



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E
CULTURA NA AMAZÔNIA**



MARCOS AFONSO DUTRA

**“NÃO ME CONTARAM ESSA HISTÓRIA”:
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL
ADOTADO PELAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS**

Manaus/AM

2022

MARCOS AFONSO DUTRA

**“NÃO ME CONTARAM ESSA HISTÓRIA”:
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL
ADOTADO PELAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Artemis de Araújo Soares

Manaus/AM

2022

Ficha Catalográfica

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

D978n Dutra, Marcos Afonso
Não me contaram essa história : análise do livro didático de história do ensino fundamental adotado pelas escolas municipais de Manaus / Marcos Afonso Dutra . 2022
204 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Artemis de Araújo Soares
Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Livro didático. 2. História. 3. Currículo. 4. PNLD - Programa Nacional do Livro Didático. I. Soares, Artemis de Araújo. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

BANCA EXAMINADORA

Membros Titulares:

Profa. Dra. Artemis de Araújo Soares (Orientadora)
UFAM

Prof. Dr. Tarcisio Serpa Normando
IFAM

Profa. Dra. Elenise Faria Scherer
UFAM

Prof. Dr. Harald Sá Peixoto Pinheiro
UFAM

Profa. Dra. Gisele Giandoni Wolkoff
UFF

Membros Suplentes:

Profa. Dra. Regina Célia Vilanova Campelo
UEMA

Prof. Dr. Michel Justamand
UNESP

Aprovada em 29 de julho de 2022.

DEDICATÓRIA

À minha inesquecível mãe Maria do Carmo Conceição Dutra/D. Rosa (In Memoriam), pelo amor incondicional dedicado aos filhos e por acreditar na educação como instrumento de promoção social.

Para sempre no meu coração!

À querida amiga Ágida Maria Cavalcante dos Santos (In Memoriam), pelo carinho e por impulsionar os amigos à vida acadêmica. Jamais será esquecida!

Ao querido irmão e filho do coração Murilo Isaac Conceição Dutra, pelo respeito, admiração e carinho mútuos.

AGRADECIMENTOS

A Deus (dos pobres, dos fracos, dos famintos, dos miseráveis e dos oprimidos).

Aos santos, anjos, arcanjos, seres de luz, guias protetores e a todos os orixás que me conferem proteção.

À minha família, que nunca abriu mão de mim, sempre me direcionando o melhor dos afetos.

À UFAM, em especial ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA). Viva a Universidade Pública!

À SEMED, por conceder anuência para a realização da pesquisa junto ao corpo docente.

À minha orientadora, Profa. Dra. Artemis de Araújo Soares, pela aposta e parceria ao longo de mais de uma década. Merci beaucoup!

À Profa. Dra. Marilene Correa da Silva Freitas, pela reiterada manifestação de afeto a mim.

À Prof. Dra. Elenise Faria Scherer, pela memorável condução da disciplina Atelier de Pesquisa, sem a qual o traçado metodológico deste trabalho enfrentaria desagradáveis percalços.

Ao Prof. Dr. Harald Sá Peixoto, que desde 2005, contribui carinhosa e sapientemente com minha formação acadêmica na Pós-Graduação.

Ao Prof. Dr. Tarcisio Serpa Normando, pelo aceite em participar da banca examinadora e pelas valiosas sugestões.

Ao Amigo Prof. Dr. Antônio José da Silva (Tony), pelas edificantes trocas de experiências acadêmicas e de vida, frutos efusivos da longa amizade.

Ao amigo Prof. Dr. Denis da Silva Pereira, pelo contínuo incentivo e amizade.

À amiga Profa. Dra. Evany Nascimento, pela constante disposição em conceder os livros e doar-se incondicionalmente aos amigos. Viva nossa amizade!

Ao amigo Prof. Dr. Gabriel Arcanjo Albuquerque, pela percepção luminosa, manifestada no início desta caminhada, que me desvendou um universo de possibilidades.

Ao amigo Prof. Dr. José Carlos Aguiar de Souza, responsável pela intermediação, junto à Congregação do Verbo Divino, sem a qual não seria possível o recolhimento, naquele espaço, para estudo na capital Belo Horizonte.

Ao amigo Chikinho Sobreira, pelas leituras compartilhadas e pela perícia no trato com as regras de formatação.

Aos professores e corpo técnico-administrativo da Escola Municipal Rubens Sverner, que concedem apoio ao longo desta jornada, em especial à amiga Maria Lúcia de Oliveira Freitas.

Ao amigo professor doutorando Robeilton Gomes, pelo irretocável conhecimento de História, onde me inspirei em diversos momentos desta caminhada.

Aos amigos de caminhada nas veredas deste Doutorado, em especial à Alessandra do Amaral Sales.

Quando se nasce pobre, ser estudioso é o maior ato de rebeldia.

Autor desconhecido

RESUMO

A supressão dos Fundamentos de História do Amazonas (FHA) do currículo tornou-se um dos embargos para a difusão da história local e/ou regional; um deles está assentado no problema levantado por esta tese, a (in) visibilidade da História do Amazonas no livro didático de História do Ensino Fundamental aprovado nos editais do PNLD. Quanto à estrutura dos capítulos, inicialmente, o presente trabalho apresenta um apanhado sobre o percurso histórico do livro didático enquanto política pública no Brasil, sem deixar de considerar os documentos oficiais que norteiam este programa, dentre eles a BNCC e seus desdobramentos na construção do currículo. Tomou-se o cuidado de pontuar sobre a História enquanto ciência e suas ramificações, como o ensino. Selecionou-se coleções didáticas que compreendessem editais que vão da primeira década dos anos 2000 aos atuais, cujo prazo de validade permite uso na sala de aula. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa apoiou-se nos pressupostos teóricos do método histórico-crítico; quanto aos instrumentos de coleta de dados, oportunizou-se espaço para os professores expressarem seus pensamentos acerca do livro didático de História, por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Em vista disso, levantou-se referencial teórico-metodológico, com o objetivo de analisar o objeto livro didático de História. Por fim, com base no estudo realizado, encaminhou-se discussão da questão abordada neste trabalho junto ao Conselho Municipal de Educação, na perspectiva de medidas assertivas, ora em elaboração. Ademais, sugere-se que a SEMED capitaneie iniciativas que se voltem à retomada da discussão sobre os FHA, sob pena de a História do Amazonas continuar à margem dos conteúdos dos livros didáticos aprovados pelo PNLD.

Palavras-chave: Livro didático. História. Currículo. PNLD.

RÉSUMÉ

La suppression des Fondements d'Histoire de l'Amazone (FHA) du programme est devenue l'un des embargos pour la diffusion de l'histoire locale et/ou régionale; l'un d'eux est basé sur le problème soulevé par cette thèse, la (in) visibilité de l'histoire de l'Amazonie dans le manuel d'histoire de l'enseignement primaire approuvé dans les édits du PNLD. En par rapport à la structure des chapitres, dans un premier moment, ce travail présente un aperçu du parcours historique du manuel en tant que politique publique au Brésil, tout en tenant compte des documents officiels qui guident ce programme, Parmi eux, BNCC et ses développements dans la construction du programme. On a pris soin de noter sur l'histoire en tant que science et ses ramifications, comme l'enseignement. On a sélectionné des collections didactiques comprenant des édits allant de la première décennie des années 2000 jusqu'à nos jours, dont la durée de validité permet une utilisation dans la salle de classe. D'un point de vue méthodologique, la recherche s'est appuyée sur les hypothèses théoriques de la méthode historico-critique; en ce qui concerne les instruments de collecte de données, des espaces sont prévus pour que les enseignants puissent exprimer leurs pensées sur le manuel d'histoire, au moyen d'un questionnaire avec des questions ouvertes et fermées. En vue de cela, il a été soulevé référentiel théorique et méthodologique, dans le but d'analyser l'objet du manuel d'histoire. Enfin, sur la base de l'étude réalisée, la question abordée dans ce travail a été acheminée au conseil municipal de l'éducation, dans la perspective de mesures affirmées, en cours d'élaboration. En outre, il est suggéré que la SEMED est en avant des initiatives qui reprennent la discussion sur les FHA, sous peine que l'histoire de l'Amazone reste en marge des contenus des Livres Didactiques approuvés par le PNLD.

Mots-clés . Livre Didactique. Histoire. Curriculum. PNLD

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CME	Conselho Municipal de Educação
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CONSED/AM	Conselho Nacional de Secretários da Educação do Amazonas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DDZ Norte	Divisão Distrital Zona Norte
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMC	Educação Moral e Cívica
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FHA	Fundamentos de História do Amazonas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPHAM	Grupo de Estudo e Pesquisa em História do Amazonas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OSP	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RCA	Referencial Curricular Amazonense
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Manaus
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNDIME/AM	União dos Dirigentes Municipais de Ensino do Amazonas

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Livro História do Amazonas.....	71
Figura 2 - Livro Fundamentos de História e Geografia do Amazonas.....	81
Figura 3 - Livro História do Amazonas - Construindo Identidade.....	83
Figura 4 - Livro Amazonas - História	85
Figura 5 - Livro Amazonas - A História de suas Gentes.....	88
Figura 6 - Livro Mundo para Todos - História (vol. 4).....	95
Figura 7 - Livro Projeto Pitangua - História.....	96
Figura 8 - Livro Amazônia Legal - História e Geografia	100
Figura 9 - Livro História.....	104
Figura 10 - Livro Akpalô - História e Geografia - 4º Ano.....	114
Figura 11 - Livro Akpalô - História e Geografia - 5º Ano.....	120
Figura 12 - Livro História - Sociedade & Cidadania - 6º Ano	124
Figura 13 - Livro História - Sociedade & Cidadania - 7º Ano	126
Figura 14 - Rio Anuá, em Caracaraí (RR).....	140
Figura 15 - Tabela Populacional.....	141
Figura 16 - Cultivo da Mandioca.....	143
Figura 17 - Diferenças entre Etnias Indígenas.....	145
Figura 18 - O Livro Didático e a Estrutura Educacional	153
Figura 19 - Livro Manaus.....	155
Figura 20 - Caderno de Orientação Pedagógica e Conteúdos de História do Amazonas - 6º ao 9º Ano	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percepção dos Pais em relação ao Livro Didático	38
Gráfico 2 - Referências Amazônicas no Livro Didático, segundo os Pais.....	39
Gráfico 3 - Resultado da Pesquisa acerca da Escolha do Livro Didático.....	42
Gráfico 4 - Avaliação do Processo de Escolha do Livro Didático	42
Gráfico 5 - Conhecimento dos Professores acerca do Guia do Livro Didático.....	43
Gráfico 6 - Satisfação do Professor em relação ao Livro Didático	45
Gráfico 7 - O Livro Didático de História e a Formação Identitária Local - Percepção dos Professores.....	128
Gráfico 8 - Conhecimento dos Professores sobre o PNLD	132
Gráfico 9 - Atendimento, pelo Livro Didático, da Sugestão do Professor	132
Gráfico 10 - Orientações recebidas da SEMED quanto à Escolha do Livro Didático	134
Gráfico 11 - Avaliação dos Professores quanto ao Processo de Escolha do Livro Didático .	135
Gráfico 12 - Recursos Didáticos Utilizados pelos Professores	136
Gráfico 13 - Percepção dos Professores em relação ao Conteúdo do Livro Didático.....	146
Gráfico 14 - Percepção dos Professores quanto à Relação entre Documentos Oficiais e Historiografia do Amazonas.....	150
Gráfico 15 - Percepção dos Professores quanto ao Retorno dos FHA	158
Gráfico 16 - Impressão Docente acerca da Produção Local de Livros sobre a História do Amazonas	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplo de Codificação Alfanumérica.....	47
Quadro 2 - Percurso Histórico da BNCC	59
Quadro 3 - Livros de História do Amazonas, com perfil Didático	80
Quadro 4 - Livros Didáticos de História e Geografia - Ensino Fundamental I.....	94
Quadro 5 - Livros Didáticos de História em Circulação – Ensino Fundamenta I e II.....	114
Quadro 6 – Currículo Municipal – História – 4º Ano – 2º Bimestre.....	118
Quadro 7 - Currículo Municipal – História – 4º Ano – 3º Bimestre	118
Quadro 8 - Currículo Municipal - História - 5º Ano - 3º Bimestre	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do FNDE/PNLD - Ano de 2020.....	37
Tabela 2 - Livros Didáticos Regionais - Região Norte - PNLD 2013-2015	97
Tabela 3 - Dados do IDEB Manaus 2009 e 2019 – 4º e 5º Anos - Rede Municipal	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O LIVRO DIDÁTICO	21
1.1 POLÍTICA PÚBLICA, O LIVRO DIDÁTICO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	21
1.2 O LIVRO DIDÁTICO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESFERA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS	35
1.3 (DES) CONTINUIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: A BNCC, O PNLD E O RCA	46
2 DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E DA HISTÓRIA DO AMAZONAS NO LIVRO DIDÁTICO.....	66
2.1 DO PERCURSO DA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: BREVES APONTAMENTOS	66
2.2 DIVERSOS AUTORES E SUAS OBRAS DIDÁTICAS SOBRE A HISTÓRIA DO AMAZONAS	79
2.3 PERMANÊNCIAS E AUSÊNCIAS: TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA DO AMAZONAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	92
3 O LIVRO DIDÁTICO COMO APORTE PARA A DIFUSÃO DA HISTÓRIA: A AMAZÔNIA E O AMAZONAS EM FOCO	112
3.1 AMAZÔNIA COMO REPERTÓRIO DIDÁTICO NO LIVRO DE HISTÓRIA DO PNLD PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	112
3.2 HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA LOCAL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II	129
3.3 ICONOGRAFIA: O QUE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DIZ SOBRE A AMAZÔNIA	137
4 A HISTÓRIA DO AMAZONAS E A CATEGORIA LIVRO DIDÁTICO REGIONAL	148
4.1 CONTE-ME MAIS SOBRE ESSA HISTÓRIA: A SUPRESSÃO DA HISTÓRIA DO AMAZONAS NO LIVRO DIDÁTICO	148
4.2 CRÍTICA AO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NOS DIAS ATUAIS: UM BREVE PANORAMA	159

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DA ESCOLA.....	188
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA ESCOLA	191
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA	195
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA AUTORES	199
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA SEMED.....	202
ANEXO B – PARECERER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFAM	203

INTRODUÇÃO

No momento em que escrevo, minha nudez é casta. E é bom escrever: é a pedra passando enfim. Entrego-me toda a esses momentos.

Clarice Lispector

Nunca se ouviu dizer que a opção em escrever uma tese de doutorado tenha sido uma decisão das mais fáceis que um estudante toma na vida; ao contrário, ecoa pelos quatros cantos dos centros universitários por se tratar de uma atividade do mais laborioso exercício intelectual que se tem notícia, desde os primórdios da busca pela verdade pautada no método científico, que o diga quem já experienciou!

Na literatura especializada, não raro, lê-se que, em alguns casos, o objeto de pesquisa escolhe o pesquisador. Todavia, o relato mais comum é aquele que confere ao pesquisador a prerrogativa de adotar o objeto, seja por curiosidade, afinidade ou por fazer parte de seu *métier*. Fácil ou difícil, comum ou incomum, inédita ou saturada, a escolha é quase sempre de ordem pessoal, espontânea e envolve múltiplos interesses.

Foi no início da primeira década de 2000, por conta do labor nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escola da rede pública, que se deu início às primeiras aproximações com a prática pedagógica em sala de aula. Uma delas esteve assentada na urgência de colocação no mercado de trabalho e, por esse motivo, coube o aceite em assumir uma cadeira provisória para ministrar aulas de História em uma escola pública de Manaus, para alunos da 5^a (quinta) e 7^a (sétima) séries. Nesse sentido, o contato com o livro didático foi inevitável e despertou, neste pesquisador, o interesse pelo ensino de História.

Fato que chamou a atenção naquela ocasião foi a carência de material de leitura no ambiente escolar sobre a História do Amazonas; por outro lado, em face à curiosa situação, verificou-se também a inexpressiva existência de conteúdo no livro didático de História sobre as questões locais e/ou regionais. Decorre dessa constatação uma das justificativas que motivaram este estudo, uma vez que a atuação como docente contribuiu para aguçar o interesse em investir nesta tese, cujo objeto de investigação é a presença da História do Amazonas no livro didático do Ensino Fundamental.

Aliás, é bom que se diga que essa constatação tem sua origem em décadas passadas. Arthur César Ferreira Reis, resguardadas todas as críticas à sua obra e persona política, já sinalizava, em 1965, tamanha preocupação com o parco volume de escrita didática que retratasse a História do Amazonas. Na publicação Súmula de História do Amazonas, daquele

ano, dizia que a obra é testemunho contumaz da incômoda inexistência de material para dar suporte aos professores. Anos mais tarde, Pontes Filho (2022), reitera o posicionamento de Reis e compreende as urgências didáticas que se fazem presentes no seu tempo.

Nesse sentido, esta tese percorreu trilhas em busca de encontrar respostas para a maneira como a temática regional, presente nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e adotados pela rede municipal de educação de Manaus, dialogava com a História do Amazonas. A fim de traçar a meta a ser alcançada para o problema levantado, escolheu-se como objetivo geral analisar os conteúdos eleitos no livro didático de História e suas possíveis interlocuções com a questão regional e/ou local. O foco da pesquisa voltou-se a evidências e projeções sobre a História do Amazonas nos livros didáticos do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD e adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

O livro didático está presente no ambiente escolar, oficialmente, desde 1985, após a institucionalização do PNLD, sendo fato incontestável o usufruto do conteúdo selecionado para compartilhamento de assuntos, temas e questões, sempre mediados por textos, imagens, questões, atividades, exercícios didáticos etc. Trata-se, pois, de recursos utilizados para a difusão do conhecimento naquilo que a educação reconhece como processo ensino-aprendizagem. Mesmo que pareça clichê, não se pode deixar de salientar o valor e a importância do livro didático na formação dos educandos em fase de escolarização.

Por se tratar de uma política pública, o PNLD está sob amarras para que sua efetivação ocorra de acordo com os trâmites legais. Um desses óbices é a sua operacionalização e gestão por parte do FNDE, autarquia vinculada ao MEC, que administra, inclusive, a negociação de preços, bem como a formalização de contratos para sua aquisição. Além desse vínculo, do ponto de vista da organização do conhecimento, o PNLD tem como fonte abastecedora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), base de orientação dos objetivos, habilidades e competências dispostas nos concursos editais e, posteriormente, sedimentada nos livros didáticos. A Base, alvo de críticas, é tratada na presente tese sob o agasalho de literatura que discorre sobre os seus dilemas e perspectivas.

Outro detalhe a merecer destaque é a participação dos professores da rede pública no processo de escolha do livro didático, fato que caracteriza a dimensão democrática do programa. Há, portanto, um longo percurso de tramitação até a distribuição do livro nas escolas públicas.

Inevitavelmente, este estudo consultou os documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Propostas Curriculares, editais do PNLD, BNCC, Referencial

Curricular Amazonense (RCA), Guia do Livro Didático e o atual Currículo das Escolas Municipais. Nos referidos documentos, foi-se em busca do amparo legal, precisamente na área de História para o Ensino Fundamental. Desnudo da intenção de fazer uma exegese nos escritos mencionados, o que caracteriza a premissa do método histórico-crítico adotado nesta pesquisa, teve-se a preocupação em apontar as possíveis contradições entre o que os atos normativos preconizam e a realidade enfrentada pelos professores no cotidiano da sala de aula por ocasião da supressão dos Fundamentos de História do Amazonas (FHA) do currículo do município. A escolha do método revestiu-se de significativa dificuldade, todavia encontramos amparo em Le Goff (1990, p.22) quando afirma que “o método histórico só pode ser um método inexato... A história quer ser objetiva e não pode sê-lo”.

Urge destacar que o período de construção da presente pesquisa coincidiu com a eclosão da pandemia da Covid-19, o que exigiu providências no sentido de adaptar parte de suas etapas ao momento pandêmico. A coleta de dados junto a professores e autores, por exemplo, pensada inicialmente para ser efetivada por meio de entrevistas presenciais, precisou ser realizada em caráter remoto. As visitas a museus, estabelecidas como ferramenta de obtenção de dados, restaram frustradas, em vista do isolamento social imposto pelas autoridades sanitárias.

Em relação às conversas citadas, cabe destacar que aos sujeitos da pesquisa foi encaminhado, por meio de plataforma eletrônica específica, os questionários contendo perguntas abertas e fechadas. Nessa fase do trabalho, cabe mencionar a significativa adesão dos profissionais ao pleito a eles endereçado.

Concluída a fase de entrevistas, passou-se à devida tabulação dos dados obtidos, com o escopo de apresentar, estatística e qualitativamente, os resultados coletados. Nesta etapa, optou-se por trabalhar os quantitativos em termos percentuais, por entendê-los mais adequados para as finalidades estabelecidas, os quais subsidiam a manufatura dos diversos gráficos apresentados ao longo da tese. Por meio desses diagramas e depoimentos, consegue-se, facilmente, visualizar as opiniões manifestadas pelos profissionais consultados, que transitam ao longo de quase todos os capítulos deste trabalho, confrontando-as com as normas estabelecidas nos documentos oficiais.

No intuito de demonstrar que os conteúdos selecionados nos livros didáticos esbarram nas orientações de ordem político-educacional, este estudo optou por trabalhar as coleções de História destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, atendendo à orientação da Banca Examinadora, por ocasião da qualificação, a pesquisa foi incrementada para incluir os anos finais daquela etapa de formação.

Importa dizer que se manteve o cuidado de não macular o nome dos autores das obras, tão pouco tratar de forma depreciativa o conteúdo. Todavia, as evidências decorrentes da pesquisa foram uníssonas em demonstrar que a produção do referido material, se levada a efeito em caráter local, dar-lhe-ia outra roupagem, com a devida referência aos escritos da história amazonense, assim evitando a posição marginal atualmente ocupada pelo respectivo conteúdo.

O presente estudo incursiona por teorias diversas, dentre as quais se menciona Febvre e Martin (2017) que, em estudo sobre o aparecimento do livro, classificam-no como fermento. Choppin (2004), autor de notável obra sobre o livro didático, é outro teórico revisitado na feitura deste trabalho. Entre os autores brasileiros, a pesquisa busca fundamento em Bittencourt (1993), Gatti Junior (2004) e Caimi (2017), servindo-se, entre os autores locais, de Reis (1989), Normando (2014) e outros.

Nas páginas finais, o leitor deparar-se-á com duas obras de cunho didático que fizeram parte da proposta da SEMED para o ensino da História local e/ou regional. A primeira é Manaus, de 1993, para 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental; e a segunda é o Caderno de Orientação Pedagógica de Conteúdos de História do Amazonas, de 2014, para o 6º ao 9º ano, ambas editadas pelo Município de Manaus. O destaque concedido a essas duas publicações, com produção local, deve-se à reflexão que se pretende levantar quanto à edição regional de obras com caráter didático.

Nesse sentido, esta tese apresenta-se dividida em 4 (quatro) capítulos, assim organizados:

1. Contextualização Histórica das Políticas Públicas Educacionais para o Livro Didático;
2. Do Livro Didático de História e Da História do Amazonas no Livro Didático;
3. O Livro Didático como Aporte para Difusão da História: A Amazônia e o Amazonas em Foco;
4. A História do Amazonas e a Categoria Livro Didático Regional.

A partir dos capítulos listados, buscou-se desvendar a complexidade que envolve o livro didático enquanto objeto de pesquisa. Ele é uma material que chega até a escola com a aprovação do PNL, possuindo a prerrogativa de amparar pedagogicamente a oferta de conhecimento, elencado na BNCC e no currículo, por meio de conteúdos previamente selecionados. É uma material de suma importância para professores e alunos, que, em não raras ocasiões, é o único que lhes chega às mãos. Portanto, inseri-lo no bojo do debate acadêmico, por meio de questionamentos acerca do conteúdo regional, é abrir horizontes para que discussões continuem a frequentar a comunidade científica.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O LIVRO DIDÁTICO

1.1 POLÍTICA PÚBLICA, O LIVRO DIDÁTICO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A regulamentação do PNLD, a partir de 1985 e sua implementação no ano subsequente, por um lado, consolidaram políticas práticas em torno do livro didático que vinham sendo desenvolvidas até aquele momento.

Marcelo Soares Pereira da Silva

É histórica a constatação de que a educação, desde o período imperial, tem movimentado diferentes interesses em torno da sua constituição enquanto elemento básico para o desenvolvimento brasileiro. Subjazem, nessa afirmação inicial, entrelaçamentos com o campo econômico. Todavia, a relação com esse campo parece interferir e frear as ações do homem, frente à gestão da educação e da elaboração e implementação de políticas públicas, de certo modo a inviabilizar ou promover a educação ao status de eficiência e qualidade.

Dito de outro modo, a educação carece de investimentos econômicos para que consiga efetivar-se no chão da escola e, assim, possa cumprir sua função social, qual seja: formar cidadãos críticos, com perfil democrático para os enfrentamentos e desafios da sociedade. Nesse sentido, a educação assume claramente uma conotação política e social.

Deliberações no campo político são determinantes para o andamento e a fluidez dos diversos segmentos da sociedade. Ou seja, tais decisões têm seus desdobramentos, por exemplo, na oferta da educação nas diferentes regiões do país, com repercussão no ordenamento jurídico pátrio, como se infere do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. É nesse contexto que a educação deixa de ser um emaranhado de intenções para materializar-se nas escolas brasileiras.

Com a finalidade de ampliar os argumentos inicialmente expostos, menciona-se alguns documentos normativos, elencados para essa discussão. A década de 1990 marca a aprovação da LDB - Lei Nº 9.394/96 - e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997. Dessas normas, os últimos perduraram por longos vinte anos como documento legislador, com o objetivo de subsidiar o professor na execução do seu trabalho, ou seja, tornou-se um “referencial

para o trabalho do professor, respeitando a sua concepção pedagógica própria e pluralidade cultural brasileira” Nessa perspectiva, “são abertos, flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região” (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Quando se destaca os documentos basilares que representaram a educação na última década do século XX, não significa que se trata com demérito aqueles que fizeram parte das políticas educacionais dos séculos anteriores. No cenário histórico da colônia e do império, houve leis importantes para educação. Verifica-se que alguns trabalhos já se propuseram a esmiuçá-las, como é o caso do livro História das Ideias Pedagógicas no Brasil, de Demerval Saviani. Ele ajuda a compreender a história da pedagogia e das políticas educacionais desde os primórdios, com a Companhia de Jesus (1549), até o ano de 2001, pós LDB 9.934/96, conforme segue:

Essa primeira lei de educação no Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Trata ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso a rudimentos da saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo parlamento brasileiro contemplava dos elementos que vieram a ser consagrados como conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e de ciências da sociedade (história e geografia) (SAVIANI, 2008, p. 126).

Em prosseguimento à apresentação de documentos regulamentadores da educação, destacam-se 02 (duas) recentes deliberações no Congresso Nacional, que representam, mesmo com críticas de especialistas, um marco na história da legislação educacional brasileira do século XXI. São eles: a segunda versão do Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-2024 e a BNCC, homologada em dezembro de 2017.

Tais documentos são muito importantes. O PNE, por exemplo, é apontado como impulsionador de políticas públicas, tidas como resultantes de ações propostas pelo governo e, em alguns casos, sinônimo de conquistas a favor da equidade e da valorização da educação no Brasil. Esse cenário revela o papel do Estado, enquanto provedor de políticas públicas para a construção de um modelo de sociedade justa e igualitária. Nesse sentido, é o esclarecimento de Souza (2006, p. 20), quando afirma que “as últimas décadas registraram o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação”.

A referida autora segue afirmando que em democracias estáveis, as políticas públicas, que constituem subáreas da Ciência Política, são passíveis de investigação e de análise científica, por parte de pesquisadores; afirma também que não existe uma única, nem a melhor

definição sobre políticas públicas. Porém, há alguns conceitos predominantes ou mais conhecidos que, por apresentarem reflexos na economia e na sociedade, situam as políticas públicas no contexto da análise que busca responder aos seguintes questionamentos: quem ganha e o que ganha, por que e que diferença faz. Nesse contexto, as

políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p. 26).

No que tange ao surgimento, aos conceitos e ao percurso de políticas públicas no mundo, a autora ressalta que elas assumiram, em dado momento, um caráter participativo e que houve uma tentativa de implementar esse modelo, por meio do compromisso assumido por alguns partidos políticos. Ainda de acordo com Souza (2006, p. 36),

no Brasil, são exemplos dessa tentativa os diversos conselhos comunitários voltados para as políticas sociais, assim como o Orçamento Participativo. Fóruns decisórios como conselhos comunitários e Orçamento Participativo seriam os equivalentes políticos da eficiência.

Com as reformas neoliberais acontecendo no mundo, as políticas públicas seguiram conquistando espaço em vários países ao se tornarem pauta voltada à intervenção do Estado. Como consequência desse panorama e em vista de ser a educação parcela das demandas da população, em seu contexto social, pode-se citar a criação, no Brasil, do PNLD, em 1985.

Para Soares (2021, p.109),

No caso da política do livro didático, isso se deu através da criação do PNLD como forma de garantir a qualidade da educação e a introdução das ideias propostas pelas instituições multilaterais para propagação do capital globalizado impostas pelas políticas de reajuste. O interesse de tais instituições nos livros didáticos apontava em dois sentidos. O primeiro é a ideia de educação como forma de reduzir a pobreza para combater o fantasma do comunismo/socialismo.

Nesse sentido, enquanto política pública alinhada às reformas neoliberais promovidas em todo o mundo a contar da década de 1990 e acompanhando as mudanças no cenário global, o PNLD, oriundo de financiamento federal, projeta-se como instrumento de busca por melhorias na qualidade da educação a partir da distribuição de material didático na escola pública. Sob esse contexto, é adequado observar que o neoliberalismo é contra a regulação do Estado e, conseqüentemente, contra as políticas públicas, desde que estas não se mostrem alinhadas a interesses capitalistas.

Mendes (2009) reflete sobre o papel que as políticas educacionais têm tido no reforço ou na superação de uma visão de escola hierarquizada, centralizadora de decisões e não aberta à sociedade, isto é, uma escola não condizente com a natureza pública.

Seja como produto de ampla discussão no campo das políticas públicas, seja por intermédio do conteúdo, da iconografia ou do viés ideológico, o livro didático tem atraído diferentes olhares e se tornado um dos objetos de pesquisa científica em constante investigação no Brasil e no mundo. Entretanto, no caso brasileiro, por ser um instrumento proveniente de uma política pública, o PNLD, cujo principal provedor é o Estado, não deixa de receber críticas desde a sua instituição. Uma delas é o pensamento contrário à distribuição do livro didático que, na leitura de Faria *apud* Gatti Junior (2004, p. 233), é dispensável, conforme excerto abaixo:

Com relação do Estado ter de comprar livros, nós entramos numa questão problemática, que é o paternalismo estatal. Eu acho que não deveria existir esta distribuição, por princípio, dadas as nossas condições [...] eu acho que talvez fosse mais vantagem, ao invés do Estado comprar livro didático, investir pesadamente nas bibliotecas escolares, dotando-as, de recursos para que o livro didático pudesse ser dispensado. [...] Olhando minha profissão de professor, eu acho que uma medida dessas seria muito mais eficiente, ainda que o meu bolso sentisse.

E mesmo estando sujeito a aprovações e reprovações, fato inerente em sociedades com perfil democrático, e por tratar-se de um objeto complexo, a história da instituição do livro didático no Brasil continua possibilitando inúmeras análises e suscitando críticas por parte de especialistas que se propõem a estudá-la. Rocha (2017, p. 11), voltando-se à matéria, é categórica ao afirmar que:

Os livros didáticos em nosso país se tornaram notícias na mídia impressa e televisiva. De tempos em tempos, seus autores são colocados na berlinda, acusados de trazerem aos leitores informações erradas, defasadas ou tendenciosas. Sabe-se que tais problemas podem ocorrer em qualquer publicação, não sendo exclusividade dos livros escolares. Mas tais críticas se tornaram mais graves e preocupantes porque os livros didáticos fazem parte de um aparato educativo, são voltados à formação de crianças e jovens, e, além disso, são avaliados e adquiridos pelo Estado brasileiro por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Por conseguinte, as críticas feitas na imprensa repercutem diretamente sobre os governantes e as políticas públicas de educação, pondo em xeque até mesmo a validade e os métodos adotados em tais políticas.

Sob esse enfoque, pertinente é a observação de Monteiro (2014, p. 233), quando diz ser o livro didático “o único material de leitura à disposição do público em idade escolar. Ele faz parte do cotidiano dos estudantes”. Entende-se assistir razão ao autor, em especial com a natureza única do livro didático, fortemente percebida nas escolas públicas situadas em bairros

periféricos e de baixa renda, de onde se conclui ser a escola também palco da desigualdade de classes.

A criação do livro didático tem sua origem nas políticas sociais do poder público. Instituído pelo Decreto Nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o PNLD passa a integrar um número então crescente de políticas públicas brasileiras. Desde o seu advento, vem motivando uma série de agentes a debruçarem-se sobre a administração e o gerenciamento dos recursos financeiros que o subsidiam, na perspectiva de sua melhoria e alcance, cabendo ao poder público a manutenção das instituições. Conforme Bezerra (2017, p. 71),

[...] com o objetivo de levantar questões e subsídios para sua elaboração de política para o livro didático, contou com a participação ampla e variada de agentes e equipes técnicas do MEC, dirigentes de entidades como Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes de Educação (Undime), Câmara Brasileira do Livro (CBL), Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (Abrale), Associação brasileira de Editores de Livros (AbreLivros), Sindicato Nacional dos Editores e Livreiros (Snel), Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

Com o fito de corroborar seus argumentos acerca do caráter político do livro didático, o autor citado recorre a outras fontes, tais como Franco (1982), para sustentar que o livro didático, em todos os países do mundo, constitui-se como objeto de disputa real e simbólica, assumindo a posição de instrumento de poder.

Cassiano (2007), ao discorrer sobre a trajetória do livro didático, no período de 1938 a 1985, destaca o acordo, celebrado em 1966, entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). O mencionado pacto visava à criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), imbuída da missão de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Destaca-se que a partir dessa comissão, foi instituído o primeiro programa de livro no Brasil, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), mantido com verbas de contribuição financeira do MEC e da USAID, esta, juntamente com a COLTED, posteriormente, extinta.

Cabe aqui destacar a importância do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Governo Federal criada pela Lei Nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei Nº 872, de 15 de setembro de 1969. É desse ente autárquico a responsabilidade pela execução de políticas educacionais vinculadas ao MEC. Incumbe, ainda, ao FNDE o repasse de verbas para que os estados e municípios, devidamente cadastrados no sistema do MEC, possam adquirir o livro didático, bem como a observância de critérios de qualidade na respectiva aquisição.

O livro didático é instituído como política pública por meio do já mencionado Decreto Nº 91.542/1985, que institui o PNLD, nos termos que seguem:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

Art. 3º. Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

§ 1º Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subseqüentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento.

§ 2º A reutilização deverá permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação.

