelecidos e são essas prescrições governamentais que nos interessam aqui. Como já foi dito, queremos investigar as mudanças e permanências na escrita didática da História para o Ensino Médio através do exame de seus conteúdos conceituais nas coleções antes e após a sua aprovação pelo PNLEM.

Quanto ao nosso referencial teórico, situamos essa pesquisa no âmbito do estudo da *História das Disciplinas Escolares*. Esse campo de pesquisa entende que uma disciplina escolar não é apenas uma vulgarização do conhecimento científico. De acordo com André Chervel (1990),

¹² O projeto foi executado em 1987-1988 por pesquisadores da Biblioteca Central da Faculdade de Educação e do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com o financiamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Seus dados foram posteriormente publicados em livro (UNICAMP, 1989).

uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não só na História da Educação mas também na História Cultural (CHERVEL, 1990, p. 184).

Essa concepção entende a escola como lugar de produção de um saber que reflete não só as demandas dos sistemas de ensino, mas também as da sociedade de uma determinada época. Tratamos aqui do livro didático como um dos dispositivos pedagógicos responsáveis por veicular tais demandas.

Segundo Rosa Lydia Teixeira Corrêa (2008), algumas das grandes contribuições do estudo do livro didático se concentram em poder perceber dentro de uma disciplina escolar, assim como outros dispositivos da própria disciplina, discursos e idéias que se quer que sejam aprendidos como forma de legitimação de determinados comportamentos (Cf. CÔRREA, 2000, p.14). Ao historiador das disciplinas escolares, cabe a tarefa de perceber as tensões entre a escola e a sociedade na constituição daquilo que se considera que deve ser ensinado.

Mas além de ser uma investigação que absorve as contribuições da *História das Disciplinas Escolares*, essa é uma pesquisa situada também no campo do Ensino de História como área de pesquisa interdisciplinar, que estabelece relação entre a disciplina escolar *História*, a historiografia e os saberes pedagógicos, de forma a compreender os processos de ensino-aprendizagem em seus aspectos sócio-culturais, políticos e econômicos (Cf. MONTEIRO; GASparello; MAGALHÃES, 2007).

Dentro do *Ensino de História*, o livro didático aparece como uma das várias possibilidades de pesquisa que esse campo possibilita. E dentre as várias definições existentes, que contemplam aspectos diferenciados desse objeto cultural, adotamos a definição de livro didático enquanto

um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar (FREITAS, 2009, p.13).

Em meio aos diversos olhares que podem ser dirigidos a esse objeto, a nossa escolha se deu pela análise de seu conteúdo. Para André Chervel (1990), os conteúdos, sejam eles expostos pelo professor ou em manuais de ensino, constituem-se em um dos componentes de uma disciplina escolar, e juntamente com os exercícios e o seu aparelho docimológico, são o eixo central da disciplina. A descrição e a análise dos conteúdos explícitos é tarefa para o historiador de uma disciplina escolar (Cf. CHERVEL, 1990, p. 202-206).

Para o pesquisador francês, conteúdo é tudo aquilo que se ensina em uma disciplina escolar (Cf. CHERVEL, 1990, p. 177). Porém, essa é uma definição demasiado abrangente se pensarmos na seguinte pergunta: o que se ensina em uma disciplina escolar? Por isso mesmo, em nosso estudo, os conteúdos são definidos como “conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos é considerado essencial para o seu desenvolvimento e socialização” (COLL; POZO; SARABIA; VALLS, 2000, p.12).

Particularmente, nos deteremos sobre os conteúdos conceituais¹³ e procedimentais, ou seja, conceitos e procedimentos. Os conceitos são modos de pensar que pertencem à esfera intelectual e são responsáveis por possibilitarem o reconhecimento de classes de objetos dos quais se podem extrair características semelhantes. Os conceitos permitem “organizar a realidade e poder prevê-la” (POZO, 2004, p. 21-24). Para a Psicologia Cognitiva, os conceitos são “representações mentais de classes de objetos ou de outras entidades” (EYSENCK & KEANE, 2007, p.287).

No Ensino de História, os conteúdos conceituais se apresentam sob a forma de *conceitos históricos* e ocupam papel privilegiado no ensino da disciplina. Eles são unidades mínimas da escrita da História e, portanto, do livro didático de História (Cf. FREITAS, 2009, 26-27).

Na literatura sobre o tema¹⁴ (teóricos e epistemólogos da História e do Ensino de História), os conceitos são construções cognitivas elaboradas pelos historiadores para representar seres, objetos e fenômenos e experiências humanas que existiram no tempo e no espaço. Eles são veiculados na forma de proposições históricas, que podem ser entendidas como construções linguísticas que comunicam as ações do sujeito histórico, singular ou coletivo, ou de fenômenos relacionados a estes (Cf. FREITAS, 2010).

¹³Os conteúdos não ensinam somente fatos, mas também procedimentos, atitudes, valores e normas a serem assimilados. Partindo dessa diferenciação, possuem três tipos: procedimentais, atitudinais e conceituais (Cf. COLL; POZO; SARABIA; VALLS, 2000, p.13-16). Itamar Freitas (2010), ao investigar os autores clássicos da Pedagogia e da Psicologia do final do século XIX até o final do século XX, mostra que essa tripartição dos conteúdos não é algo recente. Desde Émile Durkheim, o seu conceito de cultura como modos padronizados de “pensar, agir e sentir” até Cesar Coll e os seus “saber coisas”, “saber fazer coisas” e “saber ser, estar e comportar-se” perante si e os outros, o dimensionamento dos conteúdos em três componentes sempre esteve presente, só que carregando nomes distintos (Cf. FREITAS, 2010, p.189).

¹⁴ Na literatura sobre os conceitos históricos, eles figuram como matéria de discussão entre epistemólogos e teóricos da História, enquanto construções linguísticas que os historiadores usam para operar sobre o passado, qualificando através deles a mudança no tempo e estabelecendo relação de sentido com o presente (Cf. KOSELLECK, 1992, p.136; RÜSEN, 2007, p.91-92). Nos manuais de introdução à disciplina, aparecem como um dos principais elementos da pesquisa e da escrita da História capazes de sintetizar a riqueza dos atos e das instituições humanas presentes sob um dispositivo comum, como uma espécie de imagem genérica (Cf. BESSELAR, 1973; MARROU, 1954). Entre os pesquisadores do Ensino de História, a discussão sobre os conceitos históricos, suas definições e tipificações é menos frequente. As preocupações estão em “que conceitos ensinar?”, “como ensinar?”, “por que e para que ensinar?”. Os pesquisadores concordam também com a necessidade de historicizar os conceitos, evitando o anacronismo (Cf. FREITAS, 2010).

Existem algumas tipificações apresentadas pelos autores para classificarem os conceitos históricos. Em nossa pesquisa, seguiremos a que é oriunda da pesquisa em Ensino de História, que divide os conceitos históricos em meta-históricos e substantivos (Cf. COOPER, 2000; LEE, 2002).

Os primeiros, também conhecidos como “conceitos de segunda ordem”, são responsáveis pela compreensão do trabalho do historiador e da ciência da História. Esses conceitos geralmente aparecem nas unidades iniciais dos livros e compõem uma espécie de “vocabulário especializado” (LEE, 2006, p.136) que ajudaria na formação de uma “consciência histórica avançada” (BARCA, 2006, p.108).

São exemplo os conceitos de “História”, “tempo” (seus demarcadores – século, era, idade...), “fonte”, “sujeito histórico”, “historicidade”, “interpretação”, “passado” e “mudança”, entre outros (BARCA, 2006; COOPER, 2000 e 2006; LEE, 2002).

Já os conceitos substantivos são os que nomeiam seres, objetos, fenômenos e instituições no tempo e no espaço. São geralmente os que preenchem mais espaço dentro dos livros didáticos. Eles podem representar generalizações históricas atemporais (sociedade, progresso, desenvolvimento, povo, imperialismo); tempos, espaços e sociedades específicos (Brasil, Oriente, África, Grécia) ou singularidades históricas também conhecidas como particulares históricos (Cf. LEE, 2002, p.16) que abrangem instituições, processos e acontecimentos na curta, conjuntural ou longa duração (Revolução Industrial, sistema colonial, Império Bizantino, feudalismo, Independência Americana).

Quanto aos nossos procedimentos metodológicos, o trabalho de análise se dará principalmente sobre o “corpo” textual do livro, que é a “parte de que o autor é o principal responsável” (MUNAKATA, 1997, p.86), mesmo que não seja o único autor.

Para satisfazer as condições colocadas por nossas questões de pesquisa, os livros a serem analisados foram escolhidos obedecendo aos seguintes critérios: 1. Aqueles que já existiam antes da avaliação e que foram submetidos à revisão para o processo avaliativo; 2. Obras que foram criadas para serem submetidas à avaliação; 3. Obras cujos autores tenham experiência em outros editais do PNLD voltados para o Ensino Fundamental; 4. Propostas de organização dos conteúdos diferentes entre si.

Através da leitura das obras, fizemos a coleta das proposições históricas presentes nas edições de 1997 e de 2005. Nossas unidades de leituras são os capítulos, dispensando os demais textos complementares. Compilamos todas as proposições dos livros em um banco de dados feito no programa *Microsoft Access 2007*.

A compilação em um banco de dados ajudará a comparar as mudanças e permanências nos conteúdos conceituais entre as diferentes edições¹⁵. Usamos como indicadores para a extração das proposições: 1) as afirmações presentes no título; 2) as ideias mais recorrentes; 3) os operadores do discurso, mais precisamente os operadores argumentativos e 4) intervenções tipográficas, como negrito, itálico ou sublinhado, destacando frases ou conceitos no texto. Esses fatores dificilmente aparecem conjugados em um mesmo trecho, mas são indícios que permitem localizar a sentença histórica do texto com mais facilidade.

Os títulos podem fornecer uma primeira direção sobre o que poderá ser encontrado no texto. As ideias e conceitos mais recorrentes contribuem para confirmar o foco do texto presente no título. Já os operadores discursivos entendidos como unidades ou “partículas que relacionem as ideias de um texto para que exista, desse modo, a unidade textual de sentido” (OLIVEIRA, 2007, p.3) ajudaram a encontrar as sínteses do capítulo e, consequentemente, as teses.

Esses operadores pertencem ao campo da linguística textual¹⁶ e são responsáveis por estabelecer as relações lógico-semânticas (condição, mediação, conformidade, disjunção, conformidade, modo, causalidade e temporalidade) e as relações argumentativas (adição, contrajunção, explicação, comprovação, conclusão, comparação, generalização, correção e especificação) de um texto. Deteremos nossa atenção nos operadores do discurso que estabelecem relações argumentativas de conclusão. Como exemplo, temos as partículas “portanto”, “logo”, “enfim”, “afinal” e “assim”¹⁷.

Como exemplos de proposições históricas, temos sentenças como: “a escrita da história não pode ser isolada de sua época” (COTRIM, 2005, p.10) ou então a sentença “Assim, a burguesia e a Coroa portuguesa enriqueciam cada vez mais financiando a continuidade do processo de expansão” (COTRIM, 2005, p.170). As duas frases representam uma síntese histórica sobre determinado fenômeno no tempo e espaço, já que divulgam uma interpretação histórica e um conceito.

¹⁵ A comparação dos textos didáticos de diferentes edições fornece indícios sobre as mudanças conceituais existentes nos livros. Alguns trabalhos serviram de referência para tais procedimentos, como é o caso das teses de Selma Rinaldi de Mattos (2007) e Ciro Flávio de Castro Bandeira de Mello (2008). Ambos procuraram compreender, através do estudo dos conteúdos de edições de um mesmo compêndio ou de autores distintos, as concepções de História e a vulgata histórica de determinados períodos como forma de estabelecer a hegemonia de um grupo social.

¹⁶ A Linguística Textual “estuda as operações linguísticas e cognitivistas reguladoras e produtoras, da produção, construção, funcionamento e recepção dos textos orais e escritos” (KOCH, 2004, p. 10).

¹⁷ A adoção deste último indício na extração das teses nos manuais está fundamentada nos estudos promovidos pelo Grupo de Pesquisas em Ensino de História (GPEH) que realizaram a análise linguística dos textos das coleções didáticas de História distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2007 (Cf. OLIVEIRA, 2008).

Extraindo-se as proposições de cada capítulo, essas serão analisadas através da teoria da análise de conteúdo de Lawrence Bardin (1977), definida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

As etapas da análise de conteúdos são: 1) Pré-análise: corresponde ao período de seleção e de organização das fontes selecionadas, formulação de hipóteses e objetivos da pesquisa e criação de índices e indicadores¹⁸ para a interpretação final dos dados. Nessa etapa, definimos os indícios de extração das proposições (títulos, as ideias mais recorrentes e os operadores argumentativos).

2) Exploração do material: corresponde às operações de *codificação*¹⁹ e à *categorização* em função de regras previamente formuladas. O processo de codificação constitui-se na escolha das unidades de registro e de contexto (conceitos e proposições históricas), *enumeração* (utilizamos a frequência de aparições de cada unidade de registro, divididas em valores absolutos²⁰ e relativos²¹) e escolha das categorias²² (BARDIN, 1977, p.101-104). Decidimos categorizar as proposições codificadas em categorias comumente utilizadas pelos historiadores pertencentes às diferentes domínios da experiência humana (político, economia, sociedade e cultura);

3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: é a fase de análise propriamente dita na qual os dados brutos são tratados através de operações estatísticas de forma a fornecerem resultados condensados para a interpretação (Cf. BARDIN, 1977, p.101).

Essa metodologia de trabalho foi desenvolvida paulatinamente no decorrer do percurso investigativo da dissertação. Ela parece pouco familiar aos que estão habituados à leitura de trabalhos que se intitulam como pertencentes ao campo da História das Disciplinas Escolares.

¹⁸ O índice corresponde à “menção explícita de um tema de uma mensagem”, de acordo com a sua frequência de repetição. Já o indicador correspondente a um determinado índice e é “a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta relativamente a outros” (BARDIN, 1977, p. 100).

¹⁹ A codificação corresponde a uma “transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, que permite atingir uma representação do conteúdo, ou de sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices” (BARDIN, 1977, p.103).

²⁰ Na linguagem da estatística, valores absolutos correspondem aos dados “resultantes da coleta direta da fonte, sem outra manipulação estatística senão a contagem” (OLIVEIRA, 1974, p.3).

²¹ Os valores relativos correspondem aos dados absolutos quando “o tomamos em relação a outro valor ou quantidade” (OLIVEIRA, 1974, p.3). Ex: $9762 \div 137871 \times 100 = 70\%$.

²² As categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1977, p.117).

Porém, é sabido que, apesar das inúmeras contribuições de André Chervel (1990) sobre a importância de se estudar os conteúdos explícitos, o autor não oferece contribuições, do ponto de vista operacional, sobre como analisar a vulgata presente em uma disciplina. Assim, a nossa forma de análise foi construída dentro das nossas necessidades.

Quanto a sua divisão, o texto possui três capítulos. No primeiro, tratamos das mudanças e permanências nos conceitos meta-históricos, comparando as edições antes e depois do processo avaliativo do PNLEM e as coleções de diferentes propostas curriculares. Fizemos também uma breve descrição das obras em seus aspectos materiais e editoriais com o intuito de apresentá-la ao leitor.

No segundo capítulo, buscamos os conceitos substantivos mais frequentes na escrita da História para o Ensino Médio e as diferenças entre as edições e coleções comparadas. Em um segundo momento, restringimos a nossa análise ao conceito de “sociedade”, que é um dos considerados mais importantes pelo edital do PNLEM e um dos que mais se destacam no quadro geral. Essa redução de escala teve como objetivo selecionar uma amostra que nos propicie a observação mais precisa das mudanças e permanências no texto.

O terceiro capítulo trata de uma investigação sobre as mudanças e permanências em alguns temas da História do Brasil considerados canônicos. Através da análise do texto principal, procuramos saber o que muda e o que permanece no texto entre as diferentes edições. Esse capítulo consiste basicamente no cotejamento dos textos das coleções.

CAPÍTULO I

OS CONCEITOS META-HISTÓRICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem como objetivo investigar as mudanças e permanências nos conteúdos *meta-históricos* das coleções *História das cavernas ao terceiro milênio* e *História Global: Brasil e Geral*. Aqui são postas em comparação as coleções entre si mesmas e entre as edições anteriores e posteriores ao processo de avaliação do PNLEM, levando-se em conta as orientações prescritas no edital do PNLEM.

Os conceitos meta-históricos ou de “segunda ordem” são responsáveis por munir os alunos de um vocabulário específico, que auxiliem na compreensão da natureza do saber histórico, como os conceitos de: “história”, “tempo”, “fonte”, “mudança”, “permanência”, “transformação”, etc. Para Peter Lee (2002), a história deve ser ensinada dentro de contexto meta-histórico, que possibilite aos alunos

compreender os diferentes tipos de afirmações que fazemos sobre o passado e a relação delas com os questionamentos e as evidências que provamos. [...] O objetivo é permitir que os alunos entendam, por exemplo, o quanto de significado é atribuído aos eventos e processos no passado tal que eles possam avaliar tais atribuições e relacioná-las às próprias perguntas e interesses (nos sentidos daqueles sentidos de tal palavra) não ensinando a eles como uma dada 'grande narrativa' (LEE, 2002, p.12)²³

Esses conceitos geralmente aparecem em frequências muito baixas no quantitativo geral dos conteúdos conceituais existentes nas obras. Segundo Itamar Freitas (2009, p.42), nos livros didáticos de História Regional, por exemplo, eles representam 5% do total.

Para fins de categorização, consideramos como proposições que veiculam conceitos meta-históricos, aquelas cujo conteúdo apresente a discussão de conceitos considerados essenciais para compreender os processos de investigação histórica.

²³ No original: “to understand the different kinds of claims we make about the past and the relation of these claims to the questions we ask and the evidence we adduce. [...]The aim is to allow students to understand (for example) how significance is attributed to events and processes in the past, so that they can evaluate such attributions and relate them to their own questions and interests (in both senses of that word), not to teach them a given ‘grand narrative’(LEE, 2002p.12).

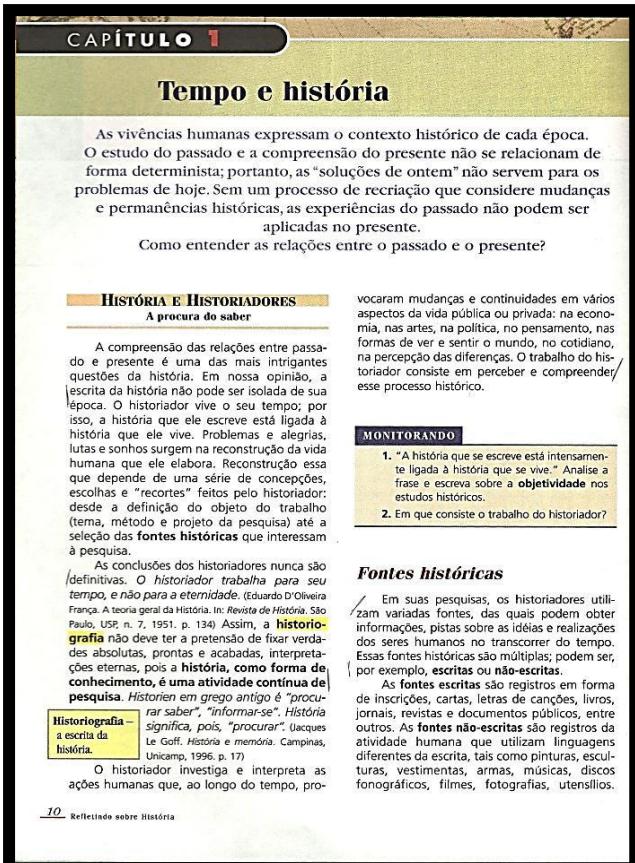


Figura 1: Capítulo inicial da coleção *História Global: Brasil e Geral* (2005). Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE).

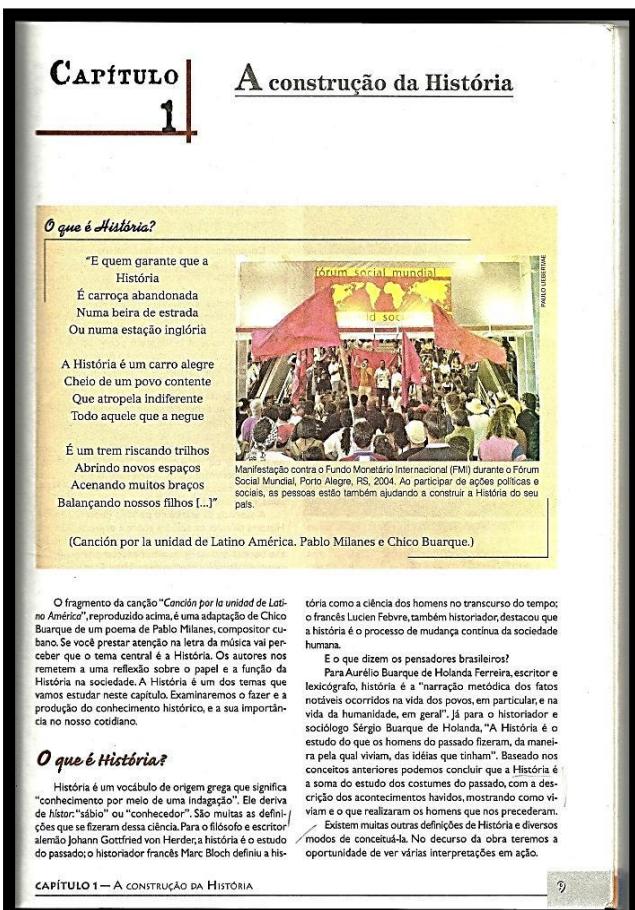


Figura 2: Capítulo inicial da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (2005). Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE).

Tais proposições geralmente estão localizadas nas unidades ou capítulos introdutórios das coleções e possuem títulos que apontam para as suas finalidades, como “Introdução a História”, “Reflexão sobre a História”, etc.

Nas duas coleções analisadas até o momento, a tendência identificada nos livros didáticos regionais se confirma para as obras voltadas ao Ensino Médio. O quantitativo de proposições mostrou-se baixo, inclusive mais que os livros regionais.

Na edição de 2005 da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*, das 1273 proposições históricas recolhidas, 21 tratam dos conceitos meta-históricos. Em valores relativos, isso representa 1,6% do total, uma frequência que pode ser considerada muito baixa.

Na edição de 1997, não existe uma unidade inicial ou capítulo destacado para essa discussão. As três únicas proposições encontradas estão dispersas no capítulo que trata dos conteúdos substantivos referentes à origem do homem e a Pré-História e se repetem na edição aprovada pelo PNLEM, representando 0,3% das 915 proposições.

Quanto à coleção *História Global*, mais precisamente a edição de 2002, das 710 encontradas na coleção, 15 foram identificadas como veiculadoras de conceitos meta-históricos, o que representa 2,11% do valor total. Na edição de 2005, esse quantitativo sobe para 20 proposições de um total de 844. Isso contempla 2,3% do total retirado, o que também mostra uma frequência muito baixa. Essa coleção é a que apresenta maior quantitativo de proposições desse tipo em suas duas edições.

Esse reduzido número de proposições pode ser visualmente confirmado ao abrirmos os livros, que, de uma média de 600 páginas, destacam trechos muito curtos para uma discussão que é considerada tão fundamental ao ensino de História. Nas duas coleções, são destinadas por volta de três a cinco páginas para discussão de conceitos meta-históricos, que é apenas 0,6% do somatório.

Já em relação ao número de proposições, a média, até agora, tem sido de 13 a 15 proposições por livro. Em um quantitativo de 3738 proposições, apenas 1,55% das são destinadas aos conceitos meta-históricos.

TABELA 1: Número de páginas/proposições meta-históricas nas coleções *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997-2005) e *História Global: Brasil e Geral* (2002-2005)

Coleção	Edição	Nº de pág.	Proposições	
			Absoluto	Relativo
História das cavernas ao terceiro milênio	1997	632	1	1,8%
	2005	727 ²⁴	21	36,8%
História Global: Brasil e Geral	2002	493	15	26,3%
	2005	576	20	35,1%
TOTAL		2428	57	100%

Fonte: proposições históricas das coleções *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997-2005) e *História Global: Brasil e Geral* (2002-2005).

Nas duas coleções, de forma geral, foram encontrados sete conceitos meta-históricos, dos quais “História” e “tempo” são os mais usados, rivalizando em número de frequência, com 15 e 18 aparições, respectivamente. Em números relativos, isso corresponde a, respectivamente, 25,9% e 31% das páginas destinadas à discussão de conceitos meta-históricos.

Esses dois apenas concentram mais da metade da discussão. Os demais conceitos, como “interpretação”, “periodização”, “fonte” e, de forma residual, “sujeito histórico” e “passado” dividem entre si, de forma desequilibrada no número de incidências o restante do número de proposições.

TABELA 2: Conceitos meta-históricos nas coleções História para o Ensino Médio (1997-2005)

Conceitos	Qtde. de proposições	
	Absoluto	Relativo
História	15	25,9%
Tempo	18	31,0%
Interpretação	8	13,8%
Periodização	8	13,8%
Fonte	7	12,1%
Sujeito histórico	1	1,7%
Passado	1	1,7%
TOTAL	58	100%

Fonte: proposições históricas das coleções *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997-2005) e *História Global: Brasil e Geral* (2002-2005).

²⁴ Esse número corresponde ao somatório dos três volumes da obra.

Comparando os conceitos nas duas coleções, os conceitos são quase os mesmos. Em *História das cavernas ao terceiro milênio*, na edição já avaliada pelo programa, aparecem os conceitos de “História”, “interpretação”, “fonte”, “tempo”, “periodização” e “sujeito histórico”.

Na edição de 2002 da coleção *História Global: Brasil e Geral*, os conceitos presentes são: “História”, “passado”, “interpretação” e “periodização”. Na edição de 2005, são acrescidos os conceitos de “fonte” e “tempo”. Não precisa muito esforço para perceber que as únicas diferenças entre as coleções de diferentes propostas curriculares são “sujeito histórico” e “passado”

Além da baixa e desequilibrada frequência dos conceitos e das semelhanças entre as coleções, podemos apontar ainda a ausência no texto principal de alguns outros conceitos que são considerados essenciais pelas prescrições contidas no edital do PNLEM, como “historicidade”, “permanência”, “mudança”, “identidade”, entre outros. Não há uma discussão sobre tais conceitos nos capítulos iniciais, porém eles aparecem no decorrer das obras, mediando a compreensão de alguns conceitos substantivos e não como reflexão que os caracterize como meta-históricos.

Um exemplo é o sentido que a palavra “História” adquire no decorrer do texto. Ela aparece predominantemente ligada à trajetória de Estados, povos e instituições, como a “História do México”, “História do povo árabe”, “História da sociedade”, “História da humanidade”, etc. Esse exercício pode ser feito com todos os conceitos, como, por exemplo, “historicidade” e “mudança”. A sua presença ocorre no transcorrer da edição e faz referência a outros conceitos substantivos. Além disso, esses conceitos podem aparecer em outras seções das obras.

A baixa incidência também é encontrada na análise realizada por Itamar Freitas (2009) das obras de História Regional avaliadas e distribuídas pelo PNLD de 2007. O trabalho mostra que o conceito de “historicidade”, por exemplo, aparece fazendo referência a artefatos, pessoas, grupos e instituições, mas não como parte do conhecimento histórico (FREITAS, 2009, p.44).

Assim, no caso das coleções analisadas nesse trabalho, “historicidade”, “mudança”, “permanência”, “memória” e “identidade” não figuram nas unidades iniciais, que são o espaço no qual os conceitos de “segunda ordem” podem ser discutidos no texto principal. Eles aparecem dispersos nas proposições ao longo das obras e possuem papel secundário, atrelado à discussão de conceitos substantivos como “imperialismo” ou “nação”, por exemplo.

Isso que mostra que a categorização entre conceitos meta-históricos e substantivos não é e nem pode ser tratada de forma estanque. Muitas vezes, um conceito meta-histórico pode transitar entre essas duas classes, intermediando a compreensão de seres, objetos, fenômenos e instituições no tempo e no espaço.

Porém, o foco do nosso trabalho não está na aplicação que tais conceitos adquirem em relação a outros, mesmo que seja uma interessante possibilidade de análise perceber quais são os conceitos substantivos que possuem a sua discussão mediada por conceitos *meta-históricos* no decorrer da obra. Estamos considerando para codificação apenas a sua aplicação no papel de responsáveis por ajudar os alunos do Ensino Médio a compreenderem o trabalho do historiador.

não pode ser neutro. A História que ele escreve está ligada à história que ele vive. Problemas e alegrias, lutas e sonhos refletem-se na reconstrução do passado. E, desde o início, essa reconstrução depende de uma série de escolhas e “recortes” feitos pelo historiador: da escolha da natureza do trabalho (tema, método e projeto da pesquisa) até a seleção das **fóntes históricas** que interessam à pesquisa (documentos públicos, cartas particulares, livros, objetos técnicos, obras de arte, jornais, revistas etc.).

Os fatos do passado podem ser definitivos, mas as conclusões dos historiadores nunca são definitivas. *O historiador trabalha para seu tempo, e não para a eternidade.* Por isso, cada **historiografia**² não deve ter a pretensão de fixar verdades absolutas, interpretações eternas, pois a **História, mesmo como ciência, é uma atividade continua de pesquisa.**

*Definindo conceitos
Historiografia – a arte e ciência de escrever a História.*

2. FRANÇA, Eduardo D'Oliveira. A teoria geral da História. In: *Revista de História*. São Paulo, USP, nº 7, 1951. p. 134

O historiador e os fatos históricos são mutuamente necessários. Sem seus fatos, o historiador não tem raízes e torna-se vazio. E os fatos, sem o historiador, são entes mortos aos quais faltam sentido. Então, minha primeira resposta à pergunta o que é a história será a seguinte: um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo sem fim entre o presente e o passado. (Edward H. Carr – historiador inglês)

PERIODIZAÇÃO HISTÓRICA

Acompanhar a dinâmica do processo

Periodizar significa “indicar períodos”, “demarcar o tempo histórico com marcos significativos”, “apontar os elementos que caracterizam o tempo demarcado”.

No **calendário cristão**, o ano 1 começa com o nascimento de Cristo. As datas anteriores ao nascimento levam a abreviatura **a.C.** (antes de Cristo) e as datas posteriores às vezes levam a abreviatura **d.C.** (depois de Cristo). Nem todos os povos, porém, adotam o calendário cristão.



Com os olhos de hoje, o historiador pesquisa o passado. Seu objetivo é entender as ações dos homens através do tempo. Estudar a escravidão no Brasil, por exemplo, é uma forma de entender o porquê, de ainda hoje, sermos obrigados a conviver com a discriminação racial

Figura 3: Na imagem acima, retirada da edição de 2002 da coleção *História Global: Brasil e Geral*, estão sublinhadas na página as proposições históricas e enumerados os indícios utilizados pra extraí-las no texto:
1. As indicações do título; 2. O desenvolvimento do tema; 3. Os operadores argumentativos; 4. As intervenções tipográficas. Os trechos sublinhados são as proposições. Fonte: Acervo particular do autor

Esse panorama geral serviu para mostrar que, com a avaliação do PNLEM, houve um acréscimo na quantidade numérica de proposições meta-históricos existentes nas duas coleções. Em *História das cavernas ao terceiro milênio*, elas passam da inexistência para a presença em um capítulo próprio. Já na coleção *História Global: Brasil e Geral* existe, na edição anterior e posterior ao processo avaliativo, um capítulo sobre tais conceitos. A diferença está no aumento no número de proposições, mas os conceitos entre as duas coleções são praticamente os mesmos.

Agora que já estabelecemos um panorama geral, é o momento de nos debruçarmos nos dados específicos de cada uma das coleções de forma a responder as questões mais específicas desse trabalho. Aprofundando os dados em cada edição podemos ter uma idéia geral dos conceitos privilegiados em cada obra e as diferenças entre as coleções e, internamente, entre as edições. Além disso, saber com maior nível de detalhamento os sentidos atribuídos a cada um desses conceitos.

