



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS  
CURSO LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

ERINALDO HOLANDA MONTEIRO

**O LIVRO DIDÁTICO E O USO DE NOVOS TEMAS NO ENSINO DE  
HISTÓRIA (2014 a 2016).**

PICOS, PI  
2017

ERINALDO HOLANDA MONTEIRO

**O LIVRO DIDÁTICO E O USO DE NOVOS TEMAS NO ENSINO DE  
HISTÓRIA (2014 a 2016).**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em História, do Campus Senador Helvídeo Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí, como requisito obrigatório para obtenção do grau de licenciada em História sob orientação da Professora Ma. Mara Gonçalves de Carvalho

PICOS, PI  
2017

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí**  
**Biblioteca José Albano de Macêdo**

**M775I** Monteiro, Erinaldo Holanda  
O livro didático e o uso de novos temas no ensino de História  
(2014 a 2016). / Erinaldo Holanda Monteiro. – 2017.  
CD-ROM : il.; 4 ¾ pol. (54 f.)  
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em  
História)- Universidade Federal do Piauí., Picos, 2018.  
Orientador: Prof. Ma. Mara Gonçalves de Carvalho

1. Livro Didático. 2. Ensino de História. 3. Novos  
Temas I. Título.

**CDD 371.32**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros  
Coordenação do Curso de Licenciatura em História  
Rua Cícero Duarte Nº 905, Bairro Junco CEP 64600-000 - Picos- Piauí  
Fone: (89) 3422 2032 e-mail: [coordenacao.historia@ufpi.br](mailto:coordenacao.historia@ufpi.br)

### ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos dois (02) dias do mês de março de 2017, na sala do Laboratório de Ensino de História, do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a Defesa de Monografia de **Erinaldo Holanda Monteiro** sob o título **O LIVRO DIDÁTICO E O USO DE NOVOS TEMAS NO ENSINO DE HISTÓRIA (2014 a 2016)**.

#### A banca constituída pelos professores:

Orientadora: Profª Ma. Mara Gonçalves de Carvalho

Examinador 1: Profª. Ma. Karla Ingrid Pinheiro de Oliveira

Examinador 2: Prof. Me. Marcos Vinícius Holanda Sousa

Deliberou pela aprovação do (a) candidato (a), tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe uma média aritmética de 8,5.

Picos (PI), 02 de março de 2017

Orientador (a): Mara Gonçalves de Carvalho

Examinador (a) 1: Marcos Vinícius Holanda Sousa

Examinador (a) 2: Karla Ingrid Pinheiro de Oliveira

A Deus, as minhas duas filhas e a minha esposa, dedico esse trabalho.

## **Agradecimentos**

A longa espera chega ao fim. Longa mesmo, impressionantemente 10 anos depois de entrar na faculdade e ver meus colegas formados e já trabalhando e até me orientado, aqui estou eu também preste a completar este ciclo. Nada foi fácil até aqui, como sempre na minha vida, nada é fácil. Quase desisti, depois de ter sido aprovado em concurso público fui morar em outra cidade muito longe e sem acesso a faculdade, depois de três anos voltei para perto e, já preste a perder o curso por abandono, dei continuidade ao mesmo, ainda como muita dificuldade pela distância e pelo trabalho. Mas olhando para trás a gente vê que a luta vale a pena, nesta hora que paramos para escrever uma dedicatória é que realidade vem para nos mostrar que todo sofrimento, angustia e cansaço não foram suficientes para vencer a força de vontade e a coragem que está dentro da gente. Tanto tempo se passou, muitas coisas aconteceram, estou casado e tenho duas filhas maravilhosas, já não tenho meu pai que tanto me incentivou, queria me ver formado, mas sei que ele está vendo lá de cima e foi meu guia para me dar forças para vencer todas as barreiras.

Sou grato a Deus pela minha colocação nos Seus planos. Aos meus pais, Deuseni e Francisco pela confiança que sempre tiveram em mim, a minha esposa Elivoneide que sempre esteve comigo dando força e coragem e as minha filhas Maria Júlia e Ana Laura que são a razão do meu viver. E ainda as minhas irmãs Telma e Giselma que sempre me apoiaram.

Agradeço à professora Mara, minha orientadora, pela compreensão em relação as minhas dificuldades e limitações. Enfim gostaria de agradecer mais uma vez ao pai do céu por ter me colocado numa turma de pessoas maravilhosas, em especial a própria Mara, Marquinho, Karla, Pedro, Ana Paula, Martim, Luzifrank, Kairo, Samairkon, Fabilson e aos demais que também não deixam de ser importantes, estarão sempre nas minhas lembranças.

Enfim, meus agradecimentos aos professores que fizeram parte desta maratona e a universidade que foi o centro de tudo.

*As obras, os discursos, só existem  
quando se tornam realidades físicas,  
inscritas sobre as páginas de um livro,  
transmitidas por uma voz que lê ou narra,  
declamadas num palco de teatro.  
Compreender os princípios que governam  
a 'ordem do discurso' pressupõe decifrar,  
com todo o rigor, aqueles outros que  
fundamentam os processos de produção,  
de comunicação e de recepção dos livros  
(CHARTIER, 1999:08).*

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo central a análise do livro didático em consonância com as novas temáticas resultantes das mudanças historiográficas que, a partir de 1980 no Brasil, se propuseram a renovação dos métodos, fontes e abordagens, tendo grande repercussão no panorama do ensino de História e nos pressupostos de elaboração dos livros didáticos. Para análise do livro didático e as inovações temáticas, como o gênero, o corpo, a fotografia e o cinema foi escolhida a coleção Vontade de Saber História, ensino fundamental, 6º ao 9º ano, vendo então como as obras didáticas tem feito uma interconexão com o saber historiográfico. Para tanto, trabalharemos com autores como Circe Bittencourt, Thais Fonseca, Carla Bassanezi Pinski, entre outros, para discutir as proposta para esses temas, que devem ser trabalhados em sala de aula, usamos a referida coleção, por se enquadrar nesse modelo de livro proposto pelas novas orientações educacionais e que se enquadra dentro da temática discutida e no recorte temporal proposto, (2014 a 2016).

**Palavras-chave:** Livro Didático; Ensino de História; Novos temas

## **ABSTRACT**

The present study has as main objective the analysis of the textbooks in line with the new themes arising from changes to 4, from 1980 on, Brazil proposed the renewal of the methods, sources and approaches, taking great repercussion in the panorama of history teaching and the preparation of textbooks assumptions. For textbook analysis and thematic innovations, such as gender, body, photography and the cinema was chosen the collection will to Know History, elementary school, 6th to 9th grade, see then how the didactic works has done an interconnection with the knowledge to do so, he will work with authors such as Circe Bandyopadhyay, Thais Fonseca, Carla Bassanezi Pinski, among others , to discuss the proposal for these topics, which should be worked out in the classroom, use this collection, fit in this model proposed by the new book educational guidelines and that fits within the subject discussed and the proposed timeframe, (2014 to 2016).

**Keywords:** Textbook; History teaching; New themes

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	13
2.1 A História Como Disciplina Escolar .....	13
2.2 Perspectivas para o ensino de história hoje .....	21
<b>3 PISTAS E RASTROS: COLEÇÃO VONTADE DE SABER HISTÓRIA (ENSINO FUNDAMENTAL): INVESTIGAÇÕES DAS NOVAS TEMÁTICAS)</b> .....	27
3.1 Considerações sobre o livro de didático .....	27
3.2 Um Olhar Sobre a Coleção Vontade de Saber História .....	29
3.3 Os Novos Temas e sua Contribuição Para O Ensino De História .....	33
3.3.1 Gênero .....	35
3.3.2 Corpo .....	37
3.3.3 História e Imagem: Fotografia .....	44
3.3.4 História e Imagem: Cinema .....	46
3.3.5 lei 10.639/2003 e11.645/2008.....	48
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	50
<b>5 REFERÊNCIAS</b> .....	53

## 1 INTRODUÇÃO

As mudanças historiográficas que repercutiram no Brasil a partir da década de 1980 moldaram as concepções acerca do ensino de História, então centrado em fatos, grandes heróis e propagador de uma ideologia política oficial, que visava a legitimação de um projeto civilizacional nacionalista, que por muito tempo acorrentaram o ensino e o currículo de História aos interesses desses princípios institucionais. Com as mudanças advindas com a nova história, podemos notar que ocorreu a ampliação significativa dos objetos e das fontes para o conhecimento do passado, percebemos como a história é multifacetada, pluralizada, sobretudo os sujeitos que a constroem e a reconstroem cotidianamente, em um universo ampliadíssimo de subjetividades, significados, valores, comportamentos, que ao longo da história foram se estruturando, ganhando novos contornos, se (re)significando e buscando legitimação para sua própria ação e concepção do mundo.

Nesse sentido, este trabalho, pauta-se em mostrar essas mudanças no pensamento historiográfico, que incidiram sobre o ensino de História atual e no processo de ensino aprendizagem de maneira significativa, forçando o repensar das práticas, dos métodos, da organização e elaboração dos currículos, dos programas oficiais, que incorporaram os pressupostos de uma história renovada, formadora do indivíduo mais crítico, menos preconceituoso, mais participativo, mais autônomo, construindo seu próprio conhecimento .

Para melhor compreender essas mudanças faremos uma análise de uma coletânea que se enquadre nessa proposta; de ensino problematizador, questionador, mais ativo e reflexivo, sendo que o livro didático é o recurso ainda mais utilizado no contexto escolar, verificando se esse meio de transmissão de conhecimento se adequa as novas tendências educacionais ou se continua alheio as transformações que se operam no ensino de história atual.

A coleção escolhida foi a intitulada *Vontade de Saber História*, editora FTD dos autores Marcos Pelegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg, no qual tive contato durante o estágio supervisionado II em Oeiras PI, segundo semestre de 2014. O mesmo é ainda utilizado na rede estadual de ensino e acabou servindo como fonte de pesquisa para este trabalho por apresentar uma linguagem clara e precisa fazendo que todos, alunos e professores, se envolvam de maneira simples e, ao

mesmo tempo, coagindo o interagir na compreensão dos conteúdos, despertando o interesse por novas buscas extraclasse para enriquecer o conhecimento, melhorando o nível dos alunos e o ânimo dos professores

Uma análise por algumas temáticas como a história do corpo, o cinema e a fotografia, o gênero entre tantos outros, trazem para as aulas de história um significado que potencializa o aprendizado da história, mostrando como nossos valores foram construídos, quebrando paradigmas e orientando a construção de novos conceitos de aceitação em uma sociedade diversidade e heterogenia.

O primeiro capítulo deste trabalho vem abordando a constituição da história como disciplina escolar, a partir do século XIX, e chegando aos dias atuais, focalizando as mudanças que contribuíram para o perfil que representa hoje, que novos métodos e abordagens configuram o novo ensino de história.

No segundo capítulo concentramos nossa atenção no livro didático, seu conceito e como ele contribui para o ensino de história ou retrocede se trabalhado inadequadamente. E, por fim, a análise da coleção Vontade de Saber História, verificando mudanças e permanências na abordagem dos conteúdos e através de uma breve análise de alguns novos temas ou com novos olhares sobre eles, ver essa incorporação nos livros didático e sua contribuição para o ensino de história. Para fundamentação dessa pesquisa recorreremos a vários autores que focalizam o ensino de história como Circe Bittencourt, Thais Fonseca, Ana Maria Monteiro, Carla Bassanezi Pinsky, Schmit, Cainelli, e outros que lidam com a teoria da história, como Ciro Flamarion Cardoso, Ana Maria Maud, Magali Engel, Knauss e a Coleção Vontade de Saber História dos autores Marcos Pelegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg.

## 2 OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA

### 2.1 A História Como Disciplina Escolar

A concepção de história como disciplina escolar, como conhecemos atualmente, atravessou uma série de transformações ao longo do tempo e nessa trajetória histórica foram sendo definidos novos parâmetros metodológicos e teóricos. Fonseca (2011) destaca que os conhecimentos definidos como história nem sempre foram os mesmos, nem se mantiveram fiéis a estrutura de organização que conhecemos atualmente no tocante as disciplinas escolares. Segundo ele, a história foi se constituindo paulatinamente, de acordo com suas relações com o debate científico e com as ciências humanas.

Para Bittencourt (2009) a história como disciplina escolar integrava o conjunto de disciplinas que foram consolidadas como saberes fundamentais do processo de escolarização brasileira, e nesse processo mudanças significativas foram implementadas no tocante aos métodos, conteúdos e finalidades, até chegar a atual configuração nas propostas curriculares.