Art. 4º. A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

O artigo 4º explicita que a execução do PNLD fica a cargo do MEC, por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), bem como de implementações feitas a partir da chamada Era Sarney, que representa o governo de Transição Democrática.

O livro didático constitui-se enquanto programa por intermédio do PNLD e tem como marco regulador e sua origem o ano de 1985. Desde então, ele vem sendo submetido a sucessivas transformações na tentativa de aprimoramento, aperfeiçoamento de seus objetivos e definição de suas ações como material didático a ser distribuído de forma gratuita nas escolas públicas brasileiras e de sua relação, nem sempre amistosa, como o governo brasileiro. Cabe mencionar que o manual didático começou a ser ofertado, inicialmente, na primeira etapa do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

Posteriormente, a segunda etapa (5ª a 8ª série) passou a ser contemplada. A criação do Guia do Livro Didático, o lançamento dos editais para ampla concorrência e a submissão das editoras interessadas são resultados das transformações observadas na condução do PNLD, que se mostram desafiadoras, tendo em vista os órgãos e instituições envolvidos. O aprimoramento perseguido para o programa encontra materialização na publicação, em 2001, pelo MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, das Recomendações para uma Política Pública do Livro Didático. Essa norma é apresentada nos seguintes termos:

Este documento apresenta conclusões e recomendações para subsidiar reformulações nesse Programa e para discutir e estabelecer elementos para o aprimoramento das políticas públicas do livro didático no país. Para isso, está organizado em cinco grandes partes. A primeira delas apresenta o processo por meio do qual o documento foi elaborado, ao longo dos anos de 1999 e 2000. A segunda e a terceira partes apresentam, por sua vez, o desenvolvimento histórico recente do PNLD, apreendendo suas modificações e indicadores de suas principais repercussões positivas nos campos editorial e educacional. A quarta e quinta partes elencam um conjunto de recomendações para o estabelecimento de uma política pública para o livro didático no País e discutem suas principais motivações (BATISTA, 2001, p. 7).

Nas linhas seguintes, o documento segue afirmando que “não é, entretanto, pretensão do documento - nem seria legítimo sê-lo – buscar concluir- mesmo que momentaneamente - as discussões sobre o livro didático e sobre as relações que com ele mantém o Estado” (BATISTA, 2001, p. 8). Essas recomendações resultam de inquietações e debates travados ao longo de dois anos, num processo de aprimoramento e, sobretudo, de legitimação do PNLD como programa destinado a subsidiar professores e alunos no enfrentamento dos desafios para implementação de uma educação de qualidade nas escolas públicas do Brasil.

É possível constatar que o MEC demonstrou preocupação com a importância do programa e em 1993, por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, assumiu, como diretriz, ao lado do aperfeiçoamento da distribuição e das características físicas do livro didático adquirido, a capacitação adequada do professor na perspectiva da avaliação e seleção do manual a ser utilizado, bem como da melhoria da qualidade desse livro.

Sobre o documento ao qual se faz referência, Soares (2021), ao lançar o livro *A Institucionalização do Livro Didático no Brasil*, apresenta uma análise criteriosa da história do livro didático, sem deixar de tecer uma leitura crítica acerca das dimensões, limites e possibilidades, que se inserem no teor das Recomendações de 2001. Na percepção desse autor, aquelas orientações:

apresentam duas saídas para a transformação do livro, a primeira é a tendência à pedagogização do livro didático, sem necessariamente levar em conta a dimensão didática de cada saber disciplinar (o que cada saber escolar pode ensinar potencialmente), ou seja, tudo é resolvido pela reorganização do livro em sua relação com novos objetos e formas de ensinar. A segunda foi apontar na direção do aluno enquanto chave de interesses e investir na possibilidade de utilização de tais conhecimentos como forma de intervenção em suas realidades, uma tentativa de restituir o valor dos conhecimentos escolares (SOARES, 2021, p. 127).

O autor citado afirma que uma lógica representacional tem perpassado o espaço escolar brasileiro e é caracterizada pela dicotomia pesquisa/ensino. Destaca, outrossim, que questões referentes à produção do conhecimento ficam a cargo da ciência especializada, referindo-se ao objeto do livro didático; enquanto questões relacionadas à difusão do conhecimento em espaços

formais são prerrogativas da pedagogia. Segundo ele, essa relação tem parametrizado a definição sobre o livro didático.

Outra questão que as Recomendações para uma Política Pública do Livro Didático abordam é a natureza centralizada e a utilização exclusiva de recursos federais na relação com o livro didático, pois é através dessa ação que o manual didático é organizado, ao tempo em que tais verbas são cruciais para que ele desenvolva-se. Não por acaso, é a ressalva que segue:

a centralização torna o PNLD, dadas as dimensões do País, assim como dos sistemas públicos de ensino, uma ação dependente de um grande volume de recursos e organizada em tomo de processos de grande complexidade e envergadura. A necessidade de um acentuado volume de recursos, aliada à utilização exclusiva de verbas federais, torna o PNLD, em segundo lugar, dependente das oscilações da política econômica brasileira, das disponibilidades orçamentárias do Estado, assim como da variação das decisões políticas dos diferentes governos (BATISTA, 2001, p. 17).

O documento demonstra que o PNLD tem ocupado destaque nas pautas institucionais, promovendo debates e motivando grupos e comunidades acadêmica, científica e escolar, a debruçarem-se no intuito de desvelar as entrelinhas do programa. Afinal, como o livro didático é considerado vetor de transmissão do conhecimento histórico, na medida em que sua distribuição contribui para a divulgação da ciência e da cultura, tem-se, por meio do PNLD, a propagação do saber garantida por um programa institucionalizado e com fornecimento gratuito.

No processo de consolidação do livro didático como política pública, destaca-se o ano 1994, momento em que a FAE, o MEC e o PNLD, com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apresentaram o documento Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos (Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências) 1ª a 4ª séries. O propósito da FAE, de acordo com o que consta na publicação, era “assegurar a oferta aos alunos da 1ª à 4ª Série do Ensino Fundamental de um livro mais inteligente, mais competente”.

Conforme mencionado alhures, o percurso do livro didático, desde o seu surgimento, compreendeu vários momentos e mudanças, cuja ação envolveu atores, agentes e instituições. É o que se lê em Soares (2021, p. 19):

É necessário compreender que esse processo não foi resultado da decisão de um único agente social, e que esteve crivado de disputas por representações e visões de mundo. Dessa forma, fez-se necessário compreendê-lo a partir de uma lógica relacional e dialógica, uma vez que envolveu gestores públicos, especialistas, professores, alunos, pais e grupos sociais, que se relacionam com o ensino formal. A mesma compreensão também serve para o conjunto de instituições que dialogavam com o ensino formal,

como por exemplo: Secretarias de Educação, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Faculdades e Universidades formadoras de professores etc.

Havia uma preocupação com o que vinha sendo produzido e distribuído em termos de livro-texto, conforme publicação da época. Assim, buscando conferir materialidade a essa inquietação, o MEC, por força da Portaria Nº 1.130, de 05 de agosto de 1993, formou um Grupo de Trabalho, com o fito de “analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos de livros adequados às séries iniciais do Ensino Fundamental, usualmente adotados em Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências”. A pesquisa, que originou a Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos, tomou por base os 10 (dez) títulos mais solicitados pelos professores no ano de 1991 (BRASIL, 1994, p. 10)

Logo na apresentação, o referido documento traz o seguinte enunciado: “A História sempre contribuiu para a interpretação das ações decorrentes de decisões governamentais”. Entende-se ser possível relacionar a mencionada assertiva com os escritos de Le Goff (1990), que afirma possuir o livro didático uma história, razão pela qual uma investigação acerca de sua criação e desenvolvimento demanda interlocução com outras áreas do conhecimento. Acrescenta o autor que sendo o livro didático “um objeto da criação do homem”, é elemento passível de estudo e análise empírica.

A normatização do livro didático e os trâmites burocráticos superados para que ocorresse a garantia de sua distribuição foi motivo de preocupação quanto aos objetivos da oferta e aos parâmetros definidores de sua qualidade. Trata-se, pois, de uma situação desafiadora, como sinalizado na Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos (1994, p. 08), ao ressaltar: “muitos obstáculos foram vencidos para o alcance desses objetivos destacando-se a correção procedida no percurso do caminho do livro até chegar às mãos dos alunos”.

Adiante, em linhas introdutórias, depara-se com uma afirmação contundente, passível de ser considerada como justificativa para a composição do Grupo de Trabalho responsável por empreender uma leitura crítica sobre a produção do livro didático consumido àquela época: “Até há bem pouco tempo *não* havia no MEC/FAE parâmetros definidores de qualidade dos livros didáticos adquiridos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD” (BRASIL, 1994, p. 09). Subentende-se que o material que chegava às mãos de professores e alunos até então, padecia de um olhar mais apurado sobre os critérios qualitativos que definiam sua produção didática. Nesse sentido, Soares (2021, p.18) ressalta que “esse programa institucionalizou critérios de qualificação para esse material que, de certa maneira, passaram a defini-lo”.

Diante do exposto, foi possível perceber que a constituição do livro didático atravessou diversos momentos da política educacional do Brasil, ensejando debates que englobaram segmentos da economia, da sociedade, da cultura e afins. Conforme Silva (2010), há embates de forças políticas, sociais e ideológicas que envolvem o livro didático. Embora possa parecer clichê, mas o manual escolar constitui-se, em relação às demais literaturas, um poderoso instrumento de uso político, ideológico e cultural. Isso porque produz e, ao mesmo tempo, representa e canaliza os valores da sociedade quanto ao pensamento de ciência, de história, de hermenêutica, dos fatos e do próprio processo de reinvenção do conhecimento.

Vale lembrar que o livro didático é um instrumento regido sob o controle do MEC, que, em determinados momentos da história, esteve a serviço de divulgar o modo de ver e de pensar da sociedade a partir de um prisma regulador institucional. Tanto é que, no que se refere à influência da política nacional sobre a produção didática escolar, o papel desempenhado pela censura estatal durante a Ditadura Militar implicava na ausência de alguns temas nas coleções didáticas, mais por força da autocensura do que pela censura direta (GATTI JÚNIOR, 2004).

Num processo democrático, não é incorreto afirmar que o livro didático serviu a diferentes interesses em momentos da história. É através desse instrumento que valores, conceitos, concepções ideológicas são trabalhados pedagogicamente em forma de ensino para sedimentar e/ou reproduzir as ideias e o pensamento sobre educação, cultura e sociedade. Nesse particular, os livros didáticos são excelentes canais de comunicação, distribuição e inculcação de um determinado viés ideológico, pois

[...] foram utilizados em diferentes momentos da história do Brasil como instrumentos de reprodução ideológica das classes dominantes. Transmitiam valores ligados a esses grupos, constituindo uma mercadoria bastante lucrativa e que ainda hoje representa os interesses de determinados segmentos da sociedade. Atualmente, apesar de serem escolhidos pelos professores de maneira democrática, muitas vezes não contemplam a realidade social das diversas escolas existentes nesse Brasil continental (ZACHEU; CASTRO, 2015, p. 2).

Incurtionando na legislação de décadas passadas, foi possível perceber, por intermédio do Decreto-Lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que o Estado brasileiro estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Desse diploma, registra-se previsão contida em seu artigo 20, alíneas a e b, conforme segue:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação.

Conforme visto no decreto citado, o livro didático vem sendo utilizado, desde a década de 1930, como veículo reprodutor de fortalecimento da política educacional do Estado brasileiro e do *modus operandi* dessa organização para sedimentar seus interesses via educação. A fim atender a essa concepção político-ideológica, o meio mais fácil era alijar tudo o que se mostrasse contrário ou que se opusesse à linha de pensamento do governo, pois, caso houvesse manifestação opositora, a obra seria excluída de uma possível seleção ou automaticamente eliminada.

O livro didático, por acondicionar na sua composição vários elementos que se relacionam, tinha/tem papel importante enquanto elemento de divulgação dos escritos da história na escola. Cassiano (2007, p. 3), ressalta que “devido à centralidade que o manual escolar assume na educação, por ser ao mesmo tempo mercadoria e elemento fundamental da cultura escolar, para além das análises intrínsecas do mercado, há questões que se relacionam com a educação”.

Aliás, o fato de o livro ser utilizado como recurso material para divulgação ou disseminação de determinada orientação político-ideológica não é uma prerrogativa da política educacional brasileira. O chamado fermento, em alusão ao livro, na interpretação de Febvre e Martin (2017), também esteve a serviço da propagação da doutrina de ordens religiosas, de insurreições e de movimentos políticos. Prova disso é encontrada em Febvre e Martin (2017, p. 150), quando afirmam: “Lutero, cujos primeiros escritos haviam sido impressos em caracteres romanos, utilizou os caracteres nacionais quando precisou atingir grande massa de seus compatriotas”. Segundo os autores, no contexto do século XVI, havia uma extraordinária diversidade de caracteres, com destaque para o estilo gótico; e a difusão das impressões italianas, em especial a romana, inicialmente considerada língua vulgar, passou, posteriormente, a ser largamente utilizada, na medida em que crescia o humanismo.

Ao discorrerem sobre a história do aparecimento do livro, Febvre e Martin (2017, p. 247) salientam que, mesmo com o fim do absolutismo e com o alvorecer do século XVIII, ao que eles denominam de tempo dos filósofos da Enciclopédia,

as paixões religiosas inflamam-se novamente, e as perseguições incitam numerosos impressores e livreiros franceses a fugir para o exterior, onde continuam a exercer seu ofício e, imprimindo panfletos virulentos, esforçam-se para fazer o maior mal possível ao rei que os expulsou.

Desse modo, o livro tinha pouco alcance no século XV porque nesse tempo histórico, poucas pessoas sabiam ler. Comumente, era utilizado para fortalecer a ideologia burguesa, da

classe rica ou de grupos religiosos, e quando as classes dominantes sentiam-se ameaçadas com o avanço das novas ideias publicadas por meio do livro, começavam a perseguir editores e livreiros, numa espécie de caça às bruxas. Esse processo, consoante Febvre e Martin (2017), atingia, principalmente, os mais vulneráveis, alvos costumeiros de novas investigações, cujas sanções poderiam enviá-los para a cadeia e, com frequência, para a fogueira. Destaca-se que esse cenário é montado após a invenção da imprensa por Gutemberg, no século XV.

Desde o aparecimento do livro, ele vem sendo utilizado para diversas finalidades. Conforme Monteiro (2014, p. 25), ao afirmar que “[...] a natureza do livro é vista como um veículo portador de um sistema de valores, ideologias, de uma cultura de determinada época e determinada sociedade”. E por ser ele esse veículo transmissor, considera-se salutar o pensamento de Gadotti (2012) ao ressaltar que os aparelhos ideológicos servem de veículos de ocultação e de distorção, mesmo quando não diretamente ligados à doutrinação política da classe dominante. Eles assumem uma postura supostamente neutra, são justamente mais eficientes no seu trabalho ideológico, quando se omitem, quando não querem fazer política.

A trajetória do livro didático denota que ele constituiu-se como política pública de Estado e de projeção nacional, porém, percebemos que o alcance dessa condição não se deu de forma gratuita. No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial Educação para Todos, ocorrida na cidade de Jomthien, na Tailândia, onde assumiu a incumbência de elaborar um Plano Decenal de Educação. Nesse ínterim, conforme Furtado e Gagno (2009, p. 11219), em vista de ser o livro didático “um dos maiores insumos da instituição escolar, formularam-se estratégias para um melhor aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem”.

Por intermédio das orientações advindas do Plano Decenal de Educação, o Estado brasileiro propôs a criação do Programa de Avaliação do Livro Didático, cujo propósito esteve assentado em garantir a qualidade do livro didático que, a partir de então, passou a ser avaliado por uma comissão de professores e especialistas, confirmando assim que, até a chegada do livro didático na escola, esse material passaria por uma série de processos e instâncias avaliativas. Desse modo, o Estado consolida seu papel de regulador e mantenedor do controle sobre o livro didático.

Quanto à qualidade do livro didático, o MEC passou a dar uma atenção especial a esse quesito. A demonstração com assuntos relacionados à qualidade mencionada pode ser vista nas Definições de Critérios para Avaliação do Livro Didático, publicadas pelo MEC no ano de 1994.

A esse respeito, Soares (2021, p. 99) lembra que “o documento é composto por: a) Apresentação, b) Introdução, c) Avaliação específica de cada área, d) Apêndices, anexos e, por último,

e) Conclusões e recomendações”. Na apresentação desenvolveu-se um breve histórico do PNLD, situando-o como um dos momentos em que o Estado brasileiro colocou-se como direcionador de uma política pública em relação a esse material.

Ainda sobre as pautas em torno da qualidade do livro didático, convém destacar observações de Albuquerque e Ferreira (2019, p. 252), proferidas nos termos que seguem:

Inicialmente, a avaliação foi pautada por critérios de ordem conceitual (os livros não podiam conter erro ou induzir ao erro) e de ordem política, no que deveriam ser isentos de preconceito, discriminação, proselitismo político e religioso. A partir de 1999, um terceiro critério foi adicionado: o de natureza metodológica, ou seja, as obras deveriam propiciar situações de ensino e aprendizagem adequados, coerentes e que envolvessem o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos.

Na esfera das políticas públicas voltadas à educação, há um número diverso a ser listado. Todavia, para este estudo é mister citar a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Trata-se, portanto, do amparo legal à segunda versão do PNE versão 2014-2024. Esse plano apresenta 20 (vinte) metas acompanhadas de um número variável de estratégias, cujo objetivo é operacionalizar o cumprimento do prazo e facilitar a execução de cada uma delas. Dentre as propostas desafiadoras inclusas nesse documento estão por exemplo, a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos professores. É o que estabelece a meta 7, no item 7.3.3, conforme segue:

Promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem (BRASIL, 2014, p. 66).

De acordo com Saviani (2008), o PNE é, sem dúvidas, a principal medida de política decorrente da LDB (Lei Nº 9.394/1996). Nas palavras do autor, o plano é uma referência privilegiada para avaliar a política educacional, verificar se o governo está realmente considerando prioritárias as ações que estejam voltadas para promover a qualidade da educação brasileira, mesmo que o documento formulado pelo MEC, elaborado no cenário de uma política econômica atrelada ao capitalismo, esteja voltado a responder às demandas de mercado.

Num tempo remoto da história, onde sociedade civil organizada, as instâncias governamentais, os agentes e os movimentos sociais participavam da elaboração das políticas públicas, o PNE foi produzido e entrou em vigor substituindo a sua primeira versão, 2001-2011. O documento foi pensado, organizado e, posteriormente, materializado em forma de plano para

servir de instrumento balizador da educação, sem deixar de sofrer monitoramentos no período de sua execução e passar por revisões, conforme o prazo estipulado por cada meta.

O PNE não é apenas um documento aprovado no Congresso Nacional. Em meio a tantos outros oriundos de políticas públicas, é considerado uma referência para os avanços da educação no país. Na palavras de Saviani (2008), ele é a principal política educacional decorrente da LDB que, dada a sua importância, assume caráter global ao abranger todos os aspectos relacionados à organização da educação nacional. Também por ser “um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor” (BRASIL, 2014, p. 7). Portanto, orienta as ações voltadas ao aprimoramento da oferta da educação no Brasil, tendo como um dos seus pilares propor entre União, Estados e Municípios um pacto a favor da melhoria na qualidade da educação, o que corresponde a um conjunto de diretrizes com a finalidade de orientar a política educacional no Brasil.

Por assim dizer, o livro didático é uma política pública voltada para a qualidade e a equidade da educação no Brasil. É óbvio que caminha dentro de um campo mais restrito daqueles especificados no PNE. Tanto é que a Meta 05 (Alfabetização) do mencionado plano, ao abordar as séries iniciais do Ensino Fundamental, faz referência singular aos livros didáticos, destacando que as obras destinadas a essa etapa abordam conteúdos voltados para a criança em processo de alfabetização.

Entende-se que a discussão sobre o livro didático é por demais abrangente e envolve instâncias de ordem política, econômica ou cultural. Consoante Freitag, Motta e Costa (1987), o estudo sobre o livro didático não pode ser feito isoladamente, focalizando-se o livro didático em si. Sua análise passa, necessariamente, pelos problemas do sistema educacional brasileiro, apreciados sob diferentes contextos.

Em sua trajetória política, o livro didático constituiu-se, desde sua criação, em instrumento de valor pedagógico considerável, em vista de sua respectiva influência no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos em ambiente escolar, com reflexos em todos os níveis da educação básica. Essa percepção fez com que o livro didático, inicialmente destinado às séries iniciais do Ensino Fundamental, passasse a ser também distribuído para o Ensino Médio.

O desencadeamento da política do livro didático na esfera municipal, com ênfase na primeira etapa do Ensino Fundamental, será tratado no próximo tópico. A escolha justifica-se na atuação do doutorando, como docente, nessa etapa da educação básica, o que credibiliza a

coleta e análise dos dados. Com o objetivo de melhor situar o leitor no universo da pesquisa desenvolvida, são apresentados dados de sua execução.

1.2 O LIVRO DIDÁTICO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESFERA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

A política pública pode ser definida como um conjunto de ações propostas pelo Estado que visa atingir certos objetivos em uma ou mais áreas.

Valdelaine Mendes

Como visto na seção anterior, o livro didático foi instituído, enquanto política pública, com a finalidade de selecionar, aprovar, garantir e acompanhar a distribuição dos manuais escolares, com especial atenção à qualidade do processo de disseminação nas escolas públicas, em vista das dimensões continentais do território brasileiro.

Todo esse cuidado reflete a existência, na política do livro didático, de propósitos e finalidade exequíveis, que se voltam à efetividade das previsões legais em todas as escolas públicas brasileiras. Assim, ela materializa-se, deixando de ser apenas um calhamaço de papel ou algo parecido a uma carta de intenções.

No que tange às demandas relacionadas à educação, as secretarias estaduais e municipais desenvolvem suas atividades pedagógicas em conformidade com as orientações que emanam das políticas educacionais do MEC, no intento de seguir o rigor de tais designações. As referidas políticas, executadas sob rigorosa observância legal, têm impacto direto no chão da escola, desde a organização curricular, passando pelo planejamento escolar e culminando no plano de aula.

Em março de 2020, como parte empírica da pesquisa, agendou-se visita à Divisão Distrital Zona Norte (DDZ Norte), da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), com a finalidade preliminar de, identificadas as escolas administradas por aquela DDZ, proceder-se ao levantamento de seus endereços e, caso possível, dos contatos de seus diretores, coordenadores e secretários.

No decorrer da visita, estabeleceu-se contato com a servidora responsável pela administração da área de livro didático, que relatou não exercer o Distrito qualquer ingerência sobre a respectiva política, ao que acrescentou serem da competência do MEC as decisões, encaminhamentos e direcionamentos. Ressaltou, ainda, que à Secretaria cabe ações de

monitoramento das informações concernentes ao PNLD; alimentação do sítio eletrônico do Ministério com as informações atinentes a pedidos e quantidades de livros; acompanhamento da logística de distribuição e/ou reposição; além do controle de prazos estabelecidos pelo MEC ao longo do processo, que considera o censo escolar como parâmetro para definição do volume de aquisição.

O processo de acompanhamento e monitoramento ora citado dá-se numa relação direta com o FNDE/PNLD. Trata-se, portanto, de tarefa *sine qua non* da Secretaria, precedida do devido cadastro de todas as escolas em plataforma eletrônica específica, hospedada no sítio do MEC. O registro mencionado é essencial, tendo em vista ser esse o canal por onde fluem todas as informações relacionadas ao processo de obtenção do livro didático. Em caráter local, consoante já mencionado, são conduzidas as ações de recebimento, triagem e mapeamento logístico, as quais culminam com a entrega do manual escolar aos alunos matriculados na rede.

Convém destacar que toda essa engrenagem, cujo objetivo é a entrega do livro didático nas escolas, passa, antes, por um processo em que as editoras, após se inscreverem, enviam as edições, elaboradas de acordo com as exigências do edital para fins de apreciação e avaliação, por parte do corpo técnico de universidades e de professores das escolas. Somente após confirmação da observância aos requisitos previstos nos editais do PNLD, as edições são aprovadas pela equipe responsável. A concorrência entre as editoras é bastante acirrada, pois se trata de um nicho editorial que envolve valores significativos no mercado livreiro.

O livro didático é um material cuja aquisição envolve volumosas cifras oriundas do erário público para investimento na educação. Nesse sentido, especula-se ser decorrente da necessária preocupação com a correta utilização de tais recursos.

A publicação constante no sítio eletrônico do FNDE, expressa nos termos que seguem:

Entre o final de 2019 e início de 2020, foram distribuídos milhões de livros para atendimento aos alunos e professores de toda a educação básica do país.

Para o ano letivo de 2020, foi feita a aquisição completa das obras que atendem aos anos finais do ensino fundamental.

Além disso, a distribuição também englobou a reposição integral dos livros para os estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a reposição de livros para o ensino médio e para a educação infantil (BRASIL, c.2017).

A seguir, a Tabela 1 apresenta dados relativos aos recursos demandados pelo governo.

Tabela 1 - Dados do FNDE/PNLD - Ano de 2020

Etapas de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição (R\$)
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	234.141.456,77
Total Geral	123.342	32.010.093	172.571.931	1.390.201.035,55

Fonte: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

Os valores registrados na tabela revelam a exuberância pecuniária expendida com o PNLD. Toda essa monta – é inegável – exerce sobre o mercado editorial grande interesse e, conseqüentemente, acirrada concorrência entre as editoras que participam do certame do Programa. Afinal, não se vislumbra, no universo livreiro, nenhum cliente com o potencial representado pelo MEC.

O FNDE sugere dois tipos de livros: os consumíveis e os reutilizáveis. Os consumíveis são aqueles em que os alunos podem escrever, principalmente aqueles que compreendem o período de alfabetização, fase importante que envolve os dois primeiros anos da primeira etapa do Ensino Fundamental; os reutilizáveis são aqueles que, por assim dizer, devem ser devolvidos para que os alunos possam utilizá-los no ano seguinte. Porém, como visto, há um custo alto envolvido nessa tarefa, uma vez que, consoante Choppin (2004, p. 554):

Sua elaboração (documentação, escrita, paginação etc.), realização material (composição, impressão, encadernação etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários etc.) e de produzir debates e polêmicas.

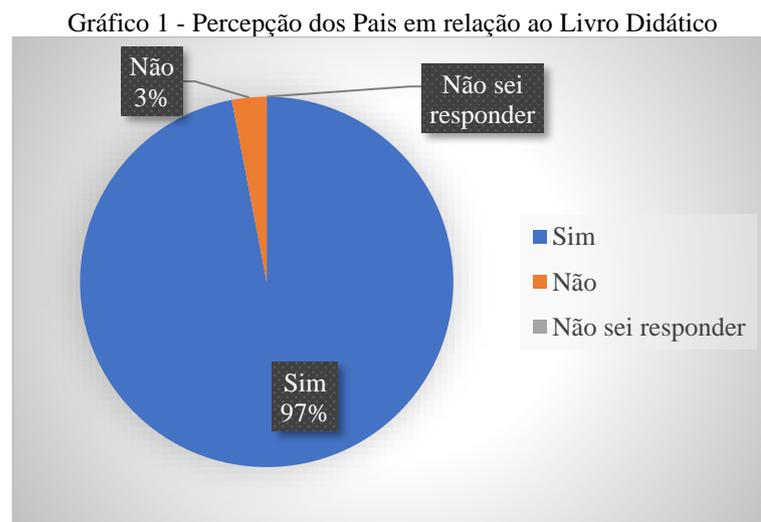
Tendo em vista as orientações do MEC/FNDE no tocante à observância de prazos estabelecidos, sob responsabilidade das secretarias municipais, pertine registrar, no presente estudo, que as aulas nas escolas da rede municipal de Manaus, em atendimento ao calendário escolar, tiveram início no dia 05 de fevereiro de 2020.

Transcorridos trinta dias após o início das aulas, ou seja, no dia 05 de março de 2020, a escola onde atua este pesquisador convocou os pais e/ou responsáveis para reunião, cuja programação incluía a entrega do livro didático a ser trabalhado no ano letivo de 2020. Naquele dia, em sala de aula, os professores apresentaram um vídeo institucional sobre a importância do

manuseio correto, o cuidado e a conservação que alunos, pais e/ou responsáveis devem ter com o livro didático.

A presença dos pais pode ser entendida como elemento de confirmação da parceria estabelecida entre família e escola, em especial, quando esse comparecimento ocorre de modo maciço, o que não é corriqueiro. Para aquele encontro específico, a prévia divulgação da distribuição do livro didático provocou significativo interesse entre os pais, que se mostraram seduzidos pelo material pedagógico, essencial à formação dos educandos.

A percepção dos pais de alunos da escola, em relação ao livro didático, pode ser revelada por meio de uma pesquisa realizada junto aos mesmos, por ocasião do trabalho remoto. A eles foi formulada a seguinte pergunta: você considera o livro didático importante instrumento de apoio pedagógico no auxílio à aprendizagem da criança? Responderam à pesquisa 30 (trinta) famílias, cujas manifestações são apresentadas no Gráfico 1, a seguir exposto.



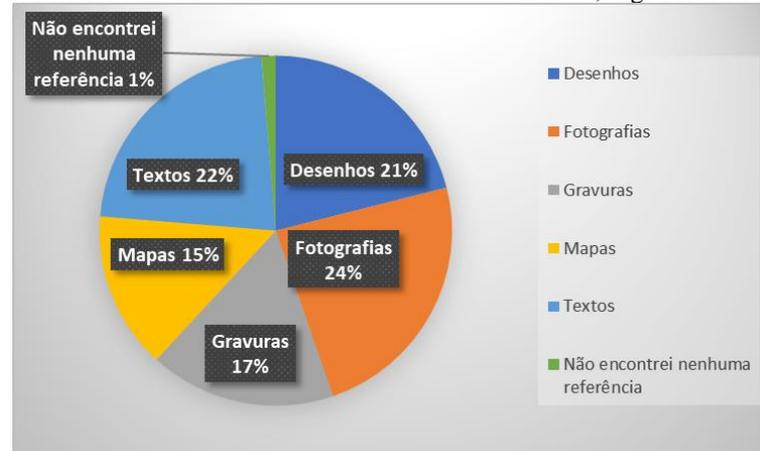
Fonte: O Autor (2022)

Conforme se observa, a considerar o espaço amostral utilizado para a pergunta formulada, pode-se inferir que o livro didático goza de inestimável prestígio junto aos pais e/ou responsáveis. A natureza gratuita de sua distribuição aos alunos das escolas públicas confere essa aceitação, inobstante a ausência, entre os pais, de domínio sobre o PNLD. Seguindo a ordem desse discurso, convém destacar posicionamento de Monteiro (2014, p. 21):

O acesso, a facilidade e a vulgarização do uso dos livros didáticos no Brasil podem ser creditados às ações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do Governo Federal, sob a gerência do Ministério da Educação e Cultura (MEC), financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela avaliação, compra e distribuição de livros didáticos para alunos de escolas de Ensino Fundamental públicas de todo país.

Na busca de avaliar o livro didático de História, na percepção das famílias, foram os pais estimulados a indicar as referências amazônicas presentes no manual. Os resultados a tal questionamento podem ser visualizados no Gráfico 2, a seguir demonstrado.

Gráfico 2 - Referências Amazônicas no Livro Didático, segundo os Pais



Fonte: O Autor (2022)

O diagrama é contundente em demonstrar que, na interpretação das famílias, a Amazônia, no livro didático dos anos iniciais, mostra-se representada, majoritariamente, por meio de fotografias, que alcançaram, dentre os pesquisados, a marca de 24 (vinte e quatro) pontos percentuais; sendo seguidas por desenhos); textos, com 22% (vinte e dois por cento); desenhos, 21% (vinte e um por cento); gravuras, 17% (dezessete por cento); mapas, 15% (quinze por cento) e apenas 1% (um por cento) dos entrevistados manifestou ausência total de referências regionais na obra didática de História. Os dados comprovam, ainda, o contato das famílias com o conteúdo existente no livro didático.

De acordo com Brandão (2002, p. 139), “[...] qualquer estrutura intencional e agenciada de educação constitui uma entre outras modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura”. Assim, podemos dizer que o PNL, ao oportunizar a chegada do livro didático à escola, permite acesso a conteúdos educativos que reproduzem manifestações da cultura. Não se trata, pois, de algo aleatório, ao contrário pensado, organizado e estruturado como parte integrante das elaborações intencionais políticas e que coloca em prática as suas possibilidades e estratégias de poder, de pensar a organização do trabalho pedagógico. Afinal, importa asseverar que há interesse na divulgação de um pensamento ideológico e cultural, e o livro, pleno de simbolismos, significantes e significados, serve também a esses propósitos.

Reflexo do alcance múltiplo do livro didático é apontado em Brandão (2002, p. 13), cuja apresentação é intitulada “A Menina que Lê”. Para discorrer sobre o tema, o autor usa como

aporte a fotografia de uma menina lendo um livro, ao mesmo tempo em que caminha descalça num campo de trabalho vietnamita, em 1977. Na imagem, a outra mão da criança segura uma corda que, presa a um boi ou um búfalo, puxa o animal. Em um país devastado pela guerra, o autor observa “aquilo através do que se lê, aquilo com que os homens trocam entre si, nas trilhas difíceis da vida em sociedade, as mensagens e os significados que tornam, ao mesmo tempo, tal vida, social, e a deles, humana. Isto é, vivida como e através da cultura”.

O filme/documentário *A Ponte de Bambu*, disponível nas plataformas digitais, ao mostrar o cotidiano do repórter brasileiro Jayme Martins e de sua família na China Comunista dos anos 60, destaca como eles vivenciaram a Revolução Cultural Chinesa e mostra um pouco, dentro da proposta deste estudo, como o livro foi utilizado para reforçar, naquele caso, a ideologia de Mao Tsé-Tung nas escolas de Pequim, o que pode significar que

Toda cultura humana é fruto do trabalho direto da educação. Mais do que o aborrecido dilema do ovo-e-da-galinha, proponho que esta obviedade seja considerada como uma boa ida-e-volta. Pois, somos seres humanos, o que aprendemos na e da cultura de quem somos e de que participamos. Algo que cerca e enreda e vai da língua que falamos ao amor que praticamos, e da comida que comemos à filosofia de vida com que atribuímos sentidos ao mundo, à fala ao amor, à comida, ao saber à educação e a nós próprios (BRANDÃO, 2002, p. 141).

A longevidade de utilização do livro didático, por mais de três décadas, reflete sua aprovação não somente entre alunos e professores, bem como nas sucessivas avaliações a que ele é, constantemente, submetido. Tais análises possuem o intuito de promover seu aprimoramento e podem justificar a manutenção dessa política pública. Isso porque, no labor escolar, se o livro didático não é o principal recurso, dada sua (in)questionável relevância como apoio pedagógico ao professor na aprendizagem de alunos, ele figura, com inegável justiça, entre os materiais considerados indispensáveis. Nesse contexto, válida é a ponderação de Corrêa (2006, p. 17):

Não é exagero afirmar que historicamente o livro escolar tem exercido papel fundamental na realização da tarefa escolar de ensinar determinados saberes àqueles que a ela conseguem ter acesso. Visto como ferramenta pedagógica ou como suporte dos conhecimentos a serem ensinados, os livros escolares desempenhariam uma importante tarefa na compreensão de alguns aspectos da cultura escolar.