Os dados de cada coleção serão precedidos de uma breve descrição material e editorial das coleções com o objetivo de apresentá-la ao leitor. Esse procedimento não tem caráter valorativo, ou seja, não está preocupado em apontar soluções gráficas e editoriais apresentadas nos livros. Não nos deteremos, por exemplo, sobre as entradas de unidade e de capítulo, como as cores utilizadas, tipos e funções de imagens, diagramação, técnicas de composição ou aspectos ligados à tipografia e à legibilidade da obra, visto que estes compõem aspectos mais minuciosos da materialidade da obra.

As capas foram digitalizadas em um tamanho que permita a visualização dos detalhes de seu projeto gráfico, mas sem qualquer finalidade de análise. A avaliação desses aspectos demanda pesquisas mais aprofundadas, que utilizam indicadores específicos. Não iremos tecer julgamentos sobre o mérito visual das coleções ou indicar possibilidades nesse aspecto²⁵.

1.1 Apresentando as coleções

A coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, teve a sua primeira edição lançada em 1997 pela editora

²⁵ Como sugestão de leitura, recomendamos os trabalhos de Hermesson Menezes, cuja produção, desde o ano de 2006, tem se dedicado a discutir o projeto gráfico e as soluções visuais aplicadas nos livros didáticos de História.

Moderna²⁶ no formato *volume único*²⁷, o que permaneceu até o ano de 2005, com a divisão da obra para o formato de *coleção*²⁸, em três volumes²⁹.

Em relação às autoras³⁰, Patricia Ramos Braick é mestre em História das sociedades ibero-americanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e professora do Ensino Médio. Já Myriam Becho Mota é mestre em Artes pela Universidade de Ohio, doutoranda em História pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e professora do Ensino Médio em Belo Horizonte.

Esse itinerário de formação dos autores didáticos mostra que, ao contrário do senso comum sobre a falta de formação dos autores didáticos, as autoras possuem graduação e pós-graduação na área. A década de 1990 foi marcada por uma competição cada vez mais acirrada entre as editoras, que gerou uma preocupação com a qualidade das coleções colocadas no mercado e, consequentemente, com a formação dos autores que compunham o *staff* das editoras (GATTI JÚNIOR, 2004, p.51-2).

Inclusive, nos edições mais recentes do PNLD, a comprovação de formação acadêmica é exigida, como no caso de edital do programa para o ano de 2013, que pede nos itens sobre a documentação a ser entregue sobre as coleções, editores e autores a “cópia de diplomação e/ou titulação acadêmica”. No item exige-se “uma cópia autenticada do diploma, certificado ou declaração de conclusão de curso de graduação ou pós-graduação, realizado

²⁶ A editora Moderna está no rol das editoras que mantém parceria com o MEC desde o início do PNLD. Desde os anos de 1990, ela é uma das fornecedoras governamentais ao lado de grandes grupos editoriais, como Saraiva e Abril. Em março de 2001, a editora foi adquirida pelo grupo *Santillana*, que é um “braço editorial” do grupo midiático espanhol *Prisa*, que é também dono do jornal *El País* e das editoras *Objetiva* e *Salamandra*. (CASSIANO, 2009, p.12-13). A editora nasceu no modelo de gestão familiar, possuindo a sua história entrelaçada a trajetória do professor Ricardo Feltre, conhecido por seus livros didáticos de Química. A editora Moderna foi fundada em 22 de outubro de 1968 pelos professores Ricardo Feltre, Carlos Marmo e Setsuo Yoshinaga, que atuavam no curso pré-vestibular Anglo Latino e começaram os trabalhos da editora com a publicação de livros de Química e Desenho Geométrico. Na década de 1970, a editora se diferenciou por sua especialidade na produção de didáticos e paradidáticos voltados para o Ensino Médio (CASSIANO, 2009, p.152).

²⁷ De acordo com o PNLEM, obra didática de volume único é aquela que “apresenta conteúdo e atividades, em um único volume com o propósito de atender às três séries que compõem o Ensino Médio” (BRASIL, 2005, p.16).

²⁸ Já a obra didática de coleção é um “conjunto de volumes destinado ao ensino nas três séries do Ensino Médio, organizado em torno de uma proposta pedagógica única” (BRASIL, 2005, p17).

²⁹ No ano de 2005, também foi criada a coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* voltada para o Ensino Fundamental e dividida em quatro volumes correspondentes às respectivas séries/anos.

³⁰ Em relação aos dados sobre as autoras, consultamos o site da editoras, os frontispícios das edições e o currículo *Lattes*. Consideramos o registro no texto das informações contidas no frontispício da edição atualizada. Porém, devemos ressaltar que, existem alguns desencontros quanto à formação acadêmica e profissional informada no site a respeito do que é mostrado nos frontispícios. Além disso, a desatualização do currículo impossibilita ter informações seguras, pois a de um dos currículos chega a ter mais de três anos. O currículo das autoras está disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>>. Acesso em 3 de set. 2010.

pelo(s) autor(es), coautor(es) e colaborador(es), emitido pela instituição de ensino superior” (BRASIL, 2010, p.6).

A referência nas capas e frontispícios das duas edições quanto à atuação das autoras como professoras do Ensino Médio, pré-vestibulares ou Ensino Superior confirma que a formação acadêmica aliada à docência nos níveis médio e superior de ensino permite o contato tanto com “o conhecimento científico de ponta quanto à prática pedagógica” (GATTI JUNIOR, 2004, p.60-61).

Segundo as informações presentes no parecer da coleção que consta no *Guia do livro didático para o Ensino Médio*, a coleção adota a forma integrada de abordar os conteúdos. Segundo a definição do PNLD, uma proposta integrada

oferece concomitantemente a História do Brasil, da América e da História Geral, podendo seguir ou não a ordem cronológica do estabelecimento das sociedades. Contudo, para que haja integração destas histórias, é imprescindível que se estabeleçam relações contextualizadas entre os conteúdos tratados, considerando a simultaneidade dos acontecimentos no tempo e no espaço (BRASIL, 2008, p.12).

A edição de 1997 possui 17 x 23 cm em suas dimensões e possui um total de 632 páginas, divididas em folha de rosto ou frontispício, verso da folha de rosto, apresentação, agradecimentos e dedicatórias, sumário e o texto da obra, dividido em 55 capítulos e oito unidades, distribuídas da seguinte forma: 1. Das cavernas ao legado cultural do Helenismo; 2. A construção dos sentidos; 3. Os hóspedes da América; 4. É uma casa portuguesa, com certeza; 5. A era das revoluções; 6. Um período de ebulação; 7. Guerra e paz; 8. O sonho não acabou.

A coleção de 2005 está dividida em três volumes, ambas com 21 X 28³¹ cm em suas dimensões e divididas em folha de rosto, verso da folha de rosto, apresentação, e sumário. O somatório total é de 727 páginas distribuídas em 58 capítulos em oito unidades. A divisão das unidades obedece a seguinte ordem: Volume 1 (Das origens da humanidade à reforma religiosa na Europa): 1. Dos Primeiros Humanos ao Legado Cultural do Helenismo; 2 . A Construção dos Sentidos; Volume 2 (Da conquista da América ao século XIX) : 1.Os Diferentes Povos da América; 2. É uma Casa Portuguesa, com certeza!; 3. A Era das

³¹ A adoção de formato/tamanho adequado para os livros didáticos é uma busca que, desde os anos de 1970, é feita pelos editores. Consolidou-se nessa época o formato de 21x 28 cm e o máximo de 200 páginas como padrão para os livros de Ensino Fundamental. Já os livros para o Ensino Médio incorporaram um padrão apenas no final da década de 1990, optando por 17x23 cm de dimensão e o máximo de 300 páginas por volume (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 106).

Revolução; 4. Um período de ebulação; Volume 3 (Da Proclamação da República aos dias atuais): 1. Guerra e Paz; 2. O Sonho não Acabou.

Não há anexos na edição de 1997, como caderno de mapas, planisférios, bibliografia, ou demais elementos *pós-textuais*³² pertencentes a um *aparelho crítico*³³ da obra. Na edição de 2005, cada um dos volumes contém folha de rosto, apresentação, sumário, conteúdo dividido por unidades e capítulos, bibliografia e planisfério político. Ao final de cada capítulo, existe um texto complementar com questões a serem respondidas e duas seções de atividades e sugestões de filmes.

**QUADRO 1: O aparelho crítico nas edições da coleção
História das cavernas ao terceiro milênio (1997-2005)**

Edição	Volume único (1997)	Coleção (2005)
Divisão interna da obra	Folha de rosto Verso da folha de rosto Apresentação Agradecimentos Sumário Texto ³⁴	Folha de rosto Verso da folha de rosto Apresentação Sumário Texto Bibliografia Planisfério político

Fonte: Elementos pré-textuais e pós-textuais da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997-2005).

A capa da edição em 1997 é tomada em toda a sua extensão por uma série de imagens de monumentos históricos, documentos de época, personagens antigos e contemporâneos, fotografias, mapas, cartazes, pinturas, arte rupestre, multidões e indivíduos, formando uma “colcha de retalhos”. As imagens que constituem essa miscelânea não estão simplesmente sobrepostas. Existe na diagramação da capa a intenção de mesclar imagens contemporâneas com a de outros períodos históricos, compondo montagens sugestivas. Quando o livro é aberto, de forma a fazer com que a capa e contracapa se juntem, as imagens formam uma montagem única.

³² As intervenções editoriais podem se divididas em elementos pré-textuais (frontispício, sumário, apresentação, prefácio, listas de ilustrações, de siglas e de abreviaturas) e pós- textuais (notas, referências bibliográficas, bibliografia, apêndices, glossário e os índices onomástico, remissivo e de nomes (MEDEIROS apud MUNAKATA, 1997, p.86).

³³ O aparelho crítico compõe-se de elementos que mostram as intervenções feitas pelos editores com o intuito de auxiliar a leitura, ajudando o leitor a “identificar-se com o leque de escolhas contidas na coleção e identificar os volumes como unidades de um conjunto específico de textos” (TOLEDO, 2001, p.14). Sua função é a “didatização da obra ou a uma sofisticação de sua apresentação”. Tais componentes “auxiliam na homogeneização dos textos em uma mesma coleção e, ao mesmo tempo, são um diferencial que acompanha a sua publicação” (TOLEDO, 2001, p.4).

³⁴ Capítulos, sub-capítulos, texto complementar e exercícios.

A primeira diferença visível na edição de 2005 em relação ao volume único de 1997, é que, por ter sido segmentada em três volumes, cada capa ganhou uma cor. O livro do primeiro ano do Ensino Médio é verde, o do segundo ano é azul e o da última série do Ensino Médio é alaranjado. Porém, o mesmo conceito da capa é mantido na obra, dando aos livros uma identidade própria.

A concepção da capa partilha do mesmo conceito da primeira edição de 1997, porém as imagens utilizadas são diferentes. A capa é a mesma da edição de 2002 cuja diferença é as cores originais ao invés do caráter monocromático da edição de 2005³⁵.

³⁵ Na digitalização das capas dessa edição, não colocamos as contracapas, pois, como são livros distribuídos pelo PNLEM possuem apenas o Hino Nacional nos três volumes.

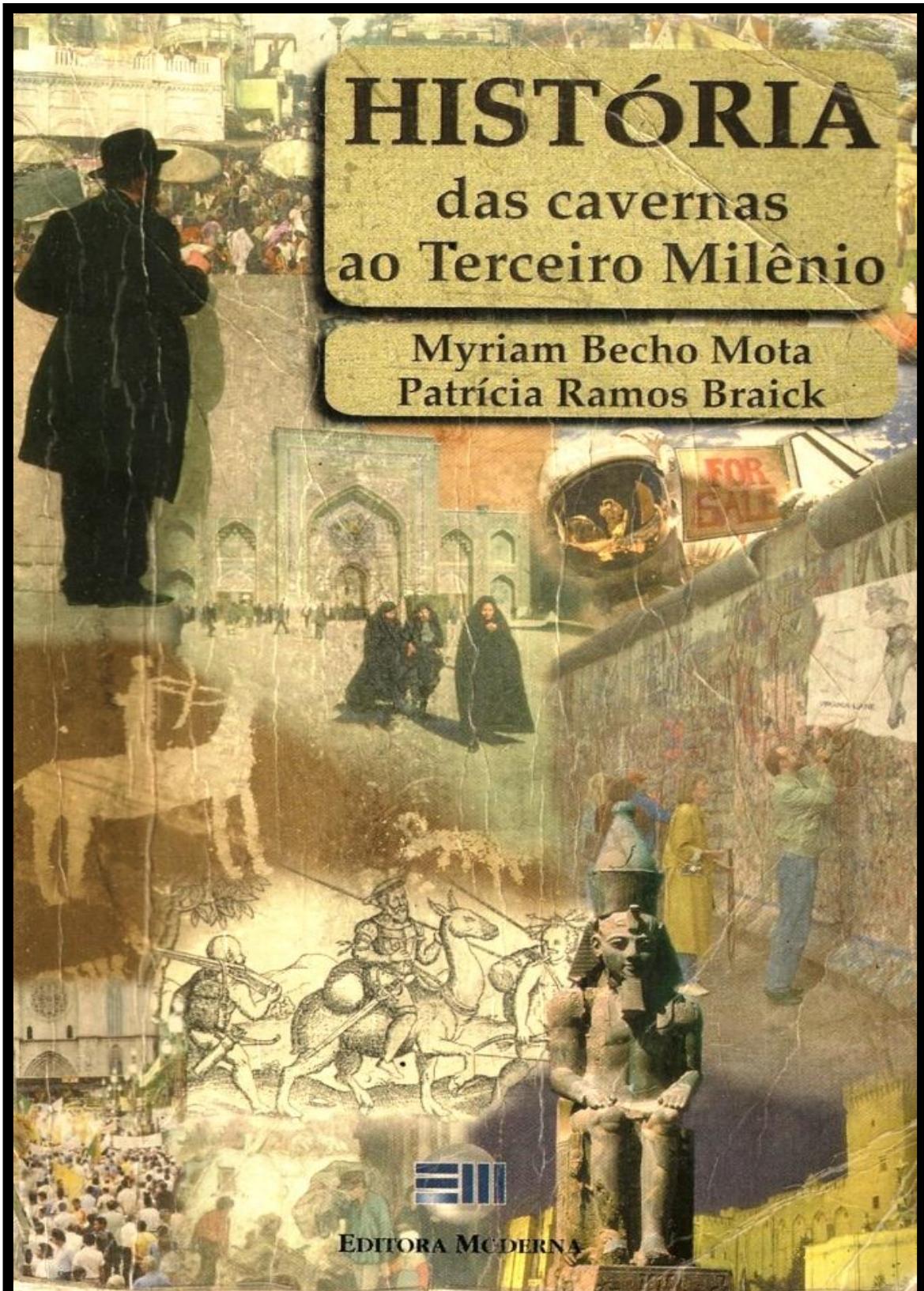


Figura 4 - Capa da edição de 1997 – Coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*. Fonte: ABcervo particular do autor.

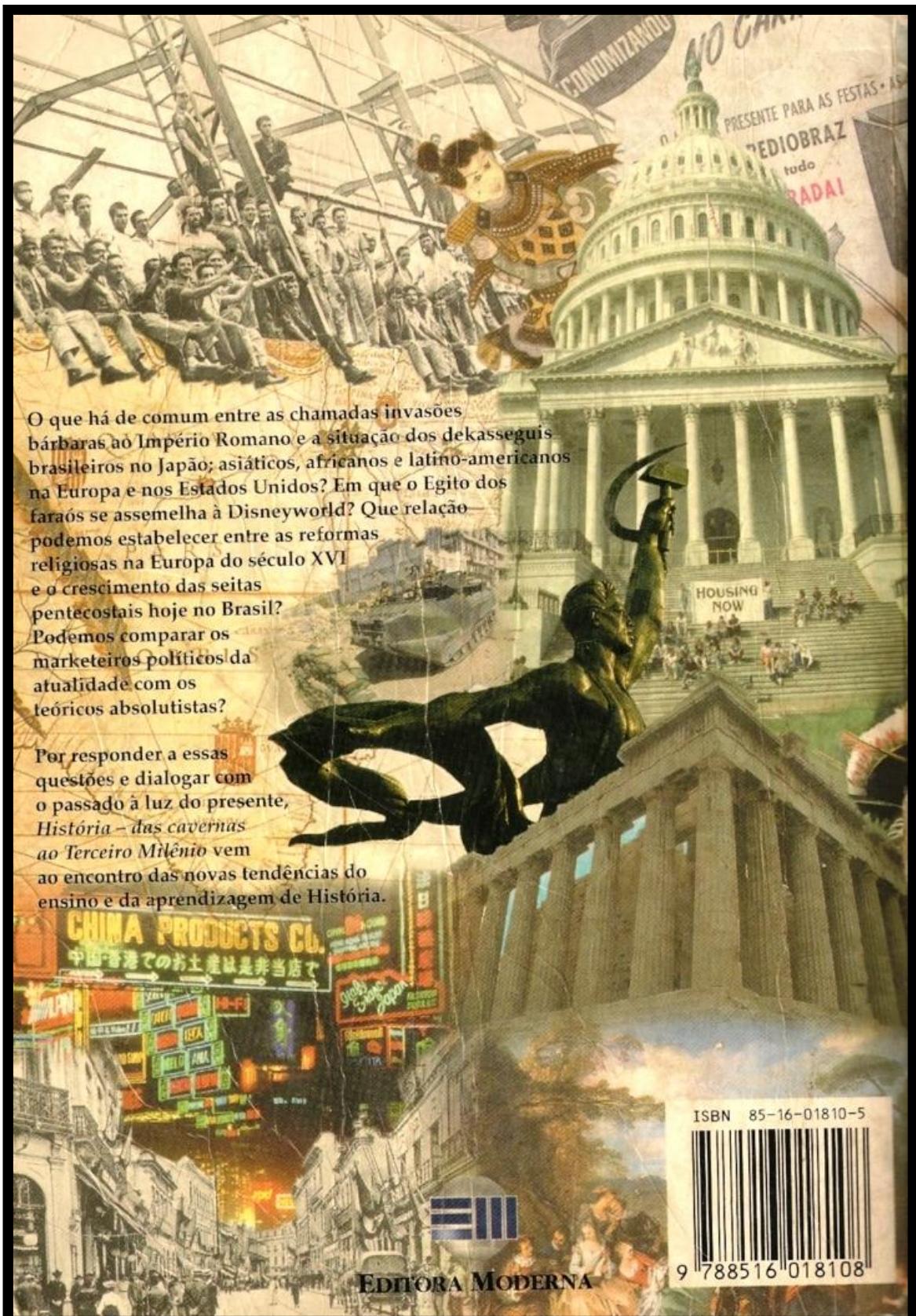


Figura 5 - Contra-capas da edição de 1997 – *História das cavernas ao terceiro milênio*. Fonte: Acervo particular do autor.

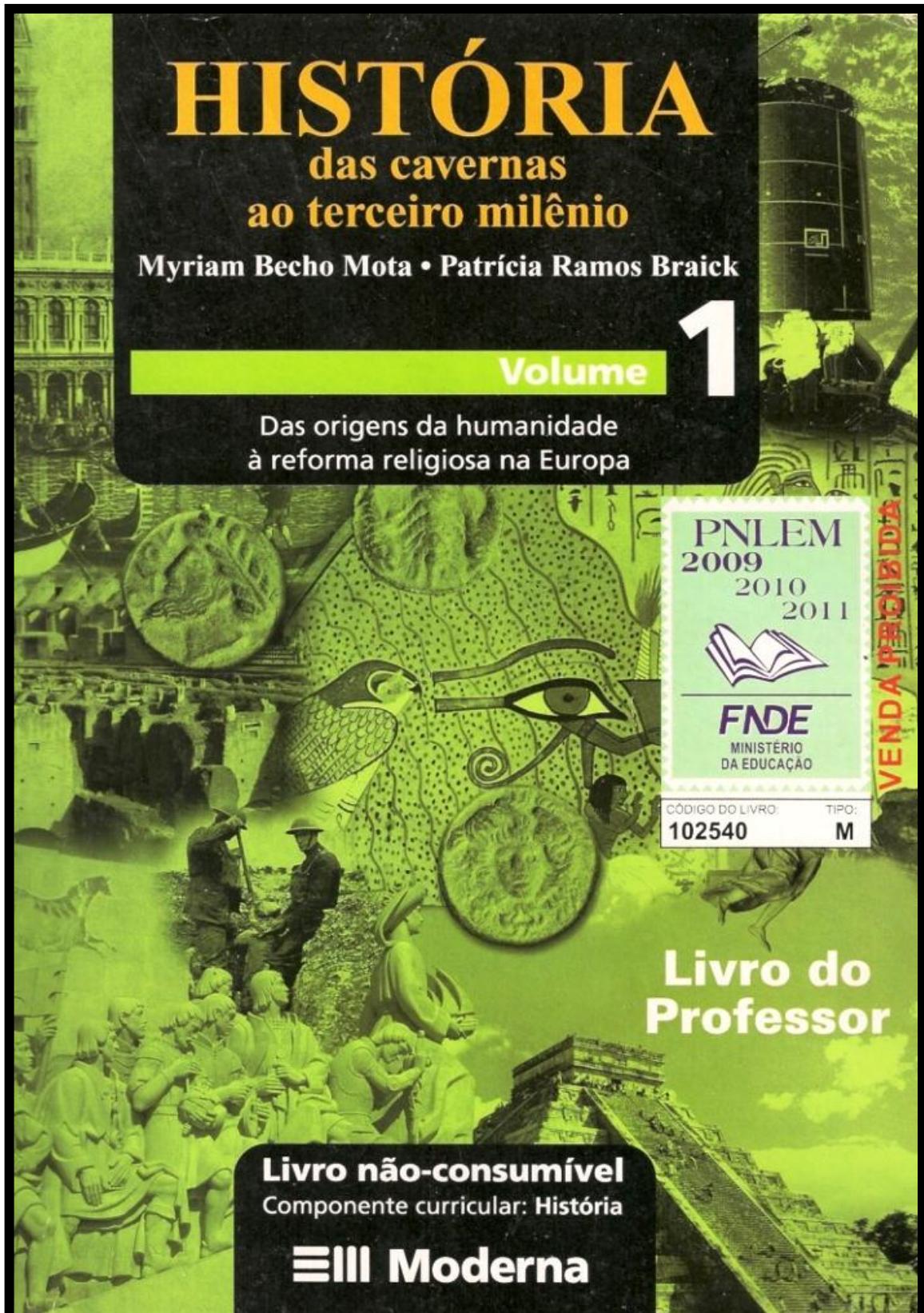


Figura 6 - Capa do volume 1 da edição de 2005 – *História das cavernas ao terceiro milênio*. Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE).

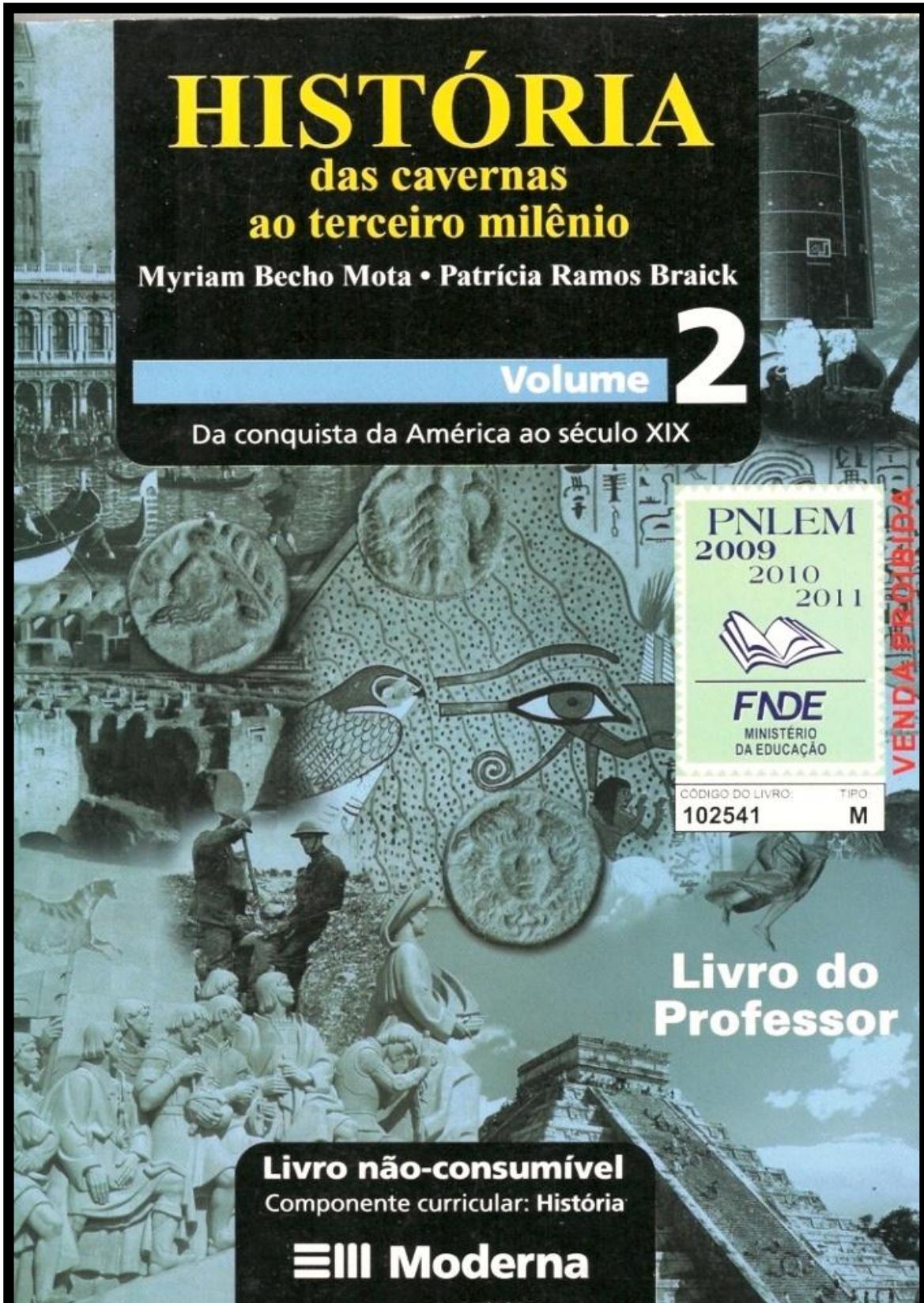


Figura 7 - Capa do volume 2 da edição de 2005 - *História das cavernas ao terceiro milênio*. Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE)

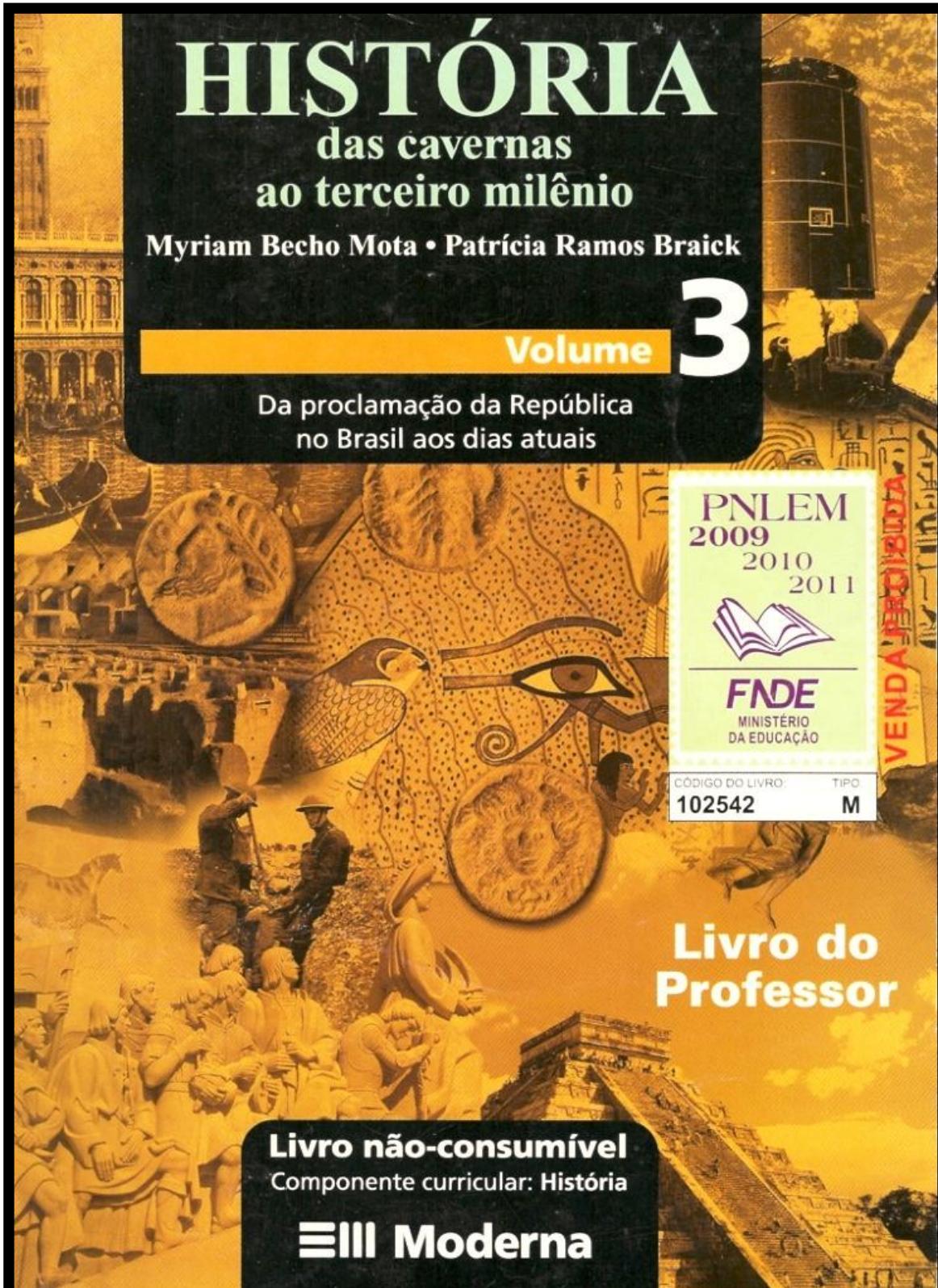


Figura 8 - capa do volume 3 da edição de 2005 - *História das cavernas ao terceiro milênio*. Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE)

A coleção *História Global: Brasil e Geral*, de Gilberto Vieira Cotrim, teve a sua primeira edição lançada em 2002 pela editora Saraiva³⁶ no formato de volume único com 528 páginas. A obra é destinada ao Ensino Médio e adota a proposta tradicional de organização dos conteúdos conceituais. Tal escolha está explícita tanto na síntese avaliativa da obra (BRASIL, 2008, p.76) como pelo próprio autor no primeiro capítulo da obra ao afirmar que “nenhuma periodização é plenamente adequada para tratar um tema tão amplo como a História Geral” e que, portanto, a adoção da periodização tradicional por “referencial importante” e ainda “largamente utilizada” (COTRIM, 2002, p. 10).

Gilberto Vieira Cotrim³⁷ é graduado em História pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. Além disso, possui formação na área do Direito e Filosofia. Cotrim já possui experiência anterior com o processo avaliativo do PNLD com as coleções *História – Nova Consciência*³⁸ e *Saber e fazer História*, ambas voltadas para o ensino Fundamental (5^a/6^º a 8^a/9^º série/ano). Além disso, foi vice-presidente da Associação Brasileira de Livros Educativos (ABRALE)³⁹ entre os anos de 1994-1996.

A edição de 2002 mede 17x23 cm e possui 528 páginas divididas em folha de rosto, apresentação, sumário, texto, cronologia, sigla dos vestibulares. Seus 58 capítulos dividem-se em cinco unidades que representam a periodização quadripartite ou por idades: 1. Introdução e Pré-História; 2. Idade Antiga; 3. Idade Média; 4.Idade Moderna; 5. Idade Contemporânea.