Nesse caminho de consolidação da História como disciplina escolar, Fonseca (2011), aponta que a concepção de história restringia-se no tradicionalismo calcado na emissão e recepção, onde os fatos históricos eram compreendidos sem contestações ou questionamentos, nem repensado ou problematizado, ou seja, prevalecia a ideia de verdade absoluta. Para a educação escolar o estudo da história não passava de um processo teórico limitado ao tempo de seu acontecimento, inclusive correspondendo aos interesses das classes privilegiadas. A história que preponderava, imposta, era a da classe dominante e do vencedor, como sendo a história de todos os grupos sociais.

A esse respeito (conceito de história), argumentou que os grupos dominantes, enquanto vencedores das lutas sociais, em diferentes momentos agregam aos seus troféus de guerra um monopólio da memória como continuidade, metamorfoseada em vontade geral da nação ou do povo por exemplo. É por esse motivo que a memória dominante pontua uma cronologia (sequencia temporal) e uma periodização (recortes naquela sequência) com aspecto logico e objetivo, tomando seus beneficiários senhores do tempo social. (SILVA,1995.p.63)

A formalização da educação no Brasil foi marcada inicialmente e atravessada pela perspectiva religiosa, notoriamente católica, onde a Companhia de Jesus, chegando em 1549, assumiu a responsabilidade pela conversão e educação dos indígenas, FONSECA (2011). Responsáveis pela educação e aculturação<sup>1</sup> dos indígenas, os jesuítas lançaram mão de maneiras dinâmicas de ensino na tentativa de facilitar a assimilação da liturgia cristã pelos nativos, como a transmissão da história através da comunicação artística, com o uso de poemas e a linguagem teatral, como os autos do padre José de Anchieta. Entretanto, o ensinamento de temas de história pelos jesuítas não representava ainda a constituição da disciplina escolar tal como conhecemos.

O fato de os jesuítas ensinarem temas de História em suas escolas nos séculos XVII e XVIII, não significa que este conhecimento já estivesse organizado como disciplina escolar, segundo a definição contemporânea que temos dela. A designação utilizada atualmente define como disciplina escolar o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação. (FONSECA, 2011, p.15).

Nesse sentido, Fonseca (2011), destaca que a partir do século XVIII a História foi sendo institucionalizada como campo de conhecimento, embora a História ministrada nas escolas não correspondesse a esse período. Foi somente no decorrer do século XVIII, que a História foi se delineando como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado. A partir de então o ensino de História se define e se organiza como conteúdo destinado a prática pedagógica, ao ensino propriamente dito, propiciando, com isso, espaço para procedimentos metodológicos e científicos do saber, possibilitando paulatinamente uma clivagem da ideologia religiosa.

A história, como disciplina autônoma, surgiu no século XIX na França imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas. Genealogia e mudança foram assim os suportes dos discursos históricos recém-instituído. O século XIX remodelou, de maneira mais orgânica, pela adoção do método científico, dado pela concepção positivista que adotando a linguagem

---

<sup>1</sup>O processo de aculturação dos indígenas correspondia a assimilação da cultura do colonizador, mediante processo civilizatório que incluía a adoção de novas práticas de trabalho, o uso da língua portuguesa, a conversão a fé católica, costumes como uso de roupas, que causavam grande impacto na cultura indígena.

das ciências naturais estabeleceu um novo sentido da História. A História daí em diante já tem o seu campo e o seu método. Torna-se sob os dois aspectos, a pedagogia central do cidadão. (FURET, 135, apud AIZPURU e VAZQUÉZ, 1994.p.5)).

Podemos afirmar então que aqui no Brasil, assim como na França, a constituição dos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal e organização escolar foi um espaço importante das disputas travadas entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil. Esta ação se caracteriza como uma tentativa de nacionalização, ou seja, despertar o amor à pátria por meio da história, uma vez que, com a independência, era preciso construir e unificar a nação brasileira e principalmente a formação das elites dirigentes (FONSECA, 2011)

Dessa forma, a institucionalização da História como disciplina escolar, consolida-se no Brasil após o processo de independência. O ensino de história nesse período estava calcado em veicular uma “história nacional” (BITTENCOURT, 2009), como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma identidade nacional. Tal era o objetivo primordial do ensino de História a ser desenvolvido, mediante organização e reelaboração de métodos e conteúdo para essa finalidade. Nesse sentido o que se primava era a formação de cidadãos que seriam incitados ao fortalecimento do senso moral através de deveres para com a pátria e seus governantes (BITTENCOURT, 2009).

A educação então centralizava-se em uma formação cívica e moral do educando, sempre associando a ideia de nação, a noção de pátria. Ainda segundo Bittencourt, 2009, o ensino de história no Brasil, notoriamente no período monárquico, esteve pautado por um forte apelo a nacionalidade, a construção identitária do país, compreendendo sua unicidade, para a então recente nação brasileira. Tratava-se de uma história compreendida a partir do olhar europeu, branco e cristão, concebendo as outras raças e manifestações como marcadas pelo signo do atraso e da ignorância, sendo então homogeneizadas dentro da cultura branca, que buscavam erradicá-las e suplantá-las a história do vencedor.

A História então como disciplina escolar afirma-se então como tal, sobretudo, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, reverenciada como escola modelo. Esse Colégio era um centro federal de ensino, com sede na cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de formar a elite do nascente estado brasileiro e legitimar o projeto civilizatório da monarquia.

Fundada em 1733, a instituição teve diversos nomes [...] Extinto em 1818, o seminário foi restituído em 1821, pelo então príncipe d. Pedro e receberia seu nome em 02 de dezembro de 1837. A partir de então o seminário transformou-se em colégio de instrução secundária e, em seguida, foi elevado à condição de Imperial Colégio Pedro II. [...] De orfanato humilde, o “Pedro II” – como era chamado – se transformaria na “glória” do nosso ensino; uma espécie de “símbolo de civilidade”, de um lado, e de pertencimento a uma elite, de outro. (Schwarcz, 1998, p. 150.)

Como podemos perceber, o Colégio Pedro II se tornou o ícone da educação secundária no Brasil, destinado a formação da nobreza brasileira, sendo a representação da civilidade e de um projeto de nação que preconizava a ação das elites no processo civilizacional, como destaca Lilia Schwarcz (1998). Para tal disseminação a disciplina escolar História do Colégio Pedro II foi responsável por sintetizar a criação de uma identidade nacional com fortes conotações da cultura europeia, narrando os grandes feitos e grandes personagens no processo civilizatório.

Nessa mesma direção, o IHGB, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1838, teve como a missão a elaboração de uma história nacional e também difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de história. Uma vez produzida, essa história deveria ser conhecida por todos e a melhor maneira de fazê-la seria pela escola. Do IHGB ele passaria diretamente as salas de aula por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos, em geral, escritos pelos próprios sócios do instituto (Fonseca, 2006). Nesse sentido as duas instituições preconizaram pela formação de uma História oficial.

Pode-se considerar que, se de um lado, o IHGB foi o idealizador de uma “História oficial” para o Brasil, de outro, o Colégio Pedro II foi seu executor, pois durante um período de quase um século, entre 1838 e por volta de 1930, ele pode ser considerado como o centro do sistema de ensino secundário no país, “tanto pelo fato de ser o único a fornecer certificados de conclusão, quanto pelo fato de estabelecer os programas de ensino, mesmo depois da Proclamação da República”. (MANOEL, 2002, p. 08)

Dessa forma os programas curriculares e as obras didáticas desse momento convergiam para esse objetivo estabelecido, que era a construção da identidade nacional, preconizando e institucionalizando a marca da família real portuguesa na história oficial do país como sendo os artífices da nação, criando, para tanto,

narrativas para a criação de um Estado-Nação forte. Segundo Lilia Schwarcz, (1998), o próprio imperador Pedro II recorre a participação de historiadores e também artistas para elaboração de uma identidade nacional, escrevendo os grandes feitos e biografias ou através de pinturas sobre a nacionalidade de forma idealizada, como na representação de um índio branco e civilizado. O imperador ainda exerce participação no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), tendo uma grande preocupação como o Colégio Pedro II, considerado símbolo da civilidade, da civilização europeia na constituição da identidade nacional.

A história nacional identificava-se com a História Pátria, cuja missão, juntamente com a história da civilização era integrar o povo a moderna civilização ocidental reforçando a visão linear e eurocêntrica da história. Na sua especificidade a história pátria era entendida como o alicerce da “pedagogia do cidadão” e seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições do passado homogêneo de lutas pela defesa do território e da unidade nacional e os feitos gloriosos identificados com ideais republicanos. E no contexto do final do século XIX que são construídos alguns mitos da história brasileira, presentes até hoje no ensino (Bandeirantes como Raposo Tavares e Borba Gato, Militares como Duque de Caxias, Mártires como Tiradentes, etc.) (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998).

Conforme assinala Oliveira (2010) o período republicano do Brasil não trouxe em seus primórdios mudanças significativas quanto ao ensino de História. O ensino ainda estava demasiadamente articulado para a glorificação da nação, os heróis e suas batalhas. O forte sentimento patriótico e nacionalista estava imbricado nos discursos e nos símbolos republicanos, na tentativa de perpetrar uma única face da nação, conduzida pelo lema oficial “ordem e Progresso”. Nesse caminho percorrido pelo programa curricular oficial que, conforme Oliveira (2010), contemplavam conteúdos como a história das instituições políticas brasileiras, a história dos governos, dos líderes governamentais, das disputas em torno do poder, sejam por guerras, revoluções ou revoltas, permeando quase todo século XX, as pluralidades culturais, bem como suas manifestações que eram cada vez mais discriminadas e negadas, resultado de uma história ainda bastante atrelada a política.

O exercício do poder e a direção da sociedade (...) Das reformas republicanas até a década de 1980, propunha-se formar o cidadão, dando-lhe a consciência de pertencer a uma nação (...) Da década de 1980 em diante, passou a questionar o sentido da palavra consciência e enveredou-se pelo caminho do debate político do

significado do ensino da História no contexto da sociedade. (MANOEL, 2002, p. 02)

Como podemos notar, até a década de 1980, o ensino de história estava fortemente ligado ao modelo historiográfico tradicional, dominante desde os primórdios do século XIX, que se confundia com a história nação. Meneses (2011), destaca que, somente a partir da década de 1980, o Brasil busca uma renovação historiográfica através dos Annales, que previa o alargamento da compreensão histórica para novas fontes, abordagens, sujeitos e temáticas antes sem visibilidade. Criada na França em 1929, o então movimento dos Annales, que posteriormente originou a Revista e a Escola dos Annales. Foi fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, que coordenavam o movimento, a revista e a escola durante sua primeira e segunda geração. Teve, respectivamente, Fernand Braudel e Jacques Le Goff, na terceira geração a sua frente. Segundo Cardoso, 1997 a Escola dos Annales se protagonizava por defender:

A crença no caráter científico da história, que no entanto é uma ciência em construção(...)a afirmação da necessidade de passar de uma "história-narração" a uma "história-problema", mediante a formulação de hipóteses de trabalho; o debate crítico permanente com as ciências sociais, sem reconhecer fronteiras entre elas que sejam escritas e definitivas (...)o abandono da história centrada em fatos isolados e também uma abertura preferencial aos aspectos coletivos, sociais e repetitivos do sócio-histórico, substituindo a anterior fixação em indivíduos, elites e fatos "irrepetíveis"; daí a o interesse maior pelas temáticas econômicas, demográficas e relativas as mentalidades coletivas; Uma ênfase menor do que no passado nas fontes escritas(embora elas continuem sendo as mais usadas, no conjunto, pelos historiadores, sem excluir os dos Annales). Favorecendo a ampliação do uso da história oral, dos vestígios arqueológicos, da iconografia, etc. (Cardoso, 1997, pp. 7- 8)

Observamos então, no movimento dos Annales, uma busca pela interdisciplinaridade, uma reaproximação e debate críticos com outras disciplinas, utilizando muitos de seus conceitos na compreensão do fato histórico. O alargamento da compreensão de fato histórico, incorporando outros registros do homem, que como afirma Marc Bloch: tudo que é do homem exprime algo sobre ele e pode ser considerado uma fonte histórica, como nos jornais, revistas, depoimentos orais, arquitetura, pintura, escultura, livros, filmes, fotografias, diários, músicas entre outros aspectos em que o homem deixa seus vestígios. A abertura preferencial aos

aspectos coletivos, sociais dando importância a história de pessoas comuns, em seu cotidiano, através de suas práticas sociais e culturais, que constrói e reconstrói a história de sua rua, bairro, cidade e também de seu país, permeando por uma nova história “vista de baixo”, fugindo da consagrada história positivista de “heróis e suas batalhas”

Em um contexto de intensas transformações no panorama social e econômico de modernização e urbanização, ocorreram mudanças significativas para o ensino de História, enquanto disciplina escolar. A partir de então a história passou a ser observada de uma nova óptica, proporcionando o enfoque tradicionalista da historiografia eminentemente política e institucional para uma história problematizadora, através de uma reflexão crítica e científica sobre o mundo e suas transformações.