Uma tarefa executada pelas secretarias de educação, que pode ser considerada como apoio fundamental na efetivação da política do PNLD, é a participação do professor no processo de escolha do manual escolar. A lista com o resumo das obras somente é disponibilizada ao professor após as editoras submeterem-no a um processo de avaliação junto a uma equipe

técnica especializada. Posteriormente, mediante aprovação, passa a compor a lista do Guia de Livros Didáticos. Via de regra, acontece uma condução de preparação do terreno junto às escolas, ocasião em que são adotados procedimentos administrativos para que a escolha atenda às exigências estipuladas pelo MEC.

O processo acontece no ano anterior à vigência do livro didático, ao longo do qual a secretaria organiza, viabiliza e monitora o andamento da escolha pelos professores na escola, obedecendo criteriosamente às datas estipuladas. Acerca do tema, válida é a observação de Furtado e Gagno (2009, p. 1122):

Parte integrante do PNLD é o Sistema de Controle e Remanejamento de Reserva Técnica (SISCORT), elaborado pelo FNDE/MEC, e tem como objetivo auxiliar as escolas e as secretarias estaduais e municipais da educação no gerenciamento virtual em relação à distribuição e ao remanejamento dos livros didáticos.

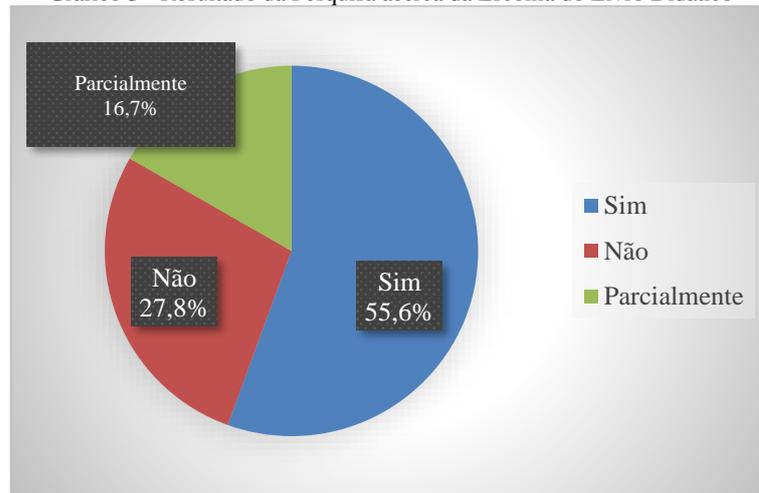
Tal procedimento busca democratizar, dar transparência e lisura ao processo. A esse respeito, Silva (2017, p. 113) afirma que:

Após triagem e pré-análise, as obras que atendiam aos requisitos do edital eram encaminhadas para avaliação pedagógica por parte das comissões de especialistas. A partir dessa avaliação pedagógica e sua divulgação, O MEC elaborava o *Guia de livro didáticos* com as informações das obras aprovadas. Esse *Guia* era enviado às escolas para subsidiar o trabalho dos professores no processo de escolha do livro didático a ser adotado em cada série e área do conhecimento.

Com a proposta de apresentar evidências empíricas sobre o tema ora tratado, encaminhou-se questionário aos professores da rede municipal. Assim, foi possível perceber que as tratativas inicialmente adotadas para a escolha do livro didático dentro do prazo previsto destoam daquilo que preconiza o PNLD, comprometendo o alcance esperado.

Aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, foi formulada a seguinte pergunta: Você recebeu orientações sobre o procedimento de escolha do livro didático por se tratar de um elemento comprovadamente importante no processo de ensino-aprendizagem? Responderam ao questionamento 18 (dezoito) professores, cujas respostas podem ser visualizadas no Gráfico 3, de onde se conclui que 44,5% dos docentes assinalaram não receber ou receber parcialmente orientações sobre o processo de escolha do livro didático.

Gráfico 3 - Resultado da Pesquisa acerca da Escolha do Livro Didático

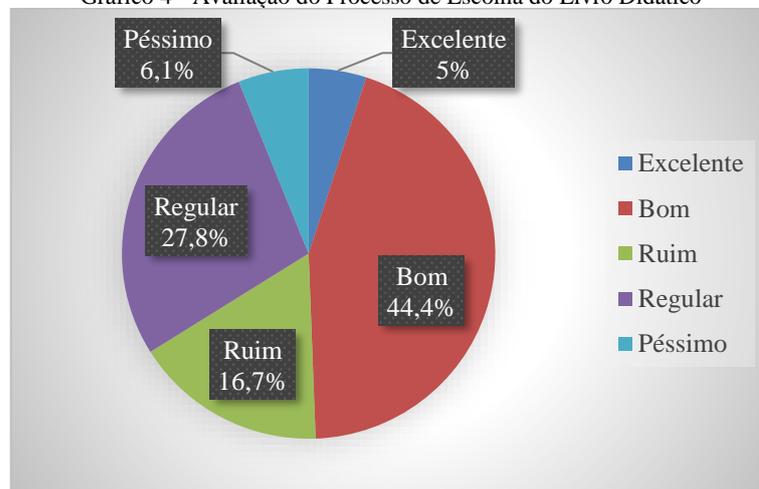


Fonte: O Autor (2022)

A escolha do livro é pessoal, cabendo a cada professor indicar dois títulos diferentes, entre o leque de coleções encaminhado para a escola. Existe um debate envolvendo o protagonismo dos professores nesse processo, pois, mesmo se tratando de uma ação democrática, a escolha, conforme Martins, Sales e Souza (2009, p.16), “exigiria desse profissional, o domínio de determinados saberes, critérios, competências, entre outros itens, capacitando a realizar uma escolha em conjunto com seus colegas de trabalho.

Outrossim, os professores do Fundamental I foram estimulados a classificar, entre excelente, bom, ruim, regular e péssimo, sua avaliação sobre o processo de escolha do livro didático para sua escola. O Gráfico 4 demonstra o resultado a essa questão, com a percepção de que 44,4% dos professores consideram-no bom e 5% entendem-no excelente. A soma das demais opções perfaz o resultado de 50,6%, assim destacando ser a insatisfação com o referido processo mais acentuada que sua aceitação.

Gráfico 4 - Avaliação do Processo de Escolha do Livro Didático

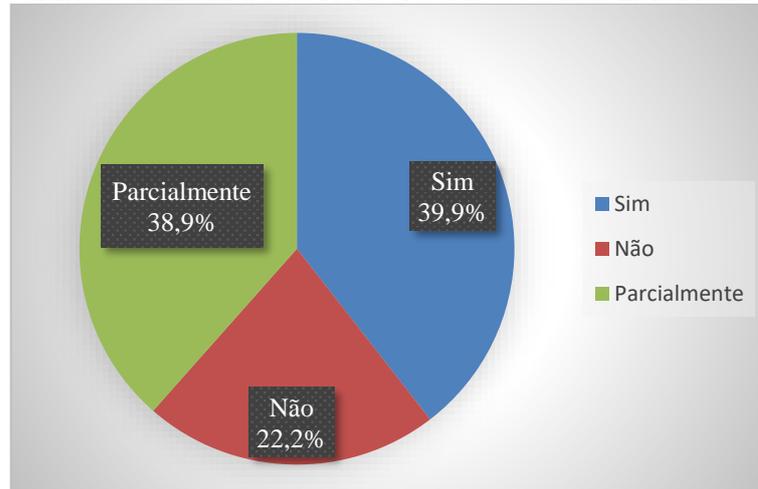


Fonte: O Autor (2022)

Verifica-se que os professores possuem conhecimento do PNLD, sem assumirem o mesmo comportamento em relação ao Guia do Livro Didático, não obstante ser este parte integrante do programa e instrumento de avaliação pedagógica, a cargo do docente na escolha do livro a ser utilizado. Entretanto, essa seleção estaria condicionada a um aperfeiçoamento em sua formação, que lhe forneceria elementos para discernir, entre os livros disponíveis, o mais adequado (MARTINS, SALES, SOUZA, 2009).

Outro dado pesquisado mostra que o alcance dessa ação do PNLD tem se mostrado frágil. Tal leitura ganha sentido de materialidade com as respostas obtidas à seguinte questão: Você tem conhecimento acerca do Guia do Livro Didático? O Gráfico 5 explicita o resultado alcançado, onde se verifica que as respostas “não” e “parcialmente” superam o percentual relativo à afirmação de conhecimento.

Gráfico 5 - Conhecimento dos Professores acerca do Guia do Livro Didático



Fonte: O Autor (2022)

Em que pese a extrema importância do Guia, considera-se preocupante o resultado demonstrado, uma vez que sugere relativa omissão da Secretaria no que tange ao processo de divulgação das informações pertinentes ao PNLD. A relevância do Guia é, conforme Furtado e Gagno (2009, p. 1122), imprescindível na medida em que sua avaliação e elaboração “permitem que livros com erros conceituais, entre outras questões relacionadas à elaboração do LD sejam suprimidos gradativamente, além dos critérios de seleção que são aperfeiçoados a cada programa”.

Não por acaso, o Guia do Livro Didático é a principal âncora para o professor. Criado para otimizar a avaliação e democratizar a escolha dos livros didáticos, destaca-se pela sua capacidade de imputar isenção quando o assunto é a avaliação das coleções didáticas que irão subsidiar o ensino-aprendizagem nas escolas públicas do país. Os manuais didáticos resultam

da apreciação feita por especialistas e são, consoante Albuquerque e Ferreira (2019, p. 253), “avaliados a cada três anos e, aqueles recomendados para serem usados pelos professores, passam a compor o Guia de Livros Didáticos, que auxiliam os docentes na escolha dos livros”.

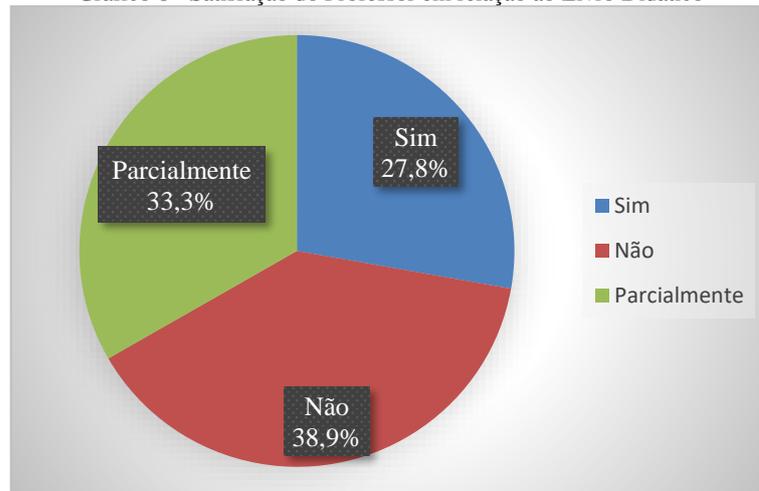
Desse modo, após as referidas obras obedecerem aos princípios legais impostos pelo edital, os especialistas produzem resenhas com as principais referências pedagógicas de cada uma delas, elencando os pontos mais relevantes e aqueles mais frágeis, em conformidade com as exigências que constam no edital. Somente após esse crivo, os professores têm acesso ao Guia.

Outra questão ou dilema presente no processo de escolha é a percepção dos professores quando as obras chegam na escola, uma vez que elas, nem sempre refletem o consenso das opções feitas pelos docentes, que não deixam de nelas imprimir seu posicionamento político-ideológico.

Não é exagero afirmar que se trata de uma ação emblemática, pois a escolha do livro didático envolve procedimentos de diversas ordens, sejam elas pragmático-empíricas ou simbólicas. Há uma série de motivações envolvidas, sendo natural que se diga que “o uso do LD nas escolas brasileiras ainda é polêmico, principalmente em função do histórico negativo relacionado à sua qualidade. Por essa razão, por volta de 1990, o MEC demonstra preocupação em relação a esse aspecto e lança diretrizes para a organização desse material” (TAGLIANI, 2011, p.138).

Em vista desse panorama, levantou-se, entre os professores, o seguinte questionamento: após a chegada dos livros didáticos, por se tratar de um processo democrático, você percebeu que sua escolha foi contemplada? O resultado obtido, demonstrado no Gráfico 6, apontou para uma supremacia das respostas “não” e “parcialmente”, em detrimento da opção “sim”, que alcançou o menor percentual entre as respostas. Nesse sentido, cabível é a indagação proposta por Febvre e Martin (2017, p. 50), ao questionarem: “o livro, que necessidade satisfaz, que tarefas cumpriu, a que causas serviu ou prejudicou?”. À luz dessa interpelação, não soa exagerado afirmar que a participação do professor no processo de escolha do livro didático, subsidiada pelo Guia, mais parece uma ação pró-forma.

Gráfico 6 - Satisfação do Professor em relação ao Livro Didático



Fonte: O Autor (2022)

Assim, não basta apenas tornar o processo democrático. É necessário otimizar a política e descentralizá-la para que, como sugere Freitag, Motta e Costa (1987, p. 21), “além dos estados e municípios também as escolas (diretores, professores, pais e alunos) participem do processo decisório, cabendo ao professor regente de classe a indicação final do livro didático com o qual pretende trabalhar”.

A política para o livro didático é fruto de uma tradição de políticas educacionais que começou na década de 1930, alcançando consolidação nos anos seguintes e culminando com o advento do PNLD. Esse programa apresenta desenvolvimento progressivo como suporte pedagógico indispensável no âmbito da Educação Básica. Entretanto, vistas a partir da ótica dos dados apresentados, a escolha e a avaliação do livro didático demandam tratamento mais cuidadoso, na perspectiva de, a contento, responderem a questionamentos relacionados ao conteúdo, especificidades regionais, uso de iconografias, ausência de didática, viés ideológico, entre outros.

Para especialistas e pesquisadores, o livro didático é um campo de estudo emblemático e complexo. É sob esse prisma que Caimi (2017), em artigo intitulado O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos, chama atenção para o pouco reconhecimento, até meados dos anos 1990, das especificidades e complexidade do livro didático para os contextos escolares.

O estudo publicado por Nosella – As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos - revela o quanto a ideologia da classe dominante, em prejuízo das vontades da classe dominada, esteve presente, ora de maneira camuflada, ora de forma explícita, nos textos didáticos veiculados nas quatro primeiras séries das escolas de 1º grau. Segundo a autora, a pesquisa teve o “objetivo de desmascarar os objetivos formais, apontando para os objetivos

reais das mensagens ideológicas transmitidas às crianças da primeira à quarta série do primeiro grau, por meio dos textos de leitura” (NOSELLA, 1981, p. 18).

Quanto à especificidade regional, Oliveira (2017) ressalta que os critérios adotados em relação aos livros regionais não podem incorrer nos equívocos de deixar de explicar os conceitos do local e/ou região empregados na obra e interpretar a realidade regional de forma estereotipada, classificando as respectivas identidades como superiores ou inferiores e veiculando regionalismos e xenofobia.

Diante do exposto, considera-se razoável trazer ao debate ponderação de Oliveira (2017, p. 62), que afirma:

[..]. no Manual do Professor do livro regional deveria haver: justificativa sobre o valor do ensino de história local/regional para a formação de crianças e adolescentes; informação sobre a metodologia de ensino de história local/regional; sugestões teóricas para auxiliar o professor no seu trabalho de estabelecer relações entre o particular e o geral, próximo e distante, a experiência local e a experiência nacional/global; informações sobre a existência e sugestões para avaliação de lugares de memória dos repositórios de fontes sobre a experiência local/regional.

O fragmento mencionado dialoga com o parágrafo anterior ao colocar no centro do debate o ensino de história local/regional. Tal inflexão une-se aos interesses deste estudo, ao afirmar o valor desse ensino para a formação de crianças e adolescentes, especialmente das crianças amazonenses. Para que tal ação ocorra, o currículo assume a condição de veículo fundamental, assunto a ser tratado no próximo tópico.

1.3 (DES) CONTINUIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: A BNCC, O PNL D E O RCA

Os dirigentes dos Estados Modernos, imbuídos de teorias liberais mais progressistas ou mais conservadoras, buscaram organizar os programas curriculares sistematizando os novos conhecimentos transformados em disciplinas escolares, estruturando os diferentes níveis de escolarização, delimitando etapas e estágios de aprendizagem.

Circe Bittencourt

Em vista do princípio da indissociabilidade, existente entre o currículo escolar e o livro didático, considera-se pertinente que ambos estejam na pauta da discussão das políticas educacionais. Assim, soa quase impossível pensar o livro didático com conteúdo distanciado

da legislação vigente. Não cabe, por exemplo, conteúdo didático que contrarie as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a BNCC, vez que estas são importantes normas obrigatoriamente consultadas por ocasião da elaboração de qualquer documento que normatize a prática educativa no ambiente escolar.

A consequência dessas orientações pode ser comprovada no conteúdo dos livros didáticos, em especial no Manual do Professor. As atuais coleções trazem códigos alfanuméricos de acordo com a área de conhecimento. Essas informações têm como elemento de referência a BNCC, ou seja, devem estar em conformidade com os direcionamentos contidos na Base. O Quadro 1 demonstra a codificação referenciada.

Quadro 1 – Exemplo de Codificação Alfanumérica

EI02TS01

O primeiro par de letras indica a etapa de Educação Infantil.	O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária.
O primeiro par de números indica o grupo por faixa etária: 01 = Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) 02 = Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) 03 = Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	O segundo par de letras indica o campo de experiências: EO = O eu, o outro e o nós CG = Corpo, gestos e movimentos TS = Traços, sons, cores e formas EF = Escuta, fala, pensamento e imaginação ET = Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: BNCC

Mesmo sendo um documento relevante, sobretudo por ser norteador do currículo escolar, a BNCC está longe de ser considerada uma unanimidade. As primeiras discussões sobre a Base remontam a 2015, ainda no governo da presidente Dilma Rousseff (destituída do cargo em 2016). Sobre essa questão, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 72) trazem a seguinte contribuição: “a primeira versão, ainda, foi submetida à consulta pública tendo aproximadamente doze milhões de contribuições no período de setembro de 2015 a março de 2016, sendo que a segunda versão ficou pronta três meses depois”.

Todavia, após conclusão e promulgação, ocorridas no governo de Michel Temer, as mudanças processadas na Base não contemplaram a proposta inicial, que mirava numa educação de qualidade e igualitária, assim tornando-a algo elitista, conservador e desarticulado da realidade das escolas brasileiras. É sob esse contexto que Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 63) afirmam ser a Base um registro “que discrimina os descritores de competência e habilidades de todas as áreas do conhecimento escolarizado detalhadamente”.

Importa destacar que a Base, teoricamente titular do encargo de prescrever aos estudantes os conhecimentos, habilidades e competências a serem mobilizados, com essa nova proposta, torna-se insuficiente ao orientar à elaboração de um currículo descontextualizado e desarticulado em nome de um conhecimento teórico neutro.

A LDB, em seu artigo 9º, inciso IV, assim estabelece:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Do fragmento citado, ratifica-se a essencialidade da Base no alicerçamento dos fundamentos teóricos que sustentam a elaboração dos planejamentos escolares e dos projetos pedagógicos, documentos oficiais indispensáveis à organização do trabalho pedagógico. Na perspectiva de Goodson (2008, p. 47),

a teoria curricular e o estudo do currículo estão estreitamente interligados, uma vez que os estudos curriculares se alimentam de teoria, mas também – e talvez o mais importante – porque os paradigmas teóricos orientam as tendências e as aspirações do estudo sobre currículo.

O currículo escolar é um documento identitário e multifacetado da escola; ele faz uma interlocução com categorias consideradas fundamentais para a formulação dos avanços na laboriosa tarefa por uma educação equânime. São elas: cultura, ideologia e sociedade. O currículo é produzido com o objetivo de atender a múltiplas manifestações sociais, políticas, econômicas, além da questão do hibridismo cultural que, atualmente, reclama o devido debate no contexto da escola.

Ele traz consigo um desafio de superar as ações hegemônicas, totalitárias e ambíguas que insistem em tornar o ensino escolar periférico e excludente. Afinal, currículo é poder, campo de disputa e de lutas de diferentes grupos em torno de interesses opostos. Arroyo (2013, p. 53) esclarece que

um currículo onde apenas o necessário está previsto, sistematizado, inquestionável, a ser ensinado e aprendido como um ritual-percurso-passagem sagrados para uma economia-ação fortes será um currículo e uma docência sem liberdade, sem possibilidades criativas.

A respeito do currículo escolar e dos diferentes documentos lhe subsidiam a construção, toma-se para abordagem e discussão, nesta seção, os PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) e a BNCC e seus possíveis diálogos com os documentos oficiais locais.

Logo em seguida à promulgação da LDB, o governo lançou os PCN, com o escopo de parametrizar a elaboração de propostas curriculares para o ambiente escolar, o qual foi, em 1997, distribuído em larga escala em todas as escolas públicas do país. Os PCN foram instituídos como política normativa da educação pelo MEC no governo Fernando Henrique Cardoso, sem caráter de obrigatoriedade legal. É um documento regulador da Educação Básica no campo teórico, didático e reflexivo, trazendo no âmbito do seu conteúdo direcionamentos pedagógicos sobre todas as disciplinas que compõem o currículo das escolas.

À época, o modelo curricular predominante entendia que a separação das crianças por níveis de inteligência era suficiente para a elas conferir melhor e mais rápido aprendizado. Contrapondo-se a essa inteligência, os PCN foram elaborados a partir da necessidade de renovação. Sob a nova compreensão, segundo Ferreira (2016), o currículo passaria a ter uma proposta flexível, regional e localmente exequível, mediante atribuição de autonomia aos professores no processo de aprendizagem dos alunos.

Desde o momento da implementação dos PCN, enquanto documento norteador da prática pedagógica na esfera da educação básica, o Governo Federal preocupou-se em acelerar sua distribuição para as redes públicas de ensino estaduais e municipais. Inobstante os PCN constituírem recomendações, a preocupação com sua disseminação visava consolidar sua legitimação e assegurar seu contato imediato com professores. Sobre a matéria, válido é posicionamento de Auad (1999, p. 2), a seguir transcrito:

A pressa, por parte do governo federal, foi a característica marcante na preparação dos PCNs. O MEC havia encomendado para a Fundação Carlos Chagas uma pesquisa sobre os currículos de 21 estados e do Distrito Federal. Essa pesquisa serviria para informar o MEC das várias Propostas Curriculares Oficiais e fornecer subsídio para a elaboração dos PCNs. Porém, na mesma sessão em que os resultados dessa pesquisa foram divulgados, o MEC já apresentou a primeira versão dos PCNs pronta. A pesquisa encomendada à FCC serviria apenas para justificar as opções já tomadas pelos dirigentes e para desqualificar o esforço de estados e municípios em melhorar a educação pública, tornando as medidas atuais a única possibilidade de melhora do fracasso educacional do país.

Pressupondo ser os PCN, após sua chegada no ambiente escolar, garantia de qualidade da educação básica, o governo a eles creditou tratamento de referência, caráter de diretriz e normatividade, cuja finalidade voltava-se a reestruturar e subsidiar teoricamente o cotidiano da

prática pedagógica. Em outras palavras, corresponde a dizer propor um diálogo interativo com o livro didático, embora essa interlocução nem sempre tenha ocorrido de forma harmônica e desprovida de críticas. Desse modo, consoante as DCN:

Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdo a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, **a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos** (MEC, 2013, p. 14, grifo do autor).

Ressalta-se, ainda, que

Sendo os PCNs o parâmetro mínimo que estabelece conteúdos, objetivos educacionais, eles estão relacionados diretamente à elaboração e à avaliação dos livros didáticos. Os conteúdos são selecionados e organizados considerando-se as recomendações expressas por parâmetros, diretrizes e orientações curriculares oficiais. De acordo com o Edital de Convocação 02/2014 – CGPLI, os livros didáticos que não obedecerem aos estatutos, às diretrizes e às normas oficiais que regulamentam o ensino fundamental serão excluídos (FERREIRA, 2016, p. 9871).

Com os PCN em ação, coube às secretarias dos entes federados adaptarem suas propostas curriculares com os respectivos princípios norteadores, considerando as mudanças que estavam ocorrendo no contexto educacional brasileiro, sem deixar de ressaltar as determinações contidas na LDB. Desse cenário, emergiram algumas preocupações, dentre as quais a que fazia referência aos discursos curriculares satisfazerem as especificidades regionais, das questões locais e dos hibridismos culturais de cada estado ou município. Daí, então, surge o desafio de interpretar como essas questões iriam contrariar o persistente pensamento do currículo hegemônico contaminado pelo discurso único. Por fim, convém questionar qual a posição do livro didático nesse contexto.

Para tanto, Sena (2016), na obra “Mazelas do livro didático”, faz uma análise da função didático-pedagógica do manual escolar a partir de algumas amostragens selecionadas, levando em conta a proposta de ensino preconizada nos PCN de língua portuguesa. Nesse material, o autor aponta haver divergências entre os propósitos firmados no PCN e os exercícios presentes no livro didático de língua portuguesa analisado:

No caso da Língua Portuguesa, por exemplo, o que continua predominando são propostas que negam os extraordinários avanços no campo da Língua Aplicada, muitos dos quais já consolidados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, são

procedimentos que se distanciam da realidade linguística do aluno, contribuindo para disseminação do preconceito, e que degradam e até debocham do conhecimento empírico de mundo do aluno, criando barreiras entre a escola e a vida, como se fossem entes autônomos; são estratégias que privilegiam uma abordagem gramaticeira, deixando de lado o caráter social do fenômeno, responsável pela heterogeneidade, pela diversidade e pela riqueza de uma língua (SENA, 2016, p. 14).

No artigo “Produção de livros didáticos para o ensino de história regional no Estado do Amazonas e suas problemáticas – uma síntese da história da Amazônia”, Coelho (2019) aborda a problemática de se produzir livros didáticos de História Regional no Estado do Amazonas para subsidiar alunos do Ensino Médio. O autor faz uso dos PCN para dizer que, no campo da História, os PCN orientavam, entre outras medidas, o uso da perspectiva da História Regional. Essa recomendação, existente desde a década de 1930, mostrava-se sem efetivação até o momento da pesquisa, muito embora os processos seletivos para ingresso na UFAM, UEA e IFAM incorporaram em seus editais a História e suas subdivisões. Daí a dificuldade, segundo o autor, em encontrar material didático que abordasse conteúdo de história regional do Amazonas capaz de auxiliar o conhecimento de alunos prestes a ingressar na universidade.

Sobre essa questão, Coelho (2019, n.p) ressalta que:

No nível do ensino fundamental, tanto a Secretaria de Ensino do Estado quanto as Secretarias Municipais abdicaram de distribuir livros e materiais didáticos de História Regional. Na contramão os conteúdos dessa disciplina fazem parte dos planos pedagógicos e curriculares de ambas, tendo o professor que encontrar soluções para essa demanda, como montar esquemas e apresentar apontamentos no quadro ou mesmo produzir e mandar imprimir apostilas.

Nestes termos, os autores citados ajudam a compreender quão complexa é a produção do conhecimento, principalmente quando se busca fazer relação com os documentos oficiais que parametrizam a educação. No final da década de 1990, mesmo com o lançamento de um documento, conforme já mencionado, que se propunha a renovar as velhas práticas educacionais - no caso, os PCN – as secretarias estaduais e municipais renunciaram à possibilidade de distribuir livros e materiais didáticos do ensino de História, mesmo com a disciplina estando contemplada nos planos de aula.

Registre-se que, no tocante ao advento das DCNEB, a norma foi editada por meio da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Previstas em disposições contidas na Constituição Federal de 1988 e na LDB, as mencionadas Diretrizes representam uma transformação de significativa envergadura para a educação nacional.

Quando se estabelece um paralelo entre os PCN e as DCNEB, considerados o tempo histórico e o contexto em que cada um deles foi construído, despontam relevantes questões em relação às Diretrizes, tais como:

- Do ponto de vista normativo, elas assumem caráter de lei ao definirem as diretrizes gerais de natureza obrigatória para a reestruturação da Educação Básica, com ênfase em uma política educacional formativa, voltada para a promoção dos direitos humanos e a valorização da liberdade, igualdade e das diferenças, não se tratando apenas de recomendações;
- Do ponto de vista político-pedagógico, elas irão assegurar a autonomia à escola, contribuindo de forma substancial para a construção da proposta pedagógica e do planejamento e da gestão democrática escolar;
- Do ponto de vista de sua importância, elas tomam como definição a aplicação de um ensino de qualidade, flexibilizando a construção de uma proposta curricular com atenção às partes diversificadas.

Outra particularidade das DCNEB é que elas resultam de profícuos debates, provocações, estudos e análises envolvendo várias entidades e órgãos representativos, bem como membros da sociedade civil organizada. Essas diretrizes foram, em parte, decorrentes da necessidade de atualização do currículo, o qual, de acordo com as autoridades educacionais, encontrava-se em descompasso com as exigências e as demandas que emergiam do contexto socioeducacional em que se encontrava a sociedade brasileira naquele momento. É o que se abstrai do dito documento, ao enfatizar que a “necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas” (BRASIL, 2013, p. 4).

Percebe-se, por conseguinte, que as DCNEB abrangem as três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sem demérito às modalidades outras do ensino, como por exemplo, a educação especial, a educação de jovens e adultos, educação do campo, etc. Com mais de 500 (quinhentas) páginas, o documento destaca-se pela relevância alusiva à atualização das políticas educacionais voltadas para a Educação Básica.

Considerável é a importância da DCNEB também para o estabelecimento de uma base teórica comum para as três etapas do ensino mencionadas, ao mesmo tempo em que serve à formulação e produção de currículos, cuja finalidade volta-se para descobrir, descrever e explicar a realidade. No contexto de produção curricular, cabível é a ponderação de Silva (2007, p. 11), quando afirma: “a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção”. Nesse

sentido, a base teórica integra as propostas curriculares na perspectiva de um todo orgânico para o bom andamento de uma educação concatenada com a promoção humana.

Em sintonia com as mudanças que estavam ocorrendo no cenário educacional e atendendo às orientações dispostas na Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a SEMED, titulada pelo Sr. Mauro Lippi, na administração do Prefeito Amazonino Mendes, lança a Proposta Curricular para o Ensino Fundamental.

A proposta supracitada propunha uma então nova trajetória educacional para a educação no Município de Manaus, bem como reorganizava o currículo para atender às exigências normativas. Esse formato possibilitou a matrícula de crianças a partir dos 06 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental. Desse modo, visava dar um direcionamento à política educacional local, que naquele momento, passava a assumir um nova roupagem político-curricular, em função da importância da alfabetização e do letramento. Não se pode olvidar, outrossim, que a mencionada proposta defendia a qualidade de ensino na educação básica e a oferta de aprendizagem significativa aos alunos matriculados na rede municipal.

Destaque-se que a dita proposta apresentava o objetivo de nortear a prática pedagógica das escolas municipais, vislumbrando um olhar fixado no futuro do aluno, sua formação humana integral, conforme previsão contida na Resolução N° 7/2010 – CNE/CEB que, segundo Bruel (2012, p. 156), estabelecia “uma nova ampliação do tempo de duração obrigatório, com o aumento do ensino fundamental para nove anos”.

Entre outros destaques da proposta, pode-se citar a inclusão de Temas Sociais Contemporâneos, tais como educação fiscal e valorização do idoso, este último amparado no Decreto Municipal N° 5.482/2001. Também foi incluído no texto, por força da Lei Federal N° 11.645/2008, a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, de modo que a inclusão desses temas passou a ser compulsória em todo o currículo escolar.

O próprio texto da proposta justificava a inserção dos temas, afirmando que

Revela-se importante a aquisição do conhecimento e a valorização à pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aos aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classes sociais, de crenças, de sexo, de etnias ou outras características individuais e sociais (MANAUS, s.d., p. 15).

Isso posto, sem entrar nos meandros mais densos sobre o conteúdo da proposta, sabendo que ela é a base para o desenvolvimento de crianças e adolescentes em processo de escolarização no Município de Manaus, parte-se para uma reflexão do ponto de vista filosófico:

Que comprometimentos pode ter uma proposta curricular quando a interlocução com o livro didático se mostra de forma camuflada?

Na proposta, em que pese haver uma referência à palavra livros, não existe nenhuma menção clara quanto ao uso livro didático. Mas, por tratar-se de um documento orientador da prática educacional na rede municipal de educação, entende-se que, em caso de atividade de pesquisa, o professor deve recorrer a múltiplas fontes, sem especificar qual tipo de livro deve ser adotado para planejamento ou intervenção didático-pedagógica. Sabe-se que, não havendo obrigatoriedade do ponto de vista institucional, seria pouco provável que o livro didático fosse mencionado de maneira espontânea.

Considera-se razoável afirmar que o currículo é peça fundamental na engrenagem para o enfrentamento dos inúmeros desafios que se manifestam na educação brasileira. O documento deve oportunizar às crianças acesso aos conteúdos que lhes promoverão conhecimentos acerca do pertencimento a bens culturais relacionados à identidade, exercício da cidadania e saberes historicamente acumulados, bem como sobre autonomia ao tornarem-se sujeitos na produção do próprio conhecimento.

Porém, para além dessas questões, é preciso que o currículo avance no sentido de transpor as barreiras impostas por propostas curriculares que engessam a divulgação do conhecimento pautado no controle social e impedem a integração do currículo com o contexto em que a escola está inserida. Nas palavras de Apple (2006, p. 66),

a escola, como agente bastante significativo da reprodução cultural e econômica, se torna, obviamente, uma instituição importante. Afinal de contas, toda criança frequenta a escola, e a escola tem efeitos importantes como instituição de referência e escolarização.

Não apenas a serviço do cumprimento de formalidades meramente burocráticas ou de reprodução do discurso oficial, uma proposta curricular deve estar pautada na pródiga defesa da promoção humana, no sentido de impulsionar o exercício da cidadania por via de uma educação dialógica e, ao mesmo tempo, democrática. Essa proposta educativa deve mirar no currículo ultra promocional e integrador, onde os agentes envolvidos possam engajar-se num projeto de educação de qualidade para todos, propondo, assim, práticas pedagógicas engajadas. Consoante o pensamento de Freire (1996, p. 41),

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante transformador, criador realizador de

sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito. Assunção de nós mesmo não significa a exclusão dos outros.

O livro didático, mesmo não sendo referido na proposta municipal em questão, e buscando afastar-se da máxima de tornar-se apenas a fiel tradução do programa educacional do qual é oriundo, pode constituir-se, conforme Choppin (2004), como suporte privilegiado dos conteúdos educativos, depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita necessário transmitir às novas gerações.

A fonte dos manuais didáticos está inserida nos programas oficiais que regulam a educação no Brasil, os quais, na percepção de Tagliani (2011, p. 139), consideram “as transformações que ocorreram no contexto educacional brasileiro contemporâneo e as orientações advindas da LDB, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais”.