A edição de 2005 mede 21x28 cm e possui 608 páginas divididas internamente em folha de rosto, verso da folha de rosto, apresentação, estrutura do livro, sumário, texto, cronologia, referências bibliográficas, epígrafes, sigla dos vestibulares e manual do professor. O número de elementos que compõem o aparelho crítico da obra cresce consideravelmente.

³⁶ A Saraiva é uma das nove editoras que, desde a década de 1990, domina o mercado de livros didáticos no Brasil. Fundada em 1910 por Joaquim Ignácio da Fonseca Saraiva, o Conselheiro Saraiva, a editora começou como um sebo de livros usados sob o nome de *Livraria Acadêmica*. Sua entrada no ramo didático se dá em 1938, porém, a expressividade nos negócios se consolida da década de 1970 com a aquisição das editoras Atual (1998) e Formato (2003), tornando-se o Grupo Saraiva (Cf. CASSIANO, 2007).

³⁷ Os dados sobre o autor foram extraídos do seu site pessoal (<http://www.gilbertocotrim.com.br>. Acesso em 13/09/2010), no site da editora Saraiva (<http://www.saraivalivros.com.br>. Acesso em 13/09/2010), currículo Lattes e frontispícios das edições.

³⁸ A coleção está dividida em “Geral” e “Brasil”.

³⁹ A Associação Brasileira de Livros Educativos (ABRALE) foi fundada em 1992 e é uma das categorias envolvidas nas questões que envolvem a circulação do livro didático no Brasil ao lado de outras instituições, como a Associação Brasileira de Editores de Livros (ABRELIVROS), Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e Câmara Brasileira do Livro (CBL).

QUADRO 2: Aparelho crítico nas edições da coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002/2005)

Edição	2002	2005
Divisão interna da obra	<ul style="list-style-type: none"> -Folha de rosto -Verso da folha de rosto -Apresentação -Sumário -Texto⁴⁰ -Cronologia -Sigla dos Vestibulares 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de rosto - Verso da folha de rosto - Apresentação - Estrutura do livro - Sumário - Texto - Cronologia - Referências bibliográficas - Epígrafes - Sigla dos Vestibulares - Manual do professor

Fonte: elementos pré-textuais e pós-textuais da coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002-2005).

Quanto à divisão do texto, o número de unidades triplica. As unidades são: 1. Refletindo sobre história; 2. Pré-História; 3. Antiguidade Oriental; 4. Antiguidade Clássica; 5. Idade Média Oriental; 6. Idade Média Ocidental; 7. Idade Moderna; 8. Brasil Colônia; 9. O mundo em transformação (séculos XVII-XVIII); 10. O mundo no século XIX; 11. O Brasil no século XIX; 12. O mundo na primeira metade do século XX; 13. O Brasil na primeira metade do século XX; 14. O mundo contemporâneo; 15. O Brasil contemporâneo.

A capa da edição de 2002 possui ao centro um artefato de pedra em formato circular, assemelhando-se a uma roda, onde, entre as frestas, foram colocadas imagens de diferentes personagens e monumentos históricos, formando uma espécie de “roda-vida”, o que se constitui em um efeito visualmente atrativo.

A edição de 2005 apresenta uma capa totalmente diferente. De forma geral, constitui-se em uma imagem centralizada e pequena em relação à área total, composta de uma montagem na qual duas crianças aborígenes sentadas no chão estão diante de um *laptop* com o Coliseu ao fundo.

⁴⁰ Capítulos, sub-capítulos, texto complementar e exercícios.

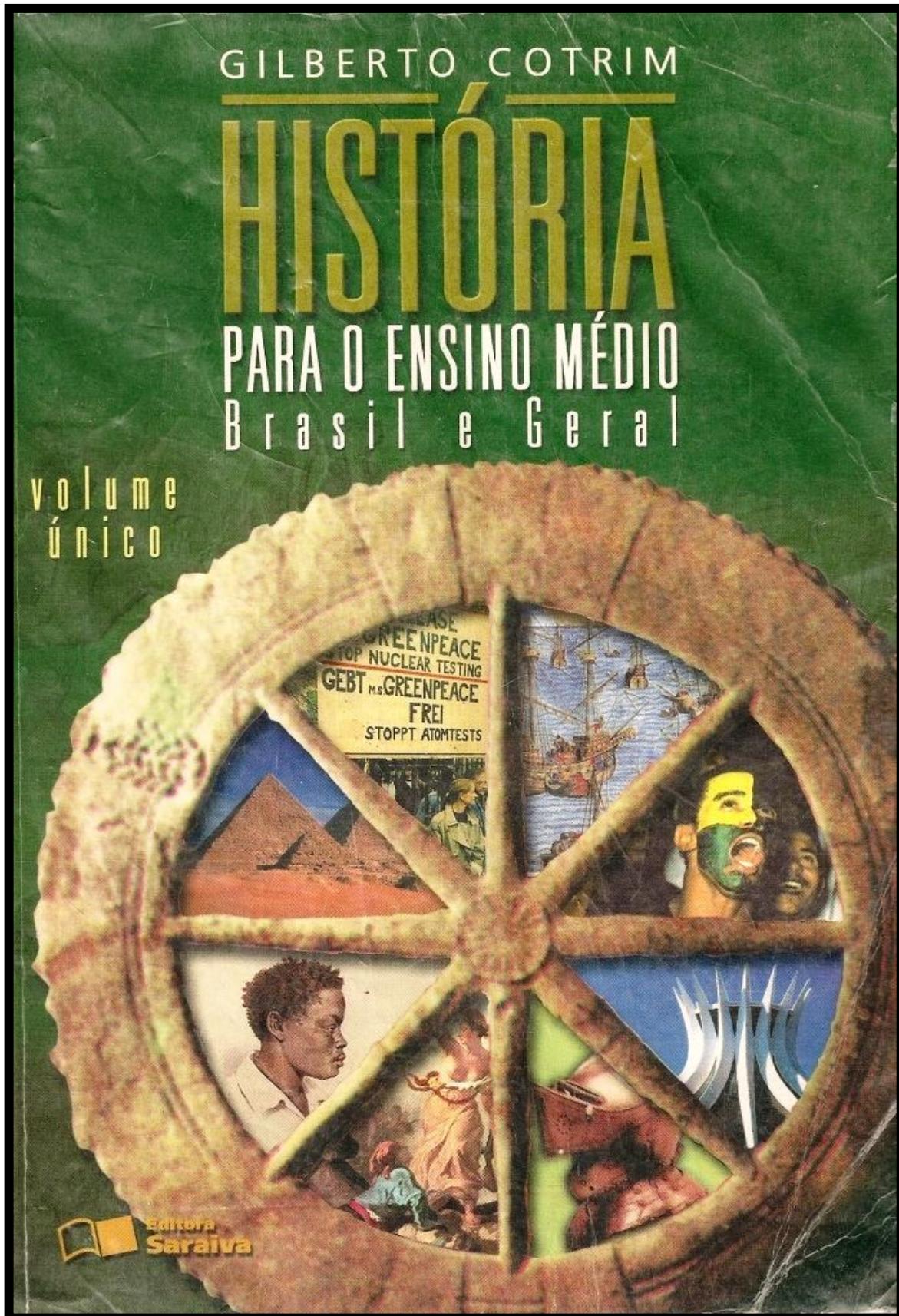


Figura 9 - Capa da edição de 2002 – *História Global: Brasil e Geral*. Fonte: Acervo particular do autor.

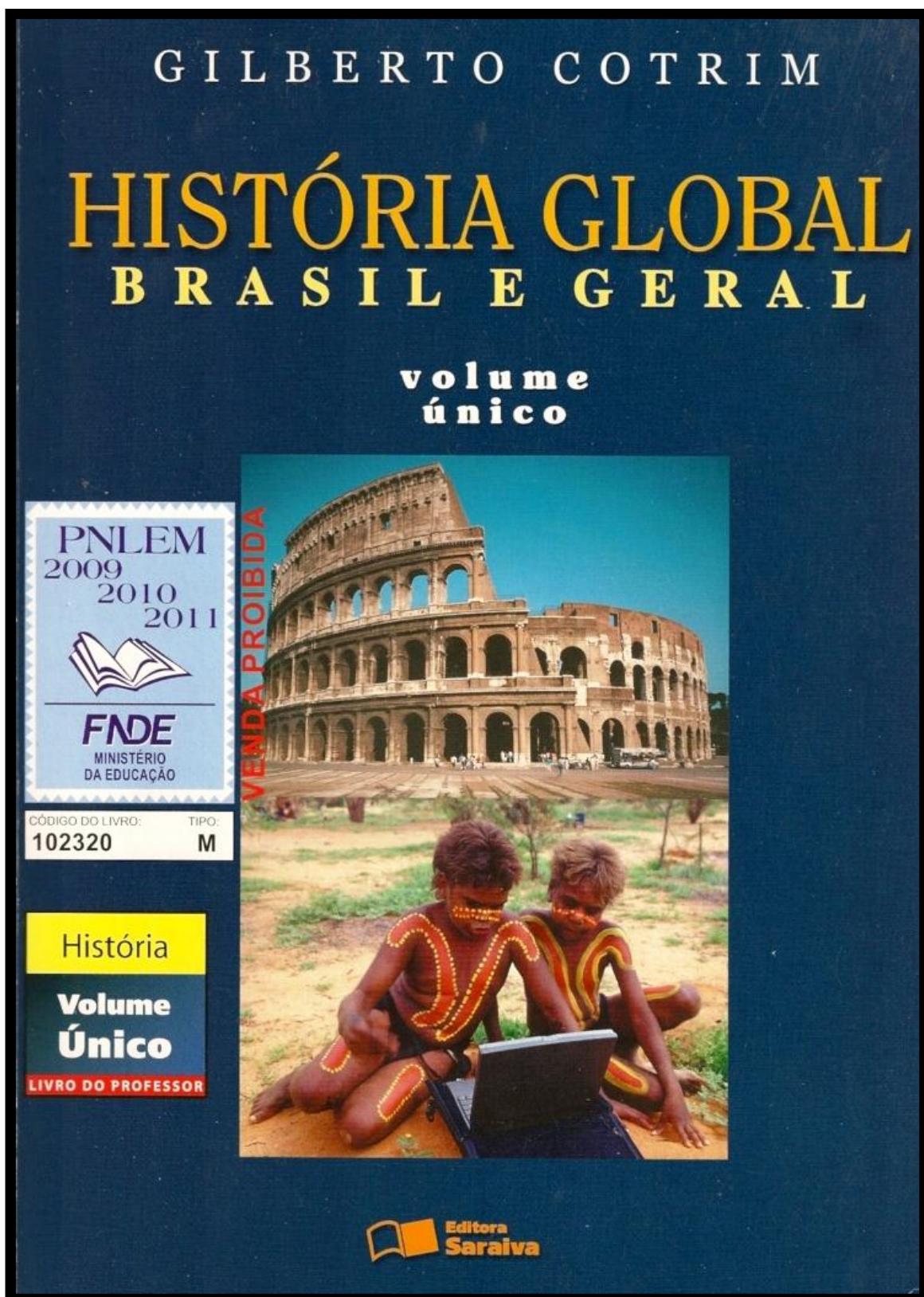


Figura 10- Capa da edição de 2005 – *História Global: Brasil e Geral*. Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE).

1.2. Os conceitos meta-históricos nas coleções *História das Cavernas ao terceiro milênio* (1997-2005) e *História Global: Brasil e Geral* (2002-2005)

Na edição de 1997 da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*, não existe um capítulo específico para a discussão dos conceitos meta-históricos. A única proposição encontrada trata do conceito de “sujeito histórico”, que possui apenas uma incidência e está localizada no primeiro capítulo da coleção, intitulado “Em busca do elo perdido”⁴¹.

A inserção de um capítulo destinado aos conceitos meta-históricos acontece na edição de 2005, quando ocorre a divisão da coleção em três volumes. Os conceitos tratados na edição em volume único são os mesmos da edição aprovada para o PNLEM⁴² já segmentada⁴³.

Esse capítulo introdutório possui cinco páginas e nele foram recolhidas 21 proposições, onde são discutidos os conceitos de “história”, “tempo”, “interpretação”, “fonte”, “periodização” e “sujeito histórico” com predominância do conceito de “tempo” e “fonte”.

O conceito de “tempo”, em suas sete incidências, responde por 356% na edição de 2005. Na maioria das proposições, prevalece a ideia de *tempo concebido*, ou seja, enquanto objeto da cultura e está associado à ideia de “cotidiano”, “calendário”, “registros”, “ciclos naturais”, “pluralidade” e “fonte histórica”.

Boa parte desses sentidos está ligada a sua dimensão cronológica, que se resume nos verbos extraídos das proposições: “contar”, “registrar”, “marcar”, “organizar” e “medir”. Apenas duas proposições exploram a noção de “simultaneidade” dos diferentes tempos históricos.

Quanto ao conceito de “fonte histórica”, suas cinco incidências, que representam 25%, estão relacionadas às noções de “tempo”, “diversidade” (escritos, sonoros, iconográficos,

⁴¹ A proposição afirma: “O sujeito da História é o homem, então ele faz história desde o momento em que surgiu no planeta” (BRAICK e RAMOS, 1997, p 10).

⁴² Para confirmar, basta comparar a divisão do capítulo introdutório das duas edições no Anexo I.

⁴³ Fomos à mesma coleção voltada ao Ensino Fundamental para saber quais são os conceitos meta-históricos trabalhados, ou pelo menos, anunciados nos títulos dos capítulos iniciais. Para isso, fizemos uma pesquisa no sumário da coleção e percebemos que existem alguns conceitos cuja presença é anunciada, que não constam na coleção para o Ensino Médio, como por exemplo, “memória”. Observamos também que alguns conceitos são anunciados de forma relacional, como “tempo” e “história”. Além disso, há um maior número de capítulos dedicados ao assunto. O conceito de “tempo” possui um capítulo apenas para a sua discussão. O sumário do volume para a 5ª série traz a seguinte divisão: Capítulo 1 - A história e o historiador (p.12): 1. O que é história (p. 14); 2. A história e seus registros (p.15): 2.1 História e memória (p.16) ; 2.2. As fontes históricas (p. 17); 3. Uma nova visão de história (p.19); Leitura complementar: *Dois olhares sobre a guerra* (p.20); Atividades (p. 22): - Para saber mais (p. 23); Capítulo 2 - O tempo e a história (p. 24): 1. O tempo cronológico (p. 25): 1.1. Os calendários (p.25); 1.2. As medidas do tempo (p.26); 2. O tempo histórico (p. 27): 2.1. Diferentes modos de vida (p. 28); 3. A divisão tradicional da história (p. 29); Leitura complementar: Caixa de saudade (p. 30); Atividades (p.31); Para saber mais (p. 32); Oficina de trabalho 1: Compreender e elaborar uma linha do tempo (p.33). Com isso, podemos perceber que, ao que tudo indica, a discussão dos conceitos próprios ao ofício do historiador possui maior importância na coleção voltada ao Ensino Fundamental.

orais...), “interpretação” e “patrimônio”, entendido como conjunto de fontes materiais guardadas em instituições públicas ou privadas. Cabe ressaltar também, que em quase todas as proposições, o conceito de fonte se confunde com o de documento histórico.

A “história” em suas três incidências responde por 15% das incidências na forma de “conhecimento” e “interpretação” do passado. Já o conceito de “interpretação” possui três incidências, que correspondem a 15% e aparecem de forma relacional ao conceito de “fonte” e “tempo”, remetendo a ideia de “operação historiográfica”, ou seja, o trabalho do historiador atribui sentido aos documentos históricos e ao tempo.

Por fim, aparecem os conceitos de “periodização” e “sujeito histórico”, ambos com 5%. No caso do conceito de “sujeito histórico”, a proposição que o representa é: “Se o sujeito da História é o homem, então ele faz história desde o momento em que surgiu no planeta” (BRAICK e RAMOS, 2005, p.14). Em relação ao conceito de “periodização”, a proposição existente critica a periodização tradicional, porém não expõe outras formas de periodizar.

A coleção *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, nas duas edições investigadas, mostra que, da quase inexistência de uma discussão sobre os conceitos meta-históricos nos capítulos iniciais, existe a inserção de um capítulo inteiro sobre os conceitos de “História”, “fonte”, “tempo”, “periodização”, “sujeito histórico” e “interpretação”.

TABELA 3: Conceitos meta-históricos na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (2005)

Conceitos	Proposições	
	Absoluto	Relativo
Tempo	7	35%
Fonte histórica	5	25%
História	3	15%
Interpretação	3	15%
Sujeito histórico	1	5%
Periodização	1	5%
TOTAL	20	100%

Fonte: Proposições históricas das coleções *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997-2005).

A centralidade do capítulo inserido na edição avaliada para o PNLEM está no conceito de “tempo”, que ocupa o maior quantitativo de proposições, que trabalham o tempo histórico em sua dimensão cronológica, apesar de reforçarem a idéia de que ele é objeto da cultura. O conceito de “fonte” aparece como segundo maior em número de incidências, sendo um dos poucos conceitos que aparece associado a outro, no caso, ao conceito de “tempo”.

Os demais conceitos aparecem em frequências muito baixas. Podemos apontar também que, na coleção, poucos são tratados de forma relacional, ou seja, geralmente aparecem discutidos separadamente.

Já em *História Global: Brasil e Geral*, ambas as edições possuem um capítulo dedicado exclusivamente a discussão dos conceitos considerados fundamentais ao trabalho do historiador e que somadas registraram 35 proposições. Na edição de 2002, nas 15 proposições encontradas figuram os conceitos de “História”, “interpretação”, “periodização” e “passado”. A discussão está situada no capítulo 1, intitulado “Reflexão sobre a História”, que abrange das páginas 8 a 11.

O conceito de “História” possui destaque no quantitativo geral respondendo por 46,67% das incidências e, em suas sete proposições, a História é uma forma de “conhecimento” (que é a citação mais frequente), “escrita/historiografia”, “lugar social” e “reflexão”. A “História” no conjunto das proposições é entendida como um conhecimento do homem sobre o homem e, por isso mesmo, marcado pela subjetividade e diversidade.

O conceito de “periodização” é o segundo em número de incidências, respondendo por 26,67% das proposições. Nas proposições, periodizar é “indicar”, “demarcar” e “apontar” períodos no tempo (COTRIM, 2002, p.9), ou seja, é parte do trabalho interpretativo do historiador. Além disso, registra-se a crítica à “periodização tradicional”, porém, mais uma vez, sem apontar alternativas.

Quanto ao conceito de “interpretação”, ele responde por 20% das incidências. Em suas três proposições, surge ligado à noção de “historicidade” e “lugar social”, ou seja, o trabalho do historiador não está separado do tempo em que ele vive e as experiências do passado não podem ser aplicadas diretamente ao presente, mostrando o caráter provisório de suas conclusões. De forma residual, registramos a incidência do conceito de “passado”, com apenas um registro que discute a sua relação com o presente.

Já na edição de 2005, as 20 proposições encontradas são discutidas na unidade inicial intitulada “Refletindo sobre história”. Nela são acrescidos os conceitos de “tempo” e “fonte”. Mas são os conceitos de “História” e “tempo” que ganham destaque na obra, ocupando 75% do quantitativo total.

**TABELA 4: Conceitos meta-históricos na coleção
*História Global: Brasil e Geral (2002 - 2005)***

Conceitos	2002		2005	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
Tempo	0	0%	8	40%
História	7	46,7%	5	25%
Periodização	4	26,7%	3	15%
Interpretação	3	20%	2	10%
Fonte	0	0%	2	10%
Passado	1	6,7%	0	0%
TOTAL	15	100%	20	100%

Fonte: proposições históricas da coleção *História Global: Brasil e Geral (2002-2005)*.

A aparição do conceito de “História” é marcada por uma queda de 46,7% para 25% da edição de 2002 para a de 2005 e pela dispersão, porém, ganhando em diversidade, na qual a polissemia do conceito é reforçada. Assim, a História é “conhecimento”, “ficação”, “escrita” (marcada por um lugar social) e “experiência individual”.

Porém, apesar dessa diversidade, uma busca em nosso banco de dados mostrou que “História”, no transcorrer do texto, evoca um uso diferente, referindo-se a acontecimentos (como “a maior greve da História”, “a mais longa revolta da História”, etc.) e a trajetória de povos e instituições no tempo (como “a História da Administração Colonial”, “a História do povo hebreu”, etc.). Novamente, repete-se o que foi levantado na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*, que é a discrepância entre as concepções de História presentes no capítulo inicial e no texto didático.

Já o conceito de “tempo”, recebe um grande incremento e passa da inexistência na edição de 2002 para 40% do número de registros. Da mesma forma como na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*, o “tempo” é compreendido como algo concebido, que pode ser tanto vivido, como medido e organizado. No entanto, está associado majoritariamente à concepção cronológica, onde o tempo é “cotidiano”, “unidades e formas de medida” (a mais citada, como calendários, relógio, etc.), “cronologia” e “natureza”.

Quanto aos demais conceitos meta-históricos, “interpretação”, “fonte” e “periodização” registram-se baixas frequências em relação aos demais. Mais especificamente em relação à “fonte”, que não aparece na edição anterior, registramos nas duas proposições a referência à variedade de fontes disponíveis ao historiador. No conceito de “interpretação”, repete-se a tendência a considerar a provisoriação das conclusões dos historiadores. Quanto à “periodização”, mantém-se a tendência de entender o ato de periodizar como algo que

depende de quem a executa, ou seja, é componente do trabalho interpretativo do historiador. Além disso, persiste a crítica à noção de “periodização tradicional”.

Levando em consideração que essa coleção apresenta a discussão de conceitos meta-históricos nas duas edições, é de grande utilidade a comparação entre as proposições para saber o nível da mudança nas proposições. Os conceitos que se repetem são os de “História”, “periodização” e “interpretação”. É possível perceber pela leitura das proposições que quase nenhuma se mantém idêntica de uma edição para outra. Mas, mesmo que literalmente diferentes, as proposições divulgam interpretações semelhantes⁴⁴.

Por exemplo, nas duas edições da obra se mantém o consenso de que a História é conhecimento/saber cuja função é “compreender” as sociedades humanas no tempo. Sua pesquisa é constante e sua escrita não está isolada de uma época. A “interpretação”, ou seja, o trabalho do historiador depende do lugar social de quem escreve e suas conclusões são provisórias. Em relação ao ato de recortar o tempo, essa é considerada uma tarefa subjetiva e ressalta as críticas a periodização tradicional.

Assim, as permanências não se expressam necessariamente de forma literal no texto através de proposições iguais. O que vale é as interpretações que os conceitos mantêm de uma edição para a outra. A coleção *História Global: Brasil e Geral* repete tendências identificadas na coleção anterior. O conceito de “tempo” passa da inexistência à centralidade na coleção. Repetem-se as baixas frequências dos demais conceitos com exceção de “História”, que se mantém entre as edições. Além disso, há poucos conceitos discutidos de forma relacional.

1.3. Conceitos meta-históricos e habilidades nas seções dos livros didáticos de História para o Ensino Médio

Os conteúdos conceituais meta-históricos não estão presentes apenas no texto principal dos livros didáticos de História. Eles podem ser encontrados nas seções que atravessam uma coleção na forma de verbos que desenvolvem habilidades típicas do trabalho do historiador. Verbos como “relacionar”, “comparar”, “interpretar”, que servem para a formação da capacidade de pensar historicamente através do trabalho com imagens, textos historiográficos, fontes.

Entendemos como seções os elementos constituintes da menor unidade do livro didático que pode ser lida e compreendida autonomamente: o capítulo. Esses elementos

⁴⁴ Ver anexo II.

possuem uma relação de interdependência entre si (Cf. FREITAS, 2010), ou seja, mesmo que um capítulo possa ser entendido separadamente, em seu interior, os elementos que o constituem dependem uns dos outros para terem sentido.

Assim, uma seção pode ser representada pelo texto principal, textos complementares, glossário, exercícios, sugestões de leitura. Todos esses elementos formam um capítulo, mas eles não existem sozinhos. Onde buscar então?

Um capítulo é constituído de várias seções, mas buscamos aquelas em que o trabalho com as competências meta-históricas é mais evidente. Assim, os blocos de exercícios são o alvo de nossa investigação, pois, de acordo com André Chervel (1990, p.204), eles são responsáveis por fixar, adquirir, aprender, reter os conteúdos. Além disso, fazem parte da sequência didática das disciplinas escolares desde o Fundamental ao Ensino Superior (Cf. FREITAS, 2009, p.56).

Obviamente, nada impede que conceitos e procedimentos próprios do trabalho historiográfico sejam desenvolvidos em outras seções da obra, mas procuramos aquelas cujo objetivo primário seja desenvolver os conteúdos meta-históricos na forma de habilidades. A identificação dessas seções foi feita nos livros através de leitura prévia dos títulos, das descrições dadas na apresentação da estrutura da obra, no manual do professor e nos enunciados.

Mesmo assim, nem sempre os conceitos trabalhados conferem com que é anunciado no título da seção. A leitura prévia é essencial, pois as seções podem trabalhar simultaneamente competências e atitudes em uma mesma seção.

Dentro dessas seções, misturadas com a formação habilidades e conceitos substantivos, existe espaço para o desenvolvimento de atitudes ligadas cidadania e tomadas de iniciativa (conteúdos atitudinais) ligadas a conceitos como “cultura”, “cidadania”, “preconceito”, “discriminação”, “desigualdade”. Porém, os conteúdos atitudinais não são o foco desse trabalho.

Essa análise serviu para sabermos se são e como são trabalhados os conceitos meta-históricos através dos verbos presentes nos enunciados das seções. Pretendemos saber se o que é anunciado na apresentação da obra e veiculado no texto principal possui ressonância com o que pode ser encontrado nas seções do livro didático e se os critérios avaliativos do PNLEM são contemplados.

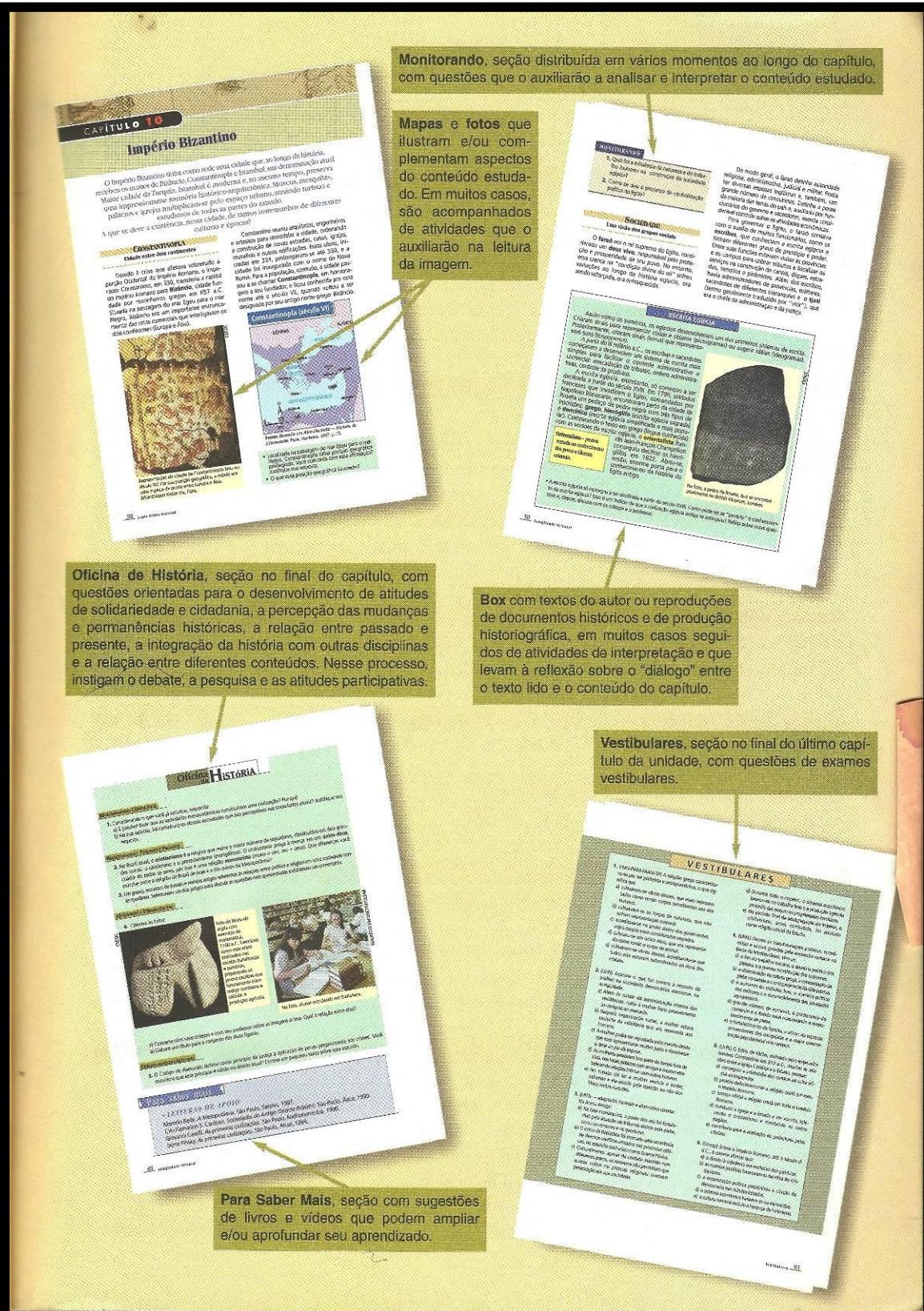


Figura 11: A página acima apresenta a estrutura da obra e as seções existentes no livro – Coleção *História Global: Brasil e Geral* (2005). Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE)

Oficina de HISTÓRIA

RELACIONANDO CONTEÚDOS

1. No capítulo 2, vimos a definição de duas ciências que pesquisam fontes pré-históricas. Qual delas estuda os objetos feitos pelas sociedades do Paleolítico e do Neolítico?

RELACIONANDO PASSADO E PRESENTE

2. Pesquise sobre a vida de algum povo da atualidade que viva afastado dos padrões das civilizações contemporâneas. Depois, escreva um relatório sobre características de sua cultura — hábitos, sistema de governo, produção e festas. (Exemplos de povos: os ianomâmis, os aborígenes australianos, os Kung! San, de Botswana, na África.)
Existe alguma semelhança entre o povo que você pesquisou e os da Pré-história? Como você analisa isso, considerando o conceito de civilização?
3. Compare os períodos Paleolítico, Neolítico e a atualidade no que se refere ao ritmo das mudanças nas técnicas de obtenção de alimento.

MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

4. Elabore um texto indicando as principais diferenças e semelhanças entre o modo de vida das sociedades caçadoras-coletoras e o das sociedades agropastoris.

DESENVOLVENDO ATITUDES

5. Nas grandes cidades do mundo atual, existem pessoas e grupos que não dispõem de moradia fixa. Essa condição, no entanto, nem sempre é opcional: desabrigados ou desalojados, adultos e crianças vivem nas ruas por diferentes motivos. Podemos chamá-los de nômades? Que relação você estabelece entre essas pessoas e a noção de "civilização" estudada neste capítulo?

Figura 12 - As seções desenvolvem o trabalho com os conceitos meta-históricos. Os verbos mostram as habilidades trabalhadas. Na imagem acima, a seção *Oficina da História* na coleção *História Global: Brasil e Geral* (2005). Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE)

MONITORANDO O ESTUDO

1. Elabore um quadro-resumo dos principais tratados que definiram as fronteiras do Brasil até 1801.



Reflexão

Analise a informação: "O Brasil é a quinta maior nação do mundo em extensão territorial". Na sua opinião:

- a. qual a importância de possuir um grande território?
- b. a dimensão do território influí nas condições de vida de sua população?