As mudanças historiográficas diante desse contexto, sobretudo a partir da década de 1980, propuseram a questionar a abordagem dos conteúdos tradicionais no ensino de História. Uma dessas mudanças, que repercutiu no livro didático, podemos apontar a teoria marxista, que segundo Margarida Maria Dias de Oliveira (2010):

Produziu alguma interferência na seleção de conteúdos e na produção de livros didáticos(...) causando um grande impacto principalmente na forma de abordagem dos velhos conteúdos políticos. A teoria marxista modificou a forma de composição dos conteúdos ao pressupor como objetivo para o ensino de história a constituição de cidadãos com capacidade de crítica social. No que se refere a produção de livros didáticos de história, o paradigma marxista modificou a estrutura dos manuais ao organizar os conteúdos a partir das questões econômicas e da luta de classes. (Oliveira, 2010, p. 20)

Caracterizou-se pelo forte questionamento sobre a identidade da nação e abrindo-se para os modelos historiográficos franceses e ingleses, propiciaram a interpretação do Brasil a partir de múltiplos olhares e vivências, trazendo para a cena os mais diversificados “atores sociais” e suas respectivas práticas sociais, suplantando dessa forma a face unilateralista da identidade nacional, para contemplar a plural e variada identidade brasileira. Identidade esta, representada por uma sociedade complexa, heterogênea, e multifacetada, corporificada através de camponeses, mulheres, negros, índios, homossexuais, pobres e muitos outros.

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas também pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para novas problemáticas e temáticas de estudos, sensibilizados por questões ligadas a história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever, no ensino fundamental, o formalismo das abordagens históricas sustentadas nos eventos políticos e administrativos dos estados ou exclusivamente nas análises econômicas estruturais. A apresentação do processo histórico num eixo espaço-temporal eurocêntrico, seguindo um processo evolutivo, sequencial e homogêneo foi denunciada como produto pronto e acabado, redutos da capacidade do aluno de se sentir na condição de sujeito comum, parte integrante e agente da história, e restritivo ao discernimento da diferença entre o conhecimento histórico por estudiosos e as ações dos homens realizadas no passado. (BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais, 1998).

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) foi fruto dos vários debates sobre a educação, durante o período de redemocratização do país, estruturados na década de 1990, com o objetivo de proporcionar uma equalização da educação nacional, instituindo um referencial ou uma matriz de referência para os currículos escolares de todo país. A base curricular, ou seja, o conjunto das disciplinas que perfazem o ensino básico, seriam norteados pelos PCNs, através de um mesmo currículo, apesar dos diferentes contextos sociais de cada região, preocupando-se por uma adequação as especificidades locais. O pressuposto básico dos PCNs é educar para a formação do cidadão crítico e participativo.

Nesse sentido os parâmetros curriculares nacionais, já incorporava essas novas possibilidades de compreender e pesquisar a história imbuída do caráter questionador, através de releituras e novas formas de interpretação do passado e sua repercussão no presente. São sugeridos então o trabalhar de eixos temáticos em sala de aula e, através dessa temática, entendê-la perpassada nos diferentes períodos históricos. Os PCN's procuram estabelecer a preocupação com questões relacionadas a História Local e Regional em contextos curriculares específicos, dando relevância ao que está próximo ao aluno, o contexto em que estão diretamente inseridos, a sua identidade local.

As transformações operadas na história, que refletiram na educação histórica, como ciência e como disciplina, nos possibilita uma gama extraordinária de fontes, métodos e possibilidades para um ensino de história mais identitário e prazeroso, como participativo. Nesse sentido esta pesquisa procura compreender como as novas temáticas, ou a releitura das mesmos, está sendo abordado pelo livro didático

proporcionando ao educando uma visão de mundo, onde os fatos históricos estão intrinsecamente relacionados a sua realidade, a sua vivencia, despertando-lhes, por sua vez, mais interesse para a História. Segundo PINSKY, 2010:

Os currículos escolares e o próprio trabalho em sala de aula tem procurado acompanhar o desenvolvimento dos estudos históricos nas universidades. A velha História de fatos e nomes já foi substituída pela História Social e Cultural; os estudos das mentalidades e representações estão sendo incorporados; pessoas comuns já são reconhecidos como sujeitos históricos; o cotidiano está presente nas aulas e o etnocentrismo vem sendo abandonado em favor de uma visão mais pluralista. (PINSKY, 2010, p.10)

Nesse sentido, o ensino de História, atualmente depara-se com esse grande objetivo, que é de se renovar cada vez mais, em paralelo ao desenvolvimento dos estudos históricos, que se realizam na Academia, pretende-se com isso a compreensão dos múltiplos olhares em vários contextos históricos e as relações sociais que se fundamentam nessas representações.

Diante disso, as representações temática relacionada ao corpo, em um mundo marcado pelo consumo, estética, valor da aparência e padrões de beleza, moda e até representações relacionadas a sexualidade; a relação entre História e Meio Ambiente, diante das crises tão recorrentes que ameaçam a própria vida humana; os costumes alimentares, os diferentes hábitos culturais, ou seja, a própria alimentação que ao longo da história tem impulsionado as relações, provocado conflitos e intercâmbios culturais; a história regional e local, onde o educando encontra-se frontalmente com o espaço em que vive cotidianamente, são algumas das várias temática que devem ser incorporadas cada vez mais no processo pedagógico, principalmente em um contexto onde ainda presenciamos metodologias e práticas educacionais tradicionais e ultrapassadas, e o ensino de história reduzido muitas vezes a memorização, mecanização dos conteúdos, herdeira ainda de exaltação ao grandes feitos e heróis, datas, em detrimento da visibilidade aos novos sujeitos e protagonistas da história, hoje cada vez mais ressaltados em pesquisas acadêmicas e leis governamentais que atestam a necessidade do estudo de várias matrizes étnicas e culturais.

## **2.2 Perspectivas para o ensino de história hoje**

Ao longo dos últimos anos constatamos mudanças substanciais quanto a prática metodológica, onde os currículos buscaram novas formas de se ministrar e expor os conteúdos, em uma perspectiva de renovação do ensino que não se limite ao tradicionalismo calcado na mera transmissão e exposição. Essa postura está relacionada aos debates e reflexões sobre o ensino de história até então existente na escola, ainda fortemente atrelados as concepções tradicionais. Como destaca Schmidt; Cainelli,2009:

A história ensinada nas escolas e universidades brasileiras foi objeto de debates e inúmeros estudos, tornando-se um campo de pesquisa de teses, dissertações e publicações, como livros e artigos especializados. As reflexões apresentadas nesse período apontam a existência de diversas abordagens e temáticas para o ensino da História, além de questionamentos acerca dos conteúdos curriculares, das metodologias de ensino, do livro didático e das finalidades de seu ensino. As questões epistemológicas do conhecimento histórico e a problemática da reprodução do conhecimento no ensino de História para a escola fundamental e media tornaram-se objeto de discussão. (Schmidt; Cainelli, 2009, p.54)

O ensino de história abordado na escola foi e está sendo objeto de discussão, tendo em vista uma perspectiva de ensino mais ampla, através de uma problematização que considere o aluno como sujeito do processo de aprendizagem, incorpora novos sujeitos e suas relações sociais e culturais, os tempos e os espaços históricos, tendo em seu bojo a abordagem das produções historiográficas que visam maior adequação aos temas significativos do mundo atual. Como grande exemplo dessa inserção de novos sujeitos no ensino de história, destaca-se a Lei 10.639, de 2003, e a Lei 11.645 de 2008 que enfatizam a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena e ainda a Resolução de 2012 do Conselho Nacional de Educação que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecendo, em seu artigo 9, componentes obrigatórios para o ensino de história do Brasil que leve em consideração a contribuição das diversas culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia, ainda, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Entretanto com esses avanços ainda deparamos com posturas tradicionais e concepções estereotipadas desses grupos, visto que:

Apesar da criação da lei.11.645 de 2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas, grande parte dos livros didáticos e paradidáticos ainda carrega consigo uma visão estereotipada dos grupos nativos brasileiros, sendo constantemente matizados como sujeitos a-históricos-ora como simples componentes sociais que haviam sido conquistados pelo superior modelo europeu, ora como objeto das fantasiosas aventuras missionárias e expedicionárias dos colonizadores, ou ainda como sujeito responsáveis por ações selvagens e atos desumanos que aterrorizavam o projeto civilizatório cristão. Em uma análise feita em 2012 das coletâneas didáticas de história aprovadas pelo programa Nacional do Livro Didático que no total foram dezesseis, apenas 25% traziam em seus conteúdos uma visão crítico-reflexiva com relação a história das populações nativas do Brasil (MARTINS, 2016, p13).

Essa gama de publicações acerca do ensino de história e suas discussões trouxeram à tona o repensar de tudo que envolve a educação escolar, desde novas metodologias aos conteúdos reproduzidos nos livros didáticos. Na coleção analisada percebemos a inserção da história e da cultura afro-brasileira e indígena, em face das Leis 10.639, de 2003, e a Lei 11.645 de 2008, que enfatizam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, como o estudo dos povos africanos, sua organização social e econômica, sua contribuição para a cultura brasileira, suas lutas, manifestações sociais e culturais, além disso, apresenta também protestos por meio de fotografias de povos indígenas atuais que lutam contra a invasão de suas terras.

Com a explosão desses debates sobre o ensino de história, a concepção de sala de aula como espaço de aprendizagem extrapola sua condição de lugar de transmissão de conhecimentos, passando doravante a ser vista na verdade como espaço onde se estabelecem relações onde professor e aluno constroem significações e sentidos, através de um espetáculo impregnado de tensões, que torna indissociável o significado da relação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa e onde se dá de forma explícita os dilaceramentos entre a docência e os embates da relação pedagógica (Schmidt; Cainelli, 2009).

Nesse sentido, essas discussões resultaram na busca pela superação da história herdeira do século XIX, marcado pelo tradicionalismo e exaltação aos heróis e legitimação da ordem social dominante. Esse modelo tradicional foi sendo cada vez mais substituído em virtude da incorporação dos referenciais teóricos advindo sobretudo da Escola dos Annales, que trouxe à tona novas problemáticas para a pesquisa histórica, abrindo novos horizontes e fronteiras, novas visões acerca dos

conceitos mais raros aos historiadores, como a própria concepção de História, as fontes históricas, tempo histórico e os sujeitos históricos. O contributo dessa renovação historiográfica é atribuída a um grande grupo de historiadores como Marx Bloch, Lucien Febvre, Le Goff, Eric Hobsbawn, Edward P. Thompson, Roger Chartie, como também Michel Foucault. Operou-se uma verdadeira revolução nas abordagens historiográficas.

Nesse sentido cabe aqui ressaltar as propostas para o ensino de História na sociedade contemporânea, como esses pressupostos teóricos se articulam com as mudanças na historiografia, na forma de ver as fontes, os objetos, os sujeitos históricos, em sua ação pedagógica no processo de ensino aprendizagem com qualidade. Pesavento destaca que:

Uma das propostas para o ensino de História é sempre que possível, estabelecer relações com o cotidiano do aluno, oportunizando a defesa de suas ideias, a elaboração de sínteses ou conclusões, o que pode ser a chamada contextualização e a interdisciplinaridade, dado que esta contextualização objetiva atravessar todas as áreas do conhecimento que seja. Além das leituras em livros didáticos ou de apoio (livros especializados), utilizar sempre, como subsídios, artigos de revistas, reportagens de jornais, obras literárias, letras de música, filmes, os quais vão auxiliar na sistematização do conhecimento, bem como no processo ensino-aprendizagem. Nas aulas é indispensável à participação cooperativa dos alunos, sob orientação do professor, nas leituras, debate, elaboração de sínteses, resenhas, seminários e avaliações. Procura-se chamar a atenção para que a escola passe a ser um laboratório de aprendizagem, onde o conhecimento é elaborado de forma participativa, crítica e multidisciplinar (PESAVENTO, 1960, p. 78).