Choppin (2004) afirma que o livro didático é, por assim dizer, onipresente no mundo e possui peso considerável no setor escolar, enviesado por vários fatores. À luz desse contexto, cabível é questionar o lugar do livro didático na proposta pedagógica.

No tocante a essa pergunta, sua resposta talvez não seja tão difícil. É indiscutível o impacto provocado pelo currículo no chão da escola, o mesmo não ocorrendo quando se busca menção ao livro didático na proposta curricular, onde são percebidas referências genéricas, que chegam a ser pífias. Percebe-se, portanto, a necessidade de uma ação eficiente, no intuito de possibilitar aos usuários, professores e alunos, o contato com as propostas pedagógicas, relativas ao uso do livro didático.

Outro problema atrelado à proposta curricular e que tem relação com o livro didático é a ausência no manual, de forma robusta, de abordagem que leve em consideração as especificidades regionais e ou locais, muito embora estas sejam preconizadas na proposta curricular. Gatti Júnior (2004, p. 208) assegura que

a questão regional na produção dos livros didáticos é bastante complexa [...] que os maiores problemas do livro didático feitos para o mercado nacional residiam, no fato, na falta de cuidado com o leitor que está numa localidade distante da região em que são escritos e publicados os livros.

Em vista de alteração ocorrida no comando do Executivo Municipal, em 01 de janeiro de 2013, a Prefeitura Municipal de Manaus nomeia os titulares de suas respectivas pastas. Acerca desse processo sucessório, pertinente é a leitura de Bezerra (2003, p. 102), quando afirma: “sendo cargo de secretário considerado de confiança, não é designado por razões

técnico-administrativa, mas por determinações político-partidárias. Portanto, há uma quebra de continuidade na direção”.

A troca no comando da gestão pública é considerada um gargalo, um entrave para a continuidade das políticas públicas educacionais e tem sido alvo de severas críticas, especialmente quando se analisa o fracasso escolar, tema caro para a educação. Zagury (2006) trata do assunto no livro *O professor Refém*, resultado de um estudo amplo, no qual o tema fracasso escolar é associado à ausência de continuidade nas políticas educacionais, a ratificar o entendimento de que as mudanças na gestão colocam o professor na condição de refém das pressões internas sofridas pelo sistema. Na tentativa de apontar soluções para as recorrentes crises educacionais, Zagury (2006, p. 13) propõe:

Continuidade nas experiências e projetos pedagógicos iniciados – Independente de mudanças de governo, término de mandatos, substituição de chefias e cargo de direção. Em outras palavras: todo projeto a ser implementado teria que especificar o período mínimo de execução, longo o suficiente para que resultados mínimos pudessem ser observados, Antes do decorrido tal prazo, não poderia ser abortado ou interrompido, exceto se resultados negativos, fruto do acompanhamento (necessariamente presente durante todo o processo) fossem percebidos de forma inequívoca.

No ano de 2013, na gestão do Sr. Darcy Humberto Michiles, a SEMED editou a Portaria Nº 0365/2013, com a finalidade de:

CONSTITUIR Comissão de reestruturação da Proposta Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental objetivando acompanhar e apoiar as atividades relativas às alterações curriculares e estruturais do Ensino Fundamental com a inserção do bloco pedagógico de acordo com a Resolução nº. 07 de 14 dezembro de 2010 MEC/CNE/CEB (MANAUS, 2013, p. 9).

Como produto da mencionada comissão, o Município apresentou, no ano de 2014, a Proposta Pedagógica Anos Iniciais – Bloco Pedagógico, seguido do 4º e 5º anos. Esse documento:

contém os direcionamentos teóricos do ensino organizado em Bloco Pedagógico (1º, 2º e 3º anos) e séries complementares 4º e 5º anos e valoriza os temas diversificados, denominados Temas Sociais Contemporâneos, de acordo com o que orienta o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MANAUS, 2014, p. 8).

A política das escolas municipais passa a ser orientada por uma nova proposta pedagógica, diga-se de passagem, com características singulares que a diferenciam da forma como, até então, vinha sendo orientado o planejamento nas escolas públicas. Um dos exemplos

a ser destacado é o modo como o currículo passou a ser reorganizado, com mudanças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, etapa na qual ocorre o processo de alfabetização e que passou a ser denominada Bloco Pedagógico (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).

Outro diferencial dessa proposta pedagógica é sua articulação com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), fundamento para alfabetização e letramento, que ocorre no Bloco Pedagógico. Em Manaus, a Proposta Pedagógica Anos Iniciais – Bloco Pedagógico constitui-se como “estratégia pedagógica de reestruturação do tempo-espço escolar, bem como de uma mudança paradigmática na concepção de ensinar-aprender e avaliar”. Para o trabalho com capacidades e apropriação de aprendizagem, a proposta insere três tipos de procedimentos para o planejamento do professor: Introduzir (I), Aprofundar (A) e Consolidar (C) (MANAUS, 2014, p. 25).

Ainda sobre o processo de alfabetização, a proposta apresenta como âncora político-educacional o PNE, cuja Meta 5 apresenta o objetivo ambicioso de alfabetizar crianças até os 08 (oito) anos de idade, sem deixar de fazer articulação com as demais áreas do conhecimento: ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Tais propostas, ressalte-se, integram a BNCC, trazendo como premissa a formação integral das crianças.

Em comparação estabelecida com a proposta curricular anterior, a então vigente apresenta amparo numa base política e teórica consolidada para fundamentar a concepção da criança, a partir do trinômio infância-criança-escolarização, conforme disposições elencadas na CF-1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na LDB.

Quanto aos fundamentos teóricos presentes na proposta, é possível encontrar nomes de autores da psicologia do desenvolvimento, como Piaget, Vigotski, Ana Taberosky, Emília Ferreira, entre outros. O texto fundamenta-se no campo teórico, que se reflete na escolha dos nomes para sua elaboração. Didaticamente, apresenta orientações que vão do planejamento à avaliação, com destaque para a avaliação inclusiva da criança surda.

Sendo a proposta um dos documentos de que o professor dispõe para consulta e apoio pedagógico e o elemento desencadeador do currículo, nela buscou-se alguma abordagem textual sobre o livro didático. Nesse contexto, o professor é compelido a investigar o alinhamento do conteúdo sugerido no currículo, por exemplo, com aquele disposto no livro didático, levando em consideração o protagonismo e a realidade do aluno, sujeito da aprendizagem.

Dessa maneira, o docente age de forma autônoma e crítica, pois, ao relacionar tais conteúdos, tem uma melhor compreensão da sua prática de sala de aula e exerce a democratização do ensino; até porque, quando se trata das questões do currículo, não convém

deixar de associar conteúdo com forma de ensinar. Afinal, segundo Paro (2011), a condição para o educando aprender é que ele seja artífice da própria aprendizagem, independente do caráter abstrato e complexo do conteúdo cultural respectivo.

Destaque-se que na proposta municipal, não se encontra qualquer menção ao livro didático, razão pela qual permanece relevante identificar o seu lugar no mencionado documento.

Alguns leitores mais aguerridos poderão se contrapor ao questionamento, alegando que não há obrigatoriedade que sustente o posicionamento de que a proposta curricular deve mencionar o livro didático, ficando tal ação a critério de seus idealizadores.

O argumento ora defendido é de que a proposta curricular, por subsidiar a práxis do professor, deve, no mínimo, mencionar o livro didático. Isso visto que no levantamento feito entre os professores, em nenhum momento, o livro didático é citado de forma clara e objetiva, embora seja requisito que perpassa todo o planejamento curricular de forma implícita. Ora como insumo pedagógico, ora como referência teórica, sabe-se que o currículo é território em disputa, não apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, cujos conteúdos estão contidos no livro didático, mas porque experiências e coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos legítimos e válidos (ARROYO, 2013).

Seguindo a mesma linha de abordagem, importa levantar questões relativas à BNCC. Desde a LDB, especialistas discutem a superação do currículo mínimo, exatamente porque, dada a abrangência territorial brasileira, ele não é suficiente no enfrentamento do multiculturalismo, questões regionais, demandas locais, exigências e urgências advindas da complexidade de cada região. Estas requerem um olhar sensível, quando se trata da elaboração de documentos que irão nortear o ensino-aprendizagem da educação básica. O debate reacende a querela em torno da unificação e criação de uma base nacional comum que atenda às necessidades de gestores, professores e, principalmente, possa garantir a todos o direito equânime à educação de qualidade.

Nesse sentido, em junho de 2015, foi instituído grupo de redatores responsáveis pela elaboração das primeiras discussões para a criação de uma base nacional comum curricular, ao que se julga conveniente apresentar um breve percurso cronológico dessa construção, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2 - Percurso Histórico da BNCC

CF-1988, artigo 210 prevê a criação de uma base nacional comum com conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental.	LDB-9394/96, artigo 26 reforça a necessidade de estabelecer uma Base Nacional Comum para toda Educação Básica.	DCN 1997-2013, diferentes diretrizes produzidas pelo CNE referem-se a uma Base Nacional Comum com conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, a serem expressos nas políticas e programas educacionais.	CNE-2010, professores, outros profissionais da educação e especialistas salientam a necessidade da Base Nacional Comum no PNE.
2012 - Primeiros estudos. Secretaria de Educação Básica do MEC elabora os primeiros estudos sobre a BNCC. 2014 - PNE define a Base Nacional Comum como estratégia para o cumprimento das metas 1,2,3 e 7.	Junho de 2015, Redatores. A portaria MEC N° 592 institui o grupo de redação responsável pela elaboração da primeira versão da BNCC.	Setembro de 2015 - MEC lança primeira versão da BNCC.	Outubro de 2015 a março de 2016 - A primeira versão da BNCC é aberta para consulta pública online. Em cinco meses foram mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil organizada, organizações e entidades científicas.
Maior de 2016 - MEC publica a segunda versão da BNCC.	Junho a agosto de 2016 - Seminários: a segunda versão da BNCC produzida a partir das sugestões da consulta pública é debatida em seminários estaduais por professores e gestores. 17 encontros, 9 mil participantes	Setembro de 2016 - Consed e Undime entregam ao MEC um relatório das contribuições coletadas nos seminários. O MEC inicia a redação da terceira versão a partir dessas sugestões.	Abril de 2017 - O MEC entrega a terceira e última versão da BNCC para apreciação do CNE. Junho a Setembro 2017 - O CNE realiza cinco audiências públicas, uma em cada região do país, para ouvir a sociedade civil sobre o texto da BNCC.

Fonte: Adaptação do Autor¹ (2022)

A linha do tempo inclui convocatórias, reuniões, seminários, consulta pública *online* e audiências públicas presenciais, coordenadas nas 05 (cinco) regiões do país pelo CNE. Registre-se que, ao longo dessa ação construtiva, o país testemunhou mudanças na gestão da Presidência da República.

A mudança no comando do governo federal trouxe impacto no percurso da elaboração da BNCC. Segundo observação já registrada, a Base teve seu início no governo Dilma Rouseff e sua finalização no governo Michel Temer, quando era Ministro da Educação o Sr. Mendonça Filho. Um dos impactos reais dessa mudança, que desnudaram o modo do novo governo conceber a Educação Básica pelo viés de uma base comum, foi o fato de ela ter sido modificada em decorrência da antecipação da Reforma do Ensino Médio (Lei N° 13.415/2017). Essa medida foi considerada um retrocesso, por parte de alguns especialistas que atuam na luta por avanços na educação.

¹ Adaptação elaborada a partir de informações coletadas no Caderno Técnico da Audiência Pública da BNCC.

Um dos pontos mais delicados e objeto de severas críticas faz referência ao perfil técnico-profissional assumido pelo novo Ensino Médio. Essa alteração, numa espécie de *déjà vu* à moda legislativa, guarda relações com a Lei Nº 5.692/1971, que exaltava o ensino tecnicista com ênfase na preparação do jovem para atendimento ao mercado de trabalho. Essa percepção do Ensino Médio encontra-se superada pela Lei Nº 9.394/1996, como se pode abstrair de Batista (2001, p. 25):

A LDB promove, no contexto da educação brasileira, significativos avanços, demarcados, em especial, pela superação do caráter tecnicista impregnado na LDB nº 5.692/71, o que faz, principalmente, pela força que atribui à vinculação da educação escolar às práticas sociais. Um exemplo é a determinação de que os conhecimentos adquiridos no trabalho poderão ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

É clara a forma aligeirada como a reforma aconteceu, comprometendo, junto a diversas entidades e estudiosos, a credibilidade da Base, principalmente no tocante a uma construção democrática. A proposta em questão remete a uma flexibilização do currículo, transita na contramão da razão de ser da educação escolar e está em sintonia com o que entendem os empresários capitalistas ser o melhor para os jovens estudantes das classes trabalhadoras. Não por acaso, acerca da mudança citada, Hernandez (2019, p, 10) ressalta que ela compreende “conhecimentos básicos e um corpo de habilidades básicas de vida suficiente para atender aos interesses das corporações e limitada a algumas áreas de aprendizagens restritas”.

Sobre as entidades que se manifestaram contra a construção da base, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 96) explicam que

Desde a primeira versão da BNCC, a ANPEd foi um dos maiores protagonistas na oposição ao processo de construção de uma proposta de currículo nacional. Foram várias notas, que juntamente com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), buscaram desvelar criticamente os limites da BNCC com sua proposta centralizadora de currículo.

Em 2017, a Audiência Pública da BNCC realizada em Manaus, que contou com a participação de diversos movimentos sociais, evidenciou que a ruptura no Governo Federal, ocasionada pelo impeachment da presidenta Dilma Rouseff começava a dar sinais de descontentamento em parte dos profissionais da educação. O evento foi marcado por calorosas manifestações, capitaneadas por opositores à dinâmica proposta, sob a alegação de que a audiência servia apenas para cumprir formalidades, assim maquiando sua verdadeira intenção em atender aos interesses do grupo político à época no poder.

A grande expectativa gerada em torno da aprovação da BNCC era consequência do significativo lapso temporal, ao longo do qual sua construção foi adquirindo concretude, com o envolvimento “dos Estados, do Distrito Federal e do Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade” (BRASIL, 2017, p. 20).

Por outro lado, e não menos significativo, há de se registrar o investimento de dinheiro público, por parte do Governo Federal, para uma demanda de tamanha envergadura como as audiências. Para além das questões financeiras, convém evidenciar também que, apesar de todos os entraves no seu percurso, a BNCC consolidou-se, tendo no seu texto constitutivo propostas supostamente democráticas, participativas e coletivas, as quais foram submetidas à apreciação para elaboração do parecer final, por parte do CNE. Tanto é que, conforme Cordioli (2011), a base nacional comum foi definida pelo CNE, na forma de DCN, e fixou diversas normas curriculares obrigatórias.

Assim, consta no texto da Base:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017, p. 20).

Não obstante toda a celebração e aposta pela equipe responsável, após sua homologação, a BNCC sofreu e vem sofrendo até os dias atuais uma série de fervorosas críticas, destacando-se dentre elas a redução dos anos de alfabetização, que passam de 03 (três) para 02 (dois) anos. Em função da turbulência no campo político-social, das divergências de entendimento no processo de sua construção e das concepções equivocadas, ela foi taxada, por exemplo, de ser uma base burguesa, voltada ao atendimento e fortalecimento de um currículo pragmático e conservador, tecnicista e cerceador de liberdades. Debruçando-se sobre o tema, Martins (2017) pondera que

existe uma consolidada crítica à visão tradicional dos currículos organizados por objetivos. E a BNCC insiste em consolidar essa visão de desenvolvimento curricular, ignorando que é na dinâmica da cultura que as seleções são feitas, de modo que sejam socialmente válidas para a comunidade de estudantes e educadores, conferindo sentidos ao processo educativo.

Nesse contexto, pode-se dizer que sobraram críticas também sobre a forma de organização do conhecimento, transformada e/ou reduzida em 05 (cinco) áreas, assim organizadas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso.

É a BNCC quem vai orientar a elaboração do currículo, comprovando, de forma robusta, a maneira como a escola tradicional tem privilegiado uma dimensão conteudista do ensino, que enxerga a escola como uma mera transmissora de conhecimentos (PARO, 2011).

Na perspectiva de Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 53),

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) carrega, em si, um sonho iluminista de universalização de direitos no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realiza pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos. Sonho esse que foi apropriado pela burguesia para legitimação de seus interesses com estabelecimento de crenças e padrões adequados em uma sociedade marcada pela desigualdade.

Mesmo com críticas reiteradas à Base, o MEC providenciou para que ela chegasse até os estados e municípios, em vista do prazo estabelecido para a devida adequação do currículo, etapa em que deveria ser observada a finalidade de sua construção, isto é, orientar e ser instrumento balizador na construção do currículo escolar em consonância com as novas exigências de uma sociedade global, plural e multifacetada.

Em 2018, por força da Portaria MEC N° 331/2018, foi criado o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que disponibilizou material de apoio à implementação da base. A apresentação da Metodologia para Sistematização das Consultas Públicas e Revisão dos Currículos Estaduais continha a seguinte observação:

Este material está alinhado aos referenciais e orientações elaboradas pelo MEC, Consed e Undime, como o Guia de Implementação da BNCC e a plataforma basenacionalcomum.mec.gov.br. Este documento é uma sugestão sobre um conjunto de práticas que podem ser adotadas nos estados e devem ser adaptados de acordo com seu contexto e planejamento (BRASIL, 2018).

Atendendo às prerrogativas do Regime de Colaboração, o Conselho Nacional de Secretários da Educação do Amazonas (CONSED/AM) e a União dos Dirigentes Municipais de Ensino do Amazonas (UNDIME/AM) assinaram Termo de Parceria Técnica para colocar em prática, pela primeira vez, a construção do currículo amazonense.

Em vista dos encaminhamentos sugeridos pelo ProBNCC, a Comissão de Implementação da BNCC no Amazonas, assegurada por meio da Portaria GS N° 242/2018 - SEDUC, iniciou um movimento no sentido de eleger uma equipe multidisciplinar, com a participação de profissionais da educação, técnicos, especialistas, pesquisadores das instituições públicas e privadas, colaboradores, articuladores e representantes da sociedade amazonense. O trabalho seguiu mediante a realização de reuniões, encontros, leituras,

audiências públicas, planos de trabalho etc., tendo como finalidade construir e adequar a estrutura do currículo escolar às orientações da BNCC.

Semelhante à fonte que lhe serviu de referência e inspiração, a elaboração do RCA agregou uma gama de ideias, pensamentos e concepções sobre a educação, com um detalhe singular: a produção voltou-se exclusivamente para a gestão do currículo no Amazonas. Por tratar-se de um documento que pretendia refletir a pujança das especificidades regionais, o trabalho executado contou com a participação de profissionais que labutam nas mais longínquas trincheiras e redes de ensino que englobam a Educação Básica. Tal participação reflete a necessidade de diálogo com os mais diferentes espaços do Amazonas, o que se constitui em tarefa desafiadora, dada a cartografia e a precariedade dos meios de comunicação regionais. Assim, barreiras físicas e trâmites burocráticos vencidos, após meses de trabalho, no dia 16 de outubro de 2019, em reunião plenária, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), por meio da Resolução Nº 098/2019-CEE/AM, aprovou o RCA.

O RCA traz consigo a proposta de ser um documento unificador do currículo escolar amazonense exatamente por realizar conexão entre as esferas estaduais e municipais na sua composição. Embora incorpore as demais etapas da Educação Básica, interessa ao presente estudo o Ensino Fundamental. Trata-se, por conseguinte, de um documento com a função de:

servir de norte, de subsídio para novas ações articuladas à construção dos currículos, propostas pedagógicas, projetos político-pedagógicos e políticas de formação continuada das redes de ensino Estadual, Municipais e escolas privadas, levando em conta suas especificidades locais (AMAZONAS, 2019, p. 20).

Para demonstrar que o RCA é um documento articulado com a política educacional vigente, a equipe adotou a mesma estrutura contida na Base, acrescentando ao final do código alfanumérico – já apresentado em tópico anterior - a sigla AM, referente ao Estado do Amazonas. A mencionada inserção confere ao Referencial inegável identidade amazonense. O texto deixa claro seu compromisso com a aprendizagem e com o desenvolvimento de competências e habilidades das crianças da região, na medida em que:

ao pensar estas questões, o Referencial Curricular Amazonense demonstra o caminho para a transformação da educação no Estado, documento esse que ajudará a escola a proporcionar novas realidades diante do cenário que se apresenta na sociedade nos últimos anos (AMAZONAS, 2019, p. 37).

O documento político-curricular apresenta, ainda, um panorama sobre as seguintes temáticas: alfabetização, Educação de Jovens e Adultos (EJA), tecnologias educacionais,

interdisciplinaridade, planejamento, educação inclusiva, educação indígena, do campo, das águas e da floresta, formação de professores, avaliação escolar, entre outros. Adiante, elenca, individualmente, os componentes curriculares do Ensino Fundamental, sempre concatenando as ideias conceituais gerais e demonstrando a inter-relação das habilidades e competências previstas na BNCC com a realidade regional.

É indubitável a relevância do RCA enquanto pressuposto teórico alçado à categoria de referencial para a elaboração do currículo escolar amazonense. Todavia, permanece oportuno o questionamento formulado quando da abordagem das propostas curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é: Qual o lugar do livro didático nesse documento?

Por tratar-se de um estudo com caráter acadêmico-científico, a presente pesquisa coletou a opinião de professores que participaram da construção da proposta curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O contato prévio deu-se de forma eletrônica e, após a anuência dos consultados, encaminhou-se formulário contendo as devidas questões. As indagações tinham como propósito levantar dados que subsidiassem a formulação de um posicionamento sobre o tratamento concedido ao livro didático no Referencial. Sob essa perspectiva, consultou-se os entrevistados sobre eventual discussão que privilegiasse a *interface* entre o currículo e o livro didático. As respostas obtidas apontaram para os seguintes resultados: 80% (oitenta por cento) dos consultados indicaram “não” e os 20% (vinte por cento) restantes manifestaram “parcialmente”.

Os dados percentuais elencados indicam suposta inexistência ou tímido registro do livro didático no corpo da referida prosta. Em função dessa constatação, faz-se imprescindível que a política educacional seja praticada com rigorosa observância aos seus princípios teóricos. Tal necessidade é mencionada por Monasta (2010, p. 12), quando ressalta que

a educação é um campo no qual a teoria e a prática, a cultura e a política, inevitavelmente, se confundem; em que a pesquisa e a descoberta teórica se misturam com a ação social e política. Frequentemente, se faz uma distinção, quando não uma oposição, entre esses dois aspectos da educação.

De acordo com Febvre e Martin (2017), a história do livro impresso mostra que o seu aparecimento foi determinante para profundas e poderosas transformações ocorridas não somente nos hábitos, mas também no trabalho intelectual dos grandes leitores da Europa do século XV. Essas transformações não nasceram no mesmo dia, nem de maneira propícia; porém, seus efeitos foram/são perturbadores porque transpuseram obstáculos, fazendo com que o livro se consolidasse como poderoso instrumento de concentração do pensamento, do qual

dispôs o ocidente pela sua incomparável capacidade de penetração e irradiação de ideias e por ser uma das formas mais eficazes de domínio do mundo. A história também revela que o livro adquiriu nuances de produto elitizado, revelando-se material pouco acessível à classe menos abastada.

Se o livro impresso foi responsável pela difusão de ideias devido ao seu alto poder de penetração, passados séculos após o seu aparecimento, incontestável é a magnitude do livro didático. Não soa prematuro, nem tampouco errático levantar analogias entre este e aquele, uma vez que ambos são livros. Resguardado o tempo histórico, o livro didático possui funções similares na contemporaneidade e tem forte influência na construção do conhecimento formal e cultural. Sua incidência no chão da escola, pelo poder que agrega como propagador de conhecimento, em vista do seu caráter problematizador, é indiscutível, razão pela qual precisa assumir seu protagonismo junto aos documentos escolares.

Por fim, entende-se minimamente razoável afirmar que o livro didático integra o conjunto de ações engendradas pelos órgãos competentes que orquestram a política pública da educação brasileira, notadamente a BNCC. Destarte, o manual didático é de vital importância para o acesso ao conhecimento a ser trabalhado no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes em idade escolar.

2 DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E DA HISTÓRIA DO AMAZONAS NO LIVRO DIDÁTICO

2.1 DO PERCURSO DA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: BREVES APONTAMENTOS

A história é na verdade o reino do inexato. Esta descoberta não é inútil; justifica o historiador. Justifica todas as suas incertezas. O método histórico só pode ser um método inexato... A história quer ser objetiva e não pode sê-lo. Quer fazer reviver e só pode reconstruir. Ela quer tomar as coisas contemporâneas, mas ao mesmo tempo tem de reconstituir a distância e a profundidade da lonjura histórica.

Jacques Le Goff

O processo de construção do conhecimento é uma aventura, cabendo ao pesquisador, na busca de desvelar o objeto, aventurar-se. Este estudo apresenta como principal objeto de investigação o livro didático, exclusivamente o manual de História. Sendo assim, reconhecendo a complexidade do objeto, um dos desafios é tornar o argumento consistente a partir da costura teórica com autores selecionados e que possuem similaridade ou aproximação com o tema. Nesse sentido, entende-se o diálogo com áreas distintas do conhecimento como procedimento inerente à prática da pesquisa.

Discutir a História do Amazonas no livro didático de História do Ensino Fundamental impõe-se como outro desafio para quem atua na educação básica, mormente nessa etapa da formação, onde o volume de conteúdo didático mostra-se muito escasso. É admissível que a oferta de conhecimento na escola, ancorada em fontes diversas, contribui para a formação dos sujeitos que ocupam esse ambiente, permeado por diferentes interesses e protagonismos e a sua incansável luta no enfretamento dos problemas do cotidiano. À vista disso, a História, enquanto ensino presente no currículo, cumpre importante papel.

O Amazonas, área territorial constituinte da Amazônia legal, é uma região complexa, com limites e possibilidades. No que tange à sua história, possui registros referendados por um número variado de autores, dentre os quais se destacam Arthur César Ferreira Reis, Anísio Jobim, Antônio Loureiro, Raimundo Pontes Filho, Aguinaldo Figueiredo, Etelvina Garcia, entre outros. Portanto, torna-se indispensável reunir conceitos, fundamentos, teorias da

História, da Antropologia, da Sociologia, da Pedagogia, elementos essenciais na feitura deste estudo.

Faz parte da construção do conhecimento, no âmbito dos procedimentos inerentes a cada área, a ampliação de fontes históricas, que podem ser trabalhadas com a finalidade de assegurar legitimidade à lente do pesquisador. Acerca dessa necessidade, urge esclarecer que as mencionadas fontes reclamam tratamento metodológico adequado, conforme a natureza do objeto.

Peter Burke (2003), ao escrever sobre o que é a história do conhecimento, afirma que as práticas de pesquisa científica são amparadas e construídas pela cultura material, em especial, pelo que se convencionou chamar de ferramentas do conhecimento. Estas vão de pequeno a médio porte, da simples à mais sofisticada, incluindo a observação associada à revolução científica, quadros negros, bloquinhos de anotações e rodas de livros, que tanto facilitam a vida dos estudiosos.

A temporalidade histórica compreende um conjunto complexo - curto ou longo, pontual ou amplo - podendo ser estudado e pesquisado por meio de períodos, interstícios, fases ou épocas. Carrega consigo uma relação indelével com o passado, ao mesmo tempo em que possui uma aliança indissociável com o presente-agora. Os fatos são comumente aliados à temporalidade histórica e, neste caso, tempo é movimento, com sua fluidez e dinamicidade, porque não possui preocupação com a linearidade. Horn e Germinari (2010, p. 12) apontam que “os fatos não têm voz em si mesmos. Não basta documentá-los e colecioná-los, é preciso construí-los, interrogando as evidências”.

Em que pese não ser proposta desta pesquisa elaborar um estudo sobre as minúcias da historiografia do Amazonas, faz-se imperioso apresentar, ainda que *en passant*, algumas considerações de como a História constituiu-se e vem se constituindo no combatido universo da verdade científica como campo de investigação e de disciplina, atraindo para si método próprio, dadas suas especificidades. Do mesmo modo que, devido à sua importância na construção do conhecimento, num cenário permeado pela velocidade de informações e de profundas transformações sociais, ela constitui-se disciplina com *corpus* teórico, passando a compor a matriz curricular da educação básica, ao tempo em que vem sofrendo modificações e adaptações no seu *modus operandi*.

Na historiografia, são encontrados registros onde o historicismo, o cientificismo e o positivismo foram alicerces que sustentaram os argumentos da disciplina História durante o século XIX. Naquele período, havia uma preocupação dos historiadores em considerar a História como saber científico; segundo eles, ela estava aliada a um pragmatismo político cuja

recorrência metodológica encontrava-se fundamentada nas ciências naturais. Seus idealizadores entendiam que, desse modo, ela poderia alçar a condição de ciência. Mais tarde, historiadores de uma outra frente de estudos iriam verificar que a tal proposta, aliada a procedimentos positivistas, não se sustentava, por incorrer em vários equívocos, sendo um deles o fato de as evidências de pesquisa em História mostrarem-se atreladas unicamente ao passado, motivo de tensões quanto ao uso do passado e de sua relação com o presente.

Quanto ao positivismo, doutrina de Auguste Comte (1798-1857), Ghiraldelli Junior (2009) ressalta que aquele pensador sustentava que a única forma de conhecimento, ou a mais elevada, era gerada a partir da descrição de fenômenos captáveis pelos sentidos. De acordo com ele, Comte afirmava que existiam três estágios nas crenças humanas: o teológico, o metafísico e, por fim, o positivo, assim chamado por limitar-se ao que é positivamente dado, sem qualquer especulação. A teoria positivista levaria o estudante a um maior cuidado com os tratados das ciências experimentais, em detrimento das grandes obras da literatura.

Precisamente na Europa, em meio ao contexto da modernidade, a História passa a assumir um caráter autônomo; é quando ela surge realmente como proposta de disciplina no currículo escolar, no chamado momento de laicização da sociedade, em que se observa o rompimento com o modo de ver o mundo pelo viés dogmático da igreja. Tal ruptura, nos dizeres de Horn e Germinari (2010) faz com que ela chegue, no final do século XIX, como disciplina com garantias plenas nos estatutos legais, ratificando o seu alinhamento com o método científico. Nesse sentido, é a assertiva dos autores:

A História, como toda ciência, define historicamente seu objeto. Há uma historicidade da própria Ciência da história e, por conseguinte, do objeto que constituía esta ciência como aceitável. Ou seja, é necessário que se tome o objeto da História na sua historicidade, pois sua definição tem mudado de acordo com as transformações e a forma de como a história vem se constituindo como campo de investigação científica, com método próprio, e enquanto disciplina, matéria que deve ser estudada (HORN; GERMINARI, 2010, p. 24).

O movimento da Escola dos Annales, por intermédio de seus historiadores e colaboradores, viria causar uma reviravolta ao romper com a veia predominante da história tradicional positivista de conotação fortemente política. De acordo com Marczal (2016, p. 50), a escola passaria a preocupar-se

com todas as atividades humanas, e não apenas com uma única faceta, eleita como preponderante entre tantas possíveis. Em paralelo a essa leitura, agregava-se a predileção por uma história voltada **aos aspectos coletivos e sociais**. [...] Esse deslocamento de perspectiva ampliou o horizonte de pesquisa dos historiadores para novas questões, antes marginais ou ignoradas pelo saber histórico. **O social** e o

econômico assumiram posições preponderantes na produção historiográfica que gravitava ao redor da revista e era fomentada por seus integrantes (grifo do autor).

Chama atenção no argumento do autor supracitado mudança de foco na investigação da história, que teve forte influência das ciências sociais, cedendo espaço para uma ciência do presente, em detrimento de um único viés, qual seja, a história do passado, sem negá-la, mas ampliando as possibilidades de interpretação a partir da concepção de uma história-problema. Faz-se, desse modo, necessário que ela estabeleça diálogo com o presente, ambientado no determinado tempo histórico.

Novas frentes de compreensão do objeto a ser investigado foram abertas, ofertando um leque de possibilidades ao historiador. Tais frentes mostraram-se pautadas em evidências que não se vinculavam, exclusivamente, com o critério cronológico. Nessa perspectiva, segundo Marczal (2016, p. 51)

ainda que as fontes escritas tenham se mantido como as mais utilizadas pelos historiadores, agora acrescido da literatura, de grafites, cartazes, veículos de imprensa e outros, verificou-se o acréscimo de imagens, entrevistas, filmes, materiais arqueológicos, mapas, listas de preços, dados estatísticos, demográficos, eleitorais etc.

Entende-se oportuno o posicionamento de Estácio e Nicida (2016), que afirmam afastarem-se as tendências modernas das antigas concepções individualistas, de modo que a maneira de olhar para o fenômeno social deixa de ser isolada para, a partir de um critério social, aproximar-se de um espírito coletivo de humanidade, de onde deve emergir uma nova história a ser problematizada, perspectivada e desenvolvida em seus aspectos técnicos e de pesquisa, educacional, cultural e histórico-social.

As mudanças e as transformações trouxeram impactos no modo do homem apreender o objeto e, se no contexto europeu, o ensino de história ganhava estatuto de autonomia, aqui no Brasil não foi diferente. O movimento engendrado pelas reformas educacionais rompeu com a predominância do ensino religioso de raiz portuguesa, amparado nas escolas brasileiras pelo Decreto N° 19.941/1931, cuja essência privilegiava a doutrina cristã. À época, o modelo brasileiro não acompanhava os avanços europeus, ligados ao campo das humanidades de corrente iluminista, por fundamentar-se, na concepção de Saviani (2008), Ghiraldelli Junior; (2009) e Romanelli (2014), em método escuro e fastidioso, perdido nas miudezas da gramática, que tornavam o ensino brasileiro classista, propedêutico e elitista.

Na seara do discurso oficial regulador, mesmo enfrentando diversas posições favoráveis do lado progressista e contrárias do lado conservador, a primeira Lei de Diretrizes da Educação

– Lei Nº 4.024/1961 - foi aprovada no Congresso Nacional, passando, então, a servir de base para que os conselhos estaduais e as secretarias pudessem organizar as comissões encarregadas de pensar e organizar os currículos escolares.

Passados quatro anos da promulgação da primeira legislação educacional, o Amazonas buscou adequar-se às orientações normativas então vigentes, acompanhando as propostas e as orientações da política educacional. A efetividade e o alcance de tais normas foram materializados por meio da difusão de um manual escolar cuja publicação ocorreu nos meados dos anos 1960.