Explorando o conhecimento

- 1 No Oriente Médio, em uma península árida banhada pelo Oceano Índico e pelo Mar Vermelho, nasceu o islamismo, resultado das pregações e dos ensinamentos de Maomé.
 - a) Conceitue islamismo.
 - b) Estabeleça a diferença entre os termos *árabe* e *muçulmano*.
 - c) Cite a principal característica religiosa comum entre o islamismo, o judaísmo e o cristianismo.
- 2 O islamismo foi a base do Estado muçulmano de caráter teocrático criado por Maomé, que, partindo da Península Arábica, expandiu-se posteriormente pela Europa, África e por outras áreas da Ásia.
 - a) Elabore uma pequena biografia de Maomé.
 - b) Produza um pequeno texto sobre as origens do islamismo.
- 3 Maomé transmitiu oralmente seus ensinamentos para os seguidores de sua fé. Após a sua morte, os muçulmanos decidiram organizar e registrar a obra do profeta.
 - a) Identifique os documentos que apresentam os fundamentos políticos e religiosos do islamismo.
 - b) Cite os cinco principais pilares do islamismo contidos no Corão.
- 4 Observe com atenção os mapas das páginas 110 e 113. Consulte o planisfério que está no final do seu livro e responda às questões a seguir:
 - a) Durante os séculos VII e VIII a expansão islâmica atingiu os territórios que hoje correspondem a quais países?
 - b) Qual continente concentra hoje a maior população de muçulmanos? Em qual continente o islamismo tem pouca penetração?
- 5 Explique as principais diferenças entre xiitas e sunitas.

Figura 13: Seções *Reflexão* e “monitorando o estudo” na coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002). Fonte: Acervo particular do autor

Figura 14: Seção *Explorando o conhecimento* na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (2005). Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE)

Já na edição aprovada pelo programa⁴⁵, a seção *Explorando o conhecimento*, que de acordo com o manual do professor, é responsável por “sistematizar os conteúdos estudados no capítulo e desenvolver habilidades cognitivas próprias da disciplina e da prática educativa, em especial a comparação, a observação, a interpretação, a produção de textos, o juízo crítico e as noções de cronologia” (BRAICK e MOTA, 2005, p.6).

Na coleção, foram encontradas 38 ações, nas quais o trabalho do historiador é mobilizado majoritariamente pelas competências de leitura, observação, explicação, identificação e caracterização através do trabalho com textos, imagens, músicas ou mesmo sobre os próprios conteúdos substantivos do capítulo como anunciado no manual do professor. São trabalhados através dessas operações os conceitos de “interpretação” e o trabalho com “fontes”.

A identificação das “semelhanças e diferenças” ou “mudanças e permanências”, correlatos ao conceito de “tempo histórico”, feitas por meio dos verbos “caracterizar”, “comparar” e “relacionar” são menos incidentes. As competências analíticas e avaliativas próprias do trabalho historiográfico ocupam mais de 40,8% do total na forma de ações como explicar, caracterizar, comparar, relacionar, analisar.

⁴⁵ Na edição de 1997 da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (anterior ao processo avaliativo do PNLEM), não traz sequer uma seção que distribua ao longo do texto o trabalho com operação historiográfica. As únicas seções, além do texto principal, são as de textos complementares, verbetes, dicionários (que possuem apenas a função de informar o leitor) e atividades voltadas para exames de vestibular.

TABELA 5: Habilidades desenvolvidas nas seções da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (2005)

Competências	Absoluto	Relativo
Explicar	32	15,6%
Releer/Ler	24	11,7%
Observar	19	9,3%
Identificar	16	7,8%
Caracterizar	15	7,3%
Responder	12	5,9%
Comparar	10	4,9%
Relacionar	6	2,9%
Apontar	5	2,4%
Apresentar	5	2,4%
Comentar	5	2,4%
Justificar	5	2,4%
Produzir	5	2,4%
Analizar	4	2,0%
Citar	4	2,0%
Conceituar	4	2,0%
Descrever	4	2,0%
Discutir	4	2,0%
Apresentar	3	1,5%
Definir	3	1,5%
Outros	20	9,8%
TOTAL	205	100%

Fonte: Seções de atividades das coleções *História das cavernas ao terceiro milênio* (2005).

Já a coleção *História Global: Brasil e Geral* encontramos esse tipo de seção nas coleções, tanto antes como depois de aprovadas pelo PNLEM. Cabe à seção *Reflexão*, no primeiro livro, e a *Oficina da História*⁴⁶, no segundo livro, a formação de habilidades historiográficas. Isso mostra que, mesmo antes do processo avaliativo, já existia a preocupação em intercalar no texto principal seções de trabalho com conceitos meta-históricos.

Na edição anterior a avaliação do PNLEM, o trabalho com esses conceitos não é contínuo. Dos 58 capítulos, seis não possuem a seção de trabalho com competências meta-históricas. Nos 24 verbos encontrados, que somam 102 incidências, impera a dispersão, onde o verbo “comentar” ocupa 15,68%, seguidos de “explicar” e “interpretar”, ambos com 10,78%. Os demais verbos não atingem freqüência de 10% e mais de 40% do total possuem apenas uma incidência.

⁴⁶ De acordo com a estrutura do livro, a seção *Oficina da História* é descrita como uma “seção, no final de cada capítulo, com questões orientadas para o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e cidadania, a percepção das mudanças e permanências, a relação entre passado e presente, a integração da história com outras disciplinas e a relação entre diferentes conteúdos” (COTRIM, 2005, estrutura da obra).

As competências pertinentes ao ofício do historiador, ou seja, analíticas e avaliativas, representadas por verbos “analisar”, “comparar”, “relacionar”, “elaborar”, “selecionar”, “pesquisar”, “sintetizar”, “refletir”, “escrever” respondem por mais de 40% do total. As demais estão divididas em ações que estimulam a busca de informações textuais (ler, reler, procurar, identificar) e a formação de atitudes (discutir, opinar, debater).

TABELA 6: Habilidades desenvolvidas nas seções da coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002)

Competências	Absoluto	Relativo
Comentar	16	15,7%
Explicar	11	10,8%
Interpretar	11	10,8%
Pesquisar	9	8,8%
Analisar	7	6,9%
Discutir	6	5,9%
Elaborar	6	5,9%
Justificar	6	5,9%
Relacionar	5	4,9%
Responder	4	3,9%
Comparar	3	2,9%
Escrever	3	2,9%
Refletir	3	2,9%
Releer	2	2,0%
Outros ⁴⁷	10	9,8%
TOTAL	102	100%

Fonte: Seções de atividades da coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002).

Já na edição de 2005, a mesma seção percorre os 57 capítulos da coleção e está subdividida em cinco subseções, das quais duas anunciam claramente o conceito trabalhado. As seções são: *Relacionando conteúdos*, *Relacionando passado e presente*, *Mudanças e permanências*, *Integração disciplinar* e *Desenvolvendo atitudes*. Mas essas cinco subseções podem se alternar, podendo acontecer de todas aparecerem de uma vez como apenas duas ou três delas.

Dos 45 verbos distribuídos em 307 incidências, “responder”, “comparar”, “pesquisar”, “escrever”, “ler”, “relacionar”, “explicar”, “discutir”, “apontar” e “justificar” são os que possuem maior destaque na obra. As tarefas de “responda a...” representam 12,38% e “leia” representa 5,21%. Porém, o conhecido binômio “leia e responda” aparece apenas seis vezes, ou seja, 1,95%. Em segundo lugar no número de incidências, aparece o verbo “comparar”, na

⁴⁷ Os verbos residuais são construir, debater, destacar, exemplificar, fazer, identificar, opinar, procurar e registrar.

forma de “compare fenômeno **a** e **b**”, com 11,72%. Em terceiro lugar, “pesquisar” (textos, filmes, temas) aparece com 11,4% das incidências.

TABELA 7: Habilidades desenvolvidas nas seções da coleção *História Global: Brasil e Geral* (2005)

Competências	Absoluto	Relativo
Responder	38	12,4%
Comparar	36	11,8%
Pesquisar	35	11,4%
Escrever	23	7,5%
Ler	16	5,2%
Relacionar	15	4,9%
Explicar	15	4,9%
Apontar	14	4,6%
Discutir	14	4,6%
Justificar	11	3,6%
Outros	90	29,4%
TOTAL	306	100%

Fonte: Seções de atividades da coleção *História Global: Brasil e Geral* (2005).

A formação de habilidades em grupo e formação de atitudes, a exemplo de verbos como “discutir”, “conversar” e “debater” respondem por 6,5% das incidências. Os verbos que representam ações ligadas a atividades próprias de uma operação historiográfica respondem por mais de 35% do total. Assim, nas duas edições, percebe-se o trabalho com os conceitos de “interpretação” e os pares “mudanças e permanências”, “passado e presente” e as “semelhanças e diferenças” entre fenômenos, instituições, grupos, povos ou ações personagens individuais.

Isso pode ser comparado pela proximidade com que os verbos que indicam competências analíticas e avaliativas, como “comparar”, “pesquisar”, “relacionar”, “explicar”, são utilizados, principalmente no trabalho com as fontes. O trabalho com o conceito de “História” praticamente não aparece.

Como conclusões desse primeiro capítulo sobre as mudanças e permanências nos conceitos meta-históricos presentes nos livros didáticos de História para o Ensino Médio, podem afirmar que o conceito de “tempo” é o mais importante nas duas coleções, seguido de “História”.

Mesmo que alguns conceitos desapareçam ou diminuam entre as edições, “tempo” e “História”, se não existem, passam a existir e se existem, se mantém entre as edições. Entre as

duas coleções de diferentes propostas curriculares, os conceitos meta-históricos destacados como importantes são praticamente os mesmos.

Dentre os conceitos selecionados como importantes para o conhecimento histórico pelo edital do PNLEM, “tempo” (e correlatos como mudança/permanência, passado/presente, periodização, entre outros) e “História” também se destacam. A questão referente à “apresentação e efetiva discussão de fontes históricas, incorporando-as ao texto didático e mobilizando-as para a construção do conhecimento” (BRASIL, 2005, p. 69) é discutida com muito mais frequência nas seções do que especificamente nos capítulos iniciais.

Os autores destacados já conheciam as prescrições governamentais, visto que, ambos já haviam publicado coleções para o Ensino Fundamental. Porém, a influência desse conhecimento não altera a escrita dos autores em relação aos conceitos meta-históricos presentes nos capítulos iniciais. Em ambas as coleções, estão presentes os mesmos conceitos.

A diferença é que em *História das cavernas ao terceiro milênio*, a inserção de um capítulo introdutório e de seções que trabalhem conceitos meta-históricos mostra que as autoras, por orientação das editoras ou não, atenderam à necessidade de introduzir tais conteúdos aos alunos.

Já em *História Global: Brasil e Geral*, que é a única coleção que possui capítulos introdutórios e trabalho com seções nas duas edições, é possível perceber pela pouca alteração nos conceitos e presença de seções específicas entre as edições que o acréscimo dos conceitos meta-históricos já se considerava importante.

As mudanças estabelecidas pelo programa para os conceitos de “segunda ordem” são pontuais. Em *História das cavernas ao terceiro milênio*, na passagem pelo processo de avaliação, há a inserção de capítulo específico sobre a discussão dos conceitos meta-históricos. Porém, na coleção *História Global: Brasil e Geral*, os conceitos presentes na edição anterior ao processo avaliativo são praticamente os mesmos, excetuando-se apenas a entrada maciça da discussão sobre o “tempo”.

A importância do conceito de “tempo” é reforçada pelas seções, onde são trabalhados os binômios “mudanças/permanências”, “semelhanças/diferenças” e “passado/ presente”, que ocupam parte significativa das seções em detrimento dos conceitos de “História”, “fonte” e “interpretação”. É nas seções que podemos perceber a aparição dos conceitos que não são trabalhados na introdução ou capítulos iniciais das obras.

CAPÍTULO II

OS CONCEITOS SUBSTANTIVOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO MÉDIO

Como já explicamos anteriormente, adotamos a tipificação oriunda da pesquisa em Ensino de História, que divide os conteúdos conceituais em *meta-históricos e substantivos* (Cf. COOPER, 2000; LEE, 2002). No capítulo anterior, abordamos os conceitos correspondentes ao trabalho do historiador, como história, tempo, mudança, sujeito histórico, identidade.

No segundo grupo, que foram abordados nesse capítulo, situam-se os conceitos mais conhecidos no Ensino de História e que ocupam a maior parte do espaço nos livros didáticos e nos programas de ensino. São geralmente sobre eles que recaem as críticas feitas aos livros didáticos, seja por serem desatualizados, conservadores, direitistas, comunistas, etc.

Os *conceitos substantivos* são aqueles que nomeiam seres, objetos, fenômenos e instituições no tempo e no espaço. Eles podem representar generalizações históricas atemporais (como sociedade, progresso, desenvolvimento, povo, imperialismo); tempos, espaços e sociedades específicos (Brasil, Oriente, África, Grécia) ou singularidades históricas, também conhecidas como *particulares históricos* (Cf. LEE, 2002, p.16) que abrangem instituições, processos e acontecimentos na curta, conjuntural ou longa duração (como Revolução Industrial, sistema colonial, Império Bizantino, feudalismo, Independência Americana).

TABELA 8: Número de proposições/conceitos históricos substantivos nas coleções de História para o Ensino Médio

Coleção	Edição	Proposições Substantivas	
		Absoluto	Relativo
História das cavernas ao terceiro milênio	1997	914	24,8%
	2005	1250	34%
História Global: Brasil e Geral	2002	694	18,9%
	2005	822	22,3%
TOTAL		3680	100%

Fonte: Proposições históricas das coleções *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997-2005), *História Global: Brasil e Geral* (2002- 2005)

Pelo quadro acima, percebe-se que há um acréscimo no número de proposições históricas substantivas nas duas coleções. Em *História das cavernas ao terceiro milênio*, o

conjunto das 3680 proposições históricas substantivas, após serem codificadas, deu origem a mais de 500 conceitos substantivos nas duas coleções analisadas e, sucessivamente, recodificados em conceitos mais abrangentes, resultaram em 378 conceitos.

Mesmo que o número tenha diminuído bastante, não há espaço aqui para comentar de forma pormenorizada a presença de quase quatrocentos conceitos históricos. Não haveria espaço para tal empreitada, visto que mais de 270 conceitos possuem uma incidência ínfima em relação ao quantitativo geral. Essas incidências fragmentadas só serviriam para confundir a análise.

Portanto, decidimos estabelecer um ponto de corte, ou seja, uma frequência mínima para que a presença de um conceito possa ser citada como significativa. Sabemos que tal recorte é arbitrário, mas a nossa amostra procura selecionar um quantitativo de conceitos que possa auxiliar a responder as nossas questões de pesquisa (Cf. LAVILLE & DIONE, 1999, p.170).

Escolhemos como ponto de corte 10% do valor do conceito com maior número de proposições, que é o de “Revolução”, com 280 incidências. Logo, ficou estabelecido como nosso ponto de corte o número de 28 proposições atingidas. Com esse número, foram listados 25 conceitos entre os mais citados.

Esse procedimento se fez necessário devido à grande quantidade de conceitos históricos específicos, o que inviabilizaria um quadro mais preciso. Além disso, nossa intenção é obter um panorama geral das obras comparadas interna e, externamente, a partir de critérios pré-estabelecidos pelos editais do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

Para a recodificação, tentamos aproximar conceitos com campos semânticos próximos⁴⁸. Assim, “conflito”, “revolta”, “rebelião” e seus particulares históricos (como Sabinada, Balaíada, Inconfidência, Comuna de Paris) foram transformados em uma única generalização histórica que abrange todos esses fenômenos, no caso, o conceito de “Revolução”.

Outro exemplo pode ser aplicado ao conceito de “economia”, que em nossa pesquisa reúne tanto a experiência específica de países, civilizações e estados quanto às atividades econômicas realizadas (mineração, açúcar, café, ouro, borracha, pau-brasil).

⁴⁸ O conhecimento e a delimitação do campo semântico dos conceitos históricos foram feitos através da leitura de dicionários de conceitos históricos. O caráter normativo dos verbetes ajuda a conhecer os aspectos abrangidos pelos conceitos.

Tomamos o cuidado também de não aglutinar sobre uma rubrica comum conceitos que não possuem correspondência, mesmo que assim o aparentem. Ou seja, procuramos não incorrer em *anacronismo*⁴⁹. Fizemos a distinção, por exemplo, entre “expansionismo” e “imperialismo” ou entre “servidão” e “escravidão”. Através desse processo de constante recodificação, conseguimos uma considerável redução na quantidade de conceitos, agrupando-os em *categorias*⁵⁰.

Dessa forma, um conceito mais abrangente “passa a ser aplicável a um domínio mais amplo” (MARROU, 1978, p. 122). De acordo com Hölien Bezerra (2008), a distinção entre “conceito” e “categoria” pode evitar que os conceitos sejam usados de forma anacrônica, visto que elas servem como “indicadores de expectativas analíticas” e não como modelos aplicáveis a qualquer tempo e espaço. As categorias “facilitam o trabalho a ser realizado no processo de conhecimento, na indagação das fontes e na compreensão de realidades históricas específicas” (BEZERRA, 2008, p.47).

Podemos começar esse capítulo inocentando as duas coleções de uma acusação que persiste em aparecer: a de que a escrita didática da História ainda veicula um amontoado de ações dos “vultos ilustres” e suas experiências individuais. Este tipo de personagem histórico aparece em uma frequência muito baixa no quantitativo geral dos conceitos substantivos. Nas duas coleções, são registrados 30 nomes próprios⁵¹ na forma de personagens históricos

⁴⁹ O anacronismo é utilização sem as considerações temporais necessárias de um conceito histórico, ou seja, a aplicação atemporal de um conceito desrespeitando as especificidades históricas de cada época e sociedade (Cf. BITTENCOURT, 2004, p.192). Esse uso equivocado também decorre de empréstimos indevidos de conceitos de outras áreas de conhecimento ou de conceitos cujo domínio de aplicação é vasto, aplicados sem situar o contexto, como por exemplo, as noções ou categorias de *Estado, escravidão e família* a contextos em que eles não são aplicáveis (Cf. BITTENCOURT, 2004, p.192). Além disso, o anacronismo também pode ser ocasionado pela dificuldade de lidar com os significados incorporados a um conceito através do tempo. Essa dificuldade está ligada ao fato de que os conceitos históricos possuem diferentes significados de acordo com o contexto teórico em que estão inseridos e pelas mudanças na historiografia, que incorporam novos domínios de aplicação (Cf. MENDONÇA, 1983, p. 19-20). Para Ana Maria F. C. Monteiro (2005), o *anacronismo* é uma consequência do mau uso das analogias no Ensino de História, cuja função é, através da busca de semelhanças e diferenças entre conteúdos conceituais, facilitar a compreensão dos alunos (Cf. MONTEIRO, 2005, p.333-340).

⁵⁰ Escolhemos a palavra *categoria* por ser mais familiar, porém, é preciso registrar que existem outras tipificações adotadas pelos historiadores para se referirem a conceitos de maior abrangência, como *economia* e *governo*. Rüsen (2007) afirma que tais conceitos são chamados de “não históricos” ou “conceitos gêneros”, que representam “complexos de qualidades que eles têm em comum com outros estados de coisas, independentemente de sua relevância nos processos temporais” (RÜSEN, 2007, p.92). Já as *categorias históricas*, da forma como são definidas pelo autor, incluem conceitos como “progresso, continuidade, desenvolvimento, revolução”, que, designam “contextos temporais gerais” e à qualidade da mudança histórica (RÜSEN, 2007, p.93). O nosso uso das *categorias* engloba esses dois tipos de contextos gerais de tipificação da experiência humana.

⁵¹ De acordo com Rüsen (2007), os nomes próprios versam sobre “estados de coisas do passado em sua ocorrência singular (...) que já vêm do estado de coisas nas fontes”, como por exemplo, “Napoleão III, Roma, Partido Progressista” (p.93). Organizados por ordem alfabética, aparecem: Carlos Magno, Clóvis, Cristóvão Colombo, Deodoro, Ernesto Che Guevara, Felipe II, Fernando Henrique, Francisco Ferdinando, Frei Caneca, Gandhi, Getúlio Vargas, Hamurabi, Hitler, Jânio Quadros, João Goulart, John Locke, Juscelino Kubitschek,

individuais em ações específicas, todos abaixo do ponto de corte e que representam 7,85% do quantitativo geral de conceitos. Tomamos o cuidado de não confundir as ações do personagem com instituições ligadas a seu nome, como por exemplo, “o governo Jânio Quadros” das ações particulares do presidente “Jânio Quadros”.

É interessante notar que não são apenas os “homens ilustres” da História que aparecem, pois há referências a personagens como “Zumbi dos Palmares”, “Gandhi” e “Ernesto Che Guevara”. Obviamente, a aparição não garante a concepção com o que os sujeitos são tratados e nem é esse o nosso objetivo. Fica aqui a indicação para futuros estudos.

Esse é um quantitativo maior em relação ao que já foi encontrado em pesquisas realizadas pelo professor Itamar Freitas (2009) e o *Grupo de Pesquisas em Ensino de História* (GPEH/UFS) ao investigar os conteúdos conceituais dos 27 livros didáticos de História Regional, encontrando 16 substantivos próprios.

Porém, devemos considerar que os livros regionais possuem uma média de 70 à 120 páginas e tratam de experiências locais. Já os livros de História para o Ensino Médio, além de uma média de 500 a 600 páginas, abrangem uma extensa lista de conteúdos conceituais distribuídos em uma periodização que vai do surgimento do homem aos atuais governos brasileiros.

Quanto à acusação de que o livro didático divulga excessiva carga de datas e fatos a serem decorados pelos alunos, foram encontradas escassas referências a marcos históricos e datas específicas. Esses conceitos substantivos apareceram ligados a demarcadores temporais como “Época”, “Era”, “Idade”, “Período”, “acontecimento” e “marco histórico”, como a “Revolução Francesa”, “Idade Moderna”, “Era Vargas”, “Comuna de Paris” e acontecimentos e marcos como o “11 de setembro”, “Queda do Império Romano do Ocidente”, etc. Esse tipo de ocorrência registra a baixa frequência de 40 proposições.

É claro que existem outras datas inseridas no texto, inúmeras inclusive, até porque a componente diacrônica, ou seja, a estruturação da narrativa em cima de uma cronologia é uma parte da escrita da história que não pode ser desconsiderada, mas o que estamos falando aqui é de datas e marcos históricos que possam ser acusados de ocupar a centralidade do que deve ser aprendido nos livros.

Portanto, até o momento, nas coleções analisadas, o senso comum de que os livros didáticos de História para o Ensino Médio divulgam majoritariamente “a identificação

exclusiva da História a alguns *heróis*⁵² e “à identificação exclusiva a *datas e fatos*” (BRASIL, 2005, p.69) não possui respaldo nem entre os números gerais de proposições e nem entre o quantitativo de conceitos já codificados. Nesse aspecto, as edições anteriores e posteriores ao processo avaliativo do PNLEM não apresentam diferenças entre si.

Quanto aos conceitos mais privilegiados pela escrita didática da História nas coleções analisadas, como já dissemos anteriormente, dos 378 conceitos, selecionamos 25 cujas proposições somadas representam 46,2% do quantitativo geral. Individualmente, os conceitos de “Revolução”, “Governo”, “Sociedade”, “Economia” e “Guerra” aparecem como os mais citados.

Categorizando os conceitos em aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais⁵², é possível saber quais níveis da experiência humana são privilegiados na narrativa das obras. A experiência político-administrativa através de conceitos como “revolução”, “governo”, “guerra”, “Independência”, “República”, “Expansão”, “Reforma”, “Imperialismo”, “Socialismo”, “Império”, “Estado”, “Política”, “Nação”, “Globalização” e “Democracia” abrangem 63,7% do total, o que é uma alta frequência.

A experiência econômico-social (“economia”, “escravidão”, “sociedade”, “imigração” e “indígenas”) possui pouco espaço nos livros em detrimento da experiência política, respondendo por 27% das proposições.

Já o domínio cultural, abrangendo os conceitos de “cultura”, “religião”, “expressões artísticas”, “contribuições culturais”, “educação”, “renascimento”, apesar da diversidade ocupa pouco espaço, correspondendo a 9,3% do total.

⁵² Essa categorização interna parte do princípio de que a escrita escolar da História é também escrita da História e, por isso, possui os mesmos procedimentos, como seleção de fontes, narrativa formadora de memória, seleção de conceitos e divisão da experiência humana em níveis: político, econômico, social e cultural (FREITAS, 2009).

TABELA 9: Principais conceitos históricos substantivos nas coleções de História para o Ensino Médio

Conceitos	Absoluto	Relativo %
Revolução	239	13,4
Governo	230	12,9
Sociedade	147	8,3
Guerra	119	6,7
Economia	88	4,9
Colonização	85	4,8
Independência	77	4,3
Cultura	74	4,2
República	63	3,5
Expansão	61	3,4
Religião	57	3,2
Reforma	51	2,9
Trabalho	50	2,8
Estado	50	2,8
Imperialismo	43	2,4
Socialismo	41	2,3
Império	41	2,3
Escravidão	38	2,1
Imigração/migração	36	2,0
Indígenas	36	2,0
Renascimento	35	2,0
Política	32	1,8
Globalização	29	1,6
Nação	29	1,6
Democracia	28	1,6
TOTAL	1779	100

Fonte: Proposições históricas das coleções *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997-2005) *História Global: Brasil e Geral* (2002-2005)

Especificamente sobre os conceitos considerados centrais pelas políticas públicas para o livro didático, o edital do PNLEM destaca como importantes para o conhecimento histórico, retirando-se os meta-históricos já analisados no capítulo anterior, sobram: “cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder e trabalho” (BRASIL, 2005, p. 66).

Relacionando esses conceitos ao quadro anterior, apenas “sociedade”, “cultura” e “trabalho” aparecem listados, ou seja, dos principais conceitos selecionados como importantes para o ensino de História no nível médio, a maioria não figura entre os mais frequentes. É perceptível no quadro abaixo a grande diferença numérica entre os conceitos.

TABELA 10: Conceitos substantivos considerados como centrais para o Ensino de História pelo PNLEM nas coleções de História para o Ensino Médio

Conceitos	Qtde. de Proposições	
	Absoluto	Relativo
Sociedade	147	46,5
Cultura	74	23,4
Trabalho ⁵³	50	15,8
Poder	27	8,5
Relações sociais	10	3,2
Natureza ⁵⁴	7	2,2
TOTAL	316	100

Fonte: Proposições históricas das coleções *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997-2005) *História Global: Brasil e Geral* (2002- 2005)

Obviamente, uma alta incidência numérica não significa que eles recebam o tratamento adequado, mas é de se estranhar que conceitos considerados essenciais pelas políticas públicas apareçam em baixa frequência se levarmos em consideração o grande número de incidências de outros conceitos.

Tomando-se o número de proposições totais como indicador de frequência, percebemos que os conceitos mencionados acima representam apenas 8,26% do total. O conceito de “sociedade”, terceiro mais citado no conjunto geral das obras, aparece em maior número entre os selecionados pelo PNLEM, seguido de “cultura” e “trabalho”.

2.1. Os conceitos substantivos nas coleções *História das Cavernas ao terceiro milênio* (1997-2005) e *História Global: Brasil e Geral* (2002-2005)

Indo a cada uma das coleções, a tendência geral se confirma. Para que o leitor possa visualizar as mudanças e permanências entre as coleções, selecionamos os 10 conceitos mais citados. Essa amostra foi escolhida pela impossibilidade de estabelecer um ponto de corte para as duas edições, visto que ambas possuem quantidade distintas de proposições históricas, o que resultaria em um quadro desequilibrado.

⁵³ Consideramos como referentes ao conceito de trabalho, os conceitos referentes a *trabalhadores*, *relações de trabalho*, *exploração do trabalho* e demais conceitos cujo campo semântico se relacione ao conceito de *trabalho*.

⁵⁴ Não encontramos referências diretas aos conceitos de *natureza* e, sim, aos aspectos que envolvem a devastação ambiental em diferentes tempos e espaços.

Em *História das cavernas ao terceiro milênio*, os conceitos de “revolução” e “governo” alternam a sua importância entre as edições, seguidos pelos conceitos de “sociedade”, “guerra” e “colonização” em frequências muito próximas nas duas edições. Quanto aos demais, mesmo que mudem a sua posição dentro do quadro, percebe-se que a diferença é mínima.

Assim, o processo de avaliação ao qual a coleção foi submetida não foi capaz de fazer com que a quantidade de conceitos fosse alterada e nem garantir que os conceitos considerados importantes pelo edital do PNLEM apareçam de forma significativa na obra. Apenas “sociedade” e “cultura” estão presentes nas duas coleções.

TABELA 11: Conceitos substantivos na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 -2005)

1997			2005		
Conceitos	Absoluto	Relativo	Conceitos	Absoluto	Relativo
Revolução	95	26,8	Governo	102	20,4
Governo	48	13,6	Revolução	76	15,2
Sociedade	40	11,3	Sociedade	67	13,4
Guerra	31	8,8	Guerra	50	10,0
Colonização	22	6,2	Colonização	37	7,4
Economia	20	5,6	Independência	31	6,2
Cultura	19	5,4	República	28	5,6
Independência	18	5,1	Estado	24	4,8
República	18	5,1	Reforma religiosa	22	4,4
Estado	15	4,2	Economia	22	4,4
Imigração	14	4,0	Cultura	21	4,2
Socialismo	14	4,0	União Soviética	19	3,8
Total	354	100	Total	494	100

Fonte: Proposições históricas da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997-2005)

Da mesma forma que na coleção anterior em *História Global*, a ênfase também se dá sobre o conceito de “revolução” e “governo”, seguidos dos conceitos de “economia” e “guerra”. Já o conceito de “sociedade” sofre uma considerável queda, mas ainda se mantém entre os mais citados.

Quanto aos demais conceitos, a maioria se mantém entre as edições com poucos acréscimos. O que muda é a posição que ocupam na obra, mesmo assim continuam sendo citados, e ainda por cima em frequências muito próximas. A coleção também não apresenta grandes mudanças nos principais conceitos na passagem pelo processo avaliativo.

De qualquer forma, os conceitos de “revolução”, “governo” e “sociedade” são os que se mantêm na dianteira em número de incidências no quadro geral de conceitos, havendo

apenas a alternância na centralidade dos conceitos de “revolução” e “governo” entre as duas coleções. Novamente, os conceitos de “sociedade” e “cultura” são os únicos presentes nas duas coleções entre os considerados importantes de serem aprendidos pelo PNLEM.

TABELA 12: Conceitos substantivos na coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002 -2005)

2002			2005		
Conceito	Absoluto	Relativo	Conceito	Absoluto	Relativo
Revolução	44	21,6	Governo	49	22,4
Governo	31	15,2	Revolução	24	11
Economia	24	11,8	Economia	22	10,1
Guerra	24	11,8	Cultura	21	9,6
Sociedade	19	9,3	Sociedade	21	9,6
Império	14	6,9	Religião	20	9,1
Cultura	13	6,4	Independência	18	8,2
Expansão	13	6,4	Escravidão	16	7,3
Colonização	12	5,9	Guerra	14	6,4
Independência	10	4,9	Colonização	14	6,4
Total	204	100	Total	219	100

Fonte: Proposições históricas da coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002- 2005)

Mas e o que diz cada conceito desses? Que aspectos são abordados nos livros didáticos? Seria muito difícil responder as nossas questões de pesquisa se estivéssemos focados nas mudanças e permanências de todos os conceitos entre as coleções.

Portanto, partiremos para uma redução de escala, o que propiciará uma análise mais detalhada em todas as coleções. Escolhemos o conceito de *sociedade* como amostra, pelos seguintes motivos: ser um dos conceitos considerado importante de ser apreendido pelo Programa Nacional do Livro Didático de História para o Ensino Médio (PNLEM) e por ser um dos conceitos mais frequentes nas duas coleções analisadas, conforme já constatado.

Mas devemos lembrar que esse texto não tem como objetivo fazer uma crítica a forma como o conceito está sendo utilizado, cruzando-o com as diferentes perspectivas teóricas. O que esperamos é conhecer o nível da mudança no texto didático entre as coleções de diferentes propostas de organização dos conteúdos.