Como destacado acima, professores e alunos são os agentes desse processo de ensino aprendizagem e, nesse processo, o aluno traz um grande leque de experiências, conhecimentos, que terá voz e vez na construção do saber histórico, levando em conta sua realidade vivida em seu cotidiano. O professor nessa mediação propõe metodologias onde o aluno possa observar, experimentar, sentir e ver a sala de aula como espaço de construção do conhecimento, de trocas e compartilhamentos, cujo objetivo é o processo educativo que preconize os fundamentos do conhecimento histórico, e nessa trajetória ver habilidades sendo desenvolvidas, ideias sendo apresentadas e defendidas, resgatando valores e atitudes democráticas.

As novas orientações para o currículo de ensino de História permitem promover uma prática pedagógica aberta e dinâmica, preocupada fundamentalmente com a questão da cidadania. Tal questão nos remete à necessidade de instituição de uma escola que se preocupa com a formação - e nesse sentido o projeto de situar o aluno no seu contexto histórico, a fim de capacitá-lo para agir e transformar, e não apenas para atuar e reproduzir. (PESAVENTO, 1960, p.28).

Sedo assim, as orientações para o currículo de História visa fazer com que o aluno seja um agente ativo e participativo do conhecimento histórico, conscientizando-se da verdadeira importância da História para a vida, estando atento para as transformações que se sucedem ao seu redor em escala local e global, buscando sempre a preservação do passado e o que ele nos ensina para entendermos o que somos, porque existem as diferenças sociais, culturais, religiosas e, sobretudo, ser um agente de transformação e superação dos problemas que enfrentamos na sociedade atual. Como enfatiza Ana Maria Monteiro, felizmente ainda há os que acreditam que a história é indispensável para compreender a sociedade, superando visões imediatistas ou fatalistas, que naturalizam o social, omitindo seus significados históricos e social.

Como frisado acima, os Parâmetros curriculares nacionais defendem o projeto de situar o aluno no seu contexto histórico, com a realidade em que ele está inserido, proposta na qual:

(...) o professor: valorize, inicialmente, os saberes que os alunos já possuem sobre o tema abordado, criando momentos de trocas de informações e opiniões; avalie essas informações, identificando quais poderiam enriquecer seus repertórios e suas reflexões; proponha novos questionamentos, informe sobre dados desconhecidos e organize pesquisas e investigações; selecione materiais de fontes de informação diferentes para que sejam estudados em sala de aula; promova visitas e pesquisas em locais ricos em informações; proponha que os estudos realizados se materializem em produtos culturais, como livros, murais, exposições, teatros, maquetes, quadros cronológicos, mapas, etc. (BRASIL, 1997.p.53).

E dessa forma busque a formação de um aluno crítico, participativo, investigativo, propondo desafios e possibilidades, através de metodologias que explore a capacidade e a criatividade do educando, transpondo as propostas que estão contidas no livro didático, já que ele é apenas uma das ferramentas do processo de aprendizagem.

No contexto atual de globalização e midiaticização, em que o aluno está inserido, onde se dá a proeminência do desenvolvimento da tecnologia da informação em praticamente todas as atividades humanas, como a comunicação e a interação virtualizada, permitindo novas relações interpessoais, através da internet, e-mails, videoconferências, transformaram o mundo em uma rede interligada onde se permitiu o compartilhamento de saberes, culturas, linguagens, valores que repercutem diretamente na escola e no processo pedagógico, em que a mesma deve, doravante, acompanhar e fazer parte desse processo de inovações ininterruptas.

O ensino de História, mais do que nunca, precisa acompanhar esse conjunto de transformações, que tem impacto avassalador sobre as concepções didáticas e epistemológicas do saber histórico em sala de aula.

### **3 PISTAS E RASTROS: COLEÇÃO VONTADE DE SABER HISTÓRIA (ENSINO FUNDAMENTAL): INVESTIGAÇÕES DAS NOVAS TEMÁTICAS**

#### **3.1 Considerações sobre o livro de didático**

No decorrer dos anos tem se demonstrado uma atenção especial ao livro didático, que se tornou o recurso mais usado na prática pedagógica (Bittencourt,2009), onde lhe são conferidos novas roupagens através de um olhar pedagógico, que possibilite um melhor aprendizado dos alunos, analisando, observando e reorganizando novas formas e métodos que possam estar presentes nos conteúdos dos livros para uma atuação docente de qualidade, e que repercuta no desenvolvimento do educando.

Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da "tradição escolar" de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas pela familiaridade de uso é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros (BITTENCOURT,2009, p.299)

A definição de livro didático enquadra-se em uma dimensão complexa, mas para Silva (2000), qualquer livro pode ser considerado didático se ele, em algum momento ou de alguma forma, atende os objetivos da aprendizagem, seja com jogos ou estudos dirigidos. Entretanto, o livro didático, que usualmente utilizamos, tem suas marcas que o distingue de tantos outros; visto, segundo Bittencourt, como um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais, onde o Estado está sempre presente em sua elaboração, estabelecendo critérios de avaliação do mesmo por currículos escolares institucionais. Batista, 2011, o qualifica como um material produzido para fins escolares, sendo resultado de um processo de reprodução com características específicas.

O livro didático então é um recurso que precisa atender, de alguma forma, o processo de aprendizagem, seja ele como jogos, sugestões metodológicas de apoio escolar ou estudos direcionados. Libâneo (2002), destaca que o livro didático é um recurso importante na escola por ser útil ao professor e ao aluno, pois através dele o docente pode reforçar seus conhecimentos sobre um assunto específico ou receber sugestões de como apresentá-lo em sala de aula. Para o aluno, o livro didático traz

os conteúdos de forma sistematizada, no intuito de facilitar sua aprendizagem, embora deva considerar as experiências trazidas pelo aluno, em sua forma vasta, colorida, recheada de sons, cores e sabores, favorecendo as visões de mundo que eles vivenciam.

Como observa Batista (2011), apesar de o livro didático sofrer várias críticas no universo acadêmico, ele continua sendo o principal instrumento de aprendizagem utilizado em sala de aula, o que faz do Estado brasileiro um grande comprador desse recurso para a esfera educacional, existente em toda rede pública de ensino. Visando acompanhar as exigências pedagógicas e metodológicas, os livros didáticos sofreram grandes mudanças ao longo dos anos. As editoras agora se preocupam mais com a qualidade do material, o que inclui os textos, imagens, dados e gráficos, embora, muitas vezes as editoras, limitadas a questão mercadológica do livro didático, não levam em conta uma aprendizagem significativa, através da elaboração de conteúdos que proporcionem aprendizagem crítica e reflexiva do aluno.

(...)O livro didático é um produto da indústria cultural, com uma materialidade característica e um processo de elaboração diferente de outros livros. Enquanto mercadoria, insere-se na lógica da vendagem e requer definições sobre preço e formas de consumo. Trata-se de livro cujo destinatário principalmente é o professor, sujeito que decide sobre sua compra e formas de utilização. O aluno, público-alvo explícito, caracteriza-se por ser seu consumidor compulsório. Sua confecção segue os princípios do sistema de avaliação, obedecendo as normas definidas pelo poder estatal. Que assim interfere indiretamente na sua produção e é o principal comprador desse material. (BITTENCOURT, 2009. p. 311).

Muitas vezes a produção do livro didático se insere em uma lógica mercadológica, tornando-se um negócio para as editoras e não uma fonte de aprendizagem produzido a partir de perspectivas que liberte os alunos da alienação e mera reprodução resumida de conteúdos históricos. No ensino brasileiro, o livro didático caracteriza-se como guia para o professor e um instrumento essencial para o aporte teórico e prático das aulas realizadas. A História da leitura aplicada a esse suporte, implica em um movimento entre as apropriações de leitura que são realizadas em sala de aula e o próprio objeto impresso, pois ali estão inscritos os limites das possíveis leituras que podem ocorrer (Silva, 2011). Nessa perspectiva, compartilhamos da ideia de Silva (2011), uma vez que este material é aberto a interpretações, problematizações e construções de visões individuais.

É notório que o livro didático veicula valores e ideologias, através de características básicas: primeiro a forma, pois sua produção busca atender as exigências governamentais, já que o Governo é o principal comprador desse material. Segundo, os conteúdos históricos escolares conforme orientações curriculares oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN) e, em terceiro, os conteúdos pedagógicos, pois divulga não só conteúdos específicos da área, mas também uma concepção de aprendizagem. Vale ressaltar que vários profissionais trabalham para que o livro didático chegue até os alunos, e este passa de modo especial por três etapas: produção, circulação e consumo. (TIMBÓ,2009.p.3).

Devido a culturalização desse material e o poder sobre o ponto de vista normativo do saber histórico, devemos atentar para o processo de construção e desconstrução em sala de aula, sendo fundamental problematizar e discutir como ele é usado, uma vez que o livro didático é um dos principais elementos responsáveis no processo de ensino aprendizagem e em muitos casos, ele é a única referência de material didático para os alunos, como também para os professores.

Seguindo essa perspectiva, Ana Maria Monteiro afirma que os livros didáticos são utilizados pelos docentes como fonte de orientação para explicações desenvolvidas nas aulas, como apoio ao planejamento e sugestões, para avaliações, como material de estudo e atualização (MONTEIRO, apud MATOS, 2012). Como também Bittencourt (2010), que declara que o livro didático continua sendo o material referencial de professores, pais e alunos que (...) consideram-no material básico para o estudo.

Sabemos que o livro didático, na vida escolar, pode ser o instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial, imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. Nesse contexto, o processo de escolha não é algo rotineiro, mas deve ser feito de forma consciente, sendo que este é um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar, perante a formação do aluno.

Podemos afirmar, de acordo com Matos (2012), que o livro didático tem passado por mudanças, tanto no processo interno de composição, como na forma de aquisição do universo escolar, onde no contexto atual, o professor, tanto da rede pública quanto privada, possui autonomia para devidamente escolher, a partir de alguns exemplares, o livro didático que melhor se enquadra na proposta pedagógica da escola.

Na perspectiva de seleção do livro, devemos atentar para a importância deste ato. Os professores devem participar deste momento, imbuídos de comprometimento com a realidade escolar e com o processo de ensino aprendizagem, visto que, o processo de construção do livro geralmente é voltado para o mercado, ou seja possui cunho mercadológico, como destaca Bittencourt, (2009:

Como mercadoria (...) sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais e ilustradores. (Bittencourt, 2009, p.198)

Ainda sobre essa questão, Tânia Regina de Luca observa que se pode perguntar se a produção didática também:

Não conheceu um processo de formação que supõe a articulação do tripé autor-obra-público. De saída é preciso reconhecer que os espaços de circulação dos livros didáticos são pelo menos em tese, bem mais específicos que os literários que neles o Estado desempenha papel essencial, pois é da sua competência definir os contornos do aparato escolar, sobre o qual tem o poder de legislar, formular propostas pedagógicas, impor conteúdos, programas curriculares e normas para os profissionais que neles atuam. E é justamente a existência de uma política educacional que cria um público cativo (os alunos) que demanda livros específicos (escolares) de acordo com programas e objetivos prescritos e reconhecidos como relevantes(Estado)pelo menos por parte da sociedade. (LUCA, apud MATOS, 2012, p.178).

Diante disso, o professor deve ficar atento ao livro, analisando este tripé destacado acima, autor-obra-público. Autor, quem escreveu o livro, editora e interesses existentes por traz deste; obra, a qualidade dos conteúdos, abordagens, possibilidades de leitura e ideologias existentes. E público, qual o público leitor, alunos devidamente letrados capazes de problematizar o livro, além de professores focados na desconstrução deste material, que busca romper com a perspectiva tradicional e incorporar uma renovação na historiografia, assim como novas formas e saberes em sala de aula.

### **3.2 Um Olhar Sobre a Coleção Vontade de Saber História.**

A coleção didática escolhida para esta pesquisa é a vontade de saber, produzida por Marcos Pelegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg, editora FTD, ela faz parte do PNLD 2014 a 2016 para o 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental (antiga 5° a 8° séries) da rede pública de ensino. No que diz respeito ao material produzido, são encadernados na forma de “livros Brochura”, com aproximadamente 220 páginas em cada exemplar.

A respeito da formação dos seus autores (coleção Vontade de Saber História), todos possuem formação inicial em História. Um dos autores, Keila Grinberg, é doutora em História do Brasil e possui vasta experiência em pesquisas dentro da área de História. Outro autor, Marco Pellegrini, possui graduação em História, é autor de livros didáticos para o Ensino Fundamental e atuou como colaborador na edição dessa coleção. Adriana Dias, que também contribuiu na edição, possui graduação em História, especialização em História Social e no Ensino de História.