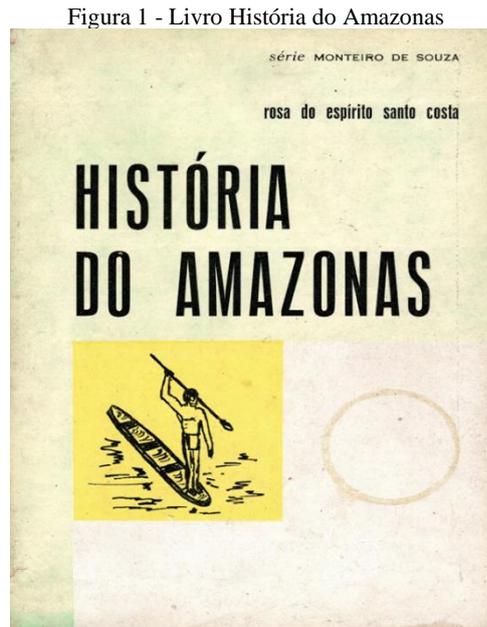
Convém assinalar que na época do Império, houve medidas permissionárias, por parte do poder público, em relação à circulação de compêndios e similares, a serem usados por alunos na instrução primária. Essa afirmação encontra eco na pesquisa de Correa (2006, p. 104), que, ao discorrer sobre o circuito do livro escolar no contexto amazonense no período de 1852 a 1910, ressalta:

a primeira medida formal para regulamentar a circulação dos livros escolares nas escolas da província iria aparecer na Lei nº 90 (26/out./1858), que reformou a Instrução Pública da Província do Amazonas: em um único artigo, estabelece a autorização para o governo provincial, entre outras coisas, “[...] aprovar compêndios e modelos para uso dos allumnos de qualquer dos grãos da Instrução primaria ou secundaria.

Bittencourt (1993), em estudo pioneiro, afirma que, com a implementação do regime republicano, os debates legislativos sobre o livro escolar foram muito significativos, permeando as discussões na Constituinte de 1823 e, posteriormente, na redefinição do poder do Estado, nas últimas décadas do século XIX. Para a autora, é inviável separar os projetos de construção dos programas curriculares das discussões sobre o papel a ser desempenhado pelo livro escolar. O debate envolvendo o que Febvre e Martin (2017) denominam de livro de estudo vem de longa data, remontando aos séculos XV, XVI e XVII. Para os autores, o material é considerado objeto de valor intelectual, mercadoria preciosa para o comércio e fermento nas transformações ocorridas na época do Renascimento e da Reforma.

O livro didático de História que circulou nas escolas de Manaus na segunda metade do século XX tinha como título História do Amazonas, de autoria da professora Rosa do Espírito

Santo Costa, publicado em 1965 pela série Monteiro de Souza² e destinado ao ensino primário (Figura 1). O livro em questão foi apresentado à comunidade escolar amazonense num período crítico da história do Brasil, fase em que o país esteve imerso num clima hostil, degradante e opressor, sob o comando do regime militar. Para Ghiraldelli Junior (2009), o regime instaurado em 1964 superou todas as expectativas de duração e exacerbação do autoritarismo.



Fonte: O Autor (2021)³

Percebe-se que o livro localiza-se no contexto educacional da época, o século XX, sendo, portanto, imperioso destacar que o Brasil, naquele momento, encontrava-se num período social e político turbulento, marcado por sua imersão na Ditadura Militar. Sobre o tema, Gatti Júnior (2004, p. 37) destaca que os livros didáticos exercem

papel central no universo escolar e nos planos dos governantes, especialmente no período que começa a Ditadura Militar, imposta pelo Golpe de 1964. Alguns aspectos de forma podem ser observados pelo exame, por exemplo, dos formatos e das capas dos manuais e livros didáticos.

O Amazonas, dada a extensão da crise, não deixou de ser afetado. Naquele momento, a interferência militar nas diferentes instituições sociais foi crucial para a consolidação dos

² “O patrono desta série é o ilustre amazonense, Dr. Antônio Monteiro de Souza. Professor e político, foi por muitos anos nosso representante na Câmara Federal. Personalidade bastante integrada na realidade e nas necessidades do momento, sentia-se sempre atraído pelas buscas no passado. Pesquisador dos fatos retrospectivos, legou inúmeros subsídios às páginas da nossa história, numa demonstração de que a nossa história não é pequena e pobre como aparenta, mas rica e variada de personalidades. Como educador, escreveu substanciais compêndios escolares, que serviram durante muitos anos” (Texto extraído da “capa” da mencionada obra).

³ Registro feito a partir de digitalização da capa do livro.

ditames autoritários, que emolduraram um longo, intenso e perseguidor período da história nacional. Inserida no cenário sociopolítico de então, a educação, no tocante ao livro didático, serviu como aparato aos interesses da ditadura, no sentido de reproduzir e consolidar a ideologia dominante.

Nesse contexto, a situação de encontrar-se o sistema educacional a serviço da propagação do regime totalitário não causa qualquer estranhamento, uma vez que a concepção à época adotada apontava para a apropriação dos insumos pedagógicos com o escopo de espriar a doutrina e fortalecer a manutenção da ordem e da moral militar. Subentende-se que tendo essa vertente como fonte inspiradora, o livro escolar distribuído deveria assumir um perfil pragmático e positivista, alinhado à corrente então predominante, que era utilizada para olhar o objeto e explicar a realidade.

A estrutura didático-pedagógica apresentada no livro *História do Amazonas*, mencionado anteriormente, está atrelada, em certa medida, ao cenário descrito, pois traz, no bojo do seu conteúdo, atividades didáticas baseadas em exercícios de prontidão, que colocam a *História do Amazonas* numa perspectiva positivista e pouco problematizadora. O panorama educacional então vigente impunha ao aluno uma condição dae passividade diante do processo ao qual era submetido, numa conjuntura de clara oposição à didática como prática de ensino-aprendizagem libertadora. O cenário político da época trouxe evidentes problemas estruturais para a concepção do livro didático. Afinal, conforme Choppin (2004, p. 553),

o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

De acordo com Correa (2021), o marco regulatório da circulação de livros escolares na então Província do Amazonas é a Lei Nº 90, de 26 de outubro de 1858. O mesmo autor, em artigo publicado em 2009, assevera que os primeiros registros acerca da produção de livros didáticos no Amazonas remetem à parceria firmada, em 1875, entre o Tesouro Provincial e a Tipografia do Jornal *Commercio do Amazonas*.

Em âmbito nacional, Freitag, Motta e Costa (1987) depreendem que, em 1937, durante a vigência do Estado Novo, ocorreram as primeiras iniciativas desenvolvidas para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional, científico e cultural. Tal iniciativa culminou com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao MEC. Esse

órgão estruturou-se em setores operacionais menores, dentre os quais, impende registrar a coordenação do livro didático, com atribuições ligadas ao planejamento das atividades relacionadas à obra didática e ao estabelecimento de convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e a distribuição do manual.

Retomando o contexto regional, importa mencionar que, no século XIX, estimulados pelos regulamentos dos governos provinciais, os professores que atendiam ao pedido para publicação de livros escolares eram premiados. É o que se abstrai de Correa (2009, n.p), conforme segue:

além de estimular a produção local de livros escolares pela via da gratificação ou da premiação de professores que atendessem a esse chamamento, o governo provincial acenava também com a possibilidade de patrocinar a impressão de algumas obras escolares que fossem de interesse para o ensino da Província. Tal possibilidade foi timidamente anunciada já no *Regulamento n° 47*, ao definir como uma das incumbências do Conselho Fiscal de Instrução a emissão de parecer sobre o programma das obras que o Governo pretenda fazer compor e imprimir para uso das escolas primarias, e merecimento das que, compostas segundo o programma forem submettidas á sua apreciação (§3° do art. 265).

Com base em arquivos e documentos oficiais, o mesmo autor segue fazendo uma espécie de inventário sobre a produção de livro escolar, que contempla informações históricas sobre o respectivo processo e registros relacionados às políticas de sua produção. As informações coletadas são de suma importância por possuírem valor historiográfico, consoante se pode concluir em Correa (2009, n.p), que assim se manifesta:

As primeiras informações sobre a produção de livros escolares no Amazonas que conseguimos localizar encontram-se em um contrato celebrado, no dia 16 de fevereiro de 1875, entre o Tesouro Provincial e a Tipografia do Jornal *Commercio do Amazonas*. Através dele foi contratado o serviço de impressão de 200 exemplares do *Compendio que ensina o uso do sistema decimal* do Capitão Bacharel João Ribeiro da Silva Junior. Nas cláusulas contidas no referido contrato é possível identificarmos as exigências impostas ao contratado quanto ao prazo de entrega (*noventa dias, a contar da dacta da aprovação deste contrato*) e à qualidade da impressão (*devidamente brochados, aparados e impressos em bom papel e com a devida nitidez*). Pelo serviço, seriam pagos *oitocentos mil reis, depois de concluídos e entregues os exemplares*. Mas até que isso ocorresse, era preciso preparar uma prova final da impressão da obra e enviá-la ao secretário do governo para que fosse inspecionada, conforme estabelecia a cláusula quarta: "*O contratante é obrigado a remetter as ultimas provas do referido trabalho, ao Secretário do governo, para por elle serem revistas e revizadas, e não poderá imprimi-las sem que tenham sido declaradas boas, e como tal por elle rubricadas* (Termo de Contrato 1873 a 1879 - 01).

Acerca do já mencionado livro *História do Amazonas*, chama atenção o fato de a obra ter sido prefaciada por Artur César Ferreira Reis, que afirmou “ter experimentado como Governante tantas decepções”, supostamente se referindo a publicações anteriores.

Provavelmente, por esse motivo, Reis não tenha poupado expor seu pensamento crítico acerca do que vinha sendo escrito sobre a História local, revelando certa descrença no que tange à produção de livros acerca da trajetória amazonense. É o que percebe no excerto abaixo, extraído de Costa (1965, p. 09):

Ademais, no caso particular da História de nossa terra, o que tenho lido é de tal natureza medíocre e errado que, confesso, agasalhei uma certa dose de desconfiança. Notei logo, porém, que a professora Rosa do Espírito Santo Costa tinha voos altos. Revelava possibilidades magníficas de expositora e um conhecimento bastante razoável do que eram as páginas do passado amazonense. De outro lado, sabia dizer o necessário com segurança, objetividade, propriedade e de expressão e uma admirável técnica didática que não é muito comum em livros do tipo do que ela escrevera.

O citado prefaciador, em obra de sua autoria, foi alvo de elogios, por parte de Leandro Tocantins (1965), que o qualificou como um típico representante do brasileiro-amazônico, por possuir uma visão regionalista, sem deixar de ser nacional; possuir uma compreensão brasileira autêntica, sem deixar de ser universal e por demonstrar espírito irrequieto, criador e ativista, com vocação regionalista e castiçamente representativa da Amazônia.

Todavia, há também críticas ao trabalho de Reis. É o que se pode inferir da análise de Hélio Dantas, que, no artigo Arthur César Ferreira Reis e a Historiografia do Amazonas, faz uma reconstituição da trajetória de Reis, articulando-a ao seu percurso social, educativo, político e cultural e ressaltando que ele, ao longo do tempo, foi taxado como historiador positivista, conservador, autoritário ou superado. Ao destacar a presença, em estudos recentes, de referências a Reis, Dantas (2021, p. 155) afirma que a ideia de verdade defendida por Reis “estava profundamente marcada pelo posicionamento político conservador adotado por ele, levando-o a supervalorizar o papel do Estado como agente histórico por excelência e aceitar, sem maiores reservas, a documentação estudada como retrato fiel do vivido”.

Por seu turno, Queirós (2020) é incisivo ao dizer que Arthur César Ferreira Reis, na condição de Governador do Estado entre os anos 1964 e 1967, esteve no centro do debate referente aos desdobramentos da Ditadura Militar no Amazonas. Imbuído do encargo de alavancar os projetos de desenvolvimento para a região, fez uso de sua respeitada figura de intelectual para reforçar o autoritarismo que se instalava no Brasil, demonstrando alinhamento com a ideologia e os preceitos da “Revolução”.

Criticar obras ou autores é uma das características da modernidade. Ao fazer um levantamento sobre os livros e edições escolares de história na França e sobre produções anglo-saxônicas antes dos anos 80, Choppin (2002, p. 11) critica o mencionado trabalho, enfatizando

que “além de sua característica redundante, muitas dessas produções não escapam à mediocridade: sofrem de graves insuficiências metodológicas, apresentam análises superficiais e chegam, muitas vezes, a conclusões discutíveis, até mesmo infundadas”. Para Chartier (1999), trata-se de uma querela entre os antigos e os modernos na França do final do século XVII, que fez nascer a ideia segundo a qual cada leitor dispõe de legitimidade própria, do direito a um julgamento pessoal.

O livro anteriormente mencionado, que tem a História do Amazonas como tema central, possui conteúdo indispensável para que os estudantes, naquele momento, pudessem tomar conhecimento sobre o surgimento, passagens, tratados, entraves, ocupações, descimentos, embates, conquistas, convencimentos, mortes e todo o processo que culminou com a consolidação emancipatória do Amazonas no cenário geopolítico brasileiro, tornando-o apartado dos domínios e cercanias paraenses.

Na condição de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, este pesquisador ministra a disciplina História e, por meio dessa práxis, entende quão laborioso é, principalmente no âmbito da didática, tornar o ensino atrativo, não somente para seus alunos, como também para os outros níveis da educação básica. No contexto da História do Amazonas, mostra-se desafiadora a propositura, em sala de aula, de temas alinhados ao contexto regional.

Em análise do livro de Costa (1965), verifica-se que a autora consolida a História do Amazonas em 142 (cento e quarenta e duas) páginas. Registre-se, por oportuno, que, à época da respectiva publicação, inexistiam as comissões que, anos depois, viriam avaliar os manuais escolares. Sob esse prisma, cabível é identificar as fontes utilizadas pela autora na composição da obra, bem como as razões que a levaram a servir-se, exclusivamente, de texto, em detrimento de recursos outros, tais como mapas, iconografias, etc. Portanto, entende-se que o livro ora abordado presta-se a um objetivo relacionado ao momento histórico brasileiro, assim confirmando o entendimento de Choppin (2002) que, ao tratar das funções dos livros escolares, menciona que eles podem variar consideravelmente em função do ambiente sociocultural, da época, das disciplinas, dos níveis de ensino, dos métodos e das formas de utilização.

Nota-se que a didática proposta no livro sugere o aprendizado de História pautado numa vertente cronológica e de cunho decorativo, termo pejorativamente atribuído à tendência pedagógica conferida à disciplinas do campo das ciências humanas, muito comum à época.

O contexto sócio-político que emoldurou o lançamento do livro (aprovação da primeira LDB e início do golpe militar de 1964) induziu o ensino a assumir características de apatia e pragmatismo, as quais tinham amparo institucional, uma vez que se mostravam calcadas em pauta conservadora e reprodutivista de educação, conforme apontamentos de Ghirdelli Junior

(2009), Romanelli (2014) e Saviani (2008). Percebe-se, pois, que o cenário de então mostrava-se distanciado da concepção de que o livro didático não pode atender a interesses políticos.

Talvez por esse motivo, por longo período, a disciplina História tenha carregado consigo a pecha de tradicional e conteudista. Não à toa é que, em determinado momento, produziu-se uma história direcionada aos estudos dos acontecimentos políticos, voltados à gênese das nações, colocando em evidência as datas importantes e exaltando alguns heróis da nação.

A situação político-militarista vivenciada pelo Brasil, ao comprometer todo o tecido social, deixou reflexos inevitáveis na orientação pedagógica vigente. Assim, de acordo com Normando (2014), o ensino de História não ficou imune ao fechamento político do país, patrocinado pelo golpe militar.

O enfrentamento a essa corrente obscurantista de educação teve resposta social com a insurreição dos movimentos populares, estudantis e culturais do início da década de 1960. Impulsionada por esses movimentos, a sociedade vê surgir uma concepção progressista e dialética de educação, pautada no ideário de liberdade e protagonizada pelo educador Paulo Freire. Sob esse ponto de vista, é o posicionamento de Ghiraldelli Junior (2009, p.107):

Fazia-se necessário - segundo tal concepção - libertar o homem do povo do seu tradicional mutismo. A pedagogia deveria, então, forjar uma nova mentalidade, trabalhar para a conscientização do homem brasileiro frente aos problemas nacionais e engajá-lo na luta política.

Um dado a ser considerado guarda relação com o fato de o Amazonas, naquele contexto político, apresentar limitações técnicas envolvendo os custos para a produção de livros. Correa (2009, n.p), debruçando-se sobre o tema, afirma: “somente a partir da década de 70 que as oficinas tipográficas do Amazonas passaram a se dedicar à impressão de pequenos opúsculos”.

O exercício de Verificação da Aprendizagem, presente na obra de Costa (1965) denota, juntamente com os demais, o perfil didático que a autora atribuiu ao livro. Por meio de tais atividades, recorrentes nas obras didáticas da época, verifica-se um comportamento que inviabilizava questões problematizadoras, condicionando os alunos ao papel de meros executores de tarefas.

A mencionada verificação foi proposta no livro em questão, nos termos que seguem:

VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

1) Responda:

Portugal e Espanha lutavam pela.....

2) Sublinhe a resposta correta:

- a – O Tratado de Tordesilhas não foi respeitado.
- b - O Amazonas vivia em paz, sem lutas com estrangeiros.
- c – O Tratado de Madri foi o novo acordo entre Portugal e Espanha.

3) Complete:

Portugal ficou com as terras ocupadas pelo rioe coube à Espanha a bacia do rio.....

4) Risque a palavra FALSO ou VERDADEIRO conforme a afirmação da frase

a – Francisco Xavier de Mendonça Furtado visitou o rio Negro.

FALSO - VERDADEIRO

Como é sabido, o ensino de história faz uso, dentre outros recursos, de dados, ilustrações, imagens e fatos históricos ocorridos no passado, sem, obviamente, deixar de estabelecer um diálogo com o presente. Nesse sentido, é que se entende imprescindível o debate sobre o livro didático como um dos principais suportes pedagógicos no ato de ensinar, proporcionando, assim, a materialização do conteúdo curricular. Isso porque, à luz do compreensão de Krul e Emmel (2016), a trajetória do manual didático brasileiro revela que, desde sua invenção até os dias atuais, sua história é regida por programas oficiais, alicerçados no discurso de melhorias da qualidade da educação nacional.

É inquestionável que a História do Amazonas, transformada em conteúdo e inserida no currículo, representa inestimável valor para a formação de crianças, jovens e adultos em processo de escolarização. Nessa particularidade, faz-se pertinente conhecer os motivos que fizeram com que a História do Amazonas fosse expurgada da matriz curricular.

No Brasil, o percurso do ensino de História está também contemplado pela Lei Nº 5.692/1971, considerada como reforma do ensino de 1º e 2º graus. A partir daquela lei, com a finalidade de reforçar o ideário proveniente daquilo que o governo entendia enquanto educação escolar para o Brasil, surgiram as disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSP)

e Educação Moral e Cívica (EMC). É o que abstrai de Bittencourt (1993), ao afirmar que a História escolar teve como missão aliar-se ao ensino do civismo, encarregando-se da formação moral do cidadão. Ainda sobre essa questão, Mathias (2011, p. 45) atesta que:

Corolário das reformas de 1968 e 1971, disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSP) vincularam o ensino de história à moral, implementando atos cívicos no cotidiano do ensino de forma a confundi-los com o próprio ensino de história do Brasil. Essas disciplinas visavam eliminar as divergências e tornar homogêneo o poder dominante.

Mesmo obtendo amparo legal, a recomendação de englobar as disciplinas não foi bem-vista por parte de especialistas da área, que a entendiam prejudicial ao ensino pelo fato de ambas possuírem objetos de estudo e de ensino diferentes.

Mais adiante, na década de 1980, no contexto da reabertura política, as disciplinas voltaram a ter tratamento curricular autônomo. Essas mudanças ocorreram em função das transformações havidas na sociedade. Para Mathias (2011, p. 41), “as mutações de uma disciplina têm lugar quando sua finalidade passa por alterações, que, por sua vez, variam de acordo com câmbios e demandas da sociedade”.

Influenciada pelas ciências sociais, caudatária dos pressupostos franceses, a Ciência História procurou aprimorar o seu discurso de acordo com as transformações sócio-históricas e culturais, quase sempre alinhada com o currículo.

Nesse sentido, o caminhar do ensino de História no Brasil avançou na década de 1990. A disciplina acompanhou as mudanças e transformações da educação brasileira, passando a compor o conjunto de componentes curriculares dos PCN, um dos programas oficiais que por um longo período parametrizou a educação escolar brasileira. Um dos pressupostos das propostas curriculares é buscar reler o passado, para que o aluno tenha melhor compreensão histórica do presente. Para tanto, em conformidade com Santos e Bianchezzi (2017), é importante trabalhar, em sala de aula, conteúdos que despertem no discente o interesse pela pesquisa colaborativa, de modo que possa ele operar com diferentes materiais didáticos ou até mesmos objetos do cotidiano, relacionando-os com sua história individual e coletiva, bem como com a história local e nacional.

Ao utilizar os PCN como parâmetro para analisar e avaliar o conteúdo de Língua Portuguesa ofertado em livro didático, Sena (2016, p. 19) assim se posiciona:

um estudo que pretenda passar para o aluno a compreensão do que caracteriza a distinção entre frase e oração não pode deixar de levar em conta uma abordagem semanticamente contextualizada do tema. Afirmar, por exemplo que o enunciado

“Fogo!” é uma frase, por ter sentido completo é passar o conceito no mínimo equivocado. O texto dos PCN nos alerta para o fato de que “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade.

Em meio a um processo paulatino, a História do Amazonas foi sendo incorporada em todos os níveis da Educação Básica. Porém, ao ser trabalhada no contexto da História Geral, ela perdeu o status de disciplina autônoma no programa curricular oficial da rede municipal. No tocante a essa alteração, Normando (2014, p. 26) oferece a seguinte contribuição:

Em dois mil e dez a SEMED decidiu negar aos seus alunos, o direito à aprendizagem da História local ao extinguir a disciplina Fundamentos de História do Amazonas (FHA). A medida tem, em médio prazo, um efeito devastador, pois como a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) fez algo semelhante uma década antes, então, a partir de 2014, nenhum discente que tiver concluído o ensino fundamental na rede pública terá tido contato sistemático com o estudo das raízes do lugar em que vive.

A História do Amazonas, posta como conteúdo no livro didático do Ensino Fundamental, constitui o objeto de pesquisa da presente tese. Na próxima seção, são listadas algumas obras correlatas, acerca das quais são feitas considerações julgadas apropriadas para situar as ditas publicações no âmbito da problematização deste trabalho.

2.2 DIVERSOS AUTORES E SUAS OBRAS DIDÁTICAS SOBRE A HISTÓRIA DO AMAZONAS

História do Amazonas é uma obra elementar para reflexão sobre o processo de formação social, econômica, política do atual Estado do Amazonas.

Pontes Filho

O livro tem um papel preponderante como elemento de transmissão da cultura, embora esta seja uma daquelas noções sobre as quais, de acordo com Pontes Filho (2011), o consenso é sempre muito relativo, por ser o modo de vida singular e peculiar de cada povo ou grupo. Entende-se que a fala do autor é perfeitamente aplicável ao livro didático, no sentido de que este vem assumindo nuances diferentes quando incorpora as transformações socioculturais e é utilizado para contar a história das ocorrências e dos fatos que se manifestam no tempo e no espaço. Numa perspectiva metafórica, a cultura é como um rio que invade e transborda o espaço escolar, impondo ao livro didático a incumbência de satisfazer a situações desafiadoras

peculiares a esse processo. Afinal, ele é o suporte didático do currículo e o veículo que permite ao aluno apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente na sociedade.

Os antecedentes históricos que culminaram com a criação do Estado do Amazonas estão registrados num acervo documental, composto, entre outros, por registros, tratados, acordos, jurisdições e cartas régias. Os acontecimentos que compõem os anais da história são apresentados à sociedade pelas mãos de diferentes intelectuais, que se encarregaram de fazer o respectivo registro por meio de diversos recursos. A magnitude de algum ou alguns desses fatos transformou-os em atemporais, atribuindo-lhes perfil de historicidade, como ocorreu com os eventos que compõem a História do Amazonas.

Estudar, pesquisar as transformações ocorridas num determinado tempo histórico e depois registrá-las por meio da escrita caracteriza a missão do historiador, naquilo que Febvre e Martin (2017) denominam de trespassar os limites alheios. Em igual medida, infere-se não ter sido diferente com aqueles que se propuseram a contar e escrever sobre os episódios que compõem a história amazonense. Diferentes autores locais lançaram-se a esse desafio, contribuindo para o aumento do acervo historiográfico do Amazonas, que se constitui, outrossim, de obras com caráter didático.

Sobre os livros de História do Amazonas com esse perfil, o Quadro 3 relaciona alguns autores e suas respectivas obras.

Quadro 3 - Livros de História do Amazonas, com perfil Didático

ANO	TÍTULO	AUTOR	EDITORA	ANO/SÉRIE
1994	Fundamentos de História e Geografia do Amazonas	Raimundo Nascimento Sombra	Prisma	Não indicado
2000	História do Amazonas - Construindo Identidades – 3ª edição	Dorineth dos Santos Bentes	Lato Sensu	5ª série
2001	Amazonas - História	Valéria Martins Lippi e Célia Siebert	FTD	Ensino Fundamental I
2008	Amazonas - História de suas Gentes	Raimundo Pereira Pontes Filho	Base Editora	Ensino Fundamental

Fonte: O Autor (2021)

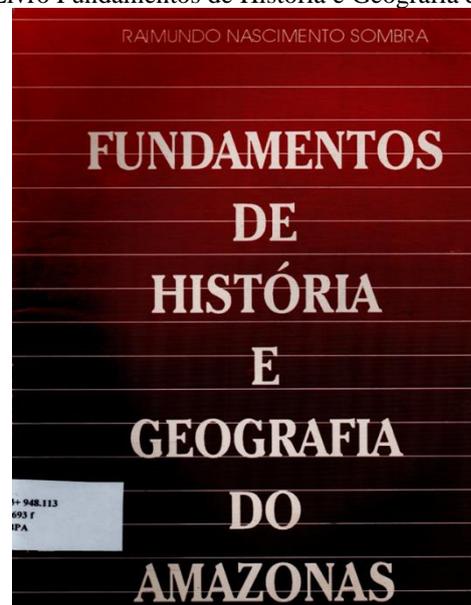
A seguir, são feitas algumas considerações a respeito das obras citadas, com foco naquilo que interessa a este estudo, ou seja, o momento da publicação e sua contribuição enquanto material formativo dos alunos. Para tanto, as publicações são organizadas com base em critério cronológico.

Choppin (2004) afirma que a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em franco desenvolvimento em um número cada vez maior de países. Por esse ângulo, entende-se adequado o pensamento do autor, que reitera ser pouco

realista fazer um estado da arte sobre o tema, sendo essa cognição fundamental para a escolha de algumas obras, para as quais se direcionou um olhar analítico. Tal apreciação teve como premissa verificar a forma como a História do Amazonas é reproduzida na publicação.

A obra Fundamentos de História e Geografia do Amazonas, cujo autor é Raimundo Nascimento Sombra, foi editada no ano de 1994, portanto, dois anos antes da promulgação da LDB (Lei Nº 9.394/1996). No prefácio, o autor justifica que ela “nasceu da pretensão de amenizar a falta de material didático na área de Estudos Sociais da nossa região” para “buscar diminuir as dificuldades que encontram professores, ao mesmo tempo que busca auxiliar na formação cultural dos alunos” (SOMBRA, 1994, p. 03).

Figura 2 -Livro Fundamentos de História e Geografia do Amazonas



Fonte: O Autor (2022)⁴

Ao situá-la no tempo histórico, verifica-se que a obra em análise foi publicada no momento em que Brasil vivia o processo de redemocratização. Nesse âmbito, de acordo com Mathias (2011), a história não mais se movia por intermédio da luta de classes, nem por discutir os modos de produção. Em razão disso, novos temas passaram a integrar o currículo e o livro didático, o que provocou a inclusão, no currículo de história, de temas como gênero, sexualidade, vida privada, entre outros. A proposta para o ensino de História, a partir dessa concepção, induzia o aluno a afastar-se da memorização de datas e nomes para aproximá-lo da capacidade de assumir-se como sujeito histórico. Ao professor, cabia a investigação das concepções prévias do discente.

⁴ Registro feito a partir de digitalização da capa do livro.

No livro, que apresenta considerável quantidade de fotografias, a parte destinada à disciplina História possui como título inicial Os Antecedentes Históricos e os Tratados de Limites e é composta por 03 (três) outros capítulos, quais sejam: As Causas Indígenas e os Aspectos Humanos, A Economia do Amazonas e as Expedições de Reconhecimento do Novo Mundo Amazônico e o Extrativismo Amazônico - Quadro Econômico.

Dois aspectos observados no livro merecem registro. O primeiro trata da forma, pois a História do Amazonas é apresentada por meio de uma sequência sucinta de tópicos que, por sua vez, torna o assunto deveras fragmentado. Como exemplo dessa tendência reducionista, pode-se mencionar o Tratado de Tordesilhas, o qual, no livro, é condensado em 03 (três) sintéticos parágrafos, o que denota certo aligeiramento no tratamento do assunto. O segundo aspecto merecedor de anotação guarda ligação com o conteúdo histórico, conforme se pode perceber no excerto seguinte: “A Amazônia era terra de ninguém até 1750, quando foi assinado o Tratado de Madri, que estabelecia pela primeira vez, os limites oficiais entre as colônias portuguesa e espanholas na região” (SOMBRA, 1994, p. 26).

Afirmar que a Amazônia, em período prévio ao Tratado de Madri, “era terra de ninguém” é atitude, no mínimo, desprovida de veracidade, vez que nega a existência, na região, da raça alcunhada por Reis (1989) “de têmpera rija”. A afirmação do autor, provavelmente, revela certo grau de olvidamento quanto à presença dos povos originários, apontados pela historiografia como os verdadeiros proprietários da terra.

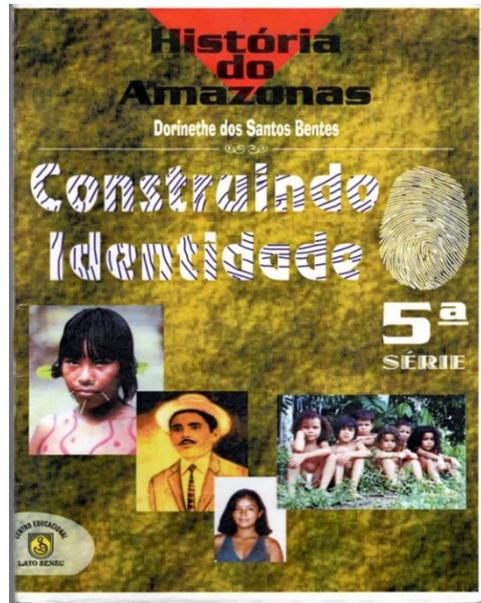
A ausência dos aspectos didáticos na obra amplia a pauta de análise, uma vez que eles foram totalmente esquecidos. O autor discorre sobre o tema como se o livro não tivesse uma finalidade específica, isto é, atender a professores e alunos. A obra mostra-se desprovida de atividades didático-pedagógicas, necessárias à problematização do tema, e trata o assunto sob uma perspectiva conteudista. Reflexo dessa característica é observado nas imagens utilizadas, que não dialogam com o texto e assumem perfil supostamente decorativo. Da análise da obra, deduz-se que ela fomenta a inércia do discente em assumir posicionamento crítico, restringindo-se a mero espectador da didática do professor.

A segunda obra analisada é História do Amazonas – Construindo Identidades, de Dorinthe dos Santos Bentes, publicada em 2000, por iniciativa de uma instituição educacional privada, que tinha como proposta subsidiar didaticamente professores, ao ofertar o conteúdo História do Amazonas a alunos da 5ª série do Ensino Fundamental.

A historiadora Carla Loureiro Pereira, ao apresentar o livro, destaca que “estudar a História do Amazonas é fazer uma longa viagem através do tempo, é descobrir nossas raízes

culturais, para desenvolver uma consciência crítica que determine a preservação do cenário cultural amazônico”.

Figura 3 - Livro História do Amazonas - Construindo Identidade



Fonte: O Autor (2022)⁵

O livro didático, na sua terceira edição, apresenta a História do Amazonas sintetizada em 05 (cinco) capítulos, totalizando 76 (setenta e seis) páginas. Em vista de ser uma obra com finalidade didática, a autora aborda o tema fazendo uso de uma ampla iconografia, toda em preto e branco, que se compõe de fotos dos povos tradicionais, desenhos, figuras e mapas, utilizados como recurso de fortalecimento do assunto.

Da entrevista realizada com a autora, destaca-se 02 (dois) tópicos: a iconografia utilizada e a didática como elemento fundamental na elaboração do livro didático.

Nesse sentido, transcreve-se o depoimento da autora: “a iconografia possui uma profunda relação com o subtítulo da obra Construindo Identidades. O objetivo era fazer com que a criança percebesse a identidade indígena como forma de pertencimento, conhecer e respeitar sua história” (BENTES, 2021).

O segundo item de abordagem da autora, é tratado da forma que segue:

o ideal é pensar na carga didática que fosse utilizada pelos alunos. Na minha concepção, não se escreve um livro didático sem o auxílio de um pedagogo; ele é o profissional que orienta a compor a etapa didática do livro. Nós, historiadores, não temos essa expertise (BENTES, 2021).

⁵ Registro feito a partir de digitalização da capa do livro.

Ressalte-se que a autora possui outras publicações com perfil didático, destinadas a outras séries da educação básica, as quais, dada a natureza do presente trabalho, dispensam exame.

Na obra em análise, a autora busca sintetizar a História do Amazonas de modo a torná-la acessível a alunos da 5ª (quinta) série. Em relação à forma de abordagem da temática e da didática usada, oportunas são suas considerações, manifestadas quando da entrevista com ela realizada:

A ideia era começar a contar a História do Amazonas do geral para o local. Percebi, na minha trajetória como professora e historiadora, que a história local havia sido negligenciada nos livros didáticos. Por esse motivo, mostro logo na capa um caldeirão cultural, onde há imagens de diferentes etnias, que vão do branco ao índio. A imagem fala mais que a escrita e passa a ser fundamental para as crianças. Você precisa destacar, através das imagens, dependendo do objetivo, o que você quer priorizar. Eu quis destacar a presença do índio, que dele emana vários de nossos costumes e tradições ligadas a ancestralidades. Outro fator que me motivou a escrever esse livro didático foi o fato de demonstrar para os meus alunos da 5ª série que o índio é um sujeito histórico. Os meninos não conheciam o Amazonas, do ponto de vista de sua origem, da pintura em pedras, não tinham noção de pertencimento. A Amazônia e o Amazonas são mundos desconhecidos do público infantojuvenil local (BENTES, 2021).

Indagada sobre qual seu posicionamento a respeito da retirada da história local dos livros didáticos, ela assim se manifestou:

Não concordo! Com que conhecimentos sobre a História do Amazonas esses meninos vão chegar na faculdade? Nenhum! Há uma carência de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental, principalmente para o 4º e 5º anos, que priorizem conteúdos relacionados com a História do Amazonas. Os recursos e financiamentos para uma produção de livros didáticos na esfera local são escassos, e depois, você investe dinheiro do seu próprio bolso na produção de um livro, aí vai vender o livro para quem? (BENTES, 2021).

Como se depreende das ponderações, a autora opta por priorizar a pujança indígena, fortemente presente na História do Amazonas, utilizando-se de farto e relevante material iconográfico, tais como fotos, desenhos e mapas de localização das aldeias indígenas no Estado.