2.2. O caso do conceito de *sociedade*

Nossa intenção não é fazer nenhuma espécie de catecismo teórico aplicado aos livros analisados. Precisamos apenas saber a abrangência do conceito e, para isso, consultamos um dicionário de História para encontrar os aspectos que envolvem a “sociedade”.

No dicionário Houaiss (2009), o termo “sociedade” abrange pessoas ou grupos que estão em um mesmo tempo e espaço e se orientam por preceitos e objetivos comuns. No dicionário de conceitos históricos de Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva (2010), retirando-se as discordâncias entre as diferentes correntes sociológicas, a sociedade abrange instituições, modos de relação, organização social, normas (SILVA e SILVA, 2010, p.382). Assim, toda sociedade é histórica, pois possui regras de organização específicas. Essas definições servem apenas guia para que possamos separar com maior cuidado as proposições históricas.

A diversidade de experiências apreendidas nos livros e o número de incidências podem ser vistos no quadro abaixo. São registrados 23 conceitos particulares em que a “sociedade colonial” responde por 34,5% das incidências, seguido de “sociedade imperial”, “sociedade feudal” e “sociedade egípcia”. Entre os demais, impera a dispersão.

**TABELA 13: O conceito de *sociedade*
nas coleções de História para o
Ensino Médio**

	Absoluto	Relativo
Sociedade colonial	51	34,5
Sociedade imperial	22	14,9
Sociedade feudal	17	11,5
Sociedade egípcia	12	8,1
Sociedade paleolítica	10	6,8
Sociedade grega	7	4,7
Sociedade romana	4	2,7
Outros	29	19,6
TOTAL	148	100

Fonte: Proposições históricas das coleções *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997-2005) e *História Global: Brasil e Geral* (2002- 2005)

De forma geral, mais de um terço das proposições trata majoritariamente das questões ligadas às diferentes formas de divisão e “organização social”, seja em “classes”, “grupos”, ou “estamentos”, além de fenômenos correlatos, como “estratificação social”, “mobilidade social” e classes, como “proletariado”, “camadas médias”, “burguesia”, que somam 48 aparições, ou 33,3% das proposições.

Na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*, este tipo de representação da sociedade possui menos importância, mesmo que seja majoritária na obra, possuindo 28,72% do total. Um segundo grupo de proposições trata das questões relativas à “família”,

especificamente a discussão de modelos e tipologias familiares, além de fenômenos correlatos como “patriarcalismo” e “questões de gênero” com 27,6 % incidências.

Outra parte importante dos conceitos na coleção trata das “mudanças”, “permanências”, “rupturas”, “continuidades”, “diferenças” e “semelhanças” acontecidas em determinadas sociedades através do tempo, mas representam apenas 19,1%. As “relações sociais” possuem 3,19% incidências, relacionadas, em sua maioria, a experiência das sociedades feudais. De forma residual, os 21% restantes aparecem pulverizados sob as rubricas diversas, como “atividades econômicas”, “demografia”, “religião”, “cidadania”, “costumes”, “mestiçagem”, etc.

Já na coleção *História Global: Brasil e Geral* há certa limitação no uso do conceito de sociedade, onde os aspectos referentes à organização e divisão social e seus fenômenos correlatos representam 27 proposições das 41 existentes, ou seja, 65,85% do total. As relações sociais correspondem por 17% do total. Fora isso, os demais aspectos aparecem pulverizados em baixíssimas frequências. E qual é o nível de mudança no texto entre as edições da mesma coleção? O que se conserva no texto com a passagem da coleção pelo processo do PNLEM?

Na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*, encontramos 94 proposições que tratam do conceito de sociedade, sendo que na passagem de uma edição para outra, conservam-se 23 proposições das 54 existentes na edição aprovada pelo PNLEM, o que representa 42,6%, mostrando um considerável índice de mudança no texto didático no intervalo de quase 10 anos entre as edições. Assim, há um acréscimo significativo de proposições que discutem o conceito de “sociedade”. É possível perceber que há mudanças significativas no texto, principalmente em relação à *História Antiga e Medieval*.

Além disso, há um considerável incremento de proposições referentes às sociedades latino-americana e brasileira. Porém, nos conteúdos referentes à sociedade colonial, principalmente nos aspectos relacionados aos “modelos familiares”, “divisão social” e à “escravidão”, o texto muda muito pouco, inclusive mantendo-se proposições idênticas entre as edições⁵⁵.

Na coleção *História Global: Brasil e Geral* percebemos que, de uma edição para outra, a maior parte das proposições que versam sobre a sociedade e as relações sociais se mantém no texto, se não, literalmente, com poucas modificações.

Traduzindo em números, de uma edição para outra, das 41 proposições totais, 13 se mantêm inalteradas ou muito semelhantes. Se levarmos em consideração que a edição

⁵⁵ Ver Anexo III.

aprovada pelo PNLEM possui 19 sentenças históricas, temos 68,42% de permanência entre as duas coleções. E como já dissemos anteriormente, o enfoque sobre as divisões sociais em classes, grupos, estamentos corresponde à maior parte do que se afirma como importante saber sobre as sociedades em diferentes tempos e espaços.

É possível perceber que, pelo menos na coleção de Gilberto Cotrim, as mudanças se apresentam nos conteúdos referentes à História da Sociedade Brasileira e nos conteúdos sobre a Pré-História. Quanto ao conceito de “relações sociais”, sua baixa incidência pode ser atribuída à forma como o conceito de sociedade é entendido nas coleções, fazendo menção apenas às diferentes formas de divisão e organização social.

Além disso, a sociedade pensada na obra de Gilberto Cotrim é marcada por pouca mudança. Existe sempre a divisão, mas raramente é mencionada a mudança na sociedade. Obviamente, não estamos aqui para valorar a concepção do autor⁵⁶. O leitor pode até pensar que uma proposição representa uma parte mínima do texto didático e que, se respaldando apenas nesses dados, não é possível afirmar sobre mudanças e permanências. Mas a proposição histórica representa uma sentença que lança uma interpretação sobre um fenômeno no tempo e no espaço e, por isso, é componente essencial, pois sintetiza e valora uma determinada experiência humana.

Porém, mesmo que a proposição se mantenha próxima em relação à interpretação que lança, nem sempre o texto se mantém igual. Quando isso acontece, podemos distinguir alguns rearranjos básicos na escrita dos autores. Citamos abaixo três exemplos, mas existem outras formas de reorganização dos enunciados. Lembremos que estamos apenas tratando das mudanças e permanências em um conceito específico como amostra.

Os exemplos são retirados de um dos capítulos da coleção de Gilberto Cotrim (2005) que versam sobre as sociedades da Antiguidade, mas servem para as duas coleções. Escolhemos essa coleção, pois ela é a que apresenta mudanças mais perceptíveis na redação do texto.

Ao tratar da divisão social da sociedade grega afirma:

“A sociedade espartana dividia-se em três categorias principais: espartiatas, periecos e hilotas” (COTRIM, 2005, p.69).

Se retornarmos ao texto de 2002, podemos perceber que o texto não anuncia a divisão, fazendo já de antemão a subdivisão tópicos:

⁵⁶ Ver anexo IV.

A sociedade espartana dividia-se, basicamente, em três classes:" (COTRIM, 2002, p.48).

Em outras, a diferença está apenas na referência a um sujeito já citado na frase, como nas proposições a seguir:

A sociedade francesa estava dividida juridicamente em três ordens ou estamentos (COTRIM, 2002, p.257).

- *Essa população* (da França) *estava dividida em três ordens ou estados* (COTRIM, 2005, p.290).

Por fim, encontramos proposições que são literalmente muito diferentes, mas que divulgam a mesma interpretação histórica sobre um fenômeno. Um exemplo está em duas proposições retiradas sobre a sociedade mineradora no Brasil Colônia:

Na edição de 2002, o texto afirma que:

Na sociedade mineradora, a ascensão social era relativamente mais fácil do que no nordeste açucareiro (COTRIM, 2002, p.217).

Na edição aprovada pelo PNLEM consta:

Teoricamente, a mobilidade social era possível na sociedade mineradora (COTRIM, 2005, p.248).

Nos três casos acima mencionados, percebe-se que há mudanças no texto, seja de organização das orações, seja na referenciação do sujeito ou mesmo mudanças menos notórias, como anunciar os tópicos que serão citados. Porém, a interpretação histórica sobre o fenômeno é a mesma.

Assim, as permanências não se expressam apenas na repetição literal das proposições, mas nas interpretações que elas veiculam, apesar dos rearranjos que o texto didático pode sofrer. Outro ponto importante nas coleções é o de que não há um uso consensual (ou pelo menos definido) sobre que termo aplicar as divisões existentes no interior das sociedades, ou seja, usa-se "grupo social", "camadas sociais", "classes sociais", "categorias" indistintamente.

Inicialmente, olhando as proposições, foi até possível pensar que houvesse uma mudança paulatina nos termos de acordo com o avanço na cronologia, como por exemplo, usar "grupos" ou "camadas" para as sociedades da Antiguidade e conceitos como "classe social", "ordens" ou "estamentos a partir do momento em que nos deparássemos com realidades históricas em que essas conceituações pudessem ser usadas com mais segurança. Mas não é isso que acontece. Não é incomum encontrar no texto, o uso das rubricas "classe", "grupos", "categorias" em momentos distintos da História.

Além disso, uma conceituação mais precisa sobre as divisões da sociedade se tornam muito rarefeitas e vão praticamente sumindo com o avanço da Idade Contemporânea. No século XX, quase não há citações claras às classes ou grupos que compõem as sociedades. A divisão social, da forma esquemática como é feita, para as sociedades da Antiguidade, Idade Média e Moderna some, sendo mencionada apenas em alguns momentos a atuação de algumas classes ou grupos distintos.

Como conclusões desse capítulo, podemos afirmar que as coleções de História para o Ensino Médio analisadas, em primeiro lugar, não podem ser acusados de divulgarem apenas as ações dos sujeitos históricos singulares e “ilustres” ou de serem apenas um amontoado de referências a datas e fatos. Porém, a experiência político-administrativa pesa entre os conceitos selecionados.

Nas coleções analisadas, é possível perceber que não há mudanças significativas nos conceitos presentes nas edições antes e depois do processo avaliativo. Os mais frequentes são os de “revolução”, “governo”, “sociedade” “guerra” e “economia”. As coleções diferenciam-se apenas pela posição que os conceitos ocupam de uma edição para a outra. Percebe-se, portanto, que embora mude a proposta curricular de organização dos conteúdos conceituais distintas, no caso a integrada e a tradicional, os conceitos privilegiados ainda são os mesmos.

Dentre os considerados essenciais para Ensino de História pelo edital do PNLEM, subtraindo-se os conceitos *meta-históricos*, apenas os conceitos de “sociedade”, “cultura” e “trabalho” figuram na lista dos mais citados, porém, constatamos que, apesar de atingirem o ponto de corte estabelecido, eles aparecem em baixas frequências se comparados a categorias mais frequentes.

O conceito de “sociedade” é o melhor posicionado no quadro geral de conceitos, por isso, restringimos a análise do capítulo a ele. Os textos mostram índices diferentes de renovação das proposições sobre o conceito de sociedade e mostram que as coleções possuem uma forma distinta de entendê-lo. A coleção integrada é a que mostra maior índice de mudança no texto didático através do acréscimo de proposições, mas nas proposições que permanecem, a redação do texto praticamente não muda.

Já a coleção de Gilberto Cotrim apresenta um uso restrito para as possibilidades oferecidas pelos conceitos de “sociedade”, limitando-se a discorrer sobre os aspectos ligados as diferentes formas organização social. No seu texto, é notório que há mudanças na redação do texto, mas nada que comprometa o sentido do que é veiculado na obra sobre o conceito analisado. Ambas as coleções incorporam o conceito de “relações sociais”, que é um dos

exigidos pelas políticas públicas para o livro didático, porém, ele aparece em uma baixa frequência nas duas coleções.

Assim, entre autores, a experiência anterior com o processo avaliativo do PNLD não foi capaz de alterar significativamente a escrita da História veiculada na forma dos conceitos e proposições históricas pelas coleções. Os autores selecionam como importantes os mesmos conteúdos e mesmo que as proposições históricas mudem de uma edição para a outra em relação à sua escrita, o sentido divulgado por elas é semelhante.

CAPÍTULO III

A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA EM DUAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA ENSINO MÉDIO

Neste capítulo iremos comparar internamente (entre edições) e externamente (entre as coleções) os textos das coleções de História avaliadas e distribuídas pelo Programa nacional do Livro didático para o Ensino Médio (PNLEM), visando mostrar o que muda e o que permanece em alguns temas canônicos da História do Brasil.

A questão central desse capítulo, sem perder a referência das questões centrais do trabalho, é saber se as diferentes propostas de seleção e organização dos conteúdos oferecem uma forma específica de contar a História do Brasil.

Optamos por temas que, em nossa concepção, foram e ainda são responsáveis nos livros didáticos por desenhar, paulatinamente, a constituição daquilo que seria o “povo brasileiro” e sua “identidade”. Assim, escolhemos os seguintes temas:

1. Descobrimento do Brasil;
2. Indígenas brasileiros;
3. Invasões holandesas;
4. Inconfidência;
5. A família real no Brasil;
6. A Independência;
7. A escravidão no Brasil;
8. Proclamação da República.

Faremos a localização e comparação dos textos sobre a História do Brasil, seguindo a ordem dos temas pré-selecionados. Iniciaremos a análise pelo *descobrimento*, que é o ponto em que a experiência brasileira passa a ser constante nas obras e é usada como diferencial entre as propostas curriculares. Esse capítulo está concentrado no cotejamento do texto principal e sumários das nossas fontes⁵⁷.

⁵⁷ Para que o leitor possa acompanhar a localização dos textos, inserimos nos anexos os sumários das obras de forma comparativa entre as edições. Ver anexos V e VI.

3.1 O descobrimento do Brasil

A coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*⁵⁸ insere o Descobrimento no contexto do expansionismo ibérico. A referência à viagem de Pedro Álvares Cabral é feita juntamente a de outros navegadores, como Bartolomeu Dias e Vasco da Gama.

O texto é bastante curto e parecido em seus parágrafos iniciais entre as coleções. Por isso não transcrevemos as proposições⁵⁹. Mas a diferença notória está no final do texto. Na edição de 1997, o fato do Brasil ter sido descoberto por Pedro Álvares Cabral é a versão aceita sobre o fato, tanto que nos dois parágrafos finais do texto, as autoras afirmam que

Exagero ou não, de Camões a Ary Barroso, foram muitos os poetas e viajantes que exaltaram a beleza e exuberância do Brasil. Todos eles confirmaram, com algumas licenças poéticas, as primeiras impressões dos portugueses que aqui chegaram registradas na carta que o escrivão Pero Vaz de Caminha enviou ao rei de Portugal (BRAICK e MOTA, 1997, p.114).

Já na edição aprovada para o PNLEM, é feita a inserção de um tópico chamado “repensando a viagem de Cabral”, em que se problematiza a idéia de que o navegador português teria sido o primeiro a pisar no futuro território brasileiro.

Algum navegador português teria vindo à América antes da expedição de Pedro Álvares Cabral? Documentos comprovam que a viagem de Cabral ao Brasil foi precedida por outras dirigidas pelos navegadores espanhóis Vincente Yañez Pinzón e Diego de Lepe, que navegaram pelas costas brasileiras entre janeiro e março de 1500. Mas há uma questão polêmica, em aberto entre os historiadores. Uma tese afirma que, em 1498, o navegador português Duarte Pacheco Pereira, a serviço de D. Manuel I, teria ancorado no litoral brasileiro. Esse feito estaria registrado no livro “Esmeraldo de Situ Orbis”, ou “Sobre os Mares do Mundo”, escrito pelo navegador entre 1505 e 1508 (BRAICK e MOTA, 2005, p163).

Na coleção de *História Global*, o descobrimento do Brasil também é inserido dentro das grandes navegações portuguesas como parte das conquistas empreendidas pelo expansionismo marítimo português a exemplo da chegada de Vasco da Gama às Índias. O texto, apesar de sofrer algumas alterações na posição e intercalação de outros parágrafos, mantém boa parte do seu conteúdo. É bom salientar novamente que não entendemos as mudanças e permanências apenas como a repetição literal do texto, mas também como a interpretação que elas veiculam. Nas imagens abaixo é possível visualizar um exemplo das permanências encontradas na coleção.

⁵⁸ As proposições se encontram nos anexos VII.

⁵⁹ Por ser um texto curto, de aproximadamente 3 parágrafos, decidimos transcrevê-lo. A transcrição está no anexo VIII.



Figura 15: Página do capítulo sobre o “descobrimento do Brasil” na edição de 2002 da coleção *História Global*, de Gilberto Cotrim. Fonte: Acervo particular do autor

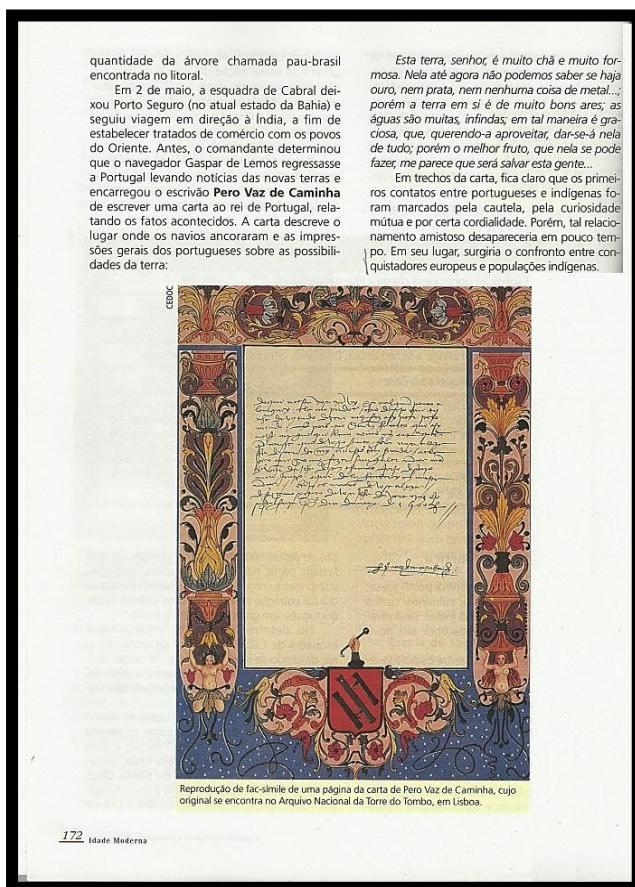


Figura 16: Página do capítulo sobre o descobrimento do Brasil da coleção *História Global*, edição de 2005. É notória a semelhança entre as edições. Fonte: Secretaria de Estado da Educação (SEED-SE)

As duas coleções dedicam os parágrafos finais sobre a *cronologia da Expansão marítima europeia e descobrimento do Brasil* para o impacto da chegada dos portugueses. A interpretação é a de que o “encontro” não foi pacífico.

De acordo com a coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*: “Aos olhos dos indígenas, os conquistadores assemelhavam-se a figuras monstruosas montadas em outros monstros, os cavalos, também desconhecidos” (BRAICK e MOTA, 1997, p.115).

Em *História Global: Brasil e Geral*, ao concluir o tópico, afirma que, de um relacionamento cordial, as relações deram lugar ao “confronto entre conquistadores europeus e populações indígenas” (COTRIM, 2005, p.172).

3.2. Os indígenas brasileiros⁶⁰

Nas duas coleções são dedicados de um a dois capítulos sobre o impacto da chegada dos portugueses à América, que estão igualmente situados após a expansão marítima europeia e abrangem as nações indígenas do sul ao norte de toda a América.

Digo “conquista”, pois essa é a palavra mais recorrente entre os autores para o contato entre os indígenas e europeus. Os títulos já denunciam antecipadamente, de que a chegada do europeu para América foi uma conquista. “Os massacres, mortes por doenças contagiosas, suicídios, perda de terras e guerras tribais contribuíram para o desaparecimento de grande parte dos grupos indígenas” (COTRIM, 2005, p.10).

Mesmo que em alguns momentos os subtítulos remetam a uma concepção mais antropológica, usando termos como “choque” ou “encontro” de culturas, o que prevalece nas duas coleções é a ideia da “conquista”, “violência” e “invasão”. Ambas as coleções trazem dados demográficos, organização social e política das nações indígenas e os métodos de conquista utilizados pelos europeus.

Mas os indígenas, de uma forma geral, não são lembrados apenas pela dominação, e sim, pela sua cultura e resistência, sendo considerados como “atores que pesavam na correlação de forças local” e que se viram “obrigadas a atuar politicamente e resistir ao colonizador” (BRAICK e MOTA, 1997, p.162).

Gilberto Cotrim é bastante enfático ao afirmar que “No caso de toda a América - o Brasil inclusive - devemos insistir na palavra conquista” quando se refere ao contato entre o colonizador e os indígenas e que “considerando a civilização europeia superior às demais

⁶⁰ As proposições podem ser visualizadas nos Anexos IX e X.

civilizações , os europeus julgavam-se no direito de submeter os povos do resto do mundo” (COTRIM, 2005, p.142).

A questão indígena no Brasil não possui um capítulo específico. Ela está diluída nos conteúdos referentes à Pré-História e ao Brasil Colônia, sendo que, a partir do século XVIII, com a adesão ao trabalho escravo negro, o índio praticamente desaparece da narrativa sobre a História do Brasil. Por isso, não analisaremos um texto específico, mas as proposições encontradas sobre os indígenas brasileiros nas coleções. O mesmo valerá ao analisarmos as proposições referentes à escravidão.

Na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*, especificamente na edição de 1997, os indígenas brasileiros surgem com a colonização brasileira e desaparecem com a conquista do interior do território brasileiro e a mudança para o trabalho escravo voltado para a economia açucareira. Na edição aprovada pelo PNLEM, a experiência indígena se inicia nos capítulos sobre a Pré-História americana em um sub-tópico específico, mas da mesma forma que na edição anterior reaparece e some no mesmo período, entre o *descobrimento* (XVI) e a *expansão territorial do Brasil* (XVIII).

De forma geral, observando o quadro, é possível perceber que as proposições sobre os indígenas brasileiros são as mesmas, inclusive, como acabamos de afirmar, sua entrada e saída da História do Brasil acontecem no mesmo período.

Na coleção *História Global*, os indígenas brasileiros, nas duas edições, possuem um capítulo específico que marca a sua entrada na História. Apesar do considerável incremento no número de proposições, principalmente em relação à cultura dos povos tupi-guarani, o mesmo processo constatado na outra coleção acontece.

Quanto ao texto das proposições, ele não é exatamente o mesmo, mas, para além das repetições, o que é importante perceber é o roteiro traçado. Os indígenas aparecem na Pré-História americana, reaparecem com o descobrimento do Brasil e com a extração do pau-brasil, são escravizados durante as bandeiras, aculturados nas missões indígenas, desaparecem com o processo de interiorização da conquista do território brasileiro e a montagem da economia açucareira. A influência da matriz indígena na formação do povo brasileiro é citada em algumas poucas proposições da edição anterior ao PNLEM e desaparecem na edição posterior.

3.3. A escravidão⁶¹

Em substituição ao trabalho indígena, os livros analisados elencam logo a seguir a adesão do sistema colonial ao trabalho do escravo negro. Porém, as populações negras e escravizadas desaparecem na narrativa com o advento da República.

Partindo para os dados pormenorizados, é perceptível na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*, através do quadro, que, apesar do incremento de algumas proposições sobre o tema, a maior parte delas se repete no texto.

Na coleção de *História Global: Brasil e Geral*, as referências à escravidão também pontuam momentos específicos da História do Brasil. E mesmo que haja uma perceptível mudança nas proposições, a interpretação sobre a escravidão permanece próxima.

A coleção posterior ao PNLEM possui um capítulo específico chamado de “condições da escravidão africana”, que discute o tráfico negreiro, a escravidão, a importância da cultura dos africanos e a resistência à escravidão. Essa discussão, na edição anterior é feita em um capítulo intitulado “Brasil – sociedade colonial”, no qual, além dos povos africanos, é discutida a importância da matriz indígena e portuguesa na formação do povo brasileiro.

O interessante é que existe um capítulo na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* com a proposta de discutir a sociedade colonial intitulado *Todo poder ao pater familiae*, na edição de 1997, e *Sociedade e religiosidade no Brasil Colônia*, na edição de 2005, mesmo que o enfoque não seja exatamente apenas as matrizes formadoras do povo brasileiro, mas também questões ligadas à família e a questões de gênero na sociedade colonial.

De forma geral, as duas coleções ressaltam a resistência negra e lembram também que o papel das populações afro-descendentes não se alterou com a República, sendo que ficaram ainda condicionadas a um papel secundário na sociedade, mas a sua experiência após a República praticamente não existe.

3.4. As invasões holandesas⁶²

As invasões holandesas, na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*, possuem um capítulo inteiro nas duas edições, *Tempos Flamengos* (1997) e *A presença holandesa no nordeste açucareiro* (2005). Cotejando os capítulos das edições, percebe-se sem

⁶¹ As proposições podem ser visualizadas nos anexos XI e XII.

⁶² As proposições podem ser visualizadas no anexo XIII.

muita dificuldade, que o texto, com exceção de algumas modificações, acréscimos mínimos ou alterações em sua redação, é praticamente o mesmo, não ficando de fora dessa conclusão nem mesmo os títulos dos sub-tópicos.

As poucas modificações feitas no texto são apenas para incluir durante a narrativa de forma sincrônica os acontecimentos ocorridos fora da experiência local, mas são poucas linhas e que só são percebidas com uma leitura atenta.

De forma geral, nas duas edições, antes de narrar experiência holandesa no Brasil, o texto inicia a narrativa em meados do século XVI com a revolta das províncias setentrionais dos Países Baixos contra o domínio espanhol. A burguesia comercial e financeira dessas províncias, antes aliada comercialmente aos portugueses, passou a ocupar após a sua independência, entrepostos comerciais dos reinos ibéricos e, auxiliados pela Companhia das Índias Orientais e Ocidentais, desafiou a sua hegemonia comercial.

Com a morte do rei de Portugal, D. Sebastião, e a falta de herdeiros ao trono ocorre a junção dos tronos português e espanhol, a conhecida União Ibérica. Sob a liderança do rei Felipe II da Espanha, que, ao romper os laços comerciais entre portugueses e holandeses e não reconhecer a independência da República das Províncias Unidas dos Países Baixos (Holanda) cria um clima de animosidade, que, segundo o texto, motiva as duas invasões ao Brasil, em 1624, na Bahia e, em 1630, em Pernambuco (Cf. BRAICK e MOTA, 1997, p.220; 2005, p.62).

No texto, recebe destaque a atuação de Domingos Fernandes Calabar e Mauricio de Nassau. O primeiro é lembrado por sua colaboração com os invasores holandeses. Nas duas edições, até mesmo o trecho da peça *Calabar*, de Chico Buarque e Ruy Guerra, se mantém (BRAICK e MOTA, 1997, p.221; 2005, p.63).

Nassau recebe maior importância, sendo lembrado como hábil estrategista militar e gestor responsável por reerguer a economia açucareira devastada pelo conflito, ganhando a simpatia dos senhores de engenho. Além disso, são mencionadas as suas iniciativas de liberdade comercial e religiosa nas capitâncias e o seu incentivo ao urbanismo e as artes (Cf. BRAICK e MOTA, 1997, p.221-223; 2005, p.64-65).

A narrativa segue quase que idêntica até o final do capítulo. Sucede-se nesse processo a demissão de Maurício de Nassau, que encerra a expansão holandesa e marca o início da Insurreição Pernambucana até a definitiva expulsão dos holandeses. Mas o detalhe vem agora.

Na edição aprovada para o PNLEM, há a inserção de um parágrafo extra sobre a interpretação do historiador Evaldo Cabral de Melo sobre as invasões holandesas, afirmindo

que a saída dos holandeses do território brasileiro foi fruto de um acordo que custou quatro milhões de cruzados para reaver o Nordeste de volta dos holandeses.

Não obstante as campanhas militares dos lusos brasileiros, o historiador pernambucano Evaldo Cabral de Melo apresentou uma outra interpretação sobre a “derrota” dos holandeses. Em seu livro *O negócio do Brasil – Portugal, os Países Baixos e o Nordeste, 1641 – 1649* (Rio de Janeiro, Topbooks, 1998), o historiador diz que a expulsão dos holandeses não foi resultado de guerras valentes, mas de um acordo pelo qual Portugal pagou quatro milhões de cruzados (equivalentes a 63 toneladas de ouro) para ter o Nordeste de volta (BRAICK e MOTA, 2005, p.65).

Interpretações à parte, percebe-se que as modificações no capítulo são tímidas e que a inserção da obra do historiador pernambucano Evaldo Cabral de Melo é a única modificação visível em um intervalo de quase dez anos entre a primeira edição e a aprovada pelo PNLEM. As diferentes interpretações da invasão holandesa parecem conviver de forma ecumênica na obra, mesmo que a inserção seja aparentemente pontual no texto.

Assim, de uma edição para a outra quase tudo se mantém em relação à experiência holandesa no Brasil. Os títulos, o roteiro da narrativa, os personagens e a localização das invasões holandesas dentro da experiência geral são os mesmos. O parágrafo mencionado acima é a única modificação visível em um intervalo que vai de 1997 a 2005. As páginas digitalizadas abaixo são um exemplo das permanências existentes no capítulo entre as diferentes edições da coleção.

Se observarmos as imagens abaixo, é perceptível que nas duas edições da coleção *História das Cavernas ao terceiro milênio*, excetuando-se a imagem utilizada, do texto aos tópicos do capítulo, quase tudo permanece no capítulo sobre o *Brasil holandês*.

A HOLANDA NO SÉCULO XVII

Na segunda metade do século XVI, os Países Baixos — termo que designa a Holanda e outros territórios — eram uma possessão espanhola, as “17 Províncias do Norte”. E uma possessão valiosa. Desde o século XIII, florescia a vida econômica das cidades como Bruges, Haarlem, Utrecht, Leide, Ghent e Amsterdã. Nelas se desenvolvia uma próspera burguesia mercantil que, a partir do século XVI, converteu-se à doutrina calvinista, mais próxima dos costumes econômicos burgueses.

Em 1581, as 17 Províncias do Norte já haviam se libertado da Espanha (a qual, porém, só reconheceu formalmente a independência holandesa em 1648), formando um novo país, a República das Províncias Unidas, sob a liderança da Casa de Orange.

A burguesia comercial e financeira holandesa, ou flamenga como era chamada, estava vinculada aos portugueses como fornecedora de capitais e distribuidora de mercadorias orientais trazidas pelos navegadores lusos, desde o início da expansão marítima ibérica. Com a independência das Províncias Unidas, esse grupo assumiu uma posição de destaque na distribuição de produtos coloniais na Europa. A frota mercantil holandesa, senhora dos mares, servia de intermediária no comércio intricontinental.

Em pouco tempo, porém, os holandeses se tornaram mais agressivos e procuraram ocupar os entrepostos comerciais na África e na Índia, estabelecidos não só pelos espanhóis mas também pelos portugueses. A criação de duas poderosas companhias comerciais, a *Companhia das Índias Orientais*, organizada em 1602, e a *Companhia das Índias Ocidentais*, formada em 1621, dava-lhes instrumentos para desafiar os dois reinos ibéricos. A Holanda consolidava sua independência e, no mesmo processo, construía seu império comercial. Os laços com os portugueses pertenciam ao passado. O que havia acontecido?

220

A UNIÃO IBÉRICA

Em 1578, a morte de D. Sebastião I de Portugal, sem deixar herdeiros diretos, acarretou uma crise dinástica que conduziu à união dos tronos espanhol e português, em 1580, na figura do rei Filipe II da Espanha. Iniciava-se, desse modo, a União Ibérica, que duraria até 1640.