Vale ressaltar que a coleção vontade de saber história foi uma das obras escolhidas em 2014, pelo plano nacional do livro didático ( PNLD ), para ficar à disposição das escolas para ser o guia de apoio para os professores na disciplina de história. Para ser escolhido, após sua inscrição, um grupo de avaliadores se utilizam de alguns critérios para avaliar se o mesmo se enquadra nos critérios de avaliação do plano:

A Ficha de Avaliação, elaborada a partir do edital, é o principal instrumento do processo. Por ela, os avaliadores exploram cinco elementos constituintes das coleções a serem avaliadas: manual do professor, componente curricular História, proposta pedagógica, formação cidadã e projeto gráfico-editorial”. (GUIA, 2014, p. 13).

Os critérios evidenciados são os seguintes ( 2014, p,13):

#### **Cr terios gerais de avalia o do PNLD 2014:**

1. Respeito   legisla o,  s diretrizes e  s normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
2. coer ncia e adequa o da abordagem te rico-metodol gica assumida pela cole o, no que diz respeito   proposta did ticopedag gica explicitada e aos objetivos visados;
3. corre o e atualiza o de conceitos, informa es e procedimentos;

4. observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;

5. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Na avaliação dos livros didáticos, vários outros indicadores de qualidade foram inseridos pelas equipes técnicas que coordenaram os processos avaliativos ao longo das últimas duas décadas. Eles refletem as mudanças na área de História, seja em termos de inovações historiográficas, seja em termos de competências pedagógicas.

#### **Critérios específicos de avaliação do PNLD 2014:**

1. uso do conhecimento atualizado nas áreas de História e Pedagogia;

2. Anúncio da função social da história e dos pressupostos teórico metodológicos veiculados pela coleção;

3. Estímulo ao conhecimento da historicidade das experiências sociais;

4. Desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania;

5. Emprego de texto iconográfico no desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação, considerando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico;

6. Isenção de anacronismos e voluntarismos.

A princípio, verifica-se uma preocupação muito grande para com a escolha deste material, um envolvimento de muitos profissionais da área acadêmica, tanto de história como outras disciplinas, para que o material que vai chegar as escolas seja o mais adequado para os princípios educacionais vigentes, por outro lado, a crítica recai sobre quesito autores das obras, sendo que a única exigência feita é sua formação inicial na área, constata-se então, a omissão de uma cobrança maior por parte do plano, devendo este ser um critério para a concorrência, haveria maior comprometimento por parte dos autores para buscar uma especialização, fazendo com que as obras tivessem maior credibilidade na hora da escolha.

Na coleção escolhida para a análise, verifica-se que o autor principal possuem doutorado, um colaborador especialização em história social e no ensino de história e outro colaborador, apenas graduação.

Sobre os conteúdos apresentados, verifica-se que o livro é sintetizado, entretanto com bastante clareza e de fácil entendimento pelo aluno, possibilitando fazer uma relação do passado com o presente. A organização da coleção Vontade de Saber História, está dividido em capítulos, subtítulos e conteúdos. Todos os Livros da coleção contemplam uma História do Mundo. O 1º volume diz respeito a

uma História do mundo, que vem desde as primeiras civilizações até a Cultura Clássica. Em relação ao 2º volume, ele contempla a Formação da Europa Medieval, os Reinos e Impérios africanos, a Europa Moderna, até o início da colonização das Américas (Portuguesa e espanhola), assim como sua expansão. O 3º livro tem início com o antigo regime da monarquia, continua com a proclamação da República no Brasil, história do Brasil no início do século XVIII e século XIX e, finalmente no último exemplar dessa coleção, os traços do século XIX e XX, percorrendo por entre a Era do imperialismo à Nova Ordem Mundial, apresentando questões atuais como as Novas Tecnologias.

Nestas coleções, percebe-se que todos os exemplares analisados evidenciam textos bem estruturados acerca de determinado momento da história, seja ele no âmbito macro ou micro, com muitas figuras, títulos em caixa alta e em negrito para maior ênfase dos que os consultam, além de perguntas de interpretação de textos que levam os alunos a analisar de maneira lógica e crítica os assuntos trabalhados. Além disso, fornece subsídios metodológicos disponíveis nos exemplares do professor, vem com várias sugestões de textos, filmes e livros que podem ser utilizados como material de apoio e de assimilação do conteúdo, incentivando tanto os professores, quanto os alunos a não se prenderem apenas a ele, mas de buscar, pesquisar conteúdos complementares, ampliando assim o aprendizado.

As fontes apresentadas na coleção são claras e diversificadas, auxiliando na compreensão do texto. Por exemplo: quando fala do Egito antigo, os textos são acompanhados por mapas com informações detalhadas sobre os rios mais importantes e imagens reais da atualidade egípcia, além de outras imagens. Todas essas fontes estão adequadamente referenciadas, podendo ser identificada a sua procedência. Todo o material da coleção é bastante rico, diversificado e útil para o desenvolvimento do conhecimento desta civilização. Na coleção podemos constatar várias citações e referências de pesquisadores e cientistas que podem contribuir na ampliação das informações e, conseqüentemente, do conhecimento dos alunos. Tais referências concentram-se nas atividades propostas ao final de cada capítulo. Voltando a civilização egípcia, livro do 6º ano, encontramos quatro citações com informações acerca do povo egípcio atual e seu acervo cultural, inclusive sua relação com o Brasil por ocasião das viagens de Pedro II ao Egito entre 1871 e 1876.

(...) Outra raridade da coleção do Museu Nacional da Quinta é o único sarcófago existente na América Latina, que ainda não foi aberto. (...) Este sarcófago foi oferecido ao imperador D. Pedro II pelo (...) (governante egípcio) Ismail, quando o imperador viajou pelo Egito, em 1876. As inscrições sobre o sarcófago incluem um hieróglifo muito raro (BAUMANN, 2002, p.75,76)

Por meio da análise dos exemplares dos professores, percebe-se que ele apresenta um encarte/guia dos professores destinado a explicações de como o professor pode utilizar esses livros como complementos de aulas, existem sugestões de livros paradidáticos, filmes, fotos e gravuras, além de sites para a pesquisa, mas muitas vezes estas sugestões não são compreendidas pelos professores, que lidam muitas vezes com poucos livros, salas superlotadas, evasão escolar, repetência, entre outros pontos, tornando, assim, os livros didáticos de história como uma fonte única de cultura escolar.

Foi observado na coleção alguns ranços, conteúdos resumidos, fazendo com que o aluno, que só possui o contato com esse livro, tenha uma aprendizagem de forma fragmentada de momentos da História importantes para seus conhecimentos, como por exemplo, a Colonização do Brasil e o porquê desse fato, a Inconfidência Mineira e o que levou a esse momento que não teve somente como protagonista Tiradentes. A proclamação da independência do Brasil apresenta-se de forma que podemos chamar de tradicional, pelos acontecimentos dos grandes feitos e heróis, pois apresenta como principal protagonista D. Pedro I, esquecendo de citar questões importantes como a luta e mobilização da população e das batalhas que definiram as fronteiras do atual território brasileiro, como a Batalha do Jenipapo ocorrida no Piauí, que foi decisiva na expulsão definitiva dos portugueses e para consolidar a Independência do Brasil, fato que é ainda omitido nos livros didáticos de História.

### **3.3 Os Novos Temas e sua Contribuição Para O Ensino De Historia**

Atualmente os estudos históricos, que são descortinados no mundo acadêmico, cada vez mais alcançam os currículos escolares e a praxe pedagógica em sala de aula, como reflexo dos novos enfoques historiográficos, que nas últimas décadas tem alcançado uma ampla gama de fontes, métodos e possibilidades de investigação. Muitos programas de graduação e pós-graduação, no Brasil, implementaram as tendências historiográficas, principalmente a francesa e a inglesa,

que se protagonizaram por uma nova história, questionadora e problematizadora, dotada de um grande leque de apreensão, percepção e explicação sobre o passado, relendo e reinterpretando, dando ao mesmo tempo visibilidade a sujeitos históricos antes estigmatizados, como prostitutas, gays, negros, recontando a história a partir de seus respectivos olhares e vivências.

### 3.3.1 Gênero

O estudo de gênero constitui, segundo Pinsky, 2010, um dos conceitos mais instigantes na historiografia das últimas décadas quando se constatou que relações de gênero podem revelar uma dimensão de grande relevância para compreensão das relações sociais. Nesse sentido a elucidação de como o estudo das relações de gênero, ou seja, como a sociedade tem demonstrado, ao longo do tempo as múltiplas representações do masculino e do feminino e como essas representações tem influência sobre essa mesma sociedade, pode proporcionar ao aluno compreensão da construção histórica dessas representações.

Gênero trata da construção social da diferença sexual. Quando adotamos a perspectiva de gênero, estamos pensando nas maneiras como as sociedades entendem o que é ser homem e ser mulher, e o que é que consideram “masculino” e “feminino”. Tratamos essas noções como conceitos históricos. Ideias sobre masculinidade e feminilidade, oposições do tipo “moça de família\galinha (como formas de classificar as garotas a partir de determinadas normas sobre o comportamento sexual) e papéis e identificadas tais como “esposa ideal”, “pai de família”, “chefe de casa”, “homossexual”, por exemplo, são encarados como concepções produzidas, reproduzidas e ou transformadas ao longo do tempo, que podem variar em cada contexto social, sendo, portanto, objeto de interesse da História.(PINSKY,2010.p.31)

Um exemplo disso podemos verificar na antiguidade clássica, onde a ideia de ser homem era bastante diferente do que conhecemos hoje em nossa cultura moderna ocidental. Naquela época e naquele contexto histórico, o relacionamento sexual entre um adulto e um jovem masculino era normalmente aceita pela civilização grega e romana, onde o mais velho era sexualmente ativo e o mais novo considerado discípulo, mantinha-se passivo nessa fase da vida, embora sua atração por mulheres continuava sendo legitimado. Outro detalhe que era motivo de atração dos mais velhos em relação aos mais novos era quando estes apresentavam a

ausência de traços masculinos, como a falta de barba, pelos no corpo, que eram causas de assédio sexual por parte dos adultos. Ao homem mais novo também pesava os mesmos adjetivos que eram empregados para as mulheres, tais como fraqueza e passividade.

Nesse sentido podemos perceber que as maneiras de expressar a sexualidade, as concepções sobre homem e mulher e seus papéis sociais, bem como as divisões de tarefas e relação de trabalhos, se manifestam de formas diferenciadas em cada contexto social, provocando múltiplas relações de gênero em lugares e em momento históricos distintos. Sendo assim, perceber a historicidade dessas mudanças, práticas de formas e de relações sociais devem ser compreendida como um dos principais objetivos das aulas de história, (PINSKY, 2010), na tentativa de dirimir preconceitos e práticas discriminatórias, visto que tais temáticas, inclusive a sexualidade, são ainda tidas como tabus pela escola e pela família, sendo até mesmo omitidas e silenciadas, comprovado ainda no forte preconceito a aqueles que possuem orientação sexual diferente no contexto da heteronormatividade. Discutir então esses temas auxilia na historicização desses comportamentos, pois através disso os alunos vão construindo um olhar mais crítico sobre essas mudanças, influenciando também em suas próprias concepções, reavaliando as regras sociais de gênero como não absolutas e definitivas em todas os momentos históricos.

Assim como as ideias orientam a vida das pessoas, as experiências e as condições materiais de existência, por sua vez, influem na constituição do pensamento, as pessoas passam a agir de acordo com os significados construídos. As concepções de gênero tanto são produto das relações sociais quanto produzem e atuam na construção destas relações, determinando experiências, influenciando nas condutas e práticas e estruturando expectativas. Um "olhar de gênero" não só procura o que há de cultural nas percepções das diferenças sexuais como também a influência das ideias criadas a partir desta percepções na constituição das relações sociais em geral (PINSKY, 2010.p.34).

Como declarado acima, as concepções de gênero são produto das relações sociais. Segundo Rachel Soihet(1997) gênero se tornou uma maneira de indicar "construções sociais", ou seja, a criação inteiramente social das ideias sobre o papéis dos homens e das mulheres. Através dessa análise a partir do gênero pautou-se em desmitificar concepções veiculadas sobre a mulher como submissa,

dócil, demonstrando atitudes de resistência desenvolvidas no cotidiano. Dessa forma o gênero traduz sutilmente as contradições dos sistemas de valores estabelecido, sendo questão fundamental na aula de história entender que as relações entre homens e mulheres passam por diferenças e construções históricas e não devem ser naturalizada, ou seja, algo que não pertence a natureza de homens e mulheres, mas a diferentes culturas (Leite, 2010).