Monteiro (2014) entende que no livro didático as imagens sobre os índios revestem-se de importância crucial, pois, é por intermédio delas, que as crianças leitoras constroem as primeiras impressões e discursos acerca do amplo repertório cultural indígena, que deve ser fortalecido por meio do pertencimento e da identidade, categorias bastante caras para os estudos socioantropológicos.

Cuche (2002), no livro *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*, toma como base, entre outras correntes, a estruturalista e a funcionalista, tratadas em conjunto com seus pensadores,

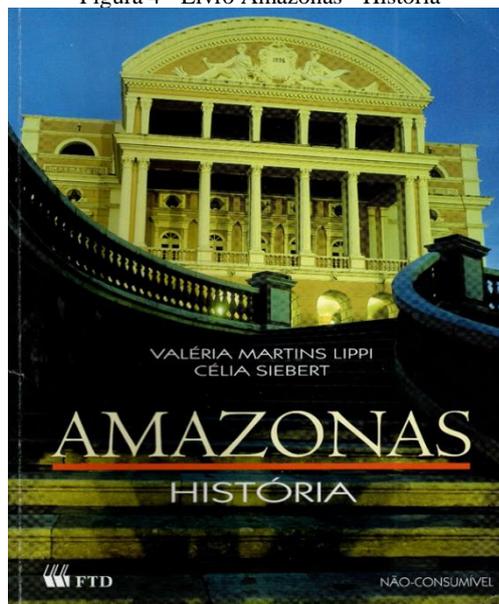
para explicar a trajetória, a construção e as ambiguidades que envolvem a noção de cultura. Ele defende que, atualmente, as grandes interrogações sobre a identidade remetem frequentemente à questão da cultura. Porém, adverte:

Não se pode pura e simplesmente confundir as noções de cultura e de identidade cultural ainda que as duas tenham uma grande ligação. Em última instância, a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente. A cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas (CUCHE, 2002, p. 176).

Bentes reconhece que deixou de abordar outros fatos considerados relevantes à História do Amazonas, os quais poderiam ser incorporados à obra, como por exemplo a ampliação do conceito de identidade. Nas palavras da autora, “se fosse reescrevê-lo hoje, iria mudar muita coisa” (BENTES, 2021).

No percurso analítico que permeia o presente trabalho, chega-se ao livro Amazonas – História, que foi adotado, após seleção e aprovação pelo PNLD, nas séries do Ensino Fundamental I das escolas municipais de Manaus. A publicação é de autoria de Valéria Martins Lippi e Célia Siebert, quem possuem outros números literários publicados.

Figura 4 - Livro Amazonas - História



Fonte: O Autor (2021)⁶

⁶ Registro feito a partir de digitalização da capa do livro.

Lançada pela Editora FTD, com matriz em São Paulo, a obra contém na sua catalogação os seguintes dados: “Amazonas – História (Ensino Fundamental) I - Suplementado pelo livro do professor.” Logo, subentende-se que a obra destinava-se a alunos da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

As autoras, dada a extensão temporal em que os fatos sobre a História do Amazonas ocorreram, sintetizaram o conteúdo em eixos temáticos, assim organizados: Brasil: uma colônia de exploração, Brasil: uma monarquia, Brasil: uma república e Sociedade e Cultura. Ademais, fotografias, desenhos, ilustrações, gravuras, mapas e atividades didáticas completam a integralidade da obra, disposta em 134 (centro e trinta e quatro) páginas.

Publicações didáticas versando sobre a História do Amazonas e escritas por autores amazonenses são raras. Verifica-se, assim, a existência de um cenário que não favorece a produção, entre pesquisadores locais e editoras, de manuais didáticos voltados a despertar nas crianças e adolescentes o espírito de cidadania, identificação e de pertencimento com a história local.

Por haver um reduzido número de editoras na Cidade de Manaus, entrevistou-se uma das autoras da obra sob análise, Valéria Lippi, a quem se questionou acerca do cenário editorial local para a produção de livros didáticos, obtendo-se o parecer que segue:

Infelizmente, as editoras locais não se interessaram em produzir o material com a qualidade que a Editora FTD se dispôs a fazer. Aliás hoje mesmo, com uma renovação de meu material de Português, não encontrei editora aqui disponível para produzir meu material e por esse motivo, busco editoras fora de nosso estado (LIPPI, 2020).

Observa-se haver uma robusta âncora teórica na confecção do livro em apreciação, que, supostamente, reflete as experiências das autoras.

Outro aspecto merecedor de registro é o fato de o livro haver sido lançado por uma editora que detém tradição no segmento livreiro e obras chanceladas pelo PNLD. Por ela, uma das autoras do manual ora em análise – Célia Siebert – também publicou os livros didáticos A História do Estado do Rio de Janeiro e História de Pernambuco.

A estrutura da editora pressupõe garantia de um material bem elaborado, com conteúdo organizado e alinhado às exigências do PNLD. Ressalte-se que esses são elementos valorizados pelo mercado editorial e utilizados como critérios, entre os escritores, na escolha da editora com a qual pretendem trabalhar. O panorama descrito remete a Febvre e Martin (2017), que afirmam ser o livro uma mercadoria, semelhante à imprensa regida pelas mesmas leis da indústria, que os homens fabricaram para ganhar a vida.

As motivações que levam alguém a escrever sobre isto ou aquilo envolvem escolhas e interesses pessoais, quase sempre relacionados com sua área de atuação profissional. Livros existem com os mais variados títulos e áreas, da literatura a livros de autoajuda, passando, obviamente, pelos títulos didáticos. Aliás, consoante Febvre e Martin (2017), é histórica e irrefutável a influência que o livro exerce sobre o homem e sua relação com o mundo.

Diante da natureza plural e complexa que envolve o livro, indagou-se uma das autoras da obra em análise acerca da motivação para produzir um livro sobre a História do Amazonas, com viés didático, ocasião em que se obteve a seguinte manifestação:

Sou amazonense e professora desde que nasci, tenho essa paixão e uma das coisas que sempre me incomodaram na minha prática foi a distância do material escolar (conteúdo e vocabulário) da nossa realidade. Como amazonense apaixonada por nosso estado, sempre me interessei e busquei transmitir aos meus alunos essa paixão, utilizando sempre histórias e fatos de nossa região. Sempre fomos "alimentados" com material didático produzido no Sudeste do nosso país, com vocabulário e temáticas do Sudeste ignorando esse Brasil do Norte. Por esse motivo decidi escrever livros para o Brasil, com uma boa dose da realidade do Norte, principalmente de nosso estado. Sendo assim, escrevi a coleção de Português "De Palavra em Palavra" e, como constava na programação da Educação Básica, o conhecimento de História do Estado e não havia material adequado para essa faixa etária, resolvi pesquisar (pesquisa que demorou 3 anos) e juntar material para produzir esse material. Assim como eu, acho que todos os escritores amazonenses deveriam ser estimulados e apoiados a produzir conteúdos didáticos com o objetivo de levar aos nossos alunos nossa realidade, nossa cultura e os fatos de nossa região (LIPPI, 2020).

Em virtude das dissonâncias observadas entre o que é estabelecido nos documentos curriculares oficiais e as obras aprovadas e disponibilizadas aos docentes, seja na linguagem ou nos recursos didáticos, questionou-se a autora sobre as estratégias utilizadas na composição do livro. Sua opinião foi fornecida nos seguintes termos:

Oferecer o maior número de estratégias que levassem à compreensão e contextualização do conteúdo. Como professores, sabemos que cada aluno tem sua forma de aprender e quanto maior o número de estratégia, maior a possibilidade de atingir todos os alunos (LIPPI, 2020).

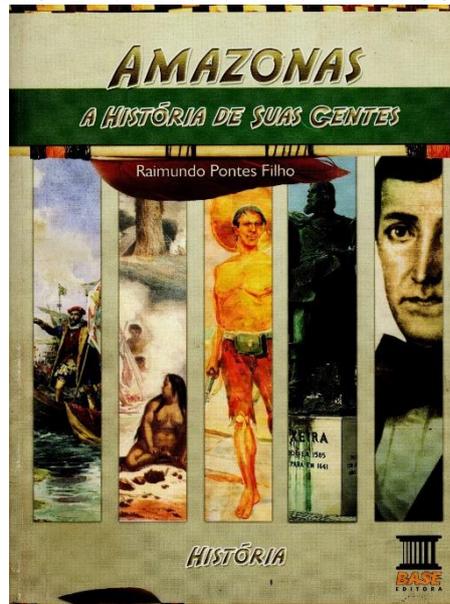
Esse é um dos principais queixumes apontados pelos professores no cotidiano da sala de aula, ou seja, livros que apresentam pouco recurso didático. Em se tratando da temática envolvendo a História do Amazonas, a discussão em ambiente escolar é quase inviável, pois o material existente apresenta-se em descompasso ou em desalinho em relação à proposta curricular.

Por fim, a pesquisa debruçou-se sobre o livro didático Amazonas – A História de suas Gentes, de Raimundo Pereira Pontes Filho. De acordo com apontamentos do próprio autor, manifestados nas páginas iniciais da publicação, “a obra é clara, simples e ilustrada. Feita com

o intuito de colaborar na formação e informação do público que se lança aos primeiros contatos com a história amazonense” (PONTES FILHO, 2008, p. 03).

Cabe ressaltar, a título de informação, que o autor possui outras obras versando sobre a mesma temática.

Figura 5 - Livro Amazonas - A História de suas Gentes



Fonte: O Autor⁷

A obra em referência está dividida em seis unidades temáticas, assim organizadas: O Amazonas e o Estudo da História, Ocupação Nativa da Amazônia: índios, eles estavam aqui!, A Conquista Europeia da Amazônia, A Colonização Portuguesa: exploração da região amazônica, O Amazonas no Brasil Monárquico e O Amazonas na República do Brasil, totalizando 119 (cento e dezenove) páginas.

A fim de conferir ao conteúdo maior compreensão, além da escrita, Pontes Filho recorre ao uso de imagens: desenhos, gravuras, foto reprodução de obras de artes, de pessoas e mapas, valendo registrar que a diversidade iconográfica utilizada dialoga com o texto, articulando-o ao recurso, sem assumir a posição de mero adorno.

Muito antes do século XXI, a ilustração de um livro tinha fins além daquele puramente artístico. De acordo com Febvre e Martin (2017), a ilustração respondia a uma finalidade prática, a de tornar concretas e visíveis as cenas que os homens daquele tempo ouviam evocar a cada dia. Se as imagens ajudaram a contar a história dos homens daquele tempo, elas atravessaram o oceano vindo ajudar a contar a História do Amazonas na contemporaneidade.

⁷ Registro feito a partir de digitalização da capa do livro.

Na Europa do século XV, as imagens utilizadas em livros contribuíram para atrair o leitor, representando um sobressalto na divulgação dos livros para as classe menos favorecidas economicamente.

O caráter didático do livro sob análise pode ser conferido no verso da apresentação, por meio de um guia de orientações sob o título “Conheça seu livro”, no qual o autor sugere 08 (oito) ações necessárias à melhor compreensão e experiência com a obra. O cuidado com a didática encontra amparo em Comênio (1957, p. 45), que assevera ser a didática “a arte de ensinar. Acerca desta arte, há pouco tempo, alguns homens eminentes, tocados de piedade pelos alunos condenados a rebolar o rochedo de Sísifo, puseram-se a fazer investigações, com resultados diferentes”.

Na publicação, há propostas de atividades que acompanham o desenvolvimento do tema. Ao término da Unidade 2, o autor solicita: “em seu caderno, organize uma síntese sobre as sociedades complexas da Amazônia. Indique suas características quanto à família, à moradia, ao trabalho, à economia e à política” (PONTES FILHO, 2008, p. 32).

Entre cenários e contextos, o livro segue, de maneira didática, recontando a dinâmica da ocupação do território, da conquista e colonização lusitana, dos movimentos nativistas e do processo de integração imperial e republicana do Amazonas com o Brasil. Sobre essa questão, indagou-se o autor se a preocupação didática presente em sua obra refletia a carência de escrita com esse perfil no tocante à História do Amazonas. Sua opinião foi assim demonstrada: “Sim. Devido à carência de material didático escrito de História do Amazonas frente a necessidade de estudo dos alunos, seja da rede pública seja da rede privada de ensino” (PONTES FILHO, 2022).

Tendo em vista os ajustes realizado na carga horária de História no Ensino Fundamental, perguntou-se ao autor se ele tinha conhecimento da retirada do componente curricular FHA da respectiva matriz. A resposta foi assim verbalizada: “Considero lamentável e prejudicial à formação básica dos estudantes” (PONTES FILHO, 2022).

Livros didáticos sobre a História do Amazonas padecem de escassez nas prateleiras das bibliotecas escolares, havendo, pois, muitos desafios que envolvem sua produção e edição, notadamente nos aspectos de pesquisa, financiamento e distribuição. Sobre essa questão, o autor assim se posiciona:

São diversos fatores que concorrem para a escassez dessa produção de didáticos sobre história do Amazonas e outras questões regionais. É sempre uma pesquisa e produção trabalhosa, que leva tempo, tem custos, e praticamente não tem viabilidade. Acaba se tornando algo insustentável na maioria das vezes. Por isso é tão difícil. Quando produzi o livro, fiz pelo interesse e afeição pelo assunto, por um certo prazer da busca,

expondo-me aos riscos. É, na maioria das vezes, como qualquer obra de cultura ou de arte: o que importa é fazer, vir ao mundo. Exige boa dose de entrega, ousadia, despojamento e não pensar muito nas consequências. É uma experiência e tanto. Tem seu preço. Mas vale pelo aprendizado, embora possa deixar sequelas (PONTES FILHO, 2022).

Como o processo de produção de um livro didático envolve pesquisas e um laborioso trabalho de investigação, essas práticas também devem ser consideradas no que tange à escolha dos recursos iconográficos, na perspectiva da devida interação com o elemento textual. A esse respeito, o autor ressalta:

Um livro didático é um conjunto, uma obra complexa no sentido da complexidade refletida por Edgar Morin. Não é só texto, não é só síntese, não é só imagem, não é só poesia, não é só impressão. É tudo isso e ainda algo que possa ser recriado, inventado e aprimorado. É um todo, pois todos têm grande relevância na produção do didático. Para produzir um livro ou material didático, que é muito mais difícil que escrever somente um livro ou um artigo, é preciso estar ciente disso de maneira muito clara: o didático é um complexo (PONTES FILHO, 2022).

A manifestação do autor, quanto à complexidade do livro didático, mostra-se coerente com o que é defendido por pensadores como Choppin (2004), Febvre e Martin (2017), Bittencourt (1993), Nosella (1981) e Bonazzi e Eco (1972), os quais asseguram que escrever uma obra didática passa por um conjunto de posicionamentos das mais diferentes ordens, sejam elas no campo político, ideológico, econômico ou cultural. A natureza da literatura escolar é complexa

[...] porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas — entre os anos 1760 e 1830, na Europa —, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Um livro, pelo seu alto poder de veiculação e alcance, quase sempre traz no bojo de suas intensões, uma finalidade; afinal, ele é um disseminador de conhecimento. Por esse motivo, nas palavras de Febvre e Martin (2017), carrega o poder de transformar a humanidade, sendo responsável por divulgar ideias, contar histórias e construir novos pensamentos.

Num panorama geral, embora não tenha nenhuma identificação, observa-se que a obra aproxima-se dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a linguagem mostra-se bastante

acessível, não havendo nenhum impeditivo, nessa ordem, que dificulte o entendimento do leitor acerca do assunto tratado; ou seja, não apresenta rebuscamentos ou erudição que exijam dele grandes esforços. Percebe-se que a compreensão pode acontecer sem demandar maior empenho, por parte dos professores, em adaptar a linguagem para que o leitor possa compreender o que está lendo. Afinal, conforme Alves (2021, p. 65), “a linguagem do texto didático também contribui para esta evidência histórica, este aspecto que deve ser levado em consideração, pois, o manual didático tem que ser pensado para atingir a sua finalidade, o seu objetivo final é o aluno da educação básica”.

A linguagem é peça fundamental ao autor que se propõe a narrar e escrever acerca de algum tema, podendo tornar a obra mais atrativa ou até mesmo prejudicá-la. O mau uso da linguagem em livros didáticos pode inviabilizar a proximidade do tema com o aluno leitor. É o que se observa nos livros de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A experiência como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental concede a este pesquisador a oportunidade de observar a necessidade de conteúdos de História do Amazonas, com linguagem adequada aos anos a que se propõem, conforme preconizado nos documentos oficiais. Esse alinhamento é fundamental para a execução do trabalho na escola, uma vez que produz reflexos na condução da prática pedagógica, inerente ao processo de ensinar e aprender.

Uma das finalidades do livro didático é problematizar, por intermédio de componentes curriculares, assuntos e questões sociais, econômicas e culturais, oriundas de fatos históricos. Isso exige que o manual apresente os temas devidamente organizados em formato de conteúdos voltados ao ensino-aprendizagem e adequados ao público-alvo. Logo, a disponibilização do livro ao aluno deve, necessariamente, ser precedida da devida avaliação do PNLD.

O modo de divulgação da História do Amazonas nos atuais livros didático é abordado na próxima seção.

2.3 PERMANÊNCIAS E AUSÊNCIAS: TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA DO AMAZONAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aliás, em história, o definitivo é sempre uma dúvida. A todo instante, não apenas no que poderíamos chamar de ângulo de observação, de técnica de compreensão, mas no encontro de um documento novo, temos de refundir conceitos e, mais que isso, o relato dos fatos e a compreensão dos homens.

Arthur César Ferreira Reis

A pesquisa histórica sobre os livros e edições didáticas, à luz de Choppin (2004), aborda aspectos extremamente diversos. Sob esse enfoque, o presente estudo analisa os manuais didáticos de História do Amazonas nas escolas municipais de Manaus, concentrando seu olhar para uma das categorias apontadas pelo autor, qual seja, a negligência de conteúdos observada nas publicações. Procura-se, com isso, afastar a ideia de que o livro, nos dizeres do autor, limite-se a apenas um objeto físico, um produto fabricado e distribuído.

Como já visto, a Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, ao fixar diretrizes para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, determinou uma adaptação na carga horária praticada nesse nível de formação. Em âmbito local, os ajustes realizados atingiram, frontalmente, a História do Amazonas que, ao perder a condição de disciplina autônoma, foi incorporada ao campo da História Geral. Com respeito a esse movimento, apropriado é o pensamento de Normando (2014, p. 26), que afirma:

A justificativa oficial para a retirada do componente curricular foi a adequação da rede ao ensino fundamental de nove anos. Porém, podem-se acrescentar duas outras razões não assumidas de público. A primeira orbita em torno do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município, consideravelmente abaixo dos números delineados para o Estado e para União pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). O segundo motivo tem um cunho acentuadamente político: se trata de uma estratégia de *esquecimento manifesto* das origens do grupo que se reveza nas estruturas de poder do governo desde 1982. Na última configuração do programa de FHA, o conteúdo mais contemporâneo que a disciplina trabalhava já se limitava a uma análise política e econômica do Amazonas na distante conjuntura do Estado Novo.

As diretrizes curriculares que fixaram o Ensino Fundamental em 09 (nove) anos trouxeram mudanças que geraram impactos na estrutura e na ofertada da educação básica. Em relação ao ensino de História, o documento que embasa essa alteração – a Resolução CNE/CEB Nº 7/2010 – em seu artigo 15, §§ 2º e 3º assim estabelece:

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

[...]

§ 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

[...]

Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

Importa destacar que, conforme previsão contida nas DCNEB (2013), a conexão entre a base nacional comum e os componentes diversificados do currículo do Ensino Fundamental, além de movimentar-se por todo o currículo, estabelece o equilíbrio entre os conteúdos gerais com os relativos ao local, às demandas dos discentes e às peculiaridades regionais.

Não há dúvidas quanto ao fato de que as novas incorporações no âmbito da política educacional trouxeram reflexo às propostas curriculares dos estados e municípios. Em Manaus, no intuito de atender às exigências estabelecidas e adequá-las à proposta curricular municipal, a SEMED solicitou ao Conselho Municipal de Educação (CME) a adoção das medidas julgadas pertinentes à matéria. A providência do Colegiado apontou para a absorção, pela História, dos conteúdos de História do Amazonas. É o que absorve a partir de Normando (2014, p. 27):

[...] para cumprir o que preconiza a legislação, a SEMED precisou encaminhar a mudança de estrutura curricular para ser analisada pelo CME. O fez, literalmente, no encerramento do ano letivo, em 17 de dezembro de 2009. O parecer emanado pelo Relator do processo, o conselheiro Francisco de Assis Costa de Lima, e aprovado unanimemente foi claro: mesmo não havendo, em âmbito municipal, previsão legal de obrigatoriedade da disciplina, a orientação era de migração dos conteúdos de FHA para disciplina História que também deveria absorver sua carga horária.

A dita não obrigatoriedade da história local e o seu realocamento na estrutura curricular encontram amparo legal na Resolução CNE/CEB Nº 7/2010, que dispõe, em seu artigo 15:

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – **Ciências Humanas:**

a) **História;**

b) Geografia;

V – Ensino Religioso (BRASIL, 2010, grifo nosso).

A retirada dos FHA provocou inevitáveis desdobramentos na proposta curricular do município e forçou o professor, no momento da abordagem do respectivo conteúdo, por ocasião do planejamento, a fazer uso de outros materiais, não lhe sendo possível restringir-se ao livro didático.

Os manuais de História possuíam conteúdos que versavam sobre insurgências, guerras e transformações no mundo europeu, passando a contemplar posteriormente, o descobrimento do Brasil como fator histórico. Ressalte-se, por oportuno, que o território descoberto já era habitado pelos indígenas.

Urge mencionar que a invasão do Brasil pelas tropas europeias e seu decisivo papel na multifacetada formação do povo brasileiro dominaram o conteúdo dos livros didáticos de História.

A proposta do presente trabalho, ao debruçar-se sobre livros didáticos de História, não contempla a emissão de juízo de valor sobre eventuais falhas e/ou incoerências em sua composição, organização e distribuição. A pesquisa busca localizar o momento em que, face à amplitude do conteúdo, a História do Amazonas é abordada, bem como a natureza do tratamento a ela concedido. Isso porque, segundo Soares (2021, p. 213),

quando se trata do livro didático de História, o interesse é não apenas dos historiadores, mas dizem respeito a uma comunidade maior. Isso se deve à forma com que a sociedade passou a observar o livro didático, o conhecimento histórico e suas funções.

Nessa etapa do trabalho, foram selecionados livros didáticos de História para o Ensino Fundamental, produzidos por diferentes editoras e que tiveram seus manuais aprovados nos editais do PNLD, para utilização a partir de 2010. Tal seleção incluiu os seguintes títulos:

Quadro 4 - Livros Didáticos de História e Geografia - Ensino Fundamental I

ANO	TÍTULO	AUTOR/ORGANIZADOR	EDITORA	ANO/SÉRIE
2008	Mundo para Todos – História (vol. 4)	Katya Zuquim Braghini	SM Edições	4º
2011	Projeto Pitangüá História – 3ª edição	Maria Raquel Apolinário	Moderna	5º
2014	Amazônia Legal – História e Geografia	Bianca Amaral e Domingos Ferreira	FTD	4º e 5º
2014	História	Maria Elena Simielli e Anna Maria Charlier	Ática	5º

Fonte: O Autor (2022)

O livro Mundo para Todos – História (vol. 4), de autoria de Katya Zuquim Braghini, apresenta 08 capítulos, assim organizados: As pessoas mudam de lugar; A formação da

população brasileira; Os povos indígenas, Os portugueses na nova terra; Os africanos; Afro-brasileiros: uma história de luta; O Brasil dos imigrantes; e Hoje somos assim. Totalizando 128 (cento e vinte e oito) páginas, a obra foi aprovada pelo PNLD para o triênio 2010-2012 e distribuído aos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

Figura 6 - Livro Mundo para Todos - História (vol. 4)



Fonte: O Autor (2022)⁸

Na publicação, merece registro o Capítulo 3, denominado Os povos indígenas, que se apresenta dividido em 05 (cinco) tópicos, ao longo dos quais o indígena é o personagem em destaque, sendo citado de forma recorrente. A respeito dessa seção, Braghini (2009, p. 37) afirma:

Neste capítulo vamos estudar as características dos povos indígenas. Devido à diversidade dos povos, vamos apresentar apenas as características comuns à grande parte deles. Lembrem-se, porém, que eles são muitos e apresentam culturas bastante diversas.

Para ajudar o aluno no entendimento do assunto, há uma ampla iconografia indígena, que vai desde a reprodução de uma tela dos índios Bororo, do ano de 1827, passando por fotos de habitações Yanomami (AM) e de uma sala de aula em uma aldeia Xavante, no Mato Grosso. O capítulo retrata a chegada dos portugueses e o primeiro contato com os povos indígenas, a economia, a sociedade e a cultura desses povos.

⁸ Registro feito a partir de digitalização da capa do livro.

À primeira vista, o texto não apresenta nenhum conteúdo que possa levar o estudante da escola pública de Manaus a deparar-se com informações sobre a História local e/ou regional, embora crianças, na etapa de formação ao qual livro se destina, possuem condições cognitivas para desenvolver habilidades sobre o conhecimento historicamente construído. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais,

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio (BRASIL, 2013).

A obra Projeto Pitangüá – História, cuja organizadora é Maria Raquel Apolinário, encontra-se estruturada em 03 (três) blocos assim nominados: Brasil colonial e a independência, Da monarquia à república e Entre a ditadura e a democracia, num total de 79 (setenta e nove) páginas, destinadas a alunos do 5º (quinto) ano.

Figura 7 - Livro Projeto Pitangüá - História

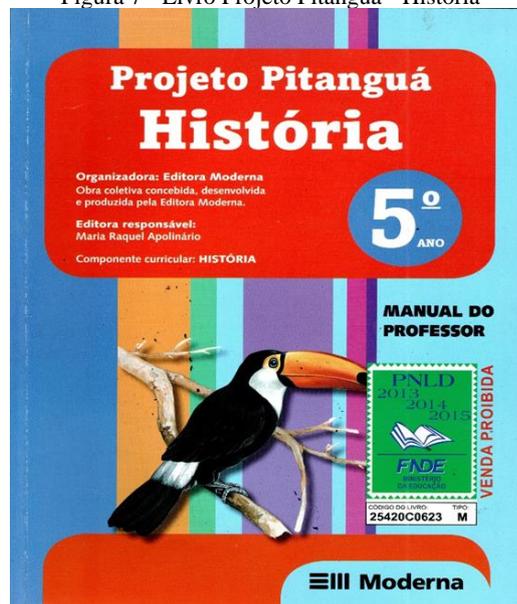


Foto: O Autor⁹

O mencionado livro foi aprovado pelo PNLD para o triênio 2013-2015, valendo registrar que no mesmo edital foram aprovados livros regionais, sem que o Amazonas tenha sido

⁹ Registro feito a partir de digitalização da capa do livro.

contemplado. Sobre essas publicações, a Tabela 2, a seguir explicitada, demonstra o quantitativo de obras selecionadas:

Tabela 2 - Livros Didáticos Regionais - Região Norte - PNLD 2013-2015

Região Norte	PNLD 2013-2011
Estados	Publicações Aprovadas
Amapá	01
Pará	02
Roraima	03
Tocantins	01

Fonte: O Autor (2022)

No item denominado O contato entre indígenas e portugueses, localizado na Unidade 1 do Bloco 1, o texto faz referência aos povos tupis-guaranis, habitantes da terra brasileira. A informação é enriquecida com a reprodução da obra Soldados Indígenas da Província de Coritiba conduzindo Indígenas Presas, assinada por Jean-Baptiste Debret em 1834

Ainda no tocante ao uso de imagens, provocam reflexões fotos recorrentes de crianças indígenas, que demonstram estar bem à vontade, sorrindo e com pinturas pelo corpo. Não obstante essa aparente felicidade, convém refletir sobre ponderação de Monteiro (2014), que assevera serem os índios, nas instituições de ensino brasileiras, alvos de visões pessimistas, estereotipadas e generalizantes.

No item 3 da Unidade 4 do Bloco 2 – O Brasil não era só café - a autora seleciona a foto de uma seringueira para dar suporte didático ao texto A borracha. Também há uma foto do Teatro Amazonas ilustrando o conteúdo A riqueza trazida pela borracha e a rápida decadência. Numa observação superficial, o material, da maneira em que é apresentado, sugere restrição na informação disponibilizada ao aluno, que não é estimulado a conhecer a história em sua integralidade.

A retirada do conteúdo que trata da formação histórica do Amazonas enseja a problematização da questão sob o ponto de vista político-pedagógico, na perspectiva de identificar que tipo de cidadão a escola quer formar ao subtrair fatos relacionados às lutas, conquistas e emancipação do Amazonas. O aluno, desprovido desses conteúdos, fica tolhido da possibilidade de analisar o modo como se deu o embate entre o nativo e o europeu, na medida em que aquele resistia ao jugo estabelecido por este, bem como mostra-se incapaz de compreender o papel do líder Ajuricaba e das companhias religiosas, ávidas pelo estabelecimento de seus elementos de fé. Acerca desse processo, impende registrar o pensamento de Saviani (2008, p. 26), que afirma: “A inserção do Brasil no chamado mundo

ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo 03 (três) aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese”.

Esse cerceamento pode ser compreendido no campo da sociologia crítica, ancorada nos pressupostos de Bourdieu (2015), sob forma de hierarquização da estrutura. Em se tratando de política educacional, tal limitação compromete diretamente a construção do conhecimento em sala de aula, trazendo inevitáveis reflexos à formação do estudante amazonense do Ensino Fundamental. Isso ocorre porque o conteúdo de História do Amazonas padece de invisibilidade ou de baixíssima incidência no livro didático de História. Pereira (2017, p. 170), discorrendo sobre o manual, considera que ele

faz parte de um procedimento de narrativização - prática de escrita da história – que implica um processo criativo com potência para dizer o que do passado pode ser legitimamente recortado e o modo (elemento estético) como pode ser apresentado como história às novas gerações.

Entende-se que a compreensão do movimento histórico e cultural do passado é requisito para o entendimento do presente, cujas realidades desafiadoras demandam a devida interlocução com o tradicional. Quando essa perspectiva é disponibilizada ao aluno, ele tem a oportunidade de criticamente intervir na sua realidade.

Ao relacionar esse ideário com a realidade local, percebe-se que o aluno, a partir da apreensão do conhecimento histórico, mostra-se capaz de, consoante Reis (1989), mesclar os objetivos educacionais com o fato histórico, resultando numa melhor compreensão do saber e da totalidade histórica e sócio-cultural do Amazonas.

A política educacional curricular, quando sonega conhecimentos essenciais, mais próximos ao contexto social do educando, torna acessíveis apenas aqueles destinados ao cumprimento de funções ideológicas, as quais, não raro, impõem um modelo de educação acanhado, onde o conhecimento não passa de um artefato reprodutor do senso comum, ausente de estimulação crítico-científica. Sobre essa questão, cabível é a ponderação de Bonazzi e Eco (1972, p. 5), quando afirmam ser “fundamental que se questione mais sobre a educação. Para isso deve-se estar mais aberto, mais inquieto, mais vivo, mais poroso, mais ligado, refletindo sobre o nosso cotidiano pedagógico e se perguntando sobre o seu futuro”.

Assim, uma proposta de conhecimento desarticulada da historiografia amazonense, pode levar à, conforme Pinto (2008, p. 16):

produção de um novo senso comum sustentado na noção de meio ambiente, biodiversidade, socio diversidade, desenvolvimento sustentável, populações ribeirinhas, povos da floresta que são as expressões correntes e presentes em praticamente todos os escritos sobre a região e que frequentemente carregam consigo conteúdos de imobilismo social e conservadorismo romântico, quando se trata sobretudo de lidar com a situação e o destino das populações locais.

As pautas envolvendo a História do Amazonas podem oportunizar um saber mais elaborado, assim favorecendo o advento de um pensamento social crítico em relação ao Estado e inviabilizando que o ser aprendente caia nas armadilhas daquilo que Pinto (2008) chama de romantismo social, ao que acrescenta dever o sujeito ser levado a posicionar-se sobre as origens do seu lugar e a relação com o estado de coisas visíveis e invisíveis presentes nos embates do dia a dia.

Os livros didáticos com conteúdos regionais surgem como uma ferramenta de apoio à discussão acerca da temática local. Amparadas por editais no PNLD e contempladas no Guia do Livro Didático, as publicações respectivas devem atender a demandas das comunidades locais.

Visto ser uma etapa decisória para a criança e o pré-adolescente, onde lhes é possibilitado o primeiro contato com o mundo da alfabetização e sua inserção na cultura, o Ensino Fundamental, na percepção dos editais do PNLD, cria

[...] condições básicas necessárias não só à permanência da criança na escola, mas à sua progressão nos estudos. Em consequência, cabe a esse período: 2. garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos, sem, no entanto, desconsiderar sua cultura de origem; 3. desenvolver no jovem aprendiz a autonomia progressiva nos estudos (BRASIL, 2016, p. 43).

Em linhas gerais, esses postulados garantem às editoras relativa autonomia quanto à seleção e inserção dos conteúdos para o livro didático. Porém, quando o assunto é uma aproximação com a realidade local, aspecto pontual para este estudo, os editais chamam-na de cultura de origem, o que revela certo distanciamento com a história local.

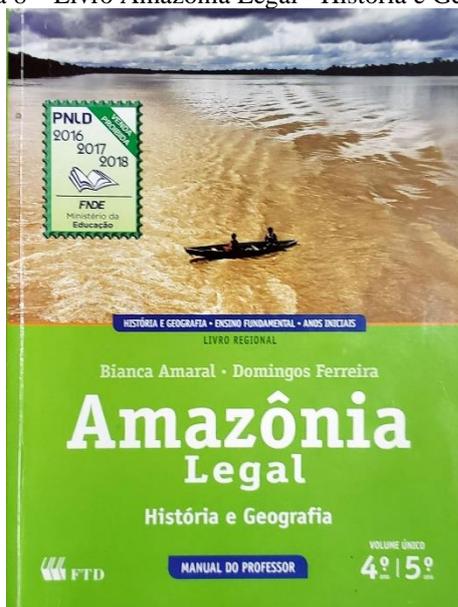
Do ponto de vista antropológico, a cultura remete às manifestações sociais - tradições, costumes, hábitos e as interferências do homem na natureza. Doutro modo, fugindo do plano complexo ancorado apenas na interpretação dos costumes, Geertz (2008, p. 32) destaca que a cultura pode ser vista também como “um conjunto de mecanismo de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam de ‘programa’) para governar o comportamento”.

Os impactos da retirada do ensino de História do Amazonas do programa oficial curricular podem ser entendidos sob dois enfoques. O primeiro entende tal subtração como

resultante de uma cultura de controle, que se caracteriza pela seleção pragmática do conhecimento, imposta pelo sistema educacional, e seus reflexos na política do livro didático. O segundo refere-se ao resultado dessa prática na formação escolar de alunos da educação básica, especialmente aqueles que frequentam a escola pública. Vê-se, portanto, uma realidade que guarda disparidade com o pensamento de Geertz (2008, p. 35), que afirma: “à medida que a cultura, num passo a passo infinitesimal, acumulou-se e desenvolveu-se foi concebida uma vantagem seletiva àqueles indivíduos da população mais capazes de levar vantagem”.