A união das coroas ibéricas teve consequências importantes para o Brasil. Por um lado, tornou sem efeito a linha divisoria estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas, o que estimulou a penetração dos portugueses em direção ao interior, no sul do Brasil e na Amazônia. Por outro lado, trouxe problemas para os domínios portugueses, uma vez que ao se aliar com a Espanha, Portugal herdou os inimigos dos espanhóis.

Dentre esses adversários estava a Holanda, em guerra com a Espanha para ter reconhecida sua independência. A União Ibérica rompera, além disso, os laços comerciais entre portugueses e holandeses, que financiaram a montagem de muitos engenhos coloniais no norte brasileiro e distribuíram o açúcar aqui produzido. Dessa forma, em busca de lucros e de medidas contra os espanhóis, os holandeses viram-se estimulados a empreender a conquista das zonas de produção açucareira no Brasil.

O BRASIL HOLANDESES

Mapa mural do território brasileiro ocupado pela Holanda. (Georg Margraf e Johannes Blaeu, 1647.)

UNIDADE IV - É UMA CASA PORTUGUESA, COM CERTEZA

Figura 17: Página do capítulo sobre o “Brasil Holandês” na edição de 1997 da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*. Fonte: Acervo particular do autor

Os países Baixos no século XVII

Na segunda metade do século XVI, os Países Baixos — termo que designa os territórios da Holanda e da Bélgica atuais — eram uma possessão espanhola. Era uma possessão valiosa. Desde o século XIII, florescia a vida econômica das cidades como Bruges, Haarlem, Utrecht, Leide, Ghent, Antuérpia e Amsterdã. Nelas se desenvolvia uma próspera burguesia mercantil que, a partir do século XVI, converteu-se à doutrina calvinista, mais próxima dos costumes econômicos burgueses.

Em 1581, a Holanda e outras províncias setentrionais dos Países Baixos, de população majoritariamente calvinista, revoltaram-se contra o domínio espanhol. Em 1579, as províncias do norte e alguns territórios do sul formaram a União de Utrecht. Dois anos depois, os signatários da União de Utrecht proclamaram a formação de um novo país, a República das Províncias Unidas dos Países Baixos, sob a liderança do príncipe Guilherme de Orange. Nas décadas seguintes, os burgueses das Províncias Unidas enfrentaram os exércitos e frotas da Espanha, que só reconheceu a independência do país em 1648. Paralelamente, os holandeses reforçaram sua presença no comércio europeu — e construiram um império colonial.

Eram trinta e seis os países independentes entre a burguesia mercantil e financeira holandesa e os portugueses. Amsterdã, principal cidade comercial da província da Holanda, formava a Península Ibérica trigo e madeiras do Báltico e pescado do Mar do Norte. Em troca, adquiria de Lisboa vinho, sal, especiarias orientais e açúcar. Com a independência das Províncias Unidas, esse grupo assumiu um destaque ainda maior no comércio regional europeu.

NORTE DA EUROPA COM PAÍSES BAIXOS

Mapa que mostra a localização das Províncias Unidas (Holanda) em 1648 e os Países Baixos espanhóis em 1648. As províncias unidas estão coloridas em amarelo, e as espanholas em laranja.

O brasil holandês

A campanha da Bahia

A primeira investida holandesa ocorreu em 1624, na Bahia. A campanha foi organizada e financiada pela Companhia das Índias Orientais, que recebera o monopólio por 24 anos de navegação, comércio, transportes e conquista de todas as terras da costa atlântica situadas na América e na África.

“Estando a Companhia das Índias Orientais em perfeito estado, ela não pode projetar coisa melhor e mais necessária do que tirar ao Rei da Espanha a terra do Brasil, apoderando-se dela. [...]”

Porque este país é dominado e habitado por duas nações ou povos, isto é, brasileiros e portugueses, que no momento são totalmente inexperientes em assuntos militares e, além disso, não têm a prática nem a coragem de defendê-la contra o poder da Companhia das Índias Orientais, que é muito mais facilmente vencível. [...]”

(MURBRÉICK, na Ásia. Motivo por que a Companhia das Índias Orientais deve tentar tirar ao Rei da Espanha a terra do Brasil (1624). In: INÁCIO, Inácio C. & LUCA, Tânia Regina de. *Documentos do Brasil colonial*. São Paulo, Alice, 1993.)

Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique*. Paris, Lanresse, 1987.

62

UNIDADE II - É UMA CASA PORTUGUESA, COM CERTEZA!

Figura 18: Página do capítulo sobre o “Brasil Holandês” na edição de 2005 da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*. Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE)

Da mesma forma, *História Global*, também reserva um capítulo específico para os holandeses no Brasil, intitulado, nas duas edições, de *Domínio espanhol e Brasil holandês*. Até mesmo a contextualização é semelhante, usando a formação da União Ibérica e a independência da Holanda como pano de fundo para a narrativa.

O itinerário da narrativa também é semelhante ao que já foi visto na coleção integrada. Há o fracasso na invasão da Bahia em 1624 e o nascimento de um Estado holandês em Pernambuco, em 1630. Logo em seguida a narrativa entra no governo de Maurício de Nassau, e são feitas as mesmas referências às benfeitorias econômicas, culturais (artísticas e arquitetônicas) e sociais nas cidades de Recife e Olinda.

A saída de Nassau da administração brasileira também é citada no texto como o início da desestruturação do domínio holandês no Brasil, visto que, após a sua saída, a administração holandesa passa a exigir dos produtores de açúcar o aumento da produção para garantir maiores lucros sobre o Brasil e o pagamento das dívidas (Cf. COTRIM, 2002, p.187-192; 2005, p. 226-230).

Apesar de apresentar modificações bem mais visíveis no texto, a maior parte do capítulo se mantém. Mas, o que merece destaque é o acréscimo de dois parágrafos específicos na edição aprovada pelo PNLEM. No primeiro, é feita a discussão sobre a figura de Calabar.

No parágrafo, o autor afirma que

A história tradicional diz que Calabar foi um “traidor” do Brasil, mas esse julgamento tem sido questionado. Afinal, que Brasil Calabar traiu? O Brasil que, antes, era dominado pelos portugueses e que, na época, estava dominado pela Espanha? Além disso, inúmeros outros luso-brasileiros (lavradores, senhores de engenho, etc.) auxiliaram os holandeses (COTRIM, 2005, p.229).

O outro parágrafo, de forma semelhante à coleção anterior, também acrescenta a perspectiva de Evaldo Cabral de Melo sobre a expulsão dos holandeses mediante o pagamento de uma pesada indenização ao governo holandês, porém, não o cita como fonte

Depois de sucessivas derrotas, os holandeses renderam-se em 1654, na Campanha de Taborda. Essa rendição, porém, só se consolida com os acordos posteriores assinados entre Portugal e Espanha, que pretendiam estabelecer a paz definitiva. Pelo último acordo, de 1669, Portugal, em troca do nordeste brasileiro (e de possessões da África), comprometeu-se a pagar aos holandeses uma elevada indenização em dinheiro, equivalente ao preço de 63 toneladas de ouro (COTRIM, 2005, p.230).

Percebe-se até o momento que, desde a interpretação ao roteiro da narrativa, passando até mesmo pela forma como alguns personagens são tratados e os acréscimos feitos, o texto não muda entre as edições e as coleções, além de não haver diferença na forma de entender a

presença holandesa no Brasil. Até mesmo, as modificações feitas no texto são semelhantes e as mudanças, pontuais.

3.5. A Inconfidência Mineira⁶³

O tema da Inconfidência, na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* é proposto em um capítulo no qual são discutidos outros “movimentos separatistas” como a Conjuração Baiana e a Insurreição Pernambucana, que, juntamente com a chegada da Família Real ao Brasil, culminariam com a nossa Independência.

O contexto para a Inconfidência, tratado nos capítulos anteriores da coleção, são as chamadas *Revolução burguesas*, que incluem a experiência da Inglaterra, Estados Unidos, França e, já na edição aprovada pelo PNLEM, o Haiti. O peso da Revolução Francesa e das ideias iluministas no Brasil é ressaltado no tópico *Ecos da Marseilha*, na edição de 2005, no qual as autoras procuram colocar a Conjuração Baiana, por exemplo, como um dos movimentos que teriam sido uma das ressonâncias desses “ecos” (Cf. BRAICK e MOTA, 2005, p.133-134).

O capítulo que traz a Inconfidência como parte do processo que culminaria com a nossa Independência é colocado juntamente com os capítulos processo de independência da Américas inglesa e espanhola. Os títulos mudam de uma edição para a outra, sendo possível identificar mais facilmente o assunto discutido, pois o abrangente *Sonhos de Liberdade* muda para *O processo de Independência da América portuguesa*.

O capítulo, praticamente idêntico nas duas coleções, inclusive na posição dos *boxes* de textos complementares, traz o já conhecido itinerário da Inconfidência: os integrantes, em sua maioria pertencente à elite colonial, inspirados pelas ideias revolucionárias francesas e pela situação de decadência da capitânia de Minas Gerais, planejam um levante que visava à implantação de uma República, criação de uma universidade, separação entre Igreja e Estado e uma série de medidas de caráter econômico, como perdão dos devedores da Fazenda Real e monopólio da extração diamantina.

Nenhuma das medidas visava acabar com a escravidão. Os inconfidentes são traídos por Joaquim Silvério e apenas Tiradentes é executado. Mantida de forma negativa durante o período colonial, a imagem de Tiradentes se torna símbolo dos ideais republicanos.

⁶³ As proposições podem ser visualizadas nos anexos XIV e XV.

Da mesma forma que coleção anterior, na obra de *História Global*, a Inconfidência é uma espécie de prólogo, juntamente com a Conjuração Baiana e a chegada da família real ao Brasil, para o “processo” ou “fato” da independência brasileira. Porém, a sua localização se dá juntamente com um conjunto de outros capítulos sobre experiência brasileira que formam uma única unidade que vai até a instituição da República.

A Inconfidência, na coleção, também é vista como um movimento que buscava a separação da metrópole. Porém, é colocada como fruto da contradição exploração x desenvolvimento, ou seja, quanto mais desenvolvida a colônia, maior seria o potencial de insubmissão. Portanto, a metrópole procurava fazer um desenvolvimento contido, que restringisse uma possível tentativa de emancipação (Cf. COTRIM, 2002, p.271; 2005, p. 350).

O itinerário da narrativa é bem semelhante à coleção anterior, porém, cotejando o texto linha por linha, é visível que, na coleção de 2005, há uma nova organização do texto na passagem de uma edição para a outra. São acrescidos novos parágrafos que tratam, além das contradições do pacto colonial, os dados populacionais e os grupos sociais ocupantes da colônia, que serviriam para explicar de forma mais detalhada os impedimentos criados pela metrópole ao desenvolvimento da colônia, o que nos tornava dependentes economicamente.

Além disso, há a inserção no texto sobre a discussão das fontes históricas que são usadas para conhecer as propostas dos inconfidentes e a intercalação do texto principal com recortes de obras da historiografia e de fontes escritas da época (Cf. COTRIM, 2005, p.353). Outra diferença notória é forma como a figura de Tiradentes é abordada. Na edição anterior ao processo avaliativo do PNLEM, o alferes Tiradentes, o único inconfidente pobre, é visto como mártir da conjuração mineira em detrimento de uma rica elite inconfidente que buscava livrar-se dos altos impostos cobrados pela metrópole (Cf. COTRIM, 2002, p.274).

Na edição recente, é inserido um texto que trabalha sobre o ostracismo e a valorização que a imagem de Tiradentes já passou durante a História do Brasil, mostrando as diferentes formas de explicar as apropriações da inconfidência feitas na colônia, império e república (Cf. COTRIM, 2005, p.354).

As três imagens abaixo endossam que os livros estão de acordo com o fato de que a imagem de Tiradentes, assim como a própria interpretação sobre o episódio dos inconfidentes, são construções que mudaram de acordo com o período da experiência brasileira.



Figura 19: A imagem do quadro “Tiradentes esquartejado” (1893), de Pedro Américo, utilizada na edição de 2002 da coleção *História Global: Brasil e Geral*. Fonte: Acervo particular do autor

A construção do herói

“Segundo José Murilo de Carvalho, a República não possuía nenhuma figura capaz de sintetizar e sustentar simbolicamente o novo regime. A proclamação fora o desfecho de um movimento de poucas raízes populares, praticamente um golpe militar, que precisava de legitimização. Era o momento de constituir uma figura heróica capaz de congregar diferenças, de unificar a nação e conferir legitimidade popular ao novo regime. O perfil de herói que acabou prevalecendo foi o do mártir Tiradentes, tornado uma figura cívico-religiosa. [...]”

A associação do herói com Cristo faz parte deste processo. Ela já se fazia presente nos anos 60 do século XIX, e se consolidava com a obra de Joaquim Norberto de Souza e Silva em 1873. O condenado que saiu da cadeia em ‘solilóquios com o crucifixo’, que havia perdido a seu próprio carrasco, tinha seu momento máximo ao pé da forca. A figura do condenado ao enforcamento, com a corda no pescoço, tornou-se o grande símbolo da redenção do país. A forma de representar este símbolo daí por diante vai tomá-lo sempre nesta situação, ao pé do cadasfalso, em uma cenografia que lembra inevitavelmente a imagem de Cristo ao pé da cruz. As comemorações do 21 de abril no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e em outros lugares do país ganham cada vez mais o caráter de procissões da Paixão ou do Senhor morto, relembrando sempre todos os acontecimentos que precederam o enforcamento.”

(LARA, Silvia Humold. *Tiradentes e a nação esquartejada*. In: Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. *Pátria amada esquartejada*. São Paulo, DPH, 1992.)

Figura 20: Texto complementar sobre a “Inconfidência Mineira” extraído da edição de 2005 da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*. Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE)

IMAGENS DA INCONFIDÊNCIA MINEIRA

A Inconfidência Mineira teve diversas interpretações ao longo do tempo, assim como aconteceu com a figura de Tiradentes, considerado um dos líderes do movimento. Sobre as diferentes maneiras de analisar a Inconfidência, o historiador Boris Fausto dá explicações interessantes. De acordo com ele, entre o final do século XVIII e a independência, a versão dos colonizadores prevaleceu, pois o próprio nome “inconfidência” quer dizer falta de fidelidade, traição, desobediência ao soberano, e foi dado pelas autoridades que reprimiram o movimento.

Durante o período imperial, o episódio incomodou os governantes — descendentes da monarquia portuguesa, a mesma que mandara reprimir a Inconfidência e punir seus líderes. (Cf. Boris Fausto. *História do Brasil*. op. cit. p. 118)

Somente na república os governantes mudaram a imagem que tinham da Inconfidência. O movimento foi visto como o primeiro a lutar pela independência, e Tiradentes tornou-se “herói nacional”. Depois de proclamada a república, o dia 21 de abril (data em que Tiradentes foi executado) passou a ser feriado nacional. Anos depois, em 1936, o governo republicano tomou medidas para conferir à Inconfidência uma memória oficial e, em 1965, Tiradentes foi considerado, por lei, o “patrônio cívico da nação brasileira”. (Cf. Silvia H. Lara. *Pátria amada esquartejada*. São Paulo, DPH/SMC, 1992. p. 20-21)

Figura 21: Texto complementar sobre a “Inconfidência Mineira” presente na edição de 2005 da coleção *História Global: Brasil e Geral*. Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE).

Porém, em *História Global*, a cronologia não é o guia para a forma como são distribuídos os capítulos anteriores ao tema. Apesar da avaliação feita pelo PNLEM informar que a coleção possui enfoque cronológico, existe, no caso desse tema, uma diferença que deve ser comentada.

Mesmo com a diferença na forma de alocar a Inconfidência brasileira, ambas as coleções de propostas distintas fazem um passeio pela experiência global até chegarem na Independência do Brasil que não possui nada de linear. Entre o período napoleônico, revoluções liberais, socialismo e anarquismo, Imperialismo na África e Ásia, os passeios no texto podem nos remeter de volta ao século XVI e, logo em seguida, avançar às portas do século XX.

3.6. A chegada da família real no Brasil e a Independência⁶⁴

Como já dissemos anteriormente, as Conjurações mineira e baiana lançam as bases da independência brasileira, mas o peso da presença da corte portuguesa no Brasil é maior. Em ambas as coleções, a chegada da família real vem atrelada a esses episódios e é considerada como o marco do processo de independência do Brasil a partir do momento em que ocorre a transferência de toda a estrutura administrativa portuguesa para as nossas terras.

Na edição anterior ao PNLEM de *História das cavernas ao terceiro milênio*, “o início do processo de independência do Brasil é associado à chegada da Corte portuguesa ao Rio de janeiro” (BRAICK e MOTA, 1999, p.308 e 2005, p.160).

Os títulos e subtítulos idênticos dão a pista sobre o que nos espera. A expectativa se confirma e o texto se repete quase que na íntegra, apenas com o acréscimo de um parágrafo (o segundo) em que o leitor é rememorado sobre os acontecimentos na França Napoleônica que contextualizam a mudança da família real para o Brasil. É notória na edição para o PNLEM uma maior sensibilidade sobre as mudanças cotidianas que a instalação da Corte no Brasil provocou na capital do império.

A família real portuguesa não traz consigo apenas os seus integrantes, mas também a maior influência da Inglaterra nos negócios brasileiros através de acordos e tratados comerciais que tornaram o Brasil dependente das manufaturas inglesas, enfraquecendo o mercado interno. O roteiro traçado pela narrativa, apesar de algumas mudanças, é praticamente o mesmo.

⁶⁴ As proposições podem se visualizadas nos anexos XVI, XVII e XVIII.

A passagem para o processo de Independência é feita através da Insurreição Pernambucana de 1817, tida como o último movimento separatista antes dos acontecimentos que levariam a Independência do Brasil.

Na coleção, são elencados os acontecimentos preliminares ao processo de independência. A Revolução do Porto de 1820, quando Portugal, influenciada pelas ideias iluministas na Europa e pelo sentimento de inferioridade com elevação do Brasil a categoria de Reino Unido, exige a volta de Dom João e convocação de uma assembléia nacional. A Revolução do Porto marca a passagem de Portugal do absolutismo para a ordem liberal e é considerada como desencadeadora da Independência.

Aqui acontece um corte no texto e, após seis capítulos, que adentram a Independência da América espanhola, vão até as origens do socialismo e do movimento operário, o tema da Independência brasileira retorna. Lembremos que isso se dá, pois, a chegada da família real está contida no capítulo que trata do “processo de Independência da América portuguesa”. Esse capítulo conjuga a Inconfidência Mineira e a Baiana, a Insurreição Pernambucana de 1817 e a chegada da família real ao Brasil.

O capítulo sobre a Independência possui acréscimos visíveis no texto, mas que não comprometem a conclusão de que existem mais permanências do que mudanças entre as edições. As mudanças são apenas alterações na ordem de algumas sentenças e acréscimos de parágrafos que ajudam a inserir a narrativa dentro de uma sincronia com o que estava acontecendo em Portugal, no caso, os trabalhos das “Cortes de Lisboa”.

Segue-se com o momento em que as Cortes exigem a revogação do título de príncipe regente dado a D. Pedro. Os grupos contrários e favoráveis à recolonização do Brasil passam a atuar através da imprensa e algumas províncias se mantêm fiéis a Portugal. Os regentes brasileiros nomeados por Portugal recusam a jurar a Constituição Portuguesa. O Senado se mobiliza no sentido de manter o príncipe no Brasil que, por sua vez, aceita o pedido e decreta que nenhuma ordem vinda de Portugal será cumprida até que no dia 7 de setembro a Independência do Brasil é oficializada (BRAICK e MOTA, 1997, p.374-37; 2005, p.229-231).

O processo de Independência, na coleção, não termina com a oficialização da independência, mas não serão analisados para que possamos nos ater aos pontos que delimitamos inicialmente. Apenas a título de curiosidade, a famosa cena do *grito do Ipiranga* não é mencionada no texto principal das duas edições, mas apenas no texto de abertura da edição aprovada para o PNLEM.

Quase não há alterações no texto. A Independência é desencadeada pela Revolução do Porto, o que mobiliza a aristocracia brasileira temerosa de perder as liberdades comerciais

adquiridas com a chegada da corte portuguesa ao Brasil. Pressionado, D. Pedro decide ficar no Brasil e cresce a animosidade entre as elites coloniais e Portugal. Na coleção *História Global*, a primeira diferença é que de uma edição para a outra a experiência de Independência do Haiti é inserida no texto, mas o mesmo também ocorre na coleção integrada, mostrando que esse foi um lugar comum nas duas coleções.

A segunda diferença é que na edição de 2002 um único capítulo abrange a independência da América espanhola e do Brasil em uma narrativa sem cortes. Na edição aprovada pelo PNLEM, entre a independência da América espanhola e a brasileira há a inserção das revoluções liberais, unificações italiana e alemã, Imperialismo, neocolonialismo na África e Ásia e a conquista do oeste americano, para que só depois a nossa independência possa aparecer.

A terceira diferença é que, entre uma edição e outra, há a inserção da Revolução ou Insurreição Pernambucana de 1817, o que parece quebrar a harmonia dos acontecimentos que vão da chegada da corte ao Brasil até a Independência, porém esse acontecimento é citado em menos de meia lauda.

A vinda da família real para o Brasil é causa interna que inicia o processo de Independência do Brasil, pois foi responsável por uma série de iniciativas que segundo o autor “tornariam inadiável a emancipação política” (COTRIM, 2002, p. 278), ou de forma mais comedida na edição de 2005, “contribuíram para a emancipação política brasileira” (COTRIM, 2005, p.357) através de uma série de medidas econômicas, culturais e administrativas.

Da mesma forma que na coleção integrada, *História Global*, afirma que “a história da nossa independência política começou efetivamente com a vinda da família real portuguesa para o Brasil” (COTRIM, 2002, p.279). Mas o autor também elenca o capitalismo industrial como fator que coloca em xeque o sistema colonial brasileiro (Cf. COTRIM, 2002, p. 278 e 2005, p. 350).

A Revolução do Porto entra logo em seguida, criando o clima de tensão que culminaria na independência do Brasil. O itinerário da narrativa é o mesmo da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio*. As Cortes de Lisboa exigem a volta de D. João VI para Portugal e adotam medidas no sentido de recolonizar o Brasil e os grupos políticos inflamam o debate na colônia. O Senado, através de uma petição à D. Pedro, pede a sua permanência no país. O restante já é conhecido. O citado evento do *grito do Ipiranga* é retirado do texto de uma edição para a outra.

Existem algumas alterações na ordem e retirada de alguns parágrafos, como por exemplo, as falas de D. João VI e D. Pedro que estavam inseridas na narrativa são retiradas, mas nada que alterasse o sentido atribuído ao processo de independência como obra dos grupos dominantes que “se beneficiaram com a ruptura dos laços coloniais”, mas no fim das contas “O Brasil independente também não conquistou uma verdadeira libertação nacional” (COTRIM, 2005, p.361).

Tal interpretação é semelhante na obra integrada, na qual, ao tratar sobre os grupos que atuavam contra e a favor da recolonização do Brasil, o texto afirma que “o Partido Brasileiro” reunia em sua composição grandes proprietários, comerciantes e demais segmentos que se “beneficiaram com as mudanças na vida brasileira desde a chegada de D. João em 1808” (BRAICK e MOTA, 2005, p.285). A diferença é a inserção na obra de Gilberto Cotrim de trechos da obra de Emília Viotti da Costa (1990) sobre o processo de emancipação brasileira.

3.7. A Proclamação da República⁶⁵

A Proclamação da República na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* entra em cena após um conturbado período de revoltas que mostravam a fragilidade territorial brasileira, regências, manobras jurídicas, disputas pelo poder político, a subida de D. Pedro II ao trono, a ascensão do café, as transformações da sociedade e suas contradições, a incipiente industrialização brasileira, a Guerra do Paraguai e a abolição da escravidão.

O texto sobre a Proclamação da República é curto e apenas uma consequência de todas as transformações que a sociedade brasileira vinha atravessando no século XIX. O fim do império é atribuído ao fim da escravidão, que dava uma imagem negativa ao Brasil frente às grandes nações capitalistas, ou seja, a escravidão parecia já não caber mais na sociedade brasileira (Cf. BRAICK E MOTA, 2008, p. 264 e 1997, p.412).

Mas, mesmo que prevaleça o peso da questão escravista, a influência do positivismo entre os militares brasileiros, as pressões do movimento abolicionista e o histórico de rebeliões e conflitos anteriores que exigiam um modelo republicano também são mencionadas.

O texto consta de sete parágrafos semelhantes nas duas edições nas quais o desfecho é a conhecida frase “e o povo assistiu bestializado”, de Aristides Lobo. No final, há um trecho

⁶⁵ As proposições podem ser visualizadas nos anexos XIX e XX.

da obra de Emilia Viotti da Costa (1985) (Cf. BRAICK e MOTA, 1997, p. 412-414 e 2005, p. 266-267).

Na coleção *História Global*, os eventos elencados até a chegada na Proclamação da República são idênticos a coleção de história integrada. Porém, a crise do império recebe um capítulo separado do Primeiro e Segundo Reinados na edição aprovada pelo PNLEM. A crise do império não é uma consequência direta do fim da escravidão, mas é um dos fatores principais. A coleção elenca motivações políticas, econômicas e sociais para a queda da República.

Os fatores para a Proclamação da República dizem respeito também aos grupos insatisfeitos com o andamento do Império, como fazendeiros, militares, religiosos e abolicionistas. Da mesma forma que na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* é citado, o fato de que as ideias republicanas já estavam presentes em outras rebeliões no Brasil. Além disso, é mencionada a crise do império com a Igreja e com o Exército como fatores que contribuíram para a República.

Algumas explicações já encontradas na coleção de proposta curricular integrada são novamente vistas no texto de Gilberto Cotrim, como a que afirma que “as ideias republicanas já faziam parte de diversos movimentos históricos” (Cf. COTRIM, 2002, p.342 e 2008, p.402).

A abolição da escravidão é tão decisiva para a República que o texto de abertura do capítulo na edição de 2005 inicia falando dos diversos direitos constitucionais que a população negra adquiriu com o tempo e afirmado que no Segundo Reinado “foram travadas importantes batalhas visando o fim da escravidão” e termina se propondo responder “Como a abolição, aliada a outros fatores de ordem interna e externa, colaborou para o encerramento do regime monárquico no Brasil?” (COTRIM, 2005, p. 393).

O texto em si também não apresenta grandes alterações, sendo preservado quase todo o seu conteúdo entre as edições. Porém, existem mudanças na ordem de alguns tópicos, como por exemplo, o crescimento da cultura cafeeira no Brasil, que na edição de 2002, estava localizado logo após o conflito militar com o Paraguai e, em seguida, passa a ocupar o final do capítulo sobre o Segundo Reinado.

Na Guerra do Paraguai, também são vistas algumas alterações sensíveis no texto. Na edição de 2002, o Paraguai de Solano Lopez “é um país soberano e livre da exploração do capitalismo internacional” (COTRIM, 2002, p. 334). Já na edição de 2005, o Paraguai de Solano Lopez é uma nação que buscava “romper o isolamento comercial do país, inserindo-o no mercado brasileiro” (COTRIM, 2005, p.396).

Há também a inserção de um parágrafo sobre as causas econômicas do conflito e uma maior prudência sobre o número de vítimas resultantes que possui uma faixa de oscilação baseada em historiadores como Boris Fausto e Leslie Bethel.

Além disso, podemos perceber a supressão de alguns poucos parágrafos no texto e junção de subtópicos em textos corridos, ou seja, alterações de caráter prático, que visam apenas dar maior fluência ao texto. Um exemplo desses rearranjos é experiência com os imigrantes nas lavouras de café com um *box* no final do tópico, que passa a fazer parte do texto principal de uma edição para a outra, mesmo que com algumas alterações de forma a enxugá-lo.

Depois dessa longa incursão sobre os conteúdos de História do Brasil através do seu texto principal, podemos agora iniciar algumas conclusões sobre o capítulo. Nosso objetivo foi saber se as diferentes propostas de seleção e organização dos conteúdos oferecem uma forma específica de contar a História do Brasil?

Ao que tudo indica, boa parte do que é oferecido sobre a História do Brasil para o Ensino Médio sobrevive entre as diferentes edições das coleções “antes” e “depois” do processo avaliativo do PNLEM. Entre as diferentes propostas curriculares, a constatação se repete. Os conteúdos pouco se modificam entre as coleções que anunciam uma organização distinta da experiência brasileira

As mudanças, quando existentes, são pontuais. Através da inserção de parágrafos ou mesmo da uma reorganização da redação do texto principal, o texto principal guarda boa parte das interpretações históricas que as coleções traziam antes de sua avaliação pelo PNLEM.

Os parágrafos acrescidos, muitas vezes, servem para lançar uma interpretação alternativa ao texto, mesmo que nem sempre seja algo tão alternativo. Isso mostra que as coleções possuem estratégias próprias de conservação do texto, principalmente através da inserção de parágrafos ou trechos de obras da historiografia brasileira, fazendo com o que o texto conservado dialogue com elas.

A outra diferença está na forma como as coleções dão maior ou menor importância a determinados processos, causas, eventos e personagens. Em uma coleção, as causas de um processo podem ser explicadas majoritariamente por um fator econômico, em outra coleção, o mesmo período pode ser explicado por um fator social. Mas as explicações dadas, o roteiro da narrativa e seus encadeamentos são mesmos.

Portanto, baseado nos dados que dispomos sobre os temas selecionados, é possível dizer que, entre as edições da mesma coleção e entre as propostas curriculares distintas, existe uma consonância sobre a forma de narrar a experiência brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo saber quais foram as mudanças e permanências nos conteúdos conceituais *meta-históricos* e *substantivos* nos livros didáticos de História avaliados, aprovados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Utilizamos como fontes duas coleções de História de propostas curriculares distintas.

As nossas questões foram: quais são as mudanças e permanências nos conteúdos conceituais identificadas em uma mesma coleção antes e depois de sua avaliação pelo programa? O programa foi capaz de instaurar uma mudança de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo programa? Quais são os conteúdos conceituais *meta-históricos* e *substantivos* mais frequentes nos livros didáticos de História distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLEM)? Existem diferenças entre as propostas curriculares? A experiência de escrita para o PNLD é capaz de condicionar a escrita das coleções para o Ensino Médio que concorreram ao PNLEM?

As prescrições dadas pelo edital e guia do PNLEM sobre os conceitos históricos considerados importantes de serem veiculados nos livros foram utilizadas como parâmetro de análise através da extração de informações sobre critérios avaliativos e dados sobre as coleções. Os guias do PNLD também foram usados para conceituações mais precisas sobre as propostas.

Podemos afirmar que as coleções didáticas de História analisadas antes e depois do processo avaliativo do PNLEM são caracterizadas muito mais pelas permanências em seus conteúdos conceituais do que pelas mudanças, tanto em seus conteúdos meta-históricos quanto em seus conteúdos substantivos.

A incorporação dos conceitos considerados importantes de serem aprendidos no Ensino de História veiculados através do edital do PNLEM é parcial. As obras adotam alguns dos conceitos elencados pelas indicações governamentais, mas em grande parte não abrem mão dos “velhos conteúdos”.

Os conteúdos conceituais meta-históricos nas coleções estão centrados na discussão sobre “tempo” e “História”, sendo considerados os mais importantes de serem apreendidos para compreender o trabalho do historiador. Em ambas as coleções, com poucas diferenças, estão presentes os mesmos conceitos. As seções analisadas reforçam principalmente a importância do conceito de “tempo”, através de seus correlatos como mudança/permanência e passado/presente.

As obras possuem a preocupação em trazer um capítulo específico que trate de apresentar os principais conceitos meta-históricos. Porém, a inserção de uma discussão sobre os conceitos-chave para o trabalho historiográfico, segue uma lógica pragmática. Se tal capítulo não existe antes da aprovação do livro pelo PNLEM, ele é inserido na obra para contemplar os conceitos relativos ao ofício do historiador.

Quando já existentes em um capítulo próprio, os conceitos abordados mudam muito pouco em relação a sua presença dentro da obra. São as seções de atividades que contém o trabalho com os conceitos meta-históricos ausentes no texto principal, iniciando os alunos nas metodologias próprias do trabalho historiográfico.