Na obra *Vontade de Saber História*, a questão do gênero é demonstrada na atuação feminina, como no caso da mulher Enheduana, da antiga Mesopotâmia, que vivendo em um período de discriminação e inferiorização feminina, tornou-se conhecida pelas obras e poemas que escreveu, muitos dedicados a deusa da guerra Inanna, e além disso, sendo uma das primeiras mulheres a assinar suas obras. Destaca-se ainda a postura dos autores em abordar o resgate do papel da mulher nas sociedades africanas, encabeçado por intelectuais, que percorreram o mundo discutindo sobre o tema. Esse resgate reside na preocupação de mostrar a força que a mulher teve nas sociedades africanas, demonstrado nas obras de arte com esculturas e pinturas mostrando a beleza e o poder feminino através da organização social matrilinear, onde a mulher ocupa o papel principal na família ou na comunidade e o nome e os privilégios eram transmitidos pela mãe. Essa organização foi alterada pela colonização europeia no continente que colocou a mulher em um plano subalterno.

Os autores, no volume 1 da coleção, ainda exploram o tema mostrando exemplos de várias sociedades que ainda se organizam pelo matriarcalismo, não significando uma dominação rígida da mulher sobre o homem, mas uma sociedade organizada pelo equilíbrio e a solidariedade entre homens e mulheres, chegando a um igualitarismo. Os autores destacam o povo mosuo no sudoeste da China, onde as mulheres tomam decisões no âmbito da família e da comunidade; Os Khasi, na Índia, onde as mulheres cuidam dos negócios da família, tomam as principais decisões. E ainda os Kuna, indígenas do arquipélago de San Blas no Panamá, que possuem uma tradição milenar transmitidas pelas mulheres, consideradas guardiãs da cultura e das tradições do povo, exercendo até hoje a chefia da casa.

No volume 2 da coleção também constatamos a importância da mulher na sociedade africana ocidental, onde os ferreiros são muito respeitados e possuem uma casta cujos os membros são detentores do saber e praticantes de magia. Nesse sentido a mulher do ferreiro tem grande relevância, visto que desempenha a

função de oleira da comunidade, produzindo diversos objetos de cerâmica utilizados amplamente nessas sociedades.

Trabalhar as questões de gênero em sala de aula é de grande relevância, pois como assinala Pinsky, 2010, a preocupação com o gênero está ajudando a reescrever a História, pois além de acrescentar as mulheres aos livros de história, a própria história passou a ser repensada em termos de temas de narrativas e de abordagens.

Esses destaques feitos pela Coleção traduz uma preocupação dos autores em reforçar o gênero como forma de compreender as sociedades, como são diversificadas, e os papéis sociais que conhecemos para homens e mulheres não são absolutos e definitivos. Nesse sentido percebemos que essa incorporação da mulher enquanto chefe, guardiã, líder de muitas comunidades contribui para desmitificar a noção de inferioridade e passividade que ainda pesa sobre a mulher, que historicamente foram construídos por discursos ao longo da história, propiciando ao educando uma reflexão dos papéis de gênero na sociedade, vislumbrando uma nova ótica de compreensão histórica que possibilite uma postura crítico-reflexiva dos papéis que cada um representa na sociedade.

### **3.3.2 Corpo**

Ao adentrarmos na pesquisa da história do corpo buscamos compreender os processos históricos associados as diversas transformações sobre a concepção vinculadas ao corpo como documento vivo repletos de significados e, inevitavelmente, se desdobra em reflexões acerca da sexualidade, saúde, alimentação prazer, pensamentos, sentimentos, ou seja, uma investigação que inclui aspectos materiais e imateriais. É uma temática, juntamente com muitas outras até então consideradas irrelevantes, mas que se tornou importante nas duas últimas décadas.

Um interesse cada vez maior por parte dos historiadores. O amor, a paixão, o corpo, o desejo, as emoções, a doença, a loucura, enfim, novos temas ou antigos objetos vistos através de novos olhares ou ainda temáticas tradicionalmente pertencentes a outros campos de conhecimento tem sido objeto de um número crescente de investigações históricas, através de variados enfoques. Tais mudanças se devem por um lado, aos novos rumos abertos pela

história social e pela história das mentalidades e por outro, pela verdadeira revolução provocada por Michel Foucault (ENGEL, 1997, p. 297)

Quando o corpo se torna objeto de historiadores, ele deixa de ser tomado em seu aspecto biológico para ser observado no que tem social. As análises de historiadores revelam como a sociedade via e ainda ver o corpo, categorizando-o, fragmentando-o, medicando-o, normatizando-o, criticando suas ações e buscando responder: “quem somos”, “para onde vamos” (DIWAN, 2010, p.122). As formas de se conceber o corpo, as representações que a ele são atribuídas variam ao longo da história e tem características específicas do contexto sociocultural de cada sociedade. Na cultura greco-romana, por exemplo, ainda hoje para nós é considerada uma referência, onde, desde cedo, nos ginásios de jogos olímpicos o corpo era moldado, trabalhado e construído afim de atingir a perfeição, a idealização. A representação do corpo na cultura clássica estava fortemente associada a saúde, ao desempenho atlético e a fertilidade, aspectos que revelavam a obsessão pelo belo, que se aproxima da divindade, onde ter um corpo ideal era equivalente a ter uma mente perfeita. Como assinala Barbosa; Matos; Costa, 2011.

O corpo nu é objeto de admiração, a expressão e a exibição de um corpo nu representava a sua saúde e os Gregos apreciavam a beleza de um corpo saudável e bem proporcionado. O corpo era valorizado pela sua saúde, capacidade atlética e fertilidade. Para os gregos, cada idade tinha a sua própria beleza e o estético, o físico e o intelecto faziam parte de uma busca para a perfeição, sendo que o corpo belo era tão importante quanto uma mente brilhante. O grego desconhecia o pudor físico, o corpo era uma prova da criatividade dos deuses, era para ser exibido, adestrado, treinado, perfumado e referenciado, pronto a arrancar olhares de admiração e inveja dos demais mortais. (Barbosa; Matos; Costa, 2011, p.45)

A representação do corpo no universo grego variava em vários aspectos em relação aos romanos. Na escultura por exemplo, enquanto os gregos buscam a exposição, a exibição do corpo em sua idealização, os romanos resguardavam-se mais para representações de grande imponência, que exigia o respeito e a submissão ao poderio romano, eles buscavam inspiração nas formas artísticas gregas, como seu ideal de beleza. Mas a grande reviravolta na concepção do corpo vai se dar com o surgimento do cristianismo, que em luta contra o paganismo, buscou a proeminência das virtudes da alma e da religião em detrimento do corpo.

Com o cristianismo assiste-se a uma nova percepção de corpo. O corpo passa da expressão da beleza para fonte de pecado, passa a ser "proibido". O cristianismo e a teologia por muito tempo foram reticentes na interpretação crítica e transformação das imagens veiculadas do corpo. Uma das razões será porque o cristianismo possui uma história própria e de difícil relação com o corpo. Durante muito tempo foi central a espiritualização e o controle de tudo o que é material. Foi um morador do deserto, Santo Agostinho, o bispo de Hipona, a Tunísia de hoje, quem lançou o mais pesado manto da vergonha sobre a nudez do paganismo. Perante o deus cristão, o deus que estava em toda a parte, os homens e as mulheres deviam ocultar o corpo. Nem entre os casais, na intimidade, ele deveria ser inteiramente desvelado. O pecado rondava tudo. (Barbosa; Matos; Costa, 2011. p. 12)

Como se perceber, houve uma mudança radical na concepção do corpo com a chegada do cristianismo, principalmente com sua elevação a religião oficial do Estado romano. O corpo concebido na visão cristã era fonte de pecado, de corrupção e também da luxúria, e que por isso deveria ser oculto, proibido, e de certa forma até mesmo na intimidade. Jeffrey Richards, em *Sexo, desvio e danação* aponta que Clemente, Jeronimo, Orígenes e Agostinho estabeleceram o princípio de que o sexo com qualquer outro propósito, que não o da procriação, era uma violação da natureza. Estas opiniões foram consagradas em lei no momento em que o Império Romano adotou o cristianismo como religião oficial.

A partir desse momento, e posteriormente no decorrer da idade média, predominou o ideal de virgindade, como valor primordial. Franco Jr destaca que a igreja exercia forte controle sobre os corpos, principalmente sobre aqueles que estavam mais próximo de sua esfera, escapando de certa forma desse controle aqueles afastados dos grandes centros clericais. Franco Jr,2001, nos dá uma ideia do rígido controle da igreja sobre o corpo quando o assunto era a sexualidade.

Cerca de 180 dias por ano eram liturgicamente proibidos para relações sexuais, sem contar os dias de menstruação, gravidez e amamentação, igualmente de abstinência. A transgressão era punida de forma variável conforme os locais e as épocas, mas a média girava em torno de 20 a 40 dias de penitência, jejum alimentar ou continência sexual. Ademais o sexo deveria ser apenas vaginal, visando a procriação, a mulher colocada debaixo do homem e no escuro, para se evitar a visão da nudez. O sexo oral e sodomita, a magia para atrair o desejo de alguém, as práticas anticonceptivas e abortivas, as relações incestuosas e adúlteras eram pecados duramente castigados: de seis a 15 anos de jejum e de excomunhão, geralmente acompanhados de interdição perpetua de qualquer relação sexual e de casamento.( Franco Jr,2001,p.20)

A única modalidade aceita para a vida sexual seria através do matrimónio, constituído então em sacramento, priorizando exclusivamente a heterossexualidade, e ao, mesmo tempo, combatia ferozmente a homossexualidade, considerada o pior pecado sexual possível.

É na época moderna, onde as ações humanas se pautam pelo método científico, que se evidencia maior preocupação do ser humano com a liberdade ligadas ao corpo, onde o mesmo é investigado e descrito, realizando uma verdadeira redescoberta do corpo, através das atividades físicas, retomando-se valores da cultura clássica. Dessa forma, o ser humano é colocado ao serviço da economia e da produção, gerando um *corpo produtor* que, portanto, precisa de ter saúde para melhor produzir e precisa de adaptar-se aos padrões de beleza para melhor consumir (Rosário, 2006). Com o desenvolvimento e expansão da atividade industrial, o corpo transforma-se em mecanismo de controle e manipulação pelo sistema capitalista que, voraz por lucro e capital, converte o homem em máquina, regendo os movimentos corporais através do poder disciplinar.

Nesta lógica de produção capitalista o corpo mostrou-se tanto oprimido, como manipulável. Era percebido como uma “máquina” de acumulo de capital. Deste modo, os movimentos corporais passaram a ser regidos por uma nova forma de poder: o poder disciplinar. Esta nova forma de poder instalou-se nas principais instituições sociais, como nos refere Foucault na sua obra “Microfísica do Poder” (1979/2002), com o objectivo de submeter o corpo, de exercer um controle sobre ele, atuando de forma coerciva sobre o espaço, o tempo e a articulação dos movimentos corporais. Assim, o movimento mecânico – reações nervosas e fluxo sanguíneo – deu origem a uma compreensão secular do corpo, contestando a antiga noção de que a fonte de energia era a alma. (ROSARIO,2006.p.45)

A concepção de corpo no mundo contemporâneo se marca por uma crescente autonomia do sujeito, onde cada vez mais se investe em múltiplas formas de obtenção do prazer, tendo a indústria de produtos e serviços seu grande potencial.