A publicação *Amazônia Legal – História e Geografia*, de Bianca Amaral e Domingos Ferreira, contém, na parte dedicada à História, 16 (dezesesseis) capítulos, distribuídos em 02 (duas) unidades assim nominadas: *Estudar a Amazônia? Que Legal!* e *Novos Tempos, Velhos Problemas, Velhas Lutas*. Aprovado pelo PNLD para o triênio 2016-2018, o livro, que totaliza 118 (cento e dezoito) páginas, na seção de História, foi distribuído para alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Figura 8 – Livro *Amazônia Legal - História e Geografia*



Fonte: O Autor¹⁰

Ressalte-se que, no que tange a esse livro, Alves (2021, p. 54) pontua:

a obra didática *Amazônia Legal: História e Geografia* foi considerada como livro regional pelo edital do PNLD do ano de 2016, mas que teve sua primeira edição publicada em 2014. O ano de 2014 foi o momento de rediscussão do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, da transição de disciplinas fragmentadas para a concepção de Ciências Humanas (grifo do autor).

¹⁰ Registro feito a partir de digitalização da capa do livro.

Essa obra, que integra conteúdos de História e Geografia, mostra-se organizada de forma a permitir à escola o máximo de flexibilidade com relação aos temas, pois, embora se apresentem estes isoladamente, guardam a concepção e a organização alinhadas aos princípios didático-pedagógicos oriundos do PNL D.

Somente a partir de 2007, ainda segundo Alves (2021), é que o edital do PNL D considera o conteúdo regional para a edição de obras de História. Anteriormente, essa porção da História era alocada no perímetro da História do Brasil, passando a figurar como objeto de discussão a contar do edital de 2014.

Resultante de discussões travadas à época, os editais do PNL D, no que concerne a obras regionais, propunham como lema o distanciamento das visões estereotipadas da diversidade brasileira e o desestímulo ao uso de imagens preconceituosas, xenofóbicas, racistas e românticas, por vezes atreladas a regionalismos, bairrismos e localismos equivocados, principalmente em relação aos povos indígenas. Ao tratar da questão, Oliveira (2017, p. 62) manifesta-se nos seguintes termos:

Ampliaram-se os critérios em relação aos livros regionais, firmou-se que esses não podem incorrer nos seguintes equívocos: deixar de explicitar os conceitos de local e/ou região empregados na obra; interpretar a realidade local de forma estereotipada, classificando identidades locais como superiores e inferiores, veiculando regionalismo xenofobos, estimulando conflitos entre formações sociais que tiveram trajetórias marcadamente diferenciadas etc.

Ao apresentar os componentes curriculares História e Geografia, de maneira integrada, ou seja, em um único volume, a obra expõe um panorama geral sobre a Amazônia Legal, buscando ajustar o tradicional ao contemporâneo numa perspectiva multi e transdisciplinar.

A Amazônia Legal, explicitada na capa da obra sob análise e que dá nome à Amazônia brasileira, é tratada por Freitas (2017, p. 19) nos seguintes termos:

A Amazônia legal, denominação existente a partir de 1966, abrange também, a parte do oeste do Maranhão, a partir do meridiano 44° e parte do estado do Mato Grosso, totalizando 4.987.247 km² da área total do Brasil e 40% da América do Sul, que corresponde a 5% da superfície terrestre.

Ainda que recursivamente, entende-se importante reacender o debate quanto ao parco número de pesquisas que discutem o incremento da história regional e/ou local nos manuais didáticos. Esse assunto tem impulsionado o compromisso e o repensar da História e da memória, levando em consideração a abrangência do território nacional que, em alguns casos,

tem minimizado a visibilidade dessas localidades específicas. Sobre o tema, cabe registrar esclarecimento de Coelho (2019, n.p), que oferta a seguinte manifestação:

História Regional não deve ser analisada e compreendida como conteúdo isolado ou a fragmentação da História. História Regional, segundo o documento instituído pelo MEC, é ferramenta metodológica importante para a compreensão e formação do aluno. Seus conteúdos sendo mais amplos e gerais articulados. Sejam eles da História do Brasil ou da História geral, devem ser trabalhados conjuntamente,

Por tratar-se de uma obra didática especificamente voltada à temática regional, buscou-se encontrar conteúdos que enaltescessem a História do Amazonas. Ufanismos à parte, os autores do livro ora analisado coletaram reportagens publicadas em meio eletrônico, dentre as quais merecem registro as seguintes: Acre, Amazonas e Pará lideram produção de castanha-do-brasil no país; Maioridade penal: diminuição de idade é vista como retrocesso, em Manaus; Amazonas tem população jovem e concentrada na zona urbana; Criação de novos municípios divide opiniões de deputados do Amazonas; Árvore centenária é incendiada na Reserva Adolpho Ducke, em Manaus; e Enchente: nível do Rio Negro atinge 29,87m em Manaus. A metodologia empregada na seleção desse material é, na manifestação dos autores, justificada da seguinte forma: “a rede mundial de computadores é um recuso importante para quem trabalha em educação na atualidade. Nunca tantas informações estiveram disponibilizadas para tantas pessoas, simultaneamente” (AMARAL; FERREIRA, 2014, p. 247).

Do ponto vista da história da fundação do Estado, o fato é mencionado no livro por meio de um pequeno texto em que se lê “**Manaus, Amazonas (AM)**: surgiu como vila em 1832 e se transformou em uma cidade em 1848” (AMARAL; FERREIRA, 2014, p.148, grifo dos autores).

Considerando a composição plural da Amazônia Legal, composta por 09 (nove) Estados da Federação, entende-se que implementar um tratamento mais denso sobre cada Estado tornaria a obra inviável, do ponto de vista da sua organização, principalmente por tratar-se de uma obra didática, que se constitui em ação desafiadora, a demandar um esforço ainda maior para sua elaboração.

As últimas páginas da obra, na versão que compõe o Manual do Professor, identificadas por Unidades I, II, III e IV, têm por objetivo, segundo Amaral e Ferreira (2014, p. 243), “esclarecer as razões do trato dado ao estudo do local e do regional”.

Na Unidade I – Algumas ideias que nos moveram, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos e conceituais, com base nas Ciências Humanas, que contribuiriam para a organização da obra, a partir de uma “cuidadosa articulação multidisciplinar dos conceitos

fundamentais de várias ciências que compõem essa área do conhecimento, quais sejam: História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Ciência Política” (AMARAL; FERREIRA, 2014, p. 231).

Essa seção, destinada aos professores, revela a preocupação dos autores com a formação de conceitos e a questão local/regional, ao que afirmam:

Estamos procurando demonstrar que o tratamento interdisciplinar do estudo local e do regional é quase imprescindível para que ele seja realizado de maneira consequente. Por isso ao longo do material, podem ser encontrados objetos das diversas ciências da área de Humanas, alinhavados pela ciência que centraliza o trabalho (AMARAL; FERREIRA, 2014, p. 240).

Como mencionado alhures, a obra tornar-se-ia inviável para tratar, com a devida densidade, os aspectos históricos de cada Estado componente da Amazônia Legal. Ao abordar o Amazonas, o livro apresenta-o a partir de situações contemporâneas, não existindo abordagens de envergadura que encaminhem o conteúdo para uma discussão de cunho histórico e/ou tradicional. Percebe-se, por conseguinte, que a forma com que o tema é tratado contrapõe-se ao pensamento de Reis (2001, p. 11), que assevera: “o processo amazonense está por revelar-se nas intimidades”.

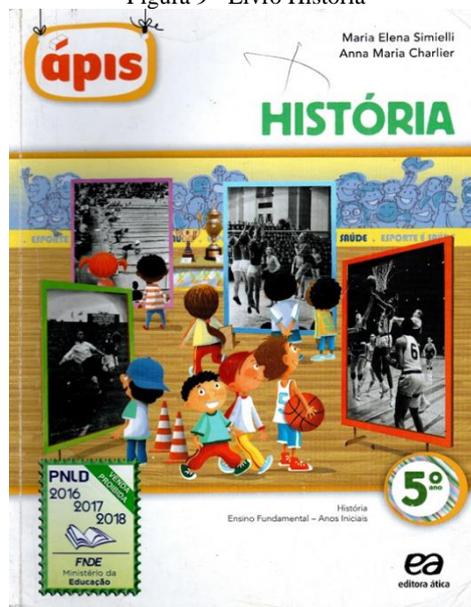
É função do livro didático abordar e estimular o pensamento crítico dos alunos quanto à sua posição social. Com fundamento nessa reflexão e tomando por base o entendimento de que essa finalidade passa por uma interseção com os eventos históricos, cabe ao aluno entender seu protagonismo no processo de conhecimento da História local.

A supressão dos FHA do currículo levou à invisibilidade do conteúdo no livro didático dos alunos do Ensino Fundamental, ocasionando prejuízos à formação daqueles que se apropriam desse material na sala de aula. A questão pode ser problematizada sob 02 (dois) aspectos: identificação do capital cultural com que o aluno irá aportar na segunda etapa do Ensino Fundamental, quando questionado acerca das influências da História na composição social da sociedade amazonense; e a maneira como o discente problematizará a presença dos povos originários na região amazônica. Esses questionamentos coadunam com o posicionamento de Freitas (2017, p.49), ao destacar que “a especificidade da Amazônia indígena foi fundamental para a delimitação de diferenças e contradições entre a região e o Brasil, além de ter demarcado o limite do poder de uso legal da violência do Estado contra as sociedades indígenas”.

O livro História, de Maria Helena Simielli e Ana Maria Charlier, está organizado em 04 (quatro) unidades, assim denominadas: O mundo fica maior, O trabalho constrói o Brasil, Brasil

– de colônia à República e O cotidiano na História. Chancelado pelo PNLD para uso escolar no triênio 2016-2018, a publicação, destinada ao 5º ano do Ensino Fundamental, conta com 168 (cento e sessenta e oito) páginas.

Figura 9 - Livro História



Fonte: O Autor (2022)¹¹

O livro segue a mesma linha dos manuais anteriormente abordados, apresentando a História do Brasil como tema principal, com narrativa a contar do descobrimento do Brasil. Mais uma vez, a imagem do indígena sobressai como elemento fundamental, mormente na Unidade I do Capítulo 2, onde surgem notas escritas e imagens dos indígenas Suruí (RO) e Pataxó (BA), bem como acerca das ameaças ao Parque indígena do Xingu.

O livro é silente quanto à apresentação de conteúdo sobre a História do Amazonas e a recursos didáticos que despertem a avidez discente por essa área do conhecimento, o que afeta o desenvolvimento da ideia de pertencimento aos processos identitários amazônicos. A relevância dessa afinidade regional pode ser percebida em Reis (1989, p. 71), quando aborda a influência do elemento nativo:

Desde o primeiro instante, recebendo a lição do nativo, tinham aprendido a aproveitar as riquezas que lhes oferecia a terra, regada pela maior corrente d'água doce que o mundo conhece. As reservas piscosas, os frutos selvagens, a caça dos matos, toda, enfim, a cozinha indígena, entrara a ser aceita, saboreada, com grandes desvantagens para a alimentação europeia, que fora sendo posta de banda.

¹¹ Registro feito a partir de digitalização da capa do livro.

Dentre as obras sobre as quais se curvou a presente pesquisa, a publicação ora analisada desponta como a única que não menciona conteúdo relacionado à história local e/ou regional, constatação que reforça a percepção de invisibilidade da História do Amazonas nos manuais escolares aprovados pelo PNLD e distribuídos nas escolas municipais de Manaus.

Numa análise crítica, pode-se inferir que os editais do PNLD para os livros didáticos de História destinados ao Ensino Fundamental precisam ampliar os critérios de avaliação para as coleções regionais, a exemplo do que ocorreu com o edital de 2010. Esse documento trazia a orientação para que equívocos nos livros didáticos regionais fossem evitados. Acerca do tema, cabível é a ponderação de Oliveira (2017, p. 62), que assim se manifesta: “além de listar os equívocos em que os livros não deveriam incorrer, o edital estabeleceu que, no Manual do Professor do livro regional, deveria haver: justificativa sobre o valor do ensino de história local/regional para a formação das crianças e adolescentes”.

Por sua vez, as DCN orientam que

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo (BRASIL, 2013, p. 113).

O livro *Amazônia Legal – História e Geografia*, de autoria de Bianca Amaral e Domingos Ferreira, por tratar-se de obra regional, sugere, num primeiro momento, a existência de conteúdo robusto sobre a História do Amazonas, que contemple, por exemplo, as expedições de Orellana e Úrsua e Pedro Teixeira que, conforme Reis (1989), referem-se a dois passos da história que refletem com clareza a conduta dessas duas nações ibéricas na conquista do Novo Mundo. Porém, a história relacionada a esses fatos mostra-se bastante tímida nesse livro didático.

O cenário leva ao entendimento de que as orientações oriundas dos editais do PNLD são, de certo modo, negligenciadas no que se refere a conteúdos de natureza regional. É o que se depreende de Barzotto (2021, p. 25), ao mencionar que:

Embora tenha regulamentação para a escolha, em alguns momentos da história, integrantes das comissões oficiais denunciam que nem sempre as orientações são seguidas e a análise dos materiais a serem autorizados a circular nas escolas são avaliados superficialmente.

Questões relacionadas aos desafios e às perspectivas que envolvem a Amazônia pedem aprofundamento temático, com o necessário resgate do passado. Não se trata, contudo, do que

Le Goff (1990) denomina ditadura do passado, mas usá-lo para subsidiar a contextualização da região, com vistas a levar o indivíduo a intervenções em situações do presente. Nesse contexto, é a previsão da BNCC, conforme segue:

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais (BRASIL, 2017, p. 397).

Diante da especificidade, da magnitude e do volume de conhecimento presente em cada região, ainda que a obra tenha desempenhado esforços para representar a história de cada um dos nove Estados que fazem parte da Amazônia Legal, a escolha de alguns temas acabou valorizando determinados conteúdos e preterindo outros.

Pelo que se observa, a complexidade do objeto é bastante acentuada. Quando se restringe a abordagem à seara regional amazonense, verifica-se a ocorrência de dois aspectos merecedores de registro. O primeiro guarda relação com a inércia, percebida entre estados e municípios, em produzir manuais escolares, incluindo os regionais e/ou locais; o segundo faz referência à predominância, com ares de monopólio, de editoras das regiões sul e sudeste na mencionada produção, o que contrasta com o aparente desinteresse de entes locais. A situação de dificuldade ora descrita encontra agasalho em ponderação de Gatti Júnior (2004, p. 207) que afirma: “de fato, há dificuldades enormes neste campo, mas também alguns avanços em diversos Estados brasileiros com o desdobramento da pesquisa regional”.

O argumento trazido por Neves (2004, p. 206), em entrevista publicada e concedida a Gatti Júnior é esclarecedor quanto à melhor compreensão dos embaraços e as implicações na divulgação de livros regionais e/ou locais por produtoras, que se mantêm no topo do mercado livreiro, com sede nas regiões sulistas:

[Eu] acho que nós nos defrontamos com um problema que extrapola a questão didático-pedagógica e mesmo científica [...]. As editoras, as grandes livrarias e os grandes distribuidores de livros se concentram no Centro-Sul e monopolizam o mercado brasileiro. Isso faz com que estudantes de História ou mesmo de Geografia (eu acho que em Geografia isto é mais sério ainda) lá do interior da **Amazônia** leiam os mesmos textos e vejam as mesmas ilustrações produzidas por alguém que tem, do Brasil, a visão a partir de São Paulo que, diga-se de passagem, é uma visão

provinciana. Isto poderia gerar uma homogeneização e contribuir para ideia de uma identidade brasileira etc. Mas, eu não acredito que você possa construir uma identidade nacional escamoteando as identidades locais e as identidades regionais (grifo nosso).

A situação descrita por Neves foi ratificada por autores entrevistados ao longo desta pesquisa, os quais justificaram as dificuldades ligadas à produção local de manuais didáticos em questões relativa ao parco financiamento, à escassez de editoras firmadas na capital e ao desinteresse por parte dos governantes em investir nas publicações e impressões de livros didáticos regionais. Conforme Gatti Júnior (2004), essas situações são sintomáticas, pois estão relacionadas a uma complexa estrutura de produção e seus respectivos custos financeiros, acrescentados às despesas de trabalho com armazenamento, distribuição e venda, pré-condições para posicionar bem uma obra didática no mercado. Como resultado desse quadro, são disponibilizados livros que se caracterizam por conter conteúdos distantes da realidade local.

Nessa lógica, é pertinente apresentar o excerto a seguir, retirado da Proposta Pedagógica Anos Iniciais – Bloco Pedagógico para o ensino de História, uma vez que ela favorece a compreensão da amplitude da questão:

A escola, a quem foi incumbida à tarefa de formar o cidadão, acaba esquecendo que a cidadania começa a partir do reconhecimento da identidade e, nesse processo de valorização do regional para então remeter-se ao nacional. A valorização da memória do município favorece o surgimento de um espírito crítico e comprometido com o bem comum. Sendo assim, a valorização da História Local é o ponto de partida para esse processo de formação do cidadão, do agente histórico, pois ela irá romper com as noções de história que se prende apenas ao passado, aos grandes nomes e aos grandes feitos. Mas é preciso preparar o professor para isso. (MANAUS, 2014, p. 176).

Do ponto de vista da Proposta Curricular mencionada, à escola compete o encaminhamento de medidas capazes de valorizar o regional para, então, ligá-lo ao nacional. A regionalidade amazônica nos livros selecionados é apresentada a partir da contemporaneidade, que dificulta a conexão com o passado, evidenciando dissonâncias entre aquilo que o currículo propõe e pretende alcançar e o que, de fato, é oportunizado ao aluno. A restrição desse conhecimento é inaceitável e mostra-se dissonante do amplo debate que a matéria reclama.

Com base na política pública, da qual o livro didático é tributário, no impacto por ele produzido na vida pedagógica do professor e na sua notabilidade nas propostas curriculares, o manual escolar insere-se nesse conjunto de ações. Contudo, para que haja correlação entre currículo e livro didático, é necessário que o conteúdo deste esteja alinhado com a política dos documentos oficiais.

O fazer pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem estimulado muitas reflexões, principalmente quando a discussão envolve os efeitos da política pública na sala de aula. Afinal, ocasionalmente, essa política mostra-se frágil do ponto de vista da práxis, quase sempre reproduzindo o discurso do senso comum.

Ao ser incorporada à História Geral, a história local não deixou de fazer parte do currículo escolar, porém não consegue cobertura suficiente no conteúdo do livro didático, reflexo da supressão dos FHA, decorrente da política educacional.

A proposta curricular da rede municipal, no referente ao componente curricular História, trata a temática regional por meio do nome história local, a qual, todavia, não encontra amparo nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD. Ou seja, não atende aos objetivos e à caracterização prevista no programa.

A confecção de um livro de História exige de seu autor considerável empenho, dada a grandeza do objeto de registro. O historiador, apontado por Le Goff (1990) como testemunha ocular e auricular da história, é tratado por Figueiredo (2011, p. 9) nos termos seguintes:

os historiadores têm uma função pedagógica e moral na sociedade – contribuir para o enriquecimento e esclarecimento intelectual dos cidadãos, discutindo e divulgando informações e conhecimentos que ajudem o ser humano a compreender a teia de relações, interesses e disputas de poder que perpassam a convivência entre os homens e compõem o fundamento da história.

A supressão dos FHA trouxe prejuízos para a formação dos alunos, não sendo falacioso afirmar que essa constatação enfraqueceu a função do livro didático, sobretudo quando se leva em consideração seu papel enquanto comunicador e portador de conhecimentos, capaz de possibilitar reflexões dialógicas e dialéticas entre os acontecimentos do passado e os eventos sociais do presente. É o que se conclui de Gatti Júnior (1997, p. 31), ao referir-se ao livro didático:

é um instrumento didático extremamente difundido pelo mundo - o livro didático, portador dos conhecimentos básicos das diversas disciplinas que compuseram e ainda compõem o saber a ser difundido no interior das escolas. De fato, este instrumento de ensino, ocupou e ainda ocupa função extremamente relevante no cenário educacional dos povos que possuem escola institucionalizada, com forte tendência a confiar na relevância da palavra impressa como fonte de saber.

Por outro lado, a incorporação dos FHA na História do Brasil esteve ancorada na ampliação da carga horária do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, com vistas a otimizar os números decrescentes que os municípios vinham amargando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais resultados eram evidenciados por meio da Prova Brasil, hoje denominada

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com reflexos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A sanha da política educacional para alcançar as metas e reproduzi-las em dados quantitativos é voraz. Para atingir os objetivos propostos, foram e são cometidos atropelos, que podem ecoar na política pública do PNLD.

Em relação à supressão dos conteúdos regionais para favorecer a carga horária das disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, é forçoso registrar que os dados do IDEB para o 4º e 5º anos da rede municipal de Manaus, em 2019, em que pese superar a meta projetada, comportam-se de modo tímido e não condizem com a expectativa anunciada.

A Tabela 3 estabelece um paralelo entre o ano de 2009, antes da retirada dos conteúdos de FHA, e o ano de 2019, que contempla a última avaliação com resultados divulgados:

Tabela 3 - Dados do IDEB Manaus 2009 e 2019 – 4º e 5º Anos - Rede Municipal

Ano	IDEB Observado	Meta Projetada	Superação
2009	3,5	3,9	0,6
2019	5,9	5,5	0,4

Fonte: O Autor (2021)¹²

Os resultados explicitados são cristalinos no sentido de demonstrar o alcance acanhado das metas estabelecidas, valendo ressaltar que a comparação proposta apresenta um recrudescimento na superação dos alvos perseguidos.

Promover pautas nos campos social, histórico, antropológico e afins, que gravitam no entorno da História do Amazonas, é estimular o debate do papel das Ciências Humanas na formação do pensamento social da Amazônia, e pensar como a educação comporta-se no que Bordieu (2015) chama de reprodução do campo do poder. É, ainda, encarar os desafios e as perspectivas que emergem e se inserem no espaço escolar, responsável pela formação do cidadão. O livro didático tem a capacidade de capilarizar e adaptar diferentes fatores e diferenças culturais entre os alunos e suas distintas competências cognitivas e patamares de conhecimento (CAIMI, 2017).

Nessa sequência, é oportuno definir a influência da sonegação do conhecimento na vida prática do aluno. Inquirir também é uma das funções filosóficas da ciência, tendo como horizonte o entendimento de que o conhecimento liberta o ser humano dos preconceitos, da opressão e da tutela que os poderes exercem sobre sua consciência e sua vida. Só é livre aquele

¹² Elaborado pelo autor, com base em informações retiradas do sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3063068>

que consegue dialogar com o tempo, com a realidade e com a história. A ignorância tem sido a causa de muitos enganos e tragédias.

Observa-se que o livro didático sofre múltiplas interferências, que se fazem percebidas nas esferas política, cultural e ideológica, provocando influência na forma de sua concepção. Conforme Bittencourt (1993), o tema do livro didático e sua história somaram-se aos problemas do saber escolar, cuja essência busca-se definir. Essa reflexão é necessária, uma vez que, frequentemente, o conteúdo dos manuais é confundido com o saber escolar por excelência. A autora afirma ainda que se trata de um conhecimento concebido como científico, ou criado com certo rigor em centros considerados academicamente como tal, sendo proposto dentro de regras determinadas pelo poder constituído ou por instituições próximas a ele.

Em *História do Livro na Amazônia: da escrita em pedra à tela do computador*, Duarte *et al.* (2021) apresentam uma demonstração de que o livro didático, para além das demais regiões do Brasil, vem se consolidando também como objeto de interesse da ciência no Norte. A obra, ao elencar trabalhos que revelam as percepções de vários autores sobre a trajetória do livro na Amazônia, confirma a pertinência dessa discussão e fortalece as bases sobre as quais se assenta a proposta desta pesquisa, cujo foco é voltado para o âmbito da História do Amazonas. No entendimento de Manacorda (2006, p. 341), urge “evocar intensamente o antigo, justamente porque precisamos mergulhar mais no atual”. Outro não é o posicionamento assumido por Garcia (2010, p. 12), quando assevera:

A história é o farol que ilumina a acidentada geografia da existência humana, que esclarece os fatos, as ações os acontecimentos que jazem sob a poeira do tempo. Os textos históricos nos ajudam a esclarecer o que somos, por que somos e o que poderemos ser se compreendermos que podemos agir como protagonistas de nosso existir e do processo histórico em que estamos inseridos.

Ao tratar o livro didático de História como veículo de conhecimento, Alves (2021, p. 52) assim se posiciona:

O livro didático de História é um objeto cultural variável e instável pelo que a criança nos anos iniciais tem o seu primeiro contato com as diversas áreas de conhecimento (ciências humanas, ciências da natureza, Linguagens e Matemática). Os estudantes dentro da área das Ciências Humanas precisam aprender a partir da mediação do professor, eles aprendem a observar e interpretar a realidade em que estão inseridos, para que assim possam saber como interferir nela.

É inegável a relevância da história e do livro como veículo de conhecimento histórico. Abordando eventos antecedentes da capital amazonense, Gondim (2007, p. 190), atesta que “Manaus expandia-se impulsionada pelo comércio dos artigos regionais. A cidade em si, nada

produzia. Pródiga em funcionários públicos que se pavoneavam orgulhosos em sua inação, era a antítese da fazenda de Iquitos”. Frustrante é perceber que os manuais de História revelam-se carentes de abordagem com o teor do excerto ora exposto.

Entende-se que o objeto é um processo contínuo, evolutivo e com desempenho dialético e dialógico. Sem a pretensão de apresentar ideias conclusivas sobre o tema, convém destacar que os esforços até o momento despendidos na execução do presente trabalho corroboram a percepção de que, em relação ao livro didático de História para o Ensino Fundamental, a incorporação do ensino de História e Geografia à História Geral representou mais prejuízos do que benefícios ao currículo escolar amazonense. A mencionada alteração reverberou na política do PNLD, que passou a dar ênfase à História Geral e do Brasil em seus editais, fato que se tornou visível nos livros didáticos aqui analisados. Isso porque os conteúdos sobre a história local e/ou regional, quando contemplados, são limitados a breves registros.

3 O LIVRO DIDÁTICO COMO APORTE PARA A DIFUSÃO DA HISTÓRIA: A AMAZÔNIA E O AMAZONAS EM FOCO

3.1 AMAZÔNIA COMO REPERTÓRIO DIDÁTICO NO LIVRO DE HISTÓRIA DO PNLD PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Considero os livros didáticos, como artefatos culturais, documentos históricos importantes para a História da Educação e para a história do livro na Amazonia, no Brasil e no Mundo.

Raimunda Dias Duarte

Quando se considera o *tempus* cronológico, verifica-se haver séculos que a Amazônia vem sendo objeto de relatos. O “primeiro documento que se conhece sobre a penetração do europeu no maior da Amazônia, data de 1541-2 e foi redigido pelo dominicano frei Gaspar de Carvajal, expedicionário às ordens de Francisco Orellana, [...]” (GONDIM, 2007, p. 98).

As investidas na região têm se justificado por vários motivos e o que mais tem chamado a atenção desde a denominação, talvez, seja a notabilidade da sua grandiloquência natural. Seja por este ou outros motivos, que, ocasionalmente, deixaram de ser citados, a Amazônia tem atraído instituições e se transformado em objeto de estudos científicos, temas de eventos, títulos de obras e assemelhados, tanto em âmbito nacional, quanto internacional.

São muitas as manifestações que representam os interesses em torno da Amazônia; sua natureza e cultura estão entre as categorias mais disputadas, dada a magnitude e importância de ambas para a constituição da região. Esses temas transitam e são interpretados em diferentes áreas do conhecimento, tendo estimulado produções nos segmentos da antropologia, sociologia, geografia, história, filosofia, educação etc.

Graças ao advento do livro, é possível compreender a influência de fatos históricos na natureza e cultura de determinada região. Quando se direciona o olhar para a Amazônia sob uma outra perspectiva, distanciada da tradicionalmente apregoada, percebe-se que o processo de ocupação local ocorreu por meio de um projeto colonizador que, em essência, estava revestido de expansão, dominação e expropriação dos indígenas de suas terras. Conforme Freitas (2012, p. 37),

Pontos de vista distintos trabalham os fatos e os conceitos, deixando-se submeter ou promovendo a independência da memória. Constituem também a Amazônia, seja como loteamento cultural, seja como totalidade em apreensão. Separados, representam concepções antagônicas sobre a Amazônia.

À luz da afirmação de Silva (2012), cabe questionar quais pontos de vista sobre a Amazônia, presentes no livro didático, promovem a independência da memória, qual representação sobressai no livro didático sobre a Amazônia e/ou Amazonas, e a maneira como ambos estão sendo divulgados no âmbito do ensino fundamental. Com base em tais indagações, a presente pesquisa incursiona por algumas iconografias e conteúdos, com o objetivo de não emitir juízo de valor, mas apontar possíveis equívocos ou inconsistências que possam levar a interpretações equivocadas sobre a Amazônia.

Enfocando os livros didáticos explorados no capítulo anterior, constata-se que os pontos de vista sobre História da Amazônia presentes no livro didático, incluído o conhecimento referente à (des) colonização regional, estão sendo transmitidos nos manuais escolares em razão de suas funções. Uma delas tem natureza referencial, podendo ser chamada de curricular ou programática, consoante Choppin (2004).

Entendidos assim, os livros didáticos, na concepção de Choppin (2004, p. 553), são “depositários de conhecimentos, técnicas, ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações”. Tudo isso porque o livro é suporte privilegiado de conteúdo, o que induz ao seguinte questionamento: quais conteúdos os livros didáticos de história estão transmitindo às novas gerações amazonenses, em particular sobre a História do Amazonas?

Nos livros didáticos analisados, além da predominância da cartografia, amplamente utilizada para representar delimitação territorial, podem ser vistos outros recursos didáticos, tais como: textos, imagens, ilustrações, desenhos, gravuras, cuja finalidade é facilitar o desenvolvimento do tema/conteúdo, tornando-o mais compreensível do ponto de vista cognitivo.

A presente pesquisa debruça-se, a partir deste ponto, sobre livros didáticos atualmente em circulação, aprovados nos editais do PNLD, conforme quadro a seguir:

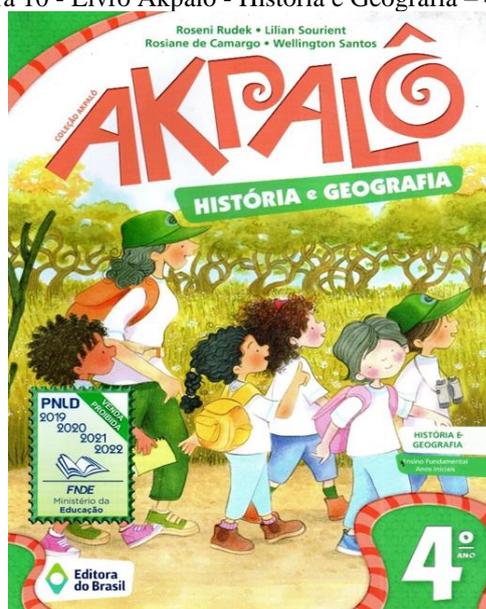
Quadro 5 - Livros Didáticos de História em Circulação – Ensino Fundamenta I e II

ANO	TÍTULO	AUTOR/ORGANIZADOR	EDITORA	ANO/SÉRIE
2017	Akpalô História e Geografia	Roseni Rudek, Lilian Sourient, Rosiane de Camargo e Wellington Santos	Editora do Brasil	4º
2017	Akpalô História e Geografia	Roseni Rudek, Lilian Sourient, Rosiane de Camargo e Wellington Santos	Editora do Brasil	5º
2018	História – Sociedade & Cidadania	Alfredo Boulos	FTD	6º
2018	História – Sociedade & Cidadania	Alfredo Boulos	FTD	7º

Fonte: O Autor (2022)

A obra Akpalô¹³ História e Geografia, destinada ao 4º ano, tem como autores Roseni Rudek, Lilian Sourient, Rosiane de Camargo e Wellington Santos, foi aprovado em edital do PNLD para o quadriênio 2019-2022, 01 (um) a mais do que o período previsto em certames anteriores e apresenta duas áreas do conhecimento condensadas em um volume único.

Figura 10 - Livro Akpalô - História e Geografia – 4º Ano



Fonte: O Autor (2022)¹⁴

O livro, que contempla novas exigências curriculares e está em conformidade com a BNCC, apresenta 04 (quatro) unidades assim denominadas: O Planeta terra e seus moradores, O mundo em movimento, Brasil: localização e aspectos naturais e Brasil rural e urbano. Cada unidade está segmentada em 04 (quatro) capítulos, num total de 223 (duzentas e vinte e três)

¹³ Palavra de origem africana que significa “contar histórias”, aquele que guarda e transmite a memória do seu povo” Informação contida na primeira página do livro.

¹⁴ Registro feito a partir de digitalização da capa do livro.

páginas e o Manual do Professor acompanha versão em formato digital (CD), caracterizando a inclusão digital e o uso da Tecnologia da Informação como recurso no processo de ensino aprendizagem. Sobre esse incremento, os autores destacam:

Por isso, a coleção traz em todos os seus volumes a seção **#Digital**, que apresenta não somente formas de produção compartilhada do conhecimento por meio de TIC como também questões éticas e de segurança que envolvem o uso dessas tecnologias por crianças e adolescentes (RUDEK *et al.*, 2017, p. XXV).

A publicação traz, ainda, informação da lavra de seus autores de que:

além de promover uma leitura contextualizada do passado, o objetivo da coleção é atender às demandas definidas pelos documentos oficiais, consolidando as competências estabelecidas para o ensino de História para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental I (RUDEK *et al.*, 2017, p. XIII).

Contudo, não foi possível perceber na obra uma interlocução com o passado da região, em especial com fatos que remontem à chegada do invasor. O trabalho no campo e na cidade é abordado nessa coleção, com menções ao extrativismo, apontado como uma das mais antigas atividades existentes no Brasil. O Amazonas é retratado por meio da fotografia de um homem fazendo coleta de látex em uma seringueira na Amazônia, no município de Itacoatiara, datada de 2013.

O tópico ‘Do litoral para o interior’ trata da concentração da população luso-brasileira no litoral do Brasil no final do século XVI. O texto aponta o interior habitado, na sua maior parte, por indígenas de diferentes grupos étnicos e acrescenta que nas atuais regiões

Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul foram formadas missões jesuítas, onde os padres da Companhia de Jesus fundaram aldeamentos indígenas nos quais ensinavam os princípios de sua religião. Nesses aldeamentos os indígenas estavam protegidos da escravidão (RUDEK *et al.*, 2017, p. 107).

O fragmento retro, extraído de recortes da História do Brasil Colônia, demonstra ser o que mais sugere/exprime condições de aproximação com a história local e/ou regional. Em razão da forma sucinta com que o tema é tratado, faz-se imprescindível ao professor, para fins de aprofundamento do tema, a utilização de outros aportes didáticos.