Essa iniciação é feita através de atividades em que há o trabalho com diferentes fontes históricas e sua interpretação, a percepção das mudanças e permanências, o estabelecimento de relações entre passado e presente e das semelhanças e diferenças históricas, ou seja, aprender sobre o tempo ainda é a grande preocupação dos livros didáticos de história para o ensino médio.

Em relação aos conceitos substantivos, os mais frequentes, por ordem, são “revolução”, “governo”, “sociedade” “guerra” e “economia”. A diferença entre as coleções está apenas na posição que os conceitos ocupam entre as edições e entre as coleções comparadas, porém “governo” e “revolução” estão sempre alternando entre si nas maiores freqüências. Portanto, há uma concentração sobre os conceitos históricos pertencentes à experiência político-administrativa.

Dentre os conceitos considerados fundamentais para Ensino de História pelo edital do PNLEM, “sociedade”, “cultura” e “trabalho” aparecem no quadro geral, pois atingem o ponto de corte estabelecido. Mas especificamente entre as edições, apenas “sociedade” e “cultura” se mantém entre os mais citados.

Isso mostra que são poucas as mudanças apresentadas em relação aos conceitos substantivos, tanto entre as edições antes e depois do processo avaliativo mesmo entre as coleções de diferentes propostas curriculares. A restrição da análise ao conceito de “sociedade” mostrou no exame minucioso do conceito que podem ser encontradas escolhas que diferenciam as coleções. As permanências são contornadas com um trabalho de reescrita do texto, no qual alguns arranjos textuais básicos permitem que as mesmas interpretações se mantenham.

Constatamos, por fim, que no um intervalo entre os anos de 1997 e 2008, correspondentes ao “antes” e “depois” do processo avaliativo do PNLEM, a mesma História do Brasil é contada para o Ensino Médio, ou seja, o texto didático sobre a experiência

brasileira é marcado pelas permanências, tanto entre as edições quanto comparando as coleções.

As mudanças efetivadas são pontuais. A inserção de novos parágrafos ou mesmo a reorganização da redação do texto principal é um expediente que ajuda na conservação da maioria das interpretações históricas que as coleções traziam antes de sua avaliação pelo PNLEM, mas não mudam o sentido geral do que se divulga sobre a experiência brasileira.

Assim, é possível afirmar que além da notória permanência entre as edições, há entre as propostas curriculares distintas uma consonância sobre a forma de narrar a experiência brasileira. Isso mostra que as coleções possuem estratégias próprias de conservação do texto, cumprindo as prescrições governamentais de forma pontual.

Os autores que tiveram suas coleções analisadas já possuíam experiências anteriores ao processo de avaliação das obras para o Ensino Médio. Além disso, possuem percursos distintos enquanto autores didáticos, trajetórias diferenciadas de contato com a formação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação, possuem larga experiência com o magistério nos níveis fundamental, médio e até mesmo superior, sem contar que suas obras representam, teoricamente, formas distintas de organização dos conteúdos conceituais. Todos esses fatores deveriam apontar para uma escrita da História distinta entre cada um deles.

Porém, a influência desse conhecimento sobre os critérios avaliativos não alteram significativamente a escrita dos autores em relação aos conceitos *meta-históricos* e *substantivos* se compararmos às edições anteriores e posteriores ao processo avaliativo. Mas nas edições anteriores à avaliação, já é possível observar a incorporação de algumas prescrições governamentais, mesmo que de forma tímida. Os editais anteriores para o Ensino Fundamental, ao que tudo indica, foram capazes de agir indiretamente na escrita dos autores.

Se considerarmos que o livro didático não é apenas o produto da escrita do seu autor isoladamente, mas de uma série de outros agentes de produção. Notamos um esforço coletivo em adequar as coleções às exigências governamentais, contornando a cristalização de alguns conteúdos e suas interpretações.

Podemos afirmar, portanto, que as prescrições conceituais do PNLEM não são capazes de garantir a presença efetiva dos conceitos considerados mais importantes pelo programa e nem de diferenças conceituais entre as propostas curriculares distintas. A força atribuída às políticas públicas para ditar as alterações nos conteúdos dos livros didáticos deve ser relativizada.

Obviamente não somos partidários de respostas evasivas e críticas baseadas na ausência. Acreditamos que critérios devem ser estabelecidos, definições devem ser dadas e

demandas devem ser lançadas sobre a produção do livro didático. Queremos apenas mostrar que, para além do suposto efeito normativo da “cultura avaliativa” atribuída ao PNLEM, a escrita didática da História possui aspectos que ainda são difíceis de confinar.

Encerro esse trabalho com a sensação de que conheço um pouco mais sobre esse artefato que sempre esteve presente em minha trajetória como aluno e professor, mas que ainda era, em parte, desconhecido para mim. Não existem respostas prontas e definitivas aqui, e sim, indícios do que ainda pode ser feito e refeito. Porém, saio enriquecido deste trabalho e com a certeza de que, para além de um objeto complexo e multifacetado como todos os objetos o são, o livro didático pode ser acessível, alcançado, desmontado e visto por ângulos ainda não explorados. Essa é a minha contribuição.

Mas para além do que foi concretizado nos capítulos, deixei também uma série de apontamentos sobre caminhos de pesquisa, que foram sendo dados ao leitor nas notas de rodapé e que não puderam ser desenvolvidos. Desejo retomar, futuramente, algumas dessas possibilidades de estudo em artigos específicos, dispondo de leituras e reflexões mais amadurecidas.

Em relação às questões tratadas nos capítulos dessa dissertação, sobre os conteúdos meta-históricos e substantivos, elas oferecem (e merecem) a possibilidade de um aprofundamento posterior. Cada um dos conceitos tratados poderá receber atenção específica de estudos futuros, que possam dialogar com uma bibliografia já existente ou mesmo com os “silêncios” dessa produção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio.** São Paulo, 2007, 239 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica:** teoria e método. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. In: **Educar em Revista.** Curitiba, PR: Editora UFPR, n.1, jan. 2006, pp. 93 – 110.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO, Luiz Carlos. Livro didático e historiografia: um debate acerca do conceito de história produzido pelos livros didáticos entre 2001 e 2005. In: **Revista GEPHEGO On-line,** ano I, n. 1, jan./jun. 2008, pp. 54-70.

BESSELAR, José Von Den. **Introdução aos estudos históricos.** 5^a edição. São Paulo: EPU, 1973, pp.273-293.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 5^a edição. São Paulo: Contexto, 2008, pp.37-49.

BEZERRA, Hölien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livros didáticos de História e Geografia:** avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, pp.27-53.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 191-216.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio PNLEM/2008:** História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o ensino Médio- PNLEM/2007. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2005.

Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático — PNLD 2013. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Guia de livros didáticos PNLD 2008:** História / Ministério da Educação. — Brasília: MEC, 2007.

CARDOSO, Ciro Flamarión; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada da entrada do capital internacional espanhol. São Paulo, 2009, 234 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 2, pp. 177-254, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, dez. 2004, pp. 549-566.

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; et. al. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLL, César; MARTÍN, Elena. **Aprender conteúdos & desenvolver capacidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

COOPER, Hilary. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.** 2^a edição. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Morata, 2002.

_____ Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista.** Curitiba, PR: Editora UFPR, n.1, jan. 2006, p. 171-190.

CÔRREA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 52, nov. 2000, p. 11-24.

EYSENCK, Michael W; KEANE, Mark T. **Manual de Psicologia Cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIAS Ana Lúcia G. de. **Ideologia do Livro Didático.** São Paulo: Côrtez, 1994.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Brasil contado às crianças:** Viriato Corrêia e a literatura escolar para o ensino de História (1934-1961). São Paulo, 2009, 362 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

FREITAS, Itamar. As histórias que contam os livros didáticos de História regional. In: _____. **História Regional para a escolarização básica no Brasil:** o livro didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora UFS, 2009, p. 25-54.

FREITAS, Itamar et al. A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do Livro Didático de História (2005/2007): exame preliminar. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs). **O livro didático de História:** políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007, pp. 53-59.

_____. **O saber em fatias:** o livro didático em seções e as seções em livros didáticos de História (1900/2010). Notas para orientação. Nossa Senhora do Socorro, 5 dez. 2010.<<http://itamarfo.blogspot.com/2010/12/o-saber-em-fatias-o-livro-didatico-em.html>> _____. Acesso em 10 dez. 2010.

_____. **Os conteúdos históricos.** In: Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais). São Cristóvão: Editora UFS, 2010, p 189-213.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História:** livro didático ensino no Brasil (1970-1990). São Paulo: Edusc, 2004.

_____. Estado Currículo e Livro Didático de História no Brasil. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs). **O livro didático de História:** políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007, p.19-34.

HAMMERSCHIMITT, Ida. Educação Histórica: um enfoque sobre o conceito substantivo Trabalho e as possibilidades didáticas para a construção de um arquivo similado. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. 1 CD ROM.

KNAUSS, Paulo. Por onde anda a História na atualidade da escola: Ensino Médio, Livros Didáticos e Ensino de História. In: ROCHA, Maria Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **A escrita da história escolar:** memória e historiografia. Editora FGV: 2010, p.293-308.

KOCH, Ingredore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOSELLECK, Reinhart. Uma História dos Conceitos: aspectos teóricos e práticos. **Revista Estudos Históricos**, rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992, p.134-146.

_____. **Futuro passado:** para una semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto. Editora PUC- Rio, 2006.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. A amostra. In: _____. **A construção do saber:** Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Minas Gerais: Editora UFMG, 1999, pp. 170-175.

LEE, Peter. **Caminhar para trás em direção ao amanhã:** a consciência histórica e o entender a história. Disponível em:<<http://www.cschc.ubs.ca/viewabstract.php>>. Acesso em 1 de ago. 2010.

LEMOS, Éden Ernesto da Silva. O Livro didático como recursos para o ensino de História por conceitos. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs.). **O Livro Didático de História:** Políticas Educacionais, Pesquisa e Ensino. Natal: Ed. Edufrn, 2007, pp. 153-159.

MACIEL, Edna Soares. O significado dos conteúdos de Ensino de História: um estudo em uma experiência de ensino. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. 1 CD ROM.

MARROU, Henri Irineé. **Sobre o Conhecimento Histórico.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

MATTOS, Selma Rinaldi de. **Para formar os Brasileiros:** o compêndio da História do Brasil de Abreu e Lima e a expansão para dentro do Império do Brasil. São Paulo, 2007, 247 f. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo.

MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. **Senhores da História e do esquecimento:** a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

MENDONÇA, Nádir Domingues. **O uso dos conceitos:** uma questão de interdisciplinaridade. 4^a ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MIMMESE, Eliane. Os conteúdos dos livros didáticos de História: Análises e práticas. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008, 1 CD ROM.

MIRANDA, Sônia Regina e LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. 2004, v.24, n.48, p. 123-144.

MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de História:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de História. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, set/dez 2005, p.333-347.

MOURA, Ana Maria Garcia. **Conteúdos do livro didático de História convencional do PNLD 2008:** um mapeamento dos conceitos relativos à história do tempo presente. São Cristóvão, 2009, 23f. Monografia (Graduação em História), Departamento de História, Universidade Federal de Sergipe.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** São Paulo, 218 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-SP, 1997.

OLIVEIRA, Carla Karinne Santana. Operadores de discurso na escrita didática da história. In: **II Semana de Estudos da Graduação da UFS**, Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2008, 1 CD ROM.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O Direito ao Passado** (uma discussão necessária a formação do profissional de História). Recife, 2003, 291 f. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana Lima. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. In: **SAECULUM – Revista de História**. João Pessoa, n.16, jan./jun. 2007, pp. 147-160.

OLIVEIRA, Therezinha de F.R. **Estatística na escola – 2º Grau.** Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1974.

PINHEIRO, Wagner. O bairro, a escola; minha vida, minha história? **Anais do V Encontro Nacional de Perspectivas em Ensino de História**, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2004, 1 CD ROM.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. (Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SANCHES, Tiago Costa. **O ensino de História em séries iniciais**. Anais do VI Encontro Nacional de Perspectivas em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2007, 1 CD ROM.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História: construindo a relação conteúdo método no ensino de História no Ensino Médio. In: KUENZER, Acácio (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei. Sociedade. In: _____. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2010.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A avaliação de Livros didáticos no Brasil – Por que? In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Livros didáticos de História e Geografia**: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, pp.15-25 .

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Abordagens metodológicas nos livros didáticos de História – Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries) (Brasil 1997-2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs). **O livro didático de História**: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007, pp. 37-52.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção Atualidades Pedagógicas**: do projeto político ao projeto editorial (1931-1982). São Paulo, 2001, 305 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a História**: Foucault revoluciona a História. 2^a ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília (Edunb), 1982.

FONTES

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio.** 1^a edição. São Paulo: Moderna, 1997.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio:** Das origens da humanidade à reforma religiosa na Europa. 1^a edição. São Paulo: Moderna, 2005, v.1.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio:** Da conquista da América ao século XIX. 1^a edição. São Paulo: Moderna, 2005, v.2.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio:** Da proclamação da República no Brasil aos dias atuais. 1^a edição. São Paulo: Moderna, 2005, v.3.

COTRIM, Gilberto. **História Global:** Brasil e Geral. Volume único. 1^a edição. São Paulo: Saraiva 2002.

COTRIM, Gilberto. **História Global:** Brasil e Geral. Volume único. 8^a edição. São Paulo: Saraiva, 2005.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

I.	Quadro comparativo das proposições sobre os conceitos de “história”, “interpretação” e “periodização” nas edições da coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002/2005).....	96
II.	Transcrição do texto sobre o Descobrimento do Brasil na coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997 – 2005).....	97
III.	Quadro comparativo de proposições sobre o conceito de <i>sociedade</i> na coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997 - 2005).....	98
IV.	Proposições sobre o conceito de <i>sociedade</i> na coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002 - 2005).....	101
V.	Sumário da coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997-2005).....	103
VI.	Sumário da coleção <i>História Global:Brasil e Geral</i> (2002 -2005).....	106
VII.	Quadro de proposições sobre o Descobrimento do Brasil na coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002 – 2005).....	110
VIII.	Transcrição do texto sobre o Descobrimento do Brasil na coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997 – 2005).....	111
IX.	Quadro de proposições históricas sobre os indígenas brasileiros na coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997 – 2005).....	112
X.	Quadro de proposições históricas sobre os indígenas brasileiros na coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002 – 2005).....	113
XI.	Quadro de proposições históricas sobre a escravidão na coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997 – 2005).....	114
XII.	Quadro de proposições históricas sobre a escravidão na coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002 – 2005).....	115
XIII.	Quadro de proposições históricas sobre as invasões holandesas na coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997 – 2005).....	116
XIV.	Quadro de proposições históricas sobre a inconfidência mineira na coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997 – 2005).....	117
XV.	Quadro de proposições históricas sobre a inconfidência mineira na coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002 – 2005).....	118
XVI.	Quadro de proposições históricas sobre a chegada da família real no Brasil na coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997 – 2005).....	119
XVII.	Quadro de proposições históricas sobre a independência do Brasil na coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997 – 2005).....	120

XVIII. Quadro de proposições históricas sobre a chegada a família real ao Brasil e Independência brasileira na coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002 – 2005).....	121
XIX. Quadro de proposições históricas sobre a proclamação da República na coleção <i>História das cavernas ao terceiro milênio</i> (1997 – 2005).....	122
XX. Quadro de proposições históricas sobre a proclamação da República na coleção <i>História Global: Brasil e Geral</i> (2002 – 2005).....	123

ANEXO I

Capítulo comparado das edições da coleção da *História das cavernas ao terceiro milênio* – volume único X coleção em 3 volumes

Edição	Volume único- 2005	Coleção em volumes -2005
Capítulo 1: A construção da História	<ul style="list-style-type: none"> -O que é História (p.11) -As fontes históricas (p.11)⁶⁶ -Lidando com o tempo (p.14) -Periodização da história ocidental (p.20) -Texto complementar: Canción por la unidad latino americana (p.22) -Atividades (p. 23) 	<ul style="list-style-type: none"> -O que é História (p.9) -Lidando com o tempo (p. 11) -Periodização da história ocidental (p.14) -Texto complementar: a ditadura do relógio (p. 15) -Atividades (p.16)

Fonte: Sumário da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (2005).

⁶⁶ Na edição aprovada pelo PNLEM, o sub-capítulo *Fontes Históricas* torna-se um tópico dentro do subcapítulo *O que é a História*.

ANEXO II

Quadro comparativo das proposições sobre os conceitos de “história”, “interpretação” e “periodização” nas edições da coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002/2005).

Edição	História	Interpretação	Periodização
2002	A História estuda a vida humana através do tempo (p.8)	Sem um processo de recriação, as experiências recolhidas do passado não se aplicam ao presente (p.8)	Periodizar significa "indicar períodos", "demarcar o tempo histórico com marcos significativos", "apontar os elementos que caracterizam o tempo demarcado" (p.9)
	O conhecimento histórico alarga a compreensão do homem enquanto ser que constrói o seu tempo (p.8)	O historiador não pode ser um homem isolado de sua época (p.8)	A periodização dominante divide o estudo da humanidade em Pré-História e História (p.10)
	E a reflexão histórica nos ajuda a compreender o que podemos ser e fazer (p.8)	As conclusões dos historiadores nunca são definitivas (p.9)	Nem todos os historiadores, porém, concordam com essa periodização tradicional (p.10)
	Estudar História é adquirir consciência da trajetória humana (p.8)		Nenhuma periodização é plenamente adequada para satisfazer um tema tão amplo como uma História Geral (p.10)
	A história que ele escreve está ligada à História que ele vive (p.9)		
	Cada historiografia não deve ter a pretensão de fixar verdades absolutas (p.9)		
	A História, mesmo como ciência, é uma atividade contínua de pesquisa (p.9)		
2005	A escrita da história não pode ser isolada de sua época (p.10)	As conclusões dos historiadores nunca são definitivas (p.10)	Os pesquisadores elaboram periodizações visando ordenar os acontecimentos e temas analisados (p.15)
	A história, como forma de conhecimento, é uma atividade contínua de pesquisa (p.10)	O trabalho do historiador consiste em perceber e compreender esse processo histórico (p.10)	As periodizações históricas estão de acordo com o ponto de vista de quem as elaborou (p.15)
	O conjunto de acontecimentos e experiências que ocorrem no dia-a-dia pode ser chamado de história vivida (p.12)		A periodização tradicional da história é muito criticada (p.15)
	Essas histórias criadas pela imaginação humana são chamadas de ficção (p.12)		
	A história é uma busca de saber voltada para a compreensão da vida dos seres humanos e das sociedades ao longo dos tempos (p.12)		

Fonte: Proposições históricas da coleção História das cavernas ao terceiro milênio (2002 - 2005)

ANEXO III

Quadro comparativo de proposições sobre o conceito de *sociedade* na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 - 2005)

1997	2005
A fidelidade era a base das relações feudais (p.66).	Ao longo de 20 mil anos, as relações do homem entre si e com a natureza passaram por uma intensa transformação (p.24).
A base das relações sociais era fornecida pela religião cristã (p.85).	A base de sustentação das relações sociais era fornecida pela religião cristã (p.129).
A sociedade feudal via sua unidade a partir dos laços entre as suas três categorias sociais (p.85).	A sociedade paleolítica era uma sociedade de caçadores e coletores (p.23).
Na sociedade egípcia, predominou o trabalho servil.	Os grupos humanos desse período eram nômades (p.23).
A sociedade egípcia foi estruturada a partir de bases econômicas e religiosas num sistema de castas sociais hierarquizadas.	Os camponeses compunham a imensa maioria da população (p.42).
Entre os egípcios não existia a idéia de que todas as pessoas deveriam ser tratadas da mesma forma.	Com o tempo, a sociedade egípcia ficou diversificada (p.42).
A sociedade mesopotâmica dividia-se rigidamente em castas.	A ocupação profissional dos indivíduos determinava a sua posição na sociedade (p.42).
A amplitude da sociedade feudal não se restringiu a Idade Média (p.66).	A sociedade do Egito antigo atribuía a condição de deuses e deusas às forças da natureza (p.44).
A religião marcou fortemente a vida as sociedades mediterrâneas orientais (p.75).	A sociedade mesopotâmica foi marcada por rígida divisão social (p.52).
A evolução da sociedade bizantina comprova a presença de elementos de elementos transformadores com elementos tradicionais (p.80).	A sociedade hebraica era patriarcal (p.61).
A sociedade feudal via sua unidade a partir dos laços entre as suas três categorias sociais (p.85).	A sociedade hebraica era escravocrata (p.61).
A sociedade feudal não se mostrou incompatível com o comércio e a indústria (p.87).	O casamento foi uma das instituições mais respeitadas e valorizadas na sociedade romana (p.89).
As uniões inter-raciais foram praticadas em todos os níveis da população (p.175).	A divisão da sociedade em três ordens – clero, nobreza e camponeses – constituía uma característica fundamental do feudalismo (102).
O processo de mestiçagem foi acompanhado por um considerável preconceito social (p.175).	A sociedade na Baixa Idade Média permanecia dividida em três categorias (p.129).
A presença do escravo africano mostrou-se indispensável para o desenvolvimento da sociedade aristocrática (p.187).	Os avanços tecnológicos possibilitaram a geração de excedentes para atividade comercial mais intensa (p.130).
Homens e mulheres têm mudado seu comportamento em relação às responsabilidades referentes à sociedade conjugal (p.236).	O mundo do trabalho também assistiu a transformações importantes durante a Baixa Idade Média (p.131).
A sociedade colonial tem sido caracterizada como patriarcal.	As mudanças provocaram confrontos entre as visões de mundo dos senhores feudais e dos comerciantes e artesãos (p.131).
As pesquisas ressaltam que não houve apenas um modelo único de família na América Portuguesa (p.237).	Os mais altos funcionários da colônia formavam a camada social superior (p.27).
No nordeste brasileiro predominou a família extensa (p.237).	A miscigenação e as uniões inter-raciais foram praticadas em todos os níveis da população (p.27).
Ao lado do núcleo familiar patriarcal coexistiram estruturas sociais não menos importantes para a formação da sociedade brasileira (p.237).	O processo de mestiçagem foi acompanhado por um considerável preconceito social (p.27).
Para compreendermos a sociedade brasileira atual não basta analisar a família patriarcal do passado	As Américas foram palco de numerosas rebeliões de escravos negros (p.27).

(p.238).	
Os modelos de família apresentaram facetas diferenciadas do que se imagina (p.238).	A presença do escravo africano mostrou-se indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade marcada pela desigualdade social (p.35).
O casamento constituía privilégio de poucos e dependia da situação financeira e social das famílias (p.238).	No período colonial, a família não obedeceu a um padrão único (p.84).
Para a maioria da população era comum a união simples (p.238).	A sociedade colonial tem sido caracterizada como patriarcal (p.84).
A Igreja não via com bons olhos estas relações ilícitas (p.238).	As pesquisas evidenciam que não houve um modelo único de família na América Portuguesa (p.84).
O estado português mostrou-se condescendente em relação às uniões “ilícitas” (p.238).	No nordeste brasileiro predominou a família extensa (p.84).
As separações, anulações e divórcios mostraram-se comuns durante o período colonial (p.238).	Para compreendermos a sociedade brasileira atual não basta analisar a família patriarcal do passado (p.84).
É necessário abordarmos outros aspectos do comportamento feminino para entendermos o papel e a situação da mulher no período colonial (p.239).	Os modelos de família apresentaram facetas bem mais diferenciadas do que se imagina (p.84).
O comportamento feminino muitas vezes divergiu do estereótipo imposto pela história tradicional (p.239).	O casamento era quase um monopólio da elite branca (p.84).
Durante o período colonial existiu um conjunto heterogêneo de elementos designados como desclassificados (p.240).	Para a maioria da população o comum era união simples (p.84).
Esse contingente era formado pelos escravos libertos, mulatos e brancos pobres (p.240).	A Igreja não via com bons olhos estas relações ilícitas (p.84).
O povo era formado por uma maioria branca situada abaixo dos desclassificados na hierarquia social (p.240).	O estado português mostrou-se condescendente em relação as uniões “ilícitas” (p.85).
Os postos mais altos da sociedade colonial eram ocupados pela aristocracia açucareira e grandes mineradores (p.240).	As separações, anulações e divórcios mostraram-se comuns durante na América Portuguesa (p.85).
As relações escravistas no universo colonial não devem ser analisadas apenas como “força de trabalho” (p.241).	O comportamento feminino muitas vezes divergiu do estereótipo imposto pela história tradicional (p.85).
Na sociedade capitalista, ela é um dos fatores que dividem o mundo em desenvolvido e subdesenvolvido (p.276).	Durante o período colonial, existiu um conjunto heterogêneo de elementos designados como desclassificados (p.87).
Há mais de um século, a sociedade latino-americana luta pela conquista da autonomia política e econômica (p.315).	Esse contingente era formado pelos escravos libertos, mulatos, mamelecos, índios aculturados e brancos pobres (p.87).
A persistência dos velhos padrões coloniais se viu ameaçada com os acontecimentos que sucederam à chegada da família real portuguesa ao Brasil (p.402).	O povo era formado por um conjunto de pessoas brancas situadas acima dos desclassificados na hierarquia social (p.87).
A sociedade imperial era composta por três segmentos: homens brancos, povo e escravos (p.402).	Os postos mais altos da sociedade colonial eram ocupados pela aristocracia açucareira, donos de ricas lavras de mineradores e grandes comerciantes (p.87).
Predominava o sentimento aristocrático de que as diversas classes “conheciam o seu lugar” (p.402).	Os escravos também foram agentes transformadores de seu tempo (p.87).
O abismo entre pobres e ricos ainda é marcante na sociedade mexicana (p.425).	Há mais de um século, a sociedade latino-americana luta pela conquista da autonomia política e econômica (p.170).
	Todos os acontecimentos políticos da primeira metade do século XIX influenciaram a consolidação da sociedade burguesa (p.183).
	A questão principal que infecionou a sociedade americana foi a escravidão (p.190).

	Alguns traços apontam para o imobilismo da sociedade brasileira (p.240).
	O Brasil tornou-se independente ainda sob o signo de uma sociedade conservadora, latifundiária e tradicional (p.252).
	A sociedade do norte e nordeste do Brasil permaneceu alheia ao progresso (p.252).
	A sociedade imperial era composta por três segmentos: homens brancos, escravos e o povo (p.258/259).
	Aos poucos desenvolveram as camadas médias urbanas (p.259).
	Essas transformações eram mais evidentes no Rio de Janeiro do século XIX (p.259).
	A sociedade no nordeste ainda se distinguia pelas crises sociais (p.260).
	A sociedade do sudeste e sul apresentava perfil de vanguarda progressista (p.260).
	Começou a se formar um novo segmento das camadas populares urbanas: o proletariado.
	A população mais rica tratou de refinar os seus costumes.
	O século XIX estava longe ainda das discussões sobre respeito e igualdade de etnias e sobre direitos da mulher e da criança (p.261).
	As mudanças geradas pelo café, pelo fim do tráfico de escravos e o desenvolvimento industrial acarretaram modificações socioeconômicas (p.261).
	O abismo entre pobres e ricos ainda hoje é marca da sociedade mexicana (p.279).

Fonte: Proposições históricas da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 - 2005).

ANEXO IV

Proposições sobre o conceito de *sociedade* na coleção *História Global: Brasil e Geral (2002 - 2005)*.

2002	2005
Para garantir a sua sobrevivência, o homem teve de aprender a cooperar e a se organizar socialmente (p.13).	As sociedades dos caçadores-coletores foram estabelecendo formas de cooperação e divisões de tarefas entre os membros do grupo (p.27).
Das comunidades primitivas às sociedades civilizadas, as relações sociais sofreram grandes transformações (p.16).	Das primeiras comunidades às sociedades civilizadas As relações sociais sofreram grandes mudanças (p.31).
Criou-se o Estado governado por uma minoria, detentora dos poderes econômicos, político e ideológico (p.16).	A cooperação foi substituída pela competição social (p.31).
Em vez de cooperação, desenvolveu-se o espírito de competição social (p.16)	Criou-se o Estado governado por uma minoria detentora do poder econômico, político e ideológico (p.31).
A organização social na Mesopotâmia variou ao longo dos séculos e de acordo com o povo que a dominava (p.27).	Na maioria das sociedades de caçadores-coletores ocorreu uma divisão do trabalho, de acordo com o sexo (p.27).
A sociedade egípcia era formada por diferentes camadas sociais (p.31).	O faraó era o rei supremo do Egito (p.50).
No topo dessa pirâmide encontrava-se o faraó (p.31).	O faraó possuía autoridade religiosa, administrativa, judicial e militar (p.50).
Abaixo do faraó e sua família , a sociedade dividia-se em dois grandes grupos: dominantes e dominados (p.32).	A sociedade espartana dividia-se em três categorias principais: esparciatas, periecos e hilotas (p.69).
A sociedade espartana dividia-se, basicamente, em três classes [...]: esparciatas, periecos e hilotas (p.48).	A sociedade ateniense era composta de pessoas agrupadas em três grandes: cidadãos, metecos e escravos (p.71).
A sociedade ateniense estava dividida em três classes principais [...]cidadãos, metecos e escravos (p.49).	Os principais grupos sociais que constituíram em Roma eram os patrícios, clientes, plebeus escravos (p.83).
A sociedade romana estava dividida nas seguintes categorias: [...] patrícios, clientes, plebeus escravos (p.64)	[...]a plebe constituía a maioria da população (p.84)
Os plebeus [...] constituíam a maior parte da população (p.65)	A sociedade feudal se dividia em três ordens principais: nobres, membros do clero e servos (p.125).
A sociedade feudal dividia-se em estamentos e a mobilidade era praticamente inexistente (p.103).	Essa organização social era defendida pela elite da nobreza e do clero como forma de manter seus interesses (p.125).
E a relação social de trabalho que caracterizou o feudalismo foi a servidão (p.105).	Senhores, escravos e trabalhadores assalariados formavam a sociedade açucareira (p.210).
A Igreja Católica exerceu importante papel na organização da sociedade colonial brasileira (p.215)	Teoricamente, a mobilidade social era possível na sociedade mineradora (p.248).
A sociedade colonial estruturou-se com bases nos engenhos de açúcar (p.216).	Para a maioria dos escravos a vida na sociedade mineradora não foi melhor que no nordeste açucareiro (p.248).
A sociedade açucareira dividia-se, essencialmente, em dois grupos sociais opostos: senhores e escravos (p.216).	Em todos os países da Europa, havia um predomínio numérico da população rural sobre a urbana (p.256).
A exploração do ouro deu origem a uma sociedade urbana e heterogênea (p.217).	Essa população (França) estava dividida em três ordens ou estados (p.290).
Na sociedade mineradora, a ascensão social era relativamente mais fácil do que no nordeste açucareiro (p.217).	Alguns historiadores costumam destacar três grupos básicos: os colonizadores, os colonizados e os colonos (p.350).
A sociedade francesa estava dividida juridicamente	

em três ordens ou estamentos (p.257).	
Cresceu a importância da população urbana: a classe média e o operariado (p.336).	
Essa população ainda não tinha grande influência sobre a política nacional (p.336).	

Fonte: Proposições históricas da coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002 - 2005).

ANEXO V

Sumário da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio (1997-2005)*.