De facto, cada vez mais pessoas investem no seu corpo, com o intuito de obter dele mais prazer sensual e de lhe aumentar o poder de estimulação social, assistindo-se a um mercado crescente de produtos, serviços. Os *media* veiculam majoritariamente corpos que se encaixam num padrão estético inacessível para grande parte das pessoas, mediados pelos interesses da indústria de consumo.

jogo de sedução e imagens. Veicula-se a representação da beleza estética associada a determinados ideais de saúde, magreza e atitude. Deste modo, a publicidade apodera-se da subjetividade de cada indivíduo, incitando-o a recriar-se, segundo o modo ou estilo de vida que ela propaga (PELEGRINI, 2006. p.70)

A indústria de consumo investe maciçamente em formular e determinar o padrão de beleza, que tornou imperativo na sociedade pós-moderna. A sociedade hoje se marca pela obtenção do corpo perfeito, chegando a medidas extremadas para atingir esse padrão. Podemos perceber aí um forte controle sobre o tipo de corpo que o indivíduo tem que representar, através do consumo de produtos que veiculam nos meios de comunicação, o “sonho” de se conquistar esse modelo estético de beleza. Hoje cada vez mais presenciamos a propagação de academias, hidroginásticas, exercícios com danças ritmadas, além de técnicas de emagrecimento e intervenção cirúrgica, como redução de estômago, lipoaspiração, cirurgia plástica, tratamentos de beleza, entre outros. Ortega 2006 ressalta o impacto dessa busca pelo corpo ideal:

A ideologia do corpo perfeito nos leva a contemplar as doenças que reforçam a figura humana como sinônimo de fracasso pessoal. Historicamente as deficiências estavam ligadas ao crime, ao mal as aberrações. Os estereótipos atuais contra os gordos, idosos e outras figuras que fogem do padrão do corpo ideal tem o mesmo efeito estigmatizador e excludente. A obsessão pelo corpo bronzeado, malhado, sarado e siliconado faz aumentar o preconceito e dificulta o confronto com o fracasso de não atingir esse ideal, como testemunham anorexias, bulimias, distimias e depressões cada vez mais comuns entre jovens e adultos na nossa sociedade. (ORTEGA, 2006. p. 26)

Conforme assinala Rosário, 2006, acerca dos corpos pós-modernos, se anteriormente o corpo foi dividido em dois – matéria física e a parte abstrata representada pela alma, na pós-modernidade o corpo é a própria fragmentação, parte-se em pedaços, divide-se e adquire sentido próprio. A parte física, a matéria agora fragmenta-se em músculos, glúteos, coxas, seios, boca, olhos, cabelos, órgãos genitais. E ainda, cada um desses pedaços é alvo da publicidade e dos avanços da medicina, transformando-os em grande potencial de consumo, cada um deles “reivindicando” tratamentos especiais ou correções como a reconstrução do nariz, implantação de cabelo, preenchimento de rugas, cirurgia corretiva das mamas

encaminhando-se para uma fragmentação ainda maior – a descodificação do código genético do corpo humano

As práticas bioascéticas, em contrapartida, são apolíticas e individualistas. Falta nelas a preocupação com o outro e com o bem comum. Perdemos o mundo e ganhamos o corpo. O interesse pelo o corpo gera o desinteresse pelo o mundo; a hipertrofia muscular se traduz em atrofia social. A preocupação com o mundo, ponto central da política desde a Antiguidade, foi substituída, na modernidade, pela preocupação com o homem, a descoberta de si mesmo. Uma preocupação consigo mesmo que se traduz, na atualidade, na atenção a um corpo desenhado á medida pelo sujeito. (ORTEGA,2006.p.48).

Na pratica pedagógica em sala de aula, diante dessas transformações que desencadearam novas formas de representar o corpo, “falar através dele”, pode-se levantar discussões acerca das diferentes concepções que a sociedade instituiu, como os valores de outras sociedades nos influenciaram a ver o corpo de determinada forma. Investigar a historicidade da aparência, que significados sociais, políticos e culturais estavam relacionados as formas de se vestir, como padrão de beleza variou ao longo da história e o que leva o homem moderno a voltar-se demasiadamente para o corpo, a realizar-se nele.

Investigando as concepções de corpo na Coleção Vontade de Saber História, percebemos o exemplo da civilização grega. No volume 1 os autores trabalham com a idealização do corpo, retratado em diferentes imagens de homens e mulheres espartanos em treinamento, os homens expondo sua nudez, exibindo um padrão estético típico de guerreiros. Mas o que mais chama atenção são as representações do corpo, onde também a nudez parcial ou total é bastante evidente nos vasos de cerâmica com cenas de batalhas, esculturas bem delineadas e trabalhadas, demonstrando o quanto os gregos tinham obstinação pela perfeição estética, característica marcante na sociedade moderna atual, onde essa busca revela uma continuidade e heranças de valores sobre determinado aspecto.

No volume 2 da coleção percebemos no estudo das sociedades africanas o perfil de representação do corpo por estas sociedades, onde há uma variedade de esculturas em busto de personagens do mundo africano como obás, reis e rainhas, com traços e fisionomia bastante fiel a etnia africana, de cor negra e aspectos negroides. Constatamos também várias imagens do movimento renascentista, que

se reportam a cultura clássica, como o idealismo do corpo como padrão de beleza, exposta em imagens e esculturas que revelam a nudez e a perfeição dos traços.

Com essa investigação, depreende-se então a importância de se perceber, por parte do educando, as mudanças que cada sociedade atribui ao corpo ao longo do tempo, problematizando-o nas esferas do poder, econômico, político, religioso e de que maneiras o indivíduo sofreu uma espécie de controle e subordinação que adequa-se aos diferentes interesses sociais. Perceber também na esfera da estética e da aparência as continuidades e rupturas que a sociedade sofreu ou herdou de outras sociedades, a prevalência dos padrões de beleza, historicizando e favorecendo questionamentos sobre essa “ditadura da beleza” que impera na sociedade atual. Infelizmente a Coleção não aborda muito sobre esses padrões de beleza, mas as imagens que ela transmite pode ser utilizada pelo professor para debater essas questões a partir dessas imagens que mostra a procura pelo corpo ideal, problematizando as consequências negativas dessa busca, e destacando hoje as tendências de pessoas que se encontram um pouco acima do peso, mas que estão realizadas com o corpo que tem, que não precisam de um corpo ideal para serem felizes.

### **3.3.3 História e Imagem: Fotografia**

Para KNAUSS,2006, as imagens pertencem ao universo dos vestígios mais antigos da vida humana que chegaram até nossos dias. Desde a Pré-história, com as inscrições rupestres, passando pela Antiguidade greco-romana, com suas imagens retratadas em paredes ou nos vasos e ainda os relevos como as esculturas, a imagem chega até os nossos dias sendo um componente de grande destaque, embora nem sempre valorizada pelos próprios historiadores(Knauss,2006).

Essa tendência de buscar a compreensão da história através das fontes históricas não-verbais está relacionada a mudanças historiográficas como as proclamadas pelos fundadores dos Anales em 1929, Marc Bloch e Lucien Febvre, com a noção de que:

Todos os vestígios do passado são considerados matéria para o historiador. Dessa forma, novos textos, tais como a pintura, o cinema, fotografia etc., foram incluídos no elenco de fontes dignas de

fazer parte da história e passíveis de leitura por parte do historiador (CARDOSO; MAUD,1997, p.402)

Como mencionado acima, fotografia e cinema são fontes dignas de fazer parte da história, sendo objetos de investigação do passado por parte do historiador. Nesse sentido a fotografia constitui uma marca cultural de uma época, não só pelo passado ao qual nos remete, mas também e principalmente, pelo passado que ele traz à tona(Cardoso,Maud,1997). Ou seja, a fotografia não apenas nos leva ao passado, ao materializar determinado fato de nossa história, mas, sobretudo, pelo passado que ele nos revela, as pistas sobre a cultura de determinada sociedade, em um espaço e tempo específico, desvendando uma ampla gama de significações, onde homens e signos estão dialeticamente interagidos.

Materialização da experiência vivida, doce lembrança do passado, memórias de uma trajetória de vida, flagrantes sensacionais, ou ainda mensagens codificadas em signos. Tudo isso, ou nada disso, a fotografia pode ser (...) A imagem fotográfica compreendida como documento revela aspectos da vida material de um determinado tempo do passado de que a mais detalhada descrição verbal não daria conta (Cardoso; Maud,1997, p.405;406).

Segundo o velho adágio popular, uma imagem vale por mil palavras. O trabalho com a fotografia no contexto escolar tem como objetivo apresentar novas possibilidades de leituras de imagens, além de traçar paralelos entre as sociedades, permitindo aos alunos uma reflexão sobre o tempo histórico, as características sociais e culturais, incluindo o trabalhar a percepção da atuação dos indivíduos, como suas concepções nas diferentes realidades e contextos sociais (Oliveira; Almeida; Fonseca, 2012 ).

A coleção Vontade de Saber história apresenta um constante diálogo com as imagens, verificado logo na abertura da primeira unidade, volume 1, expondo uma fotografia muito ampla do antes (início do século XX) e depois (início do século XXI) Viaduto do Chá, na cidade de São Paulo, fazendo uma análise da percepção das mudanças desse espaço, bem como as permanências. Há ainda, no final do capítulo, um estudo de História, atividades com análise de fontes históricas, através de descrições, diferenças quanto ao material utilizado entre uma fotografia mais antiga de outra atual. Como destacado anteriormente, as imagens são uma grande marca dessa coleção, com a apresentação de imagens com grande visualização e

detalhamento de cada elemento que a compõe, o que leva o aluno a um aprendizado mais significativo, que instiga sua capacidade de análise e compreensão mais clara de determinado conteúdo. Além disso geralmente as imagens são acompanhadas de textos.

No volume 2 da coleção, a fotografia também é bastante presente, como na abertura do capítulo 1, onde há uma análise do antes(1494) e depois(2010) do Grande Canal de Veneza. Os autores propõe um questionário sobre a importância dessas fontes históricas enquanto documentos, o que elas significam, quais as permanências e transformações ao longo do tempo através da pintura e da fotografia, como estão representados os sujeitos que dela fazem parte, que atividades realizam, enfim, essas imagens fornecem para nós uma ampla gama de informações acerca desses espaços históricos e a dinâmica das transformações no tempo.

Nos volumes 3 e 4, da coleção Vontade de Saber Historia, constatamos inúmeras fotografias que também são acompanhadas de questões que submetem as mesmas, a análises, inferências e percepções por parte do educando em temáticas como a monarquia no Brasil e o alvorecer da Republica, com imagens que retratam o referente período, expondo o trabalho escravo a cidade do Rio de Janeiro e também o século XX, demonstrando análises de fotografias, como as catástrofes da primeira e segunda guerras mundiais, e as consequências desses conflitos.

Nesse sentido percebemos como a fotografia trabalhada na coleção contribui para uma investigação do passado por parte do educando, de maneira mais eficaz, favorecendo sua percepção e capacidade de reflexão acerca desses documentos históricos, ajudando-os a entender as transformações ao longo do tempo. Fotografias como os protestos de indígenas por ocasião dos 500 anos do descobrimento do Brasil e passeata pelo Dia da Consciência Negra, vista no volume 2 da coleção, contribui para uma discussão sobre a violência ainda hoje imposta as tribos indígenas, que espoliadas viram a desestruturação de sua cultura, como também dos afro-descendentes, que buscam por melhorias e maiores direitos em face de um passado escravocrata. Dessa forma, a fotografia como documento no livro didático, materializa, expõe e revela a concretude das ações humanas e contribui para uma compreensão mais fiel da realidade.

### **3.3.4 História e Imagem: Cinema**

Com relação ao cinema, enquanto fonte de investigação histórica, atribui-se a Marc Ferro a grande visibilidade dessa arte, destacando o filme como objeto inusitado para a compreensão do passado. Cardoso; Maud, 1997, destaca que Ferro se distancia, metodologicamente, das visões semióticas do cinema. O filme é por ele observado como “um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são só cinematográficas”, trata-se, em suma, de um testemunho. Esse poder do cinema como fonte histórica está no fato de que ele combina diversas modalidades e graus de incidência e de complexidade, reunindo as imagens como categoria visual, textos escritos que se mostram na tela, as falas gravadas do filme como fator auditivo e as músicas que compõem a trilha sonora e ainda ruídos naturais, além de fatores implícitos como roteiro, movimentos da câmera, revelando-se uma fonte bastante heterogênea.

Entretanto a utilização do cinema como fonte histórica deve ser cautelosa no sentido de que:

Da maneira como um filme apresenta o passado, é necessário lembrar que ele assim como o conhecimento histórico é uma interpretação. Dessa forma, julgar um filme somente por sua reconstituição, ou fidelidade a época retratada, é considerar que ele pode mostrar ou recriar a verdade do passado (CANO, 2012, p. 36-37)

Na verdade, a exploração do filme como fonte histórica, vai além da mera reconstituição do passado, mas o essencial é compreendermos os significados abordados e a interpretação histórica, levando em conta os elementos da linguagem cinematográfica. Na Coleção analisada, o cinema é levemente abordado, como na breve discussão do filme 300, de 2007, no volume 1 da coleção, que consistiu em uma adaptação cinematográfica da série de histórias em quadrinhos os 300 de Esparta. Os autores levantam uma discussão que além de mostrar a historicidade do filme, a guerra entre gregos e persas, também mostra os excessos que a liberdade poética apresenta nos dias atuais, como no figurino do rei persa Xerxes, que coberto de piercings se associa mais a uma “tribo urbana” do mundo contemporâneo.

Dessa forma, o fato de problematizar essas questões torna as aulas de história mais interessantes, levando o aluno a refletir sobre esse tipo de fonte histórica, a relativiza-la, dependendo como o fato histórico é apresentado, despertando a criticidade e a participação do aluno durante as aulas. Os autores

ainda procuram instigar o aluno a continuar o estudo dos conteúdos com a sugestão de filmes no final do livro, com sinopse dos mesmos e diretores da produção.

Acredito, então que essas sugestões metodológicas propostas pela Coleção Vontade de Saber, contribui para a ampliação do conhecimento histórico, da exploração de temáticas, abordagens que os recursos audiovisuais conjugam em sua riqueza de significações. Apesar de o cinema não visar uma retratação fiel do passado, pois é fruto das visões e concepções de seus autores, devem ser explorados e relativizados a fim de proporcionar ao ensino de História múltiplas formas de conhecimento do passado.

### **3.3.5 lei 10.639/2003 e 11.645/2008.**

A partir de 2003, com a alteração da lei da LDB, torna-se obrigatório o tratamento da temática afro-brasileira nas escolas, porém a historiografia já vinha se debatendo sobre o assunto, dedicando-se as revisões interpretativa sobre a história da África, as questões relativas a escravidão e a situação dos afrodescendentes no Brasil. Em 2008 veio a lei 11.645 que também estabelece a obrigatoriedade do tratamento das questões relativas a história e cultura indígena, porém a inserção desses conteúdos ao saber escolar tem levado um pouco de tempo, isso se deve a forma como essa temática tem sido inserida nas obras e também as modalidades estabelecidas de orientação ao professor. O tratamento sobre essas temáticas ainda é de forma superficial e informativa, não há uma reflexão crítica sobre esses temas, uma problematização sobre o tempo presente, prevalece ainda um olhar eurocêntrico sobre esses conteúdos.

Na coleção vontade de saber história os autores trabalham esses temas de maneira mais aprofundada, há uma preocupação maior de demonstrar e valorizar essas culturas. No caso dos afrodescendentes, destaca-se o uso adequado de imagens que demonstra sua atuação nas áreas sociais, econômica e política em situação de positividade, contribuindo na luta contra o racismo e o preconceito. Em relação aos indígenas há destaque para a abordagem de sua diversidade em diferentes aspectos dentre os quais se destaca o mapeamento dos vários tipos de construção de aldeias indígenas no brasil atual, temos ainda a desconstrução de estereótipos, como a ideia de atraso tecnológico e de denunciar o descumprimento

dos direitos dos indígenas, no entanto, as atuais condições de preservação da cultura indígena e seu direito à terra, são abordados de forma parcial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa investigação dos novos temas e sua incorporação no ensino de história e no livro didático, percebemos que aos poucos os novos sujeitos e objetos vão ganhando visibilidade, alguma brecha está sendo aberta, discussões e questionamentos vem à tona, evidenciando o que o ensino de história realmente deve ser: Reconhecer que tudo e todos fazem a história, a constrói e reconstrói, e dessa forma buscar o compromisso social do ensino de história.

Acerca do livro didático, como componente do processo pedagógico, constatamos que ele precisa cada vez mais acompanhar as transformações historiográficas, trazer temáticas ainda omitidas pela versão oficial, incitando o professor a rever suas posturas e repensar os métodos educacionais adotados e juntamente com o aluno construir sentidos e significados no processo de construção do conhecimento histórico.

Com a elaboração deste trabalho percebemos a urgência no processo pedagógico da utilização de outros recursos, que transponham os limites do livro didático de história, como estratégia que conduza os alunos a ampliação do conhecimento histórico, visto que o professor ainda se encontra restringido unicamente ao livro, onde este muitas vezes já traz sugestões metodológicas, que depende em grande parte da iniciativa do professor e da escola como um todo. É preciso então trabalhar com recursos que estejam inseridos na realidade da escola e dos alunos, no sentido de docentes e discentes alcançarem a visão geral do conhecimento e construir condições de aprendizagem a partir deles, desconstruindo a ideia de que o livro é o único e principal recurso de aprendizagem.

Nesse sentido, pautando-se o ensino de história a partir da construção e investigação, compreende-se que o estudo de novos temas em sala de aula deve acompanhar o ritmo de renovação do ensino de história, onde os novos sujeitos e novos objetos e abordagens são realçados e tornados mais visíveis e o professor, que é também um pesquisador, deve conscientizar-se da importância dessas novas temáticas, abordando-as e discutindo-as para melhor compreensão do processo histórico.

O uso do livro didático, para melhor aproveitamento do conhecimento precisa ser conciliado com o uso de filmes e imagens, textos, documentos, depoimentos direcionados as temáticas dos conteúdos trabalhados. Essas metodologias por

serem mais atrativas e dinâmicas favorece o enriquecimento dos conteúdos e caminhos para discussões e debates, que por sua vez reflete nas atitudes e valores que os educandos passam a adquirir com novas perspectivas de ensino-aprendizagem.

Enfim, para que o ensino de história seja mais significativo, é necessário considerar a pluralidade dos sujeitos que a constroem, partindo das vivências e situações do educando, procurando lhe mostrar a verdade, como a história tem o compromisso social e que contribui para uma compreensão maior dos aspectos sociais, políticos, culturais que organizam a vida humana e, consciente desse conhecimento, ser um agente de transformações da realidade que vivemos

Na coleção vontade de saber história os autores trabalham esses temas de maneira mais aprofundada, há uma preocupação maior de demonstrar e valorizar essas culturas. No caso dos afrodescendentes, destaca-se o uso adequado de imagens que demonstra sua atuação nas áreas sociais, econômica e política em situação de positividade, contribuindo na luta contra o racismo e o preconceito. Em relação aos indígenas há destaque para a abordagem de sua diversidade em diferentes aspectos dentre os quais se destaca o mapeamento dos vários tipos de construção de aldeias indígenas no Brasil atual, temos ainda a desconstrução de estereótipos, como a ideia de atraso tecnológico e de denunciar o descumprimento dos direitos dos indígenas, no entanto, as atuais condições de preservação da cultura indígena e seu direito à terra, são abordados de forma parcial.

De maneira geral, os livros específicos de cada ano, orienta de maneira adequada o docente para as estratégias e recursos presentes no livro do aluno. Fica bem claro que a coleção trabalha com a história intercalada e por uma abordagem cronológica linear, mas não explica com a mesma ênfase as maneiras de se trabalhar com essa perspectiva histórica. Os autores trabalham com a interdisciplinaridade dialogando com várias disciplinas, como música, geografia, artes e língua portuguesa, o que garante uma variedade maior de repertório a ser utilizado pelo professor.

A coleção estimula reflexões sobre os direitos centrais da cidadania, o reconhecimento das desigualdades sociais e da legitimidade das conquistas de determinados direitos, a exemplo das demarcações das terras indígenas, fazendo com que o aluno perceba que aquilo foi resultado de um longo processo de embates

e discursões a respeito do direito de uma classe sobre seu território e a legitimação de seu direito pela luta.

Ainda no tocante ao conteúdo da história dos povos africanos e as populações indígenas, cabe ressaltar o combate ao preconceito racial, as imagens de afrodescendentes, indígenas e mulheres estão presentes nos livros em diferentes temporalidades, apesar de não terem um tratamento equilibrado ao longo dos volumes. A coleção chama atenção principalmente para personagens que tiveram algum destaque na história, como mulheres na política, negros na literatura e nas campanhas abolicionista no Brasil e indígenas ocupando cargos políticos.

## REFERÊNCIAS

- AIZPURU, Pilar, G. VAZQUES, Josefina Zeraida. **Lugar social da História como disciplina escolar**. São Paulo: INTERAMER,1994.
- BARBOSA, M. R., MATOS, P. M. & COSTA, M. E. “Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje”. *Psicologia & Sociedade*; 23 (1): 24-34, 2011.
- BATISTA, Amanda Penalva. **Uma análise da relação professor e o livro didático**. Salvador,2011.
- BAUMANN, Theresa. **Uma visita a coleção egípcia do Museu Nacional no Rio de Janeiro**. Jorge Zahar, 2002.
- BECK, Eliane. **O ensino de história e os livros didáticos: abordagens, limites e possibilidades**. IN: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos. Governo do Paraná, 2014.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes.. **Ensino de História: fundamentos e métodos**.3.ed.São Paulo.Cortez,2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino de História do Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda. (Org.).**O Ensino de História e Memória Coletiva**. Tradução de Valéria Campos. Porto Alegre:Artmed,2007,p.33-52.
- BRASIL.MEC.SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília:MEC;SEF,1998.
- CANO, Marcio Rogerio de Oliveira. (coord) **Historia**. Coleção a reflexão e a pratica no ensino. São Paulo: Blucher, 2012.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUD, Ana Maria. **História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema**. In: Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia-Rio de janeiro: Elsevier,1997.
- ENGEL, Magali. **História e sexualidade**.IN: In: Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia-Rio de janeiro: Elsevier,1997.
- FRANCO JR.**A idade Média Nascimento do Ocidente**.2001.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**.2 ed. 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autentica,2011.
- KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual**.ArtCultura,Urbelandia,v.8.n.12,p.97-115.jan-jun,2006.

ORTEGA, Francisco. **Das utopias sociais as utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais.** IN: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (orgs).Rio de Janeiro Jorge Zahar ed.2006.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos Temas nas aulas de História.**1 ed.2 Reimpressão. São Paulo:Contexto,2010.

GATTI JUNIOR,D. **A escrita escolar da História: Livro didático e ensino no Brasil(1970-1990).**Bauru:Edusc,2004

LUCA, Tania Regina de. **Livro didático e estado: explorando possibilidades interpretativas.** IN: Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luis e MAGALHAES, Marcelo de Sousa. A História na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV,2009.p.151 a 172.

MANOEL, Ivan Aparecido. **O ensino de História no Brasil: origens e significados.** 2002.

MARTINS, Fredson.**As populações indígenas e a ditadura civil-militar brasileiras nas aulas de história.** IN: revista eletrônica discente historia.com.v.3.n5,2016,p.13 com adaptação)

MATOS, Julia Silveira. **Os livros didáticos como produtos para o ensino de história: uma análise do Plano Nacional do Livro Didáticos-PNLD.** Rio Grande v.3.n 3 165-184.2012.

MENEZES, FERNANDO V. **A Educação e o ensino de História no Brasil: alguns apontamentos.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História –ANPUH • São Paulo, julho 2011

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história.** In; MATOS, Julia Silveira. Os livros didáticos como produtos para o ensino de história: uma análise do Plano Nacional do Livro Didáticos-PNLD. Rio Grande v.3.n 3 165-184.2012.

PELEGRINI, T. **Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais.** *Revista Urutagua.*2006.

RICHARDS, JEFFREY. **Sexo, desvio e danação: as minorias na Idade média.** Jorge Zahar Editor,2010.

ROSÁRIO, N. M. **Mundo contemporâneo: corpo em metamorphose.**2006

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos Trópicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHMIT, M.A; CAINELLI, M. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Marcos A. da. **História: o prazer em ensino e pesquisa.** São Paulo,Brasiliense,1995.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. **Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem.** IN: Revista de Teoria da História ano 2 n.5,2011.

SOIETH, Rachel. **História das mulheres.** IN: In: Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia-Rio de Janeiro: Elsevier,1997.

DIWAN, Pietra. **Corpo.** In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.).Novos Temas nas aulas de História.1 ed.2 Reimpressão. São Paulo: Contexto,2010.

TIMBÓ, Isaide Bandeira. **Livro didático de História: Cultura material escolar em destaque.** IN. ANPUH-XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza,2009.

#### **FONTE**

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber história.** Editora FTD, 2009.

BRASIL. Ministerio da Educacao. Secretaria da Educacao Fundamental. **Edital do PNLD 2014.**



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA  
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

**Identificação do Tipo de Documento**

- ( ) Tese  
( ) Dissertação  
( x ) Monografia  
( ) Artigo

Eu, **Erinaldo Holanda Monteiro**, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação, **O livro didático e o uso de novos temas no ensino de História (2014 a 2016)** de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI, 23 de Abril de 2019.

  
Assinatura