História das cavernas ao terceiro milênio 1997			História das cavernas ao terceiro milênio 2005		
Volume único			Volume 1		
Unidades	Capítulos	Nº pág.	Unidades	Capítulos	Nº pág.
I- Das cavernas ao legado cultural do helenismo	1- Em busca do elo perdido	2	I- Dos primeiros humanos ao legado cultural do helenismo	1- A construção da história	9
	2 - Terra dos faraós	11		2 - Das origens e o desenvolvimento inicial da humanidade.	20
	3 - O caminho das águas	20		3 - Das aldeias pré históricas aos primeiros estados.	28
	4 - As civilizações mediterrâneas.	28		4 - A identidade do homem americano	34
	5 - Mito e razão: atualidade do pensamento grego	33		5 - A civilização floresce às margens do Rio Nilo	40
	6 - O esplendor de Roma	47		6 - Mesopotâmia, berço das civilizações	49
II – A construção dos sentidos	7- Os doces bárbaros	60	II – A construção dos sentidos	7 - As civilizações hebraica e fenícia	59
	8 - Diálogos entre os mundos	74		8 - O legado da Grécia para a civilização ocidental	68
	9 - Em nome de deus, dos homens e do lucro	84		9 - O esplendor de Roma	80
	10 - Estado nacional: saída para o caos?	96		10 - Alta idade média	94
	11 - Terra à vista	108		11 - Nascimento e expansão do islamismo	109
	12 - Os meios, os fins e os começos	120		12 - A civilização bizantina	120
III - Os hóspedes da América	13 - Escolhas e contingências	129		13 - Baixa idade Média	127
	14 - Guerra santa	138		14 - Consolidação das monarquias na Europa moderna	139
	15 - Impérios do sol	155		15 - O Renascimento cultural e científico	148
	16 - Trilhas da ocidentalização	170		16 - A expansão marítima europeia	158
IV - É uma casa portuguesa com	17 - Admirável mundo novo	183		17 - A política econômica dos estados nacionais europeus	169
	18 - Em dos reis e dos princípios mercantilistas	190		18 - A Reforma Protestante e a Reforma Católica	177
IV - É uma casa portuguesa com	19 - A primeira experiência da exploração	197	Volume 2		

certeza	20. E assim começa outra história	202	I – Os diferentes povos da América	1 - As culturas indígenas americanas	9
	21 - A grande esperança portuguesa	210		2 - A colonização da América espanhola	22
	22 - Tempos flamengos	219		3 - A colonização da América inglesa	31
	23 - “Da revelação do ouro	227		II – É uma casa portuguesa, com certeza	41
	24 - Todo poder ao pater familiae	236		5 - Atividades econômicas na América portuguesa	51
V - A era das revoluções	25 - Universalidade, individualidade e autonomia	253		6 - A presença holandesa no nordeste açucareiro	61
	26 - A ilha da vanguarda iluminista	263		7 - A mineração no Brasil colonial	70
	27 - A caminho de uma sociedade de excluídos	271		8 - Religião e sociedade na América portuguesa	83
	28 - Liberdade, fraternidade e igualdade para quem?	280		III – A era das revoluções	98
	29 - 1776: independência ou revolução?	297		9 - O iluminismo	98
VI - Um período de ebulação -Primeira parte: sonhos liberais e democráticos	30. Sonhos de liberdade	303		10 - A Revolução Inglesa	108
	31 - Obedeço, mas não cumpro	315		11 - A Revolução Industrial	116
	32 - Igualdades de direitos, desigualdade de fato	325		12 - A Revolução Francesa	125
	33 - Era uma vez a “outra” América...	332		13 - O Império Napoleônico	140
	34 - Uma questão de identidade	342		IV – Um período de ebulação	149
	35 - Imperialismo e fragmentação do espaço	350		14 - A independência da América inglesa	149
	36 - Da utopia à ciência	360		15 - O processo de independência da América portuguesa	156
	37 - Um país sem nação	372		16 - O processo de independência da América espanhola	169
	38 - Com fraude ou não, tivemos eleição!	386		17 - O congresso de Viena e as revoluções	178
	39 - Ordem sem progresso	400		18 - A formação dos Estados Unidos	187
VI - Um período de ebulação - Segunda parte: A organização dos Estados latino-americanos	40 - “América latina: males de origem”	419		19 - Unificação da Itália e da Alemanha	197
	41 - Brasil república: autoritarismo ou democracia	432		20. O imperialismo na África e na Ásia	207
	42 - A exceção monstruosa	453		21 - O movimento operário e o advento do socialismo	218
	43 - Todo poder aos sovietes...	462		22 - O governo de D. Pedro I	229
	44 - O crash financeiro global	475		23 - O período Regencial	240
VII - Guerra e paz				24 - O governo de Dom Pedro II	251
				25 - A América Latina no século XIX	273

	45 - “um fantasma ronda a Europa”	484	Volume 3	
	46 - Barbaridade Che! Um presidente gaúcho	495	I – Guerra e paz	1 - O Brasil na primeira república 8
	47 - Das trincheiras ao holocausto nuclear	508		2 - A primeira Guerra Mundial 34
	48 - Ideologias em choque	520		3 - A Revolução Russa de 1917 45
	49 - Especialistas em planejamento	534		4 - A crise de 1929 e seus reflexos 59
VIII - O sonho não acabou	50 - O labirinto latino americano	551		5 - Ascensão dos regimes totalitários na Europa 68
	51 - Um longo tempo de obscuridade	565		6 - O governo de Getúlio Vargas (1930-1945) 79
	52 - Os limites do socialismo real	580		7 -A Segunda Guerra Mundial 95
	53 - Começar de novo...	588		8 - A Guerra Fria 108
	54 - As relações internacionais	599		9 -Governos Populistas no Brasil 127
	55 - Era das certezas ou das incertezas?	622		10 -Experiências de esquerda na América Latina 144
			II – O sonho não acabou	11 - O regime autoritário no Brasil 155
				12 - Os limites do socialismo real 176
				13 - Brasil: da redemocratização aos dias atuais 187
				14 - Conflitos internacionais 208
				15 - A globalização e o futuro da economia mundial 232

Fonte: Coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 - 2005).

ANEXO VI

Sumário comparado da coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002-2005)

2002			2005		
Unidades	Capítulos	Nº pág.	Unidades	Capítulos	Nº pág.
Introdução e pré-história	1 – Reflexão sobre a História	8	Pré-história	1 - Tempo e História	10
	2 – Pré-História História Geral	12		2 – Origem humana	20
	3 - Pré-História Brasileira	21		3 – As primeiras sociedades	26
				4 – Primeiros povos da América	34
Idade Antiga	4 – Mesopotâmia	24	Antiguidade Oriental	5 – Povos da Mesopotâmia	40
	5 – Egito	29		6 – Egípcios	47
	6 – Hebreus, Fenícios e Persas	36		7 – Hebreus, fenícios e persas	55
	7 – Grécia	44		8 – Gregos	66
	8 – Herança Cultural Grega	56	Antiguidade Clássica	9 – Romanos	81
	9 – Roma	61			
	10 – Herança Cultural Romana	73			
Idade Média	11 – Bizâncio	82	Idade Oriental Média	10 – Império Bizantino	98
	12 – Islão	88		11 – Mundo Islâmico	105
	13 – Invasões Bárbaras e Império Carolíngio	94		12 – Reinos germânicos e Império Carolíngio	116
	14 – Sistema Feudal	101		13 – Feudalismo	124
	15 – A Igreja Medieval	107	Idade Ocidental Média	14 – Igreja e cultural medieval	130
	16 – Fim da Idade Média	112		15 – Os séculos finais da Idade Média	138
	17 – Cultura Medieval	118			
Idade Moderna	18 – Estado Moderno	126	Idade Moderna	16 – Renascimento	148
	19 – Expansão Européia e Conquista da América	132		17 – Reforma religiosa	157
	20 – O Impacto da Conquista	142		18 – Expansão européia e conquista da América	165

	21 – Renascimento	150	Brasil Colônia	19 – O impacto da conquista	177
				20 – Mercantilismo e sistema colonial	188
	22 – Reforma e Contra-Reforma	158		21 – Início da colonização	194
				22 – Administração portuguesa e Igreja católica	201
	23 – Mercantilismo e Sistema Colonial	165		23 – Economia açucareira	209
	24 – Brasil – Administração Colonial	169	O mundo em transformação (séculos XVII – XVIII)	24 – Condições da escravidão africana	217
	25 – Brasil – Economia Colonial	179		25 – Domínio espanhol e Brasil holandês	226
	26 – Domínio Espanhol e Brasil Holandês	187		26 – Expansão territorial e seus conflitos	233
	27 – Brasil – Expansão Territorial	192		27 – Mineração	244
	28 – Brasil – Mineração	202		28 – Antigo Regime e Revolução Inglesa	256
	29 – Brasil – Sociedade Colonial	208	O Mundo no Século XIX	29 – Iluminismo e despotismo esclarecido	266
	30 – Revolução Inglesa	220		30 – Revolução Industrial	275
	31 – Iluminismo	226		31 – Estados Unidos: da colonização à independência	284
	32 – Revolução Industrial	233		32 – Revolução Francesa	290
	33 – A Independência dos	242		33 – Era Napoleônica e Congresso de Viena	302
				34 – Independência das colônias da América espanhola e do Haiti	310
				35 – Revoluções liberais, nacionalismos e unificações	318
				36 – Expansão do imperialismo	327

	Estados Unidos			37 – América no século XIX	337
Idade Contemporânea	34 – Revolução Francesa	256	O Brasil no século XIX	38 – Independência política do Brasil	350
	35 – Era Napoleônica e Congresso de Viena	265		39 – Primeiro Reinado (1822-1831)	363
	36 – Brasil – Crise do Sistema Colonial	271		40 – Período regencial (1831-1840)	373
	37 – A Independência do Brasil e Países da América Latina	276		41 – Segundo Reinado (1840-1889)	384
	38 – Revoluções Européias – Nacionalismo e Unificação	286		42 – A crise do império	393
	39 – Desenvolvimento dos Estados Unidos	295		43 – A instituição da república	405
	40 – Expansão Imperialista	300		44 – Primeira Guerra Mundial	416
	41 – Brasil – Primeiro Reinado	308		45 – Revolução Russa	425
	42 – Brasil – Período Regencial	318		46 – Crise do capitalismo e regimes totalitários	435
	43 – Brasil – Segundo Reinado	328		47 – Segunda Guerra Mundial	443
	44 – Brasil – Repúblca	345	O Brasil na primeira metade Do século XX	48 – Sociedade e economia na Primeira República	458
	45 – Primeira Guerra Mundial	351		49 – Revoltas na Primeira República	470
	46 – Revolução Russa	360		50 – Era Vargas	482
	47 – Brasil – República Velha	367			
	48 – Brasil – Revoltas na República Velhas	379			
	49 – Crise do Capitalismo e Regimes Totalitários	389	O Mundo Contemporâneo	51 – Pós Guerra	498
	50 – Segunda Guerra Mundial	398		52 – Descolonização e conflitos regionais	507
	51 – Brasil – Era Vargas	411		53 – Socialismo: das revoluções à crise	520
	52 – Brasil – Período Democrático	423		54 – Países ricos e pobres e a globalização	529
	53 – Descolonização e Conflitos Regionais	437			

	54 – Terceiro Mundo	449	O Brasil contemporâneo	55 - Período democrático	544
	55 – Crise do Socialismo Autoritário	453		56 - Governos militares	557
	56 – Primeiro Mundo e Globalização Econômica	462		57 - A volta do processo democrático	569
	57 – Brasil – Ditadura Militar	474			
	58 – Brasil Contemporâneo	486			

Fonte: Coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 - 2005).

ANEXO VII

Quadro de proposições sobre o Descobrimento do Brasil na coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002 – 2005)

2002	2005
A descoberta do novo caminho para as Índias provocou grande alegria na corte portuguesa (p.139)	A grande aventura marítima portuguesa, que durou quase um século, culminou com a chegada de Vasco da Gama às Índias (p.171)
D. Manuel resolveu enviar às Índias uma esquadra para estabelecer sólida relação comercial e política com os povos do Oriente (p.139)	Depois do retorno dessa expedição, o rei D. Manuel decidiu enviar à Índia uma poderosa esquadra, a fim de estabelecer sólidas relações comerciais com o Oriente (p.171)
O comando coube a Pedro Álvares Cabral , fidalgo (nobre) português de 32 anos, sem grande experiência marítima (p.139)	O comando da esquadra foi entregue a Pedro Álvares Cabral , nobre português sem grande experiência marítima (p. 171)
Por estarem na semana da Páscoa, o monte recebeu o monte Pascoal , e a terra foi batizada com o nome de Vera Cruz (p.140)	[...] a terra foi batizada com o nome de Vera Cruz, posteriormente alterado para Terra de Santa Cruz (p.171).
No dia 23 de abril, a esquadra de Cabral estabeleceu os primeiros contatos com os indígenas brasileiros, por meio do comandante Nicolau Coelho (p.140)	

Fonte: Proposições históricas da coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002 - 2005).

ANEXO VIII

Transcrição do texto sobre o Descobrimento do Brasil na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 – 2005)

1997	2005
<p>Pedro Álvares Cabral, um nobre que se destacou na corte portuguesa como hábil negociador, foi enviado especial de dom Manuel às Índias em 1500, encarregado de estabelecer contatos diplomáticos com os reis daquela região. Cabral aportou na Terra de Santa Cruz, primeiro nome dado ao Brasil, e depois seguiu viagem até a Índia. Recebeu homenagens em Portugal ao regressar com a notícia de que havia tomado posse das terras do Novo Mundo, ampliando as possessões lusitanas.</p> <p>Exagero ou não, de Camões a Ary Barroso, foram muitos os poetas e viajantes que exaltaram a beleza e exuberância do Brasil. Todos eles confirmaram, com algumas licenças poéticas, as primeiras impressões dos portugueses que aqui chegaram, registradas na carta que o escrivão Pero Vaz de Caminha enviou ao rei de Portugal (BRAICK e MOTA, 1997, p.114)</p>	<p>Finalmente, em 1500, Pedro Álvares Cabral, nobre que se destacou na corte portuguesa como hábil negociador, viajou para as Índias como enviado especial de D. Manuel, encarregado de estabelecer contatos diplomáticos com os reis daquela região. Cabral aportou na Ilha de Vera Cruz, primeiro nome dado ao Brasil e depois seguiu viagem até a Índia. Ao regressar com a notícia de que havia tomado posse das terras do Novo Mundo, ampliando as possessões lusitanas, recebeu várias homenagens (BRAICK e MOTA, 2005, p. 163).</p>

Fonte: texto da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 - 2005).

ANEXO IX

Quadro de proposições históricas sobre os indígenas brasileiros na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 – 2005)

1997	2005
O escambo foi uma das maneiras utilizadas para explorar o trabalho indígena na extração do pau-brasil (p.198)	O escambo foi a maneira utilizada para explorar o trabalho indígena na extração do pau-brasil
A possibilidade de aprisionar nativos e a busca pelas drogas do sertão levaram os portugueses para o interior da floresta (p.214)	A possibilidade de aprisionar nativos e a busca pelas drogas do sertão levaram os portugueses para o interior da floresta (p.55)
A base econômica da Amazônia consistiu no extrativismo vegetal associado ao trabalho indígena escravo ou não (p.214)	A base econômica da Amazônia consistiu no extrativismo vegetal com a utilização do trabalho indígena escravo ou não (p.57)

Fonte: proposições da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 - 2005).

ANEXO X

Quadro de proposições históricas sobre os indígenas brasileiros na coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002 – 2005)

2002	2005
O esquema montado pelos europeus para a extração do pau-brasil dependia do trabalho índios (p.179)	A extração do pau-brasil dependia do trabalho dos índios (p.195)
No início, o trabalho do índio era conseguido de forma amigável, por meio do escambo (p.179)	Esse trabalho, a princípio, era conseguido de forma amigável, por meio do escambo (p.195)
A escravização do índio não era tão conveniente ao sistema colonial mercantilista (p.183)	O relacionamento entre comerciantes portugueses e vários povos indígenas foi se tornando conflituoso a medida que os índios resistiram a submeter aos europeus (p.198)
As bandeiras de apresamento foram responsáveis pela escravização e morte de milhares de índios brasileiros (p.195)	A escravidão indígena foi se estabelecendo a partir do século XVI (p.199)
Percebendo que a caça ao índio já não era tão lucrativa, os bandeirantes puseram-se, então, a procura de metais preciosos (p.195)	Os bandeirantes foram responsáveis pelo massacre de milhares de índios (p.237)
As missões foram utilizadas pelos jesuítas para a catequese e a exploração do trabalho indígena (p.197)	Como a caça de índios já era tão lucrativa, os bandeirantes puseram-se à busca de metais preciosos (p.237)
A população indígena foi massacrada pelo conquistador europeu durante o processo de colonização (p.209)	Nos aldeamentos ocorria a aculturação dos indígenas (p.239)
indígena é um nome genérico, utilizado para denominar um grande conjunto de povos diferentes entre si (p.209)	Muitos colonos queriam capturar e escravizar índios para utilizá-los como mão de obra (p.239)
Existiam entre os povos indígenas características comuns (p.210)	
São muitas as contribuições culturais do indígena para o povo brasileiro (p.210)	

Fonte: texto da coleção História Global: Brasil e Geral (2002 - 2005).

ANEXO XI

Quadro de proposições históricas sobre a escravidão na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 – 2005)

1997	2005
A troca da mão de obra indígena escrava pela africana foi comercialmente vantajosa para a coroa e para os traficantes (p.240)	A troca da mão de obra indígena escrava pela africana mostrou-se comercialmente vantajosa para a Coroa e para os traficantes (p.88)
Diversas estratégias de resistência foram articuladas pelos africanos escravizados (p.241).	Diversas estratégias de resistência foram articuladas pelos africanos escravizados
A escravidão no Brasil se tornou predominantemente negra no início do século XVII (p.241)	A escravidão no Brasil se tornou predominantemente negra no início do século XVII
...no Brasil colonial, os negros cativos não se mostraram indiferentes ou totalmente submissos a seus donos (p.243)	Os negros cativos não se mostraram indiferentes ou totalmente submissos a seus donos
Uma colônia escravista estava predestinada ao sinccretismo religioso (p.245)	Uma colônia escravista estava predestinada ao sincretismo religioso (p.91)
A escravidão inviabilizava o projeto de uma nação nos moldes liberais (p.375)	O fim do trabalho escravo representou a sentença de morte do Império
A mancha do escravismo desfigurava a imagem “moderna “e “civilizada” do império e anulava os esforços para atrair imigrantes europeus (p.412)	A escravidão inviabilizava o projeto de uma nação nos moldes liberais (231)
A sobrevivência do escravismo era vista como criminosa e bárbara (p.412)	O escravismo tornou-se economicamente obsoleto
A transição do trabalho escravo para o trabalho livre representava uma exigência da expansão capitalista (p.412)	O fim do tráfico de escravos liberou recursos que puderam ser investidos em outros setores
A vida dos escravos não sofreu muitas alterações com a escravidão (p.413)	O fim do tráfico negreiro foi visto como ameaça ao latifúndio que reagiu com a restrição do acesso à propriedade do solo
O preconceito é continuamente alimentado por uma situação de inferioridade social (p.413)	A mancha do escravismo desfigurava a imagem “moderna “e “civilizada” do império e anulava os esforços para atrair imigrantes europeus (p.265)
A sobrevivência do Império se entrelaçava a do escravismo (p.414)	A sobrevivência do escravismo não era apenas vista como criminosa
A vitória republicana tornou-se uma questão de tempo com a libertação dos escravos (p.414)	A transição do trabalho escravo para o trabalho livre representava uma exigência da expansão capitalista
	A vida dos negros não sofreu muitas alterações com a abolição (p.266)
	O preconceito é continuamente alimentado por uma situação de inferioridade social
	A sobrevivência do Império se entrelaçava a do escravismo
	A vitória republicana tornou-se uma questão de tempo com a libertação dos escravos

Fonte: proposições históricas da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 – 2005)

ANEXO XII

Quadro de proposições históricas sobre a escravidão na coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002 – 2005)

2002	2005
A opção pela escravidão negra foi, na verdade, uma imposição do sistema colonial (p.184)	A mão-de-obra africana representou a base das atividades econômicas no Brasil colonial (p.214)
O comércio negreiro tornou-se um dos mais lucrativos setores do comércio colonial (p.184)	os africanos também foram utilizados em outros cultivos agrícolas, na criação de animais, no transporte, no serviço doméstico e no comércio (p.214)
Devido ao tráfico negreiro, milhões de negros foram violentamente arrancados da África (p.211)	Devido ao tráfico negreiro, milhões de africanos foram desterrados, arrancados da África e escravizados (p.217)
Eram transportados para o Brasil nos chamados navios negreiros (p.211)	Entre os principais grupos africanos trazidos para o Brasil, destacaram-se os bantos e sudaneses (p.219)
De várias maneiras, os negros procuraram reagir contra a violência da escravidão (p.212)	Apesar de terem chegado ao Brasil sob as mais penosas condições, os africanos participaram intensamente da formação das vivências culturais brasileiras (p.220)
É enorme a influência negra na cultura brasileira (p.214)	Os escravos procuraram reagir contra a escravidão de diversas maneiras (p.221)
Para reconhecer a independência, a Inglaterra exigiu que o Brasil acabasse com o tráfico negreiro (p.308)	Na América, era freqüente a formação de grupos de escravos fugidos como forma de resistência à escravidão (p.223)
Mas a abolição não foi obra apenas dessa elite de intelectuais (p.341)	A mão de obra escrava foi deslocada parcialmente para a cafeicultura (p.388)
O fim da escravidão era exigência do capitalismo industrial e do desenvolvimento econômico do país (p.341)	O fim da escravidão atendia aos interesses dos industriais europeus (p.399)
a maioria dos negros continuou desempenhando os mesmos papéis subalternos (p.342)	Apesar da luta pela abolição, a situação social dos negros após a sua conquista continuou extremamente difícil (p.401)
	Mais de um século depois da abolição da escravatura no Brasil, ainda pesa sobre os negros e seus descendentes a herança de mais de trezentos anos de escravidão (p.401)
	Terminada a escravidão, resta a tarefa de combater o preconceito (p.401)

Fonte: proposições históricas da coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002 – 2005)

ANEXO XIII

Quadro de proposições históricas sobre as invasões holandesas na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 – 2005)

1997	2005
Dessa forma, em busca de lucros e de medidas contra os espanhóis, os holandeses viram-se estimulados a empreender a conquista das zonas de produção açucareira no Brasil (p.220)	Dessa forma, em busca de lucros e de medidas contra os espanhóis, os holandeses viram-se estimulados a empreender a conquista das zonas de produção açucareira no Brasil
Assim, os primeiros anos da administração de Nassau foram dedicados a reconstrução da economia açucareira (p.221)	Assim, os primeiros anos da administração de Nassau foram dedicados a reconstrução da economia açucareira (p.64)
Mas é como administrador que seu nome (Nassau) se imortalizou (p.222)	Mas é como administrador que seu nome (Nassau) se imortalizou (p.64)
Os artistas do Brasil de Maurício de Nassau produziram um conjunto de importantes obras sobre a região nordestina, no período colonial (p.222)	Os artistas de Nassau criaram importantes registros do Brasil Holandês (p.64/65)
Ao mesmo tempo, irrompeu a chamada Insurreição Pernambucana, que levaria a rendição e a retirada dos holandeses em 1654 (p.223)	A Companhia das Índias reforçou seu controle sobre o projeto açucareiro (p.65)
	Ao mesmo tempo, irrompeu a chamada Insurreição Pernambucana, que levaria a retirada dos holandeses em 1654 (p.65)

Fonte: proposições históricas da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 – 2005)

ANEXO XIV

Quadro de proposições históricas sobre a inconfidência mineira na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 – 2005)

1997	2008
O movimento insurrecional abortado em 1789 em Minas Gerais foi um levante de natureza iluminista (p.304)	O movimento insurrecional abortado no ano de 1789 em Minas Gerais foi um levante de natureza iluminista (p.156)
A Capitania de Minas gerais se encontrava em franca decadência (p.304)	A Capitania de Minas Gerais estava em franca decadência (p.156)
A maioria dos conspiradores era da elite colonial (p.304)	A maioria dos conspiradores era da elite colonial (p.157)
O plano dos conjurados era instalar o movimento de separação da Capitania de Minas Gerais no mesmo da Derrama (p.305)	Os conjurados planejavam instaurar o movimento de separação da Capitania de Minas Gerais no mesmo dia da Derrama (p.157)
A abolição da escravidão foi uma das questões que permaneceu indefinida (p.306)	O fim da escravidão foi uma das questões que permaneceu indefinida (p.158)

Fonte: proposições históricas da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 – 2005)

ANEXO XV

Quadro de proposições históricas sobre a inconfidência mineira na coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002 – 2005)

2002	2005
Não era possível continuar explorando a colônia sem desenvolvê-la (p.271)	Não era possível continuar explorando a colônia sem desenvolvê-la (p.350).
Inconfidência mineira foi o nome pelo qual ficou conhecido o movimento rebelde organizado pela Elite de Minas Gerais (p.273)	Membros da elite (colono) de Minas começaram a se reunir e a planejar um movimento contra as autoridades portuguesas e a cobrança da derrama (p.353).
Havia muitos planos, porém pouca organização para realizá-los (p.273)	São poucas as fontes que os historiadores possuem para analisar os objetivos e os planos dos inconfidentes mineiros (p.353)
Se a inconfidência fosse bem sucedida, os negros continuariam sendo escravizados e explorados pela classe dominante (p.273)	A Inconfidência mineira não foi uma revolta de caráter popular (p.354)

Fonte: Proposições históricas da coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002 – 2005).

ANEXO XVI

**Quadro de proposições históricas sobre a chegada da família real no Brasil na coleção
História das cavernas ao terceiro milênio (1997 – 2005)**

1997	2005
O inicio do processo de independência do Brasil é associado à chegada da corte portuguesa ao Rio de janeiro (p.308)	O inicio do processo de independência do Brasil é associado à chegada da corte portuguesa ao Rio de janeiro
A transmigração da família real lusitana para a América portuguesa ocorreu devido a invasão de Portugal pelo exército napoleônico (p.309)	O Brasil passou a ser o centro principal das decisões do governo português
A cidade passou por profundas transformações urbanas e culturais (p.309)	A transmigração da família real lusitana para a América portuguesa ocorreu devido à invasão de Portugal pelo exército napoleônico
A presença da família real resultou na adoção de medidas públicas que iriam mudar radicalmente o perfil político-econômico da colônia (p.309)	A cidade passou por profundas transformações urbanas e culturais (p.161)
O Brasil passaria a ser um grande consumidor das manufaturas britânicas (p.309)	A presença da família real resultou na adoção de medidas públicas que iriam mudar radicalmente o perfil político-econômico da colônia
A inversão brasileira foi a substituição da engrenagem administrativa colonial por um verdadeiro aparato de Estado (p.309)	O Brasil passaria a ser um grande consumidor das manufaturas britânicas
	A inversão brasileira foi a substituição da engrenagem administrativa colonial por um verdadeiro aparelho de Estado (p.162)
	A permanência da corte no Rio de Janeiro propiciou a divulgação de novos hábitos e padrões de consumo

Fonte: proposições históricas da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 – 2005).

ANEXO XVII

Quadro de proposições históricas sobre a independência do Brasil na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 – 2005)

1997	2005
O êxito da Revolução do Porto fez com que brasileiros e portugueses residentes no Brasil acreditassesem que conquistariam a autonomia (p.374)	O êxito da Revolução do Porto fez com que brasileiros e portugueses residentes no Brasil acreditavam ter conquistado a autonomia (p.229)
Os segmentos da aristocracia brasileira manifestaram-se favoráveis ao não cumprimento das ordens de Lisboa para perderem privilégios (p.374)	Os segmentos da aristocracia brasileira manifestaram-se favoráveis ao não cumprimento das ordens de Lisboa para perderem privilégios (p.229)
Os partidos português e brasileiro tiveram importante atuação nos acontecimentos que levaram à Independência (p.375)	Os partidos português e brasileiro tiveram importante atuação nos acontecimentos que levaram à Independência (p.230)
O liberalismo foi usado como mecanismo contra o despotismo real no decorrer do processo de independência da América portuguesa (p.375)	O liberalismo foi usado como mecanismo contra o despotismo real no decorrer do processo de independência da América portuguesa (p.231)
Por baixo de uma aparente idéia de liberdade escondiam-se enormes contradições que impunham limites à utopia liberal (p.375)	Por baixo de uma aparente idéia de liberdade escondiam-se enormes contradições que impunham limites à utopia liberal (p.231)
A escravidão inviabilizava o projeto de uma nação nos moldes liberais (p.375)	A escravidão inviabilizava o projeto de uma nação nos moldes liberais (p.231)
As controvérsias entre a corte e os interesses coloniais e liberais contribuíram para a medida de manter o príncipe no Brasil (p.376)	As controvérsias entre a corte e os interesses coloniais e liberais contribuíram para a medida de manter o príncipe no Brasil (p.231)
O processo de independência já era visto como irreversível pela maioria dos grupos políticos (p.376)	O nacionalismo brasileiro, representado na época pelo sentimento anti-português, pressionava o príncipe (p.231)
A idéia de uma ruptura definitiva com Portugal ganhava espaço (p.376)	
O nacionalismo brasileiro pressionava cada vez mais o príncipe (p.376)	

Fonte: proposições históricas da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 – 2005).

ANEXO XVIII

Quadro de proposições históricas sobre a chegada a família real ao Brasil e Independência brasileira na coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002 – 2005)

2002	2005
A história da nossa independência política começou efetivamente com a vinda da família real portuguesa para o Brasil (p.279)	O governo inglês procurou tirar o máximo proveito da proteção militar que deu ao governo português (p.357)
O Brasil ganhava liberdade de comércio e começava a se emancipar de Portugal (p.279)	Os comerciantes da colônia ganhavam liberdade de comércio, e o Brasil começava a se emancipar de Portugal (p.357)
Uma avalanche de manufaturados ingleses inundou o mercado brasileiro (p.279)	Manufaturados ingleses inundaram o mercado brasileiro (p.357)
Era impossível concorrer com a Inglaterra (p.280)	O governo de D. João foi responsável pela criação e implantação de diversas academias e obras culturais no Brasil (p.358)
O governo de Dom João foi responsável pela implantação de diversas academias e obras culturais (p.280)	Com essa medida, na prática, o Brasil deixava de ser colônia de Portugal e adquiria autonomia administrativa (p.359)
...o Brasil deixava de ser colônia de Portugal, adquirindo autonomia administrativa (p.280)	D. João VI deixou seu filho Pedro como príncipe regente do Brasil (p.359)
Os promotores da independência não tinham como projeto modificar as duras condições de vida da população (p.284)	A independência brasileira foi um processo liderado pelos grupos que mais se beneficiaram com a ruptura dos laços coloniais (p.361)
O Brasil independente também não conquistou uma verdadeira libertação nacional (p.284)	A escravidão foi mantida e a maioria das pessoas não tinham grandes motivos para comemorações (p.361)

Fonte: proposições históricas da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 – 2005).

ANEXO XIX

Quadro de proposições históricas sobre a proclamação da República na coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 – 2005)

1997	2008
A sobrevivência do Império se entrelaçava a do escravismo (p.414)	A sobrevivência do Império se entrelaçava a do escravismo (p.267)
A vitória republicana tornou-se uma questão de tempo com a libertação dos escravos (p.414)	A vitória republicana tornou-se uma questão de tempo com a libertação dos escravos (p.267)
Todas as mobilizações populares no Brasil a partir da segunda metade do século XVIII tinham o projeto de uma República (p.414)	Praticamente todas as mobilizações populares no Brasil a partir da segunda metade do século XVIII tinham o projeto de uma República (p.267)
As camadas populares não participaram da derrubada do imperador (p.414)	As camadas populares não participaram da derrubada do imperador (p.267)

Fonte: proposições históricas da coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* (1997 – 2005).

ANEXO XX

Quadro de proposições históricas sobre a proclamação da República na coleção *História Global: Brasil e Geral* (2002 – 2005)

2002	2005
A crise do império foi marcada por uma série de questões que favoreceram a proclamação da república (p.342)	A década de 1870 marcou o começo da crise do Segundo Reinado (p.401)
A oposição de tantos setores da sociedade à monarquia tornou-se possível o tranquilo golpe político que implantou a república no Brasil (p.343)	A oposição de tantos setores da sociedade à monarquia tornou possível o golpe político que instaurou a República no Brasil (p.402)

Fonte: proposições históricas da coleção *História Global : Brasil e Geral* (2002 – 2005).