Todavia, urge que se faça algumas considerações. Na historiografia tomada como referência para este estudo, são encontradas inúmeras passagens, fatos e ocorrências relacionadas ao protagonismo indígena e à avassaladora presença das missões religiosas no Brasil e na Amazônia colonial. Diante dos fatos, entende-se necessário registrar que a

inexistência de escravidão nos aldeamentos jesuítas, antes de ser tida por benéfica, foi, na verdade, muito mais conflituosa. Ainda que imbuída de fins catequéticos/educativos, a presença das ordens religiosas, devidamente autorizada pela Coroa, impunha submissão à população originária, seguida da escravidão.

A vinda dos europeus para a Amazônia fazia parte do projeto de conquista, devidamente contestada por Silva (2012, p. 22) nos seguintes dizeres: “apossar-se sem conhecer não faz uma conquista. Esta implica em apropriação”. Essa apropriação passou; indubitavelmente, pela escravidão da mão de obra indígena, pois estava atrelada a interesses comerciais lusitanos, que, aliados à influência da igreja, foram responsáveis por uma verdadeira invasão que culminou com o assolamento dos índios.

A leitura poderia ser explorada colocando em relevância que o objetivo da Companhia de Jesus era a conversão, vinculada à moralização de costumes e das relações entre índios e estrangeiros, fortemente marcadas pelo autoritarismo europeu. Os índios eram vistos como bárbaros, o que, por si só, denotava uma condição de inferioridade diante da matriz eurocêntrica de civilização. Nesse sentido, a ascensão do índio ao estatuto de católico passava, obrigatoriamente, por dois planos: primeiro, espiritual, batismo e redenção à fé católica; e segundo, pelas condições materiais: trabalho escravo e exploração colonial (SILVA, 2012).

É pertinente, para entender todo esse processo, recorrer à valorosa contribuição da História, enquanto ciência da dialética passado/presente, bem como ao alerta de Burke (2016, p. 65), que ressalta haver “uma necessidade óbvia de evitar dois perigos opostos; de um lado o contraste simplista entre o presente e um passado indistinto e, de outro lado, uma ênfase exagerada nas continuidades”.

No contexto amazônico, não é exagero afirmar que os povos tradicionais foram massa de manobra, usados para atingir os interesses dos colonizadores. Faz-se, profundamente, necessário que a história não omita o tensionamento havido nas relações entre indígenas e colonizadores, como forma de refletir o quão longa é a situação de alienação imposta ao elemento nativo, vítima de práticas comerciais espúrias e da ausência de efetividade nas ações de defesa, por parte do poder público.

Do clássico ao contemporâneo, as letras que coabitam o acervo da historiografia amazonense exigem consulta obrigatória e refletem a arquitetura de historiadores, dando à contemporaneidade a possibilidade do conhecimento de acontecimentos no tempo e no espaço desta região.

Reitere-se que o presente estudo, ao questionar a (in) visibilidade ou a negligência da História do Amazonas no livro didático, buscou embasamento em pensadores da historiografia

amazonense como Arthur César Ferreira Reis. A importância deste para a temática é inquestionável, como bem lembrado por José Ribamar Bessa Freire que, ao prefaciar o livro *Historiografia Amazonense em Perspectiva*, assim enfatizou: “não é possível fazer história do Amazonas sem Arthur Reis, mas é impossível fazê-la sem submetê-lo a uma crítica rigorosa [...]” (FREIRE, 2021, p. 15).

Nesse contexto, cabível é a opinião de Reis (1989, p. 72), quando afirma:

Os missionários tiveram mantida licença, pela persuasão às tribos [...]. Os ameríndios, uma vez trazidos àqueles centros, matriculados em livros especiais, seriam repartidos pelos moradores, nos trabalhos agrícolas e domésticos, vestidos e sustentados pelos senhores, obrigados, ainda, a estipendiá-los, de acordo com as forças, idade, préstimo e capacidade de cada um.

A fim de ilustrar a discussão em torno do protagonismo indígena no contexto amazônico, registra-se afirmação de Gomes (2021, p. 37) que, ao discorrer sobre a política indigenista implementada na região, assim se manifesta:

Partindo do princípio que o trabalho dos nativos era a força motriz que movimentava todas as ações dos portugueses na Amazônia e que, portanto, o domínio sobre a mão de obra desses sujeitos era imprescindível para a política lusitana a ser aplicada no Estado do Grão Pará – espaço privilegiado pela elevada presença de nações endógenas – é razoável pensar que as tentativas de controle estatal sobre os mecanismos que possibilitavam a arregimentação dessa força de trabalho deram-se de modo intenso, ainda que, muitas vezes, escapassem das suas capacidades ou possibilidades administrativas.

O espaço dedicado à história colonial brasileira no livro didático e os possíveis alinhavos com a história local e/ou regional, em razão da redução de conteúdo, inviabiliza a ampliação do debate quanto aos movimentos ocorridos na Amazonia naquele período histórico. Tal situação traz à tona a angústia e os desafios vivenciados por pedagogos, professores e alunos que, diariamente, atuam no ambiente escolar, fazendo uso do manual e, ao mesmo tempo, submetendo-se ao currículo estabelecido.

A SEMED, em cumprimento a determinações do MEC, organizou o currículo para o componente curricular História, nos moldes propostos pela BNCC, conforme demonstrado a seguir:

Quadro 6 – Currículo Municipal – História – 4º Ano – 2º Bimestre

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	<p>(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.</p> <p>(EF04HI01MAO) Identificar e conhecer fatos históricos relacionados a História; Local/Regional.</p>	<p>O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao estudo de História do Amazonas: origem do Homem americano; Fases da pré-história da Amazônia: Fase Paleoindígena; Arcaica e Pré-história Tardia; • Chegada dos Povos que formaram a identidade Amazonense: brancos, negros e indígenas; • Manaus: origem e histórico. Hábitos e costumes locais (festejos, alimentos, cantigas e brincadeiras, crenças e superstições).

Fonte: Manaus, 2021

Quadro 7 - Currículo Municipal – História – 4º Ano – 3º Bimestre

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO
Circulação de pessoas, produtos e culturas	<p>(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.</p> <p>(EF04HI02MAO) Entender as motivações dos portugueses na Amazônia.</p>	<p>A invenção do comércio e a circulação de produtos</p> <ul style="list-style-type: none"> • O surgimento do comércio e a interação entre culturas; • Ocupação da região amazônica no período colonial; • O Tratado de Tordesilhas; - A chegada dos Portugueses na Amazônia.

Fonte: Manaus, 2021

Pelo que se percebe, o documento municipal mostra-se coerente com as orientações da BNCC. Entretanto, atender às demandas que ambos indicam é tarefa desafiadora, quase impossível de ser cumprida, pois o livro didático de História, principal recurso pedagógico a viabilizar a materialização do objeto de conhecimento, ainda que atenda às premissas da BNCC, não possui características de livro regional. Talvez, por esse motivo, os conteúdos que tematizam a Amazônia e o Amazonas mostrem-se demasiadamente comprometidos.

A função referencial, de que trata Choppin (2004), citada anteriormente, refere-se ao fato de o livro, mediante a existência do programa de ensino, constituir-se como fiel tradução do respectivo conteúdo ou, no eventual exercício da livre concorrência, como é o caso dos editais do PNLD, uma de suas interpretações. Assim, convém ponderar a forma como é feita a transmissão do conhecimento às novas gerações amazonenses, na medida em que é para elas que os conhecimentos abordados são pensados e por elas é que os manuais são utilizados.

Choppin (2004) afirma que o livro didático não é o único instrumento que faz parte da educação da juventude, existindo outros materiais, como textos impressos, mapas-múndi, coleções de imagens, etc. Porém, o livro didático, diante de tais situações, não goza mais de vida independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia.

Diante dos argumentos do autor, a negligência de conteúdos do qual o livro didático é portador, atinge diretamente a educação das novas gerações. No contexto do Brasil, onde ele é pensado para atingir um número cada vez maior de crianças, jovens e adolescentes em situação de aprendizagem na escola pública, torna-se necessário um olhar mais cuidadoso quanto à política de avaliação do PNLD, ou seja, repensar o conteúdo regional no livro didático. Acerca dessa questão, importa verificar o pensamento de Santos e Oliveira (2019, p. 36), que asseveram:

no PNLD, o procedimento de seleção do livro didático pelos docentes esbarra em dificuldades impostas por algumas secretarias estaduais. Os professores, as vezes, não têm autonomia de escolha do material e acabam utilizando um livro que não está de acordo com a proposta pedagógica da escola e com sua linha teórico-metodológica.

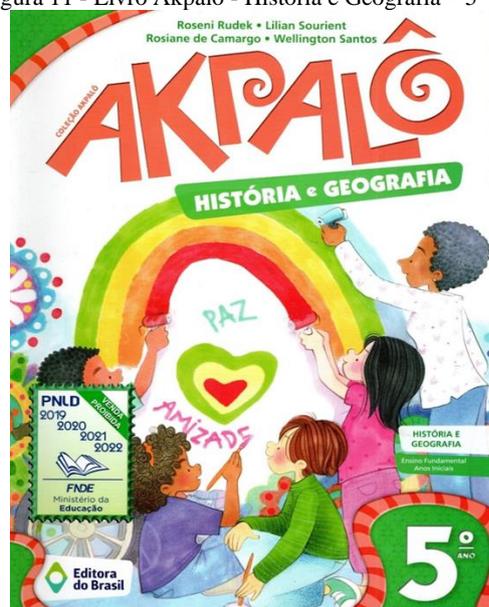
Podendo ser apreendida por meio de múltiplos olhares, diferentes matizes, vários contextos e cenários, a Amazônia é tradicional e, ao mesmo tempo, moderna, colonial e republicana; carrega consigo a força do binômio natureza e cultura, é fecunda e também culturalmente miscigenada. Almejar que a multiplicidade de discursos e conceitos que englobam a região amazônica sejam trabalhados no âmbito do livro didático não é mera pretensão; é questionar a teoria do discurso único que, nos dizeres de Carvalho Júnior (2020, p. 64), “dignifica o conhecimento daqueles que enveredam pela floresta em busca do homem, ao contrário daqueles que fogem de tudo que cheira a índio”. É, portanto, cultivar a inteligibilidade humana e a liberdade.

A análise seguinte refere-se ao livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental da mesma coleção - Akpalô História e Geografia. Por tratar-se de uma obra da mesma coleção, a estrutura, organização e os pressupostos teórico-metodológicos são similares ao anteriormente analisado, sendo notória também a correspondência entre os conteúdos e as orientações da BNCC. Ele adota igual padrão de distribuição dos conteúdos, encontrando-se organizado em 04 (quatro) unidades assim denominadas: População e cidadania, Sociedade produção e consumo, A passagem do tempo no campo e na cidade e O espaço urbano.

A obra, de autoria dos mesmos Roseni Rudek, Lilian Sourient, Rosiane de Camargo e Wellington Santos, recebeu aprovação em edital do PNLD para o quadriênio 2019-2022 e

mantém o formato de trabalhar as duas disciplinas – História e Geografia – num único volume, contendo 224 (duzentos e vinte e quatro) páginas.

Figura 11 - Livro Akpalô - História e Geografia – 5º Ano



Fonte: O Autor (2022)¹⁵

O livro didático é a principal, senão a única, fonte de consulta da qual o professor dispõe para atender ao currículo estabelecido. Em se tratando da realidade regional, o que se depreende da análise efetuada nas obras estudadas é a abordagem genérica acerca de conteúdos relacionados à região, que não conferem ao aluno local um conhecimento maior sobre sua própria identidade. Nesse sentido, oportuna é a seguinte manifestação:

A tradição religiosa indígena também é importante para compreender o Brasil de hoje. Aspectos dessa tradição são parte do nosso patrimônio imaterial, por isso, devemos, por exemplo, respeitar a Cachoeira do Iauaretê ou Cachoeira da Onça, que fica no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. É ali que, segundo vários povos indígenas, vivem alguns de seus deuses e, portanto, para eles um lugar sagrado (RUDEK *et al.*, 2017, p. 50).

O trecho está vinculado ao objeto de conhecimento proposto na BNCC, cujo tema é “O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos”. Para que esse este objeto possa ser pedagogicamente efetivado, o livro propõe que o aluno desenvolva a seguinte habilidade: “**EF05HI03** - analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos” (RUDEK *et al.*, 2017, p. XLVI).

¹⁵ Registro feito a partir de digitalização da capa do livro.

Como adotado no livro anterior, que integra a mesma coleção da publicação ora comentada, apresenta-se fragmento do Currículo Municipal para o ensino de História no 3º (terceiro) bimestre do 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental, consoante quadro a seguir.

Quadro 8 - Currículo Municipal - História - 5º Ano - 3º Bimestre

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	(EF05HI01MAO) Identificar e conhecer a identidade cultural Amazônica.	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos <ul style="list-style-type: none"> • Religiosidade Indígena • Mitos e lendas da Amazônia na formação de sua identidade cultural

Fonte: Manaus, 2021

A BNCC orienta que

os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 15).

Portanto, a SEMED providenciou adequar o currículo da rede municipal às premissas desse documento, operando adequações nos componentes curriculares. Prova disso é demonstrada no Quadro 8, que contempla unidade temática, habilidades e o objeto de conhecimento com tópicos adaptados às especificidades locais, de acordo com as recomendações da Base. Esta, no que tange ao conteúdo de História no Ensino Fundamental, propõe a seguinte recomendação:

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos (BRASIL, 2017, p. 404).

Quando se estabelece um paralelo entre o objeto de conhecimento indicado no livro didático e sua previsão no currículo para o ensino de História no 5º ano, a obtenção da habilidade “Identificar e conhecer a identidade cultural amazônica” mostra-se desafiadora, dada a redução do conteúdo, que não favorece o aprofundamento de discussões.

Percebe-se ampla e emblemática a discussão sobre identidade cultural, que requer cuidadosa análise no trato dos conceitos de cultura e identidade. Debruçando-se sobre o tema, Cucho (2002, p. 176) registra:

No âmbito das ciências sociais, o conceito de identidade cultural se caracteriza por sua polissemia e fluidez. Apesar de seu surgimento recente, este conceito teve diversas definições e reinterpretações. Nos Estados Unidos, na década de cinquenta, conceituou-se a ideia de identidade cultural. [...] A questão da identidade cultural remete, em um primeiro momento, à questão mais abrangente da identidade social, da qual ela é um dos componentes.

O termo identidade cultural, ao envolver conceito polissêmico e fluido, assume certo grau de complexidade e mostra-se vinculado à identidade social. Ao defender que a identidade resulta de um processo inconsciente e não de um elemento inato, Hall (2011, p. 39) afirma que “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento”.

Loureiro (2015) apresenta importante contribuição sobre o conceito de identidade cultural Amazônia ao afirmar que o amálgama da cultura amazônica foi construído sob influência europeia, cabocla e ribeirinha; ou seja, decorre do homem e guarda influência do imaginário amazônico. O autor entende que o sentido de identidade, que perpassa transversalmente seu trabalho,

é o de autorreconhecimento, autoestima, consciência do próprio valor, conjugados à consciência da própria inserção no conjunto da sociedade nacional e, mais amplamente, na sociedade dos homens. A sociedade amazônica, tendo consciência de si mesma, reconhecendo-se com relação inter-humana, intersocial e, ao mesmo tempo, com a natureza e a história (LOUREIRO, 2015, p. 54).

O processo de concepção do livro didático é assaz desafiador. Além de ser tributário do PNLD, com todos os encargos inerentes a uma política pública educacional, o manual submete-se à BNCC, que consubstancia a essência do editais daquele programa e influencia diretamente o currículo. Este, na inteligência de Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 11), é o “cerne da educação, é por meio dele que outras ações educativas, políticas, teórico-práticas são tomadas, criadas e recriadas, incrementadas, extintas ou modificadas”.

A BNCC, mesmo sendo um documento legitimado oficialmente, tem suas recomendações questionada por especialistas. Do seu conteúdo, emergem as habilidades e as competências prescritas que, feito braço de rio, atravessam o livro didático que os estudantes da Educação Básica brasileira tomam para si como fonte única, em alguns casos, de mobilização

e estudos. Todavia, em conformidade com os autores citados, a Base é elitista, conservadora, tecnicista e cerceadora do movimento dialético de educação. Ela é

uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança, na capacidade de especialistas tomarem decisões sobre os conhecimentos, competências, habilidades que nossos estudantes podem acessar, decisões que deveriam se fundar nos pilares constitucionais de uma sociedade plural e comprometida com a não discriminação e com os valores sociais do trabalho (CURY, REIS, ZANARDY, 2018, p. 71).

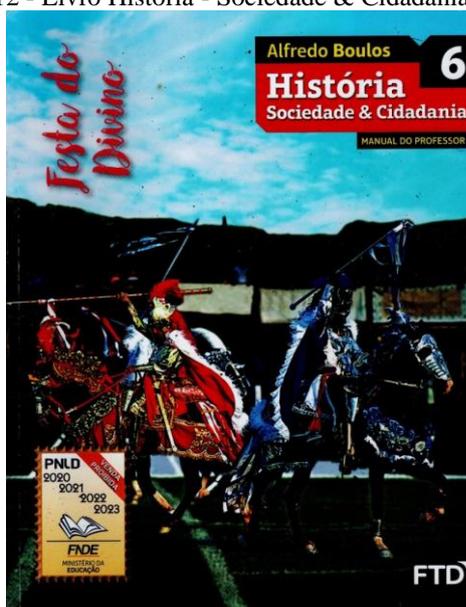
Do ideário de teóricos como os citados, verifica-se que o conceito de identidade amazônica reflete a conjugação de singularidades, dinamismo, heterogeneidade e representações diversas com o imaginário presente na região. São abordagens com essa característica que se mostram ausentes no livro didático de História do Ensino Fundamental. Essa assertiva encontra amparo em Loureiro (2014, p. 114), quando destaca a necessidade de “contemplar a Amazônia como uma grandeza pura: é grande, é enorme, é terra sem fim, mesmo que sua concepção esteja associada a outros qualitativos: rica, incomparável, bela, inferno, paraíso, como um outro mundo”.

O percurso pelas trincheiras do livro didático, associado à amplitude do objeto, levou o presente estudo a ampliar o seu foco de pesquisa, inicialmente restrito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, para atingir os anos finais da referida etapa, cujo currículo também contempla a Amazônia.

A obra História – Sociedade & Cidadania - 6, de autoria de Alfredo Boulos, é composta por 04 (quatro) volume, cada um direcionado para os anos do Ensino Fundamental II, com conteúdos que vão da História Geral à História do Brasil. Na condução da presente pesquisa, são analisados os volumes voltados ao 6º (sexto) e 7º (sétimo) anos.

O livro didático para o 6º (sexto) ano está organizado em 04 (quatro) unidades, distribuídas em 12 (doze) capítulos, que perfazem um total de 236 (duzentas e trinta e seis) páginas. Seu conteúdo programático inicia com o objeto da História e finaliza com a cultura na Idade Média.

Figura 12 - Livro História - Sociedade & Cidadania - 6º Ano



Fonte: O Autor (2022)¹⁶

Perscrutando a obra, verifica-se que no Manual do Professor, há um texto de apoio intitulado “Os Primeiros Agricultores da Amazônia”, em que são tecidas considerações sobre a agricultura na região, com destaque exclusivo para a história do plantio e cultivo da mandioca. O tema é tratado, com a mesma característica no exemplar do aluno, porém sem grandes aprofundamentos.

Ao falar sobre os Povos Indígenas da América, o livro formula uma seção para abordar especificamente questões relacionadas aos “Indígenas das terras onde hoje é o Brasil”, na qual o tema é tratado em tópico intitulado “Diferenças entre os indígenas”. Ademais, cita a Lei Nº 11.645/2008 que, ao modificar a Lei Nº 10.639/2003, acrescentou a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino.

Muito além dos trechos citados, a coleção é possuidora de um fundamento teórico que atende às exigências da BNCC, por sua vez apoiada num amplo recurso didático-pedagógico. Seus dois grandes eixos temáticos - História Geral e do Brasil – são tratados de forma integrada, com a observação do autor de que “foi escrita no contexto de um amplo debate nacional da construção de uma base nacional comum curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os alunos devem ter direito ao longo da educação básica” (BOULOS, 2018, p. XXVI).

O livro responde aos enunciados da Base, conforme se depreende do texto oficial:

¹⁶ Registro feito a partir de digitalização da capa do livro.

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África (BRASIL, 2017, p. 417).

Por seu turno, a RCA também atende aos enunciados da BNCC, como se pode perceber no excerto abaixo:

O componente curricular de História do Ensino Fundamental Anos Finais está pautado em três procedimentos básicos:

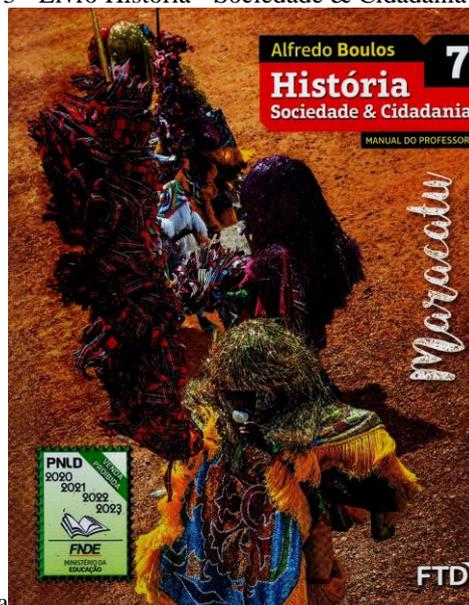
1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico. Esse procedimento usa uma forma de registrar a memória e a cronologia, constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea (AMAZONAS, 2019, p. 525).

Mas, pelo que se vê, ao atender às prerrogativas curriculares da Base quanto à oferta de conteúdos para o 6º ano do Ensino Fundamental, o livro desconsidera muito do que poderia ser aprofundado sobre a Amazônia. Exemplo disso pode ser percebido diante da inexistência, no manual, de texto que remeta ao processo de desenvolvimento da região ou que explore os eventos determinantes na construção da sociedade, configurados pelo embate do homem com a natureza e pela formação do pensamento social da Amazonia. Tampouco, a história local e/ou regional, incorporada à História da Amazonia, é retratada de forma consistente ou abrangente. Isto posto, considera-se necessário perceber, à luz de Krul e Emmel (2016, p. 10) que “conhecer os conceitos veiculados pelos livros didáticos, discutí-los e ressignificá-los é um modo de fortalecermos a contracorrente no que tange às políticas nacionais, que instrumentam e engessam o professor e as aulas na Educação Básica”.

Estas são apenas algumas observações que, supostamente, por questões de orientação curricular, não marcam presença no livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental. Diante dessa leitura, pode-se deduzir que o legado econômico, político e sociocultural registrado nos anais da História da Amazônia, ao que parece, ainda não sensibilizaram os reformuladores das políticas públicas educacionais voltadas exclusivamente para o ensino de história. O contraste entre o que pode ser visto no livro e a quantidade de registros científicos e literários acerca da Amazônia revela aparente descaso da política pública com os estudos regionais e/ou locais, com ecos no livro didático.

Seguindo na análise das publicações em circulação, chega-se ao volume destinado ao 7º (sétimo) ano do Ensino Fundamental. Integrante da mesma série do ano anterior – História – Sociedade & Cidadania, o livro, também de autoria de Alfredo Boulos, apresenta-se estruturado em 04 (quatro) unidades e 12 (doze) capítulos, num total de 240 (duzentas e quarenta) páginas.

Figura 13 - Livro História - Sociedade & Cidadania - 7º Ano



Fonte: O Autor (2022)¹⁷

A obra, em relação a conteúdos amazônicos, mostra-se superficial. No Capítulo 1 – Povos indígenas: saberes e técnicas, o guaraná, fruto nativo da região, é caracterizado por Ribeiro (1995, p. 204 apud BOULOS, 2018, p. 22), como “pouco difundido na América. A partir do século XIX, os Mawé, do rio Madeira, tinham praticamente o monopólio desse produto. É um estimulante notável, contendo pequeno teor de cafeína”.

No capítulo 12 - A formação do território da América portuguesa, precisamente no tópico “Os Jesuítas”, Boulos (2018, p. 23) toma como suporte alguns registros da história brasileira para dizer que a Companhia de Jesus aportou no Brasil em 1549 e criou grandes aldeamentos indígenas, apontando que “a maior parte dessas missões localizava-se na Amazônia e na região Sul”. Ratifica-se, assim a presença das missões religiosas na Amazônia colonial, ao que se percebe a existência de escritos diversos sobre a região, a partir dos quais se pode estabelecer as analogias devidas. É o que se abstrai de Reis (1989, p. 85), quando ressalta:

[...] os aventureiros que lá tinham chegado, não davam notícias de ouro. Os seus delegados no Novo Mundo entregaram, por isso, a tarefa gloriosa de cristianizar os milhares de selvagens que se aglomeravam ao longo da grande artéria de seus

¹⁷ Registro feito a partir de digitalização da capa do livro.

afluentes, à Companhia de Jesus, que se estabelecera em Quito. A missão, de caráter civilizador, era política também, porque os padres tinham de incorporar a terra e os habitantes à igreja e à Espanha.

Realizando-a à custa de sacrifícios, de muita renúncia à vida, os jesuítas foram descendo o Napo e o Coca, no rumo do Amazonas, organizando em aldeias os ameríndios que venciam pelo caminho.

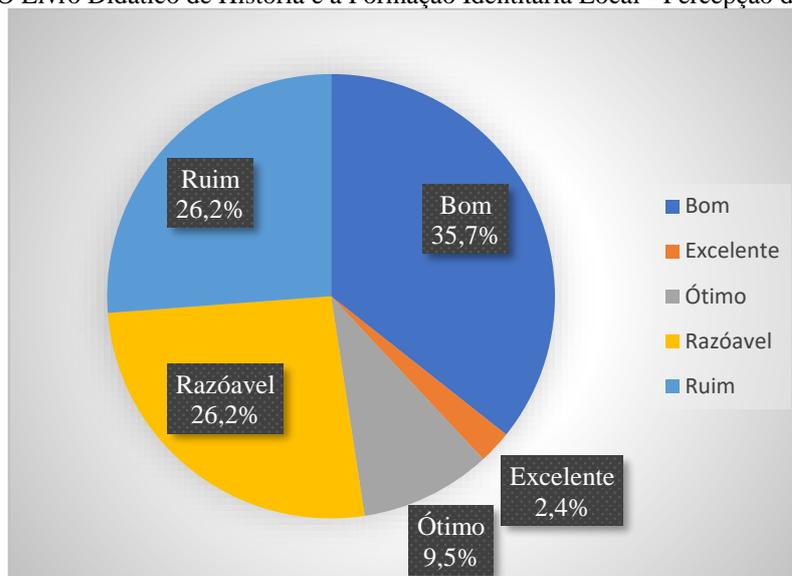
Numa rápida análise comparativa com a coleção dos anos iniciais, anteriormente examinada, pode-se afirmar que os conteúdos de ambas as coleções dedicam atenção ínfima à Amazônia, o que compromete a oportunização de discussões aprofundadas acerca dos fenômenos naturais e sociais que influenciaram e seguem influenciando o contexto regional.

Os textos mostram-se fragmentados, de modo que a internalização da história local e/ou regional no livro didático chega a enfrentar sérias dificuldades, inviabilizando a proposta de um conteúdo que possa alavancar o reconhecimento do aluno com a identidade do homem amazônico. Em outras palavras, equivale a dizer que o livro didático, no que concerne à História do Amazonas, não oferece ao aluno a possibilidade de autorreconhecimento a partir da leitura textual. Refletindo sobre essa peculiaridade, Krul e Emmel (2016, p. 15) atestam que:

Nos livros didáticos de História percebemos que em algumas simplificações, processos históricos das temáticas elencadas no livro didático acabam por ser esquecidos, apresentando-se somente trechos de textos, o que traduz um conhecimento fragmentado. Mas é importante destacar que ao simplificar, o livro acaba por omitir fatos que são extremamente importantes, para a riqueza e diversidade de concepções sobre um determinado assunto por parte do estudante.

Em relação à interlocução entre o livro didático de História e o conteúdo fomentador da identidade regional, os professores da rede municipal de educação foram estimulados a classificar os recursos dessa identificação presentes no manual entre bom, excelente, ótimo, razoável ou ruim. As respostas a esse questionamento estão demonstradas no seguinte gráfico.

Gráfico 7 - O Livro Didático de História e a Formação Identitária Local - Percepção dos Professores



Fonte: O Autor (2022)

Os dados coletados demonstram que, na percepção dos professores, o material atualmente em uso pouco promove a identificação do aluno com as questões locais e/ou regionais. Dos entrevistados, apenas uma parcela de 9,5% (nove vírgula cinco por cento) entende ser ótima essa promoção, em contraste com os que a entende bom ou razoável, ambas com 26,2 (vinte e seis vírgula dois) pontos percentuais.

Ancorando-se em autores diversos, Caimi (2017) discute as imperfeições inerentes ao livro didático, associando-as à própria natureza do material; afirma que a temporalidade compromete a pertinência dos conteúdos, tornando-os obsoletos e acrescenta que o caráter fixo do manual torna mais difíceis sua capilaridade e adaptação diante da heterogeneidade de fatores, “como as diversidades regionais, as diferenças culturais [...] e patamares do conhecimento, entre outros” (CAIMI, 2017, p. 36).

Da pesquisa até aqui efetivada, baseada na verificação da presença do objeto de conhecimento história regional e/ou local no livro didático do Ensino Fundamental I e II, resta comprovada sua ocorrência limitada, apesar das adaptações, esforços e recortes encaminhados. A limitação é mais expressiva quando a observação direciona a previsão contida no currículo nacional e o seu diálogo com o contexto regional.

Não é aceitável que os conteúdos relacionados à história local e/ou regional continuem em volume inexpressivo no livro didático, a ensejar discussões eivadas de conceitos ou representações fomentadoras de uma concepção tradicional e unívoca da Amazônia. Entende-se que a prática sugere tratamento minimizador à complexidade e pluralidade da região. Para Carvalho Júnior (2020, p. 51), a abordagem praticada leva a “um tom de determinismo

geográfico e climático”, ao que conclui, afirmando que “a ignorância que prevalece sobre a Amazônia está relacionada àqueles que a trazem emoldurada num painel vazio de conhecimentos reais” (CARVALHO JÚNIOR, 2020, p. 64).

Percebe-se, com fundamento nas exposições já registradas, que elementos da História Geral são priorizados nos manuais didáticos, em detrimento da História do Amazonas que, tratada com suposta superficialidade, favorece o advento, entre os professores de História, de uma situação de descontentamento, que embasa a seção seguinte.

3.2 HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA LOCAL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Além de instituírem um aparato de avaliação dos livros escolares e definirem os títulos que iriam ser oficialmente adotados nas escolas primárias do Amazonas, os dirigentes da Instrução Pública precisaram regulamentar outras operações ligadas ao livro escolar, em especial àquelas que dizem respeito à compra, armazenamento, distribuição, produção e uso desses livros.

Carlos Humberto Humberto Alves Corrêa

Sem soar repetitivo, entende-se a política pública do PNLD como sinônimo de garantia de distribuição do livro didático pelo poder público, o que tem sido garantido até a presente data. Sem ela, a caminhada em direção à educação de qualidade pode sofrer significativo abalo. A presente reflexão decorre da percepção do manual didático enquanto fio condutor do conhecimento histórico, disponibilizado aos professores e alunos da educação básica, bem como, consoante Caimi (2017), artefato cultural, fruto da aglutinação, em sua essência, de características de sintetizador da cultura.

A presente pesquisa, inicialmente, foi idealizada para a problematização do livro didático de História do Ensino Fundamental I, especificamente pela (in) existência da História do Amazonas em seus conteúdos, estes aprovados pelo PNLD. Posteriormente, foi incrementada para coletar, juntos aos professores de História do Ensino Fundamental II, suas inquietações e considerações sobre o ofício de ensinar História, a ausência da História do Amazonas nos manuais didáticos, o impacto provocado por sua retirada da formação dos educandos e os recursos dos quais se valem para cumprir o programa curricular.

A etapa ora mencionada teve seu formato modificado em decorrência das medidas de isolamento impostas em função da pandemia da Covid-19, de modo que não foi possível fazer a coleta *in loco*, em sua totalidade. Desse modo, a pesquisa com os docentes foi efetuada de maneira remota, a partir de um questionário disponibilizado em meio eletrônico, cujo acesso foi encaminhado aos professores por meio de um *link*.

Dentre outros materiais didáticos, o livro didático flerta com a unanimidade; porém, na condição de produto do mercado livreiro e veiculado em larga escala, não se isenta a avaliações, por parte de seus usuários, como quase todo bem que se coloca à disposição do consumidor. Na condição de material consumível e com prazo de circulação previamente estabelecido, o livro sujeita-se a ponderações variadas, sendo o professor o personagem mais indicado para opinar acerca dessa particularidade.

Em relação à avaliação a que os manuais escolares são, hipoteticamente, submetidos, cabe trazer ao debate o parecer de Sena (2016). O pesquisador, ao fazer uma análise por amostragem, à luz dos PCN, da proposta para área de Língua Portuguesa, ofertada no livro didático do Ensino Médio das escolas públicas de Manaus, conclui pela existência de inconsistências ou desarticulações entre o conteúdo apresentado nos livros analisados e o documento parametrizador curricular, ao que afirma:

Um estudo que pretenda passar para o aluno a compreensão do que caracteriza a distinção entre frase e oração não pode deixar de levar em conta uma abordagem semanticamente contextualizada do tema. Afirmar, por exemplo, que o enunciado “Fogo!” é uma frase, por ter sentido completo, é passar no mínimo um conceito equivocado. O texto dos PCN nos alerta para o fato de que a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade (SENA, 2016, p. 19).

A seção anterior explicita exemplos das ausências e inconsistências que a História do Amazonas vem sofrendo ao longo de mais de 02 (duas) décadas no conteúdo do livro didático do Ensino Fundamental, em decorrência da política do PNLD. Faz-se oportuno apropriar-se da opinião de Sena (2016) para realçar que, em igualdade de condições, outras vozes que se manifestam, também expõem as contribuições e mazelas do livro didático. Registre-se, por oportuno, que em ambos os pensamentos é indiscutível a preponderância do livro didático como instrumento auxiliar no campo pedagógico, incluindo a sala de aula.

Em situações pedagógicas, é o professor que, preliminarmente, depara-se com a chegada do livro didático na escola, após a qual avalia sua eficiência ou ineficiência, diante da missão de reproduzir e articular os conteúdos com o currículo. Como gestor da sala de aula, o docente,

como já mencionado, toma parte no processo de escolha e tem destinado a si um exemplar exclusivo, o Manual do Professor.

É a partir do contato com o Manual do Professor que o profissional de sala de aula pode manusear, visualizar, adotar ou, resguardadas algumas exceções, ignorar o livro didático. Sem este, o planejamento e suas variantes tendem a ficar enfraquecidos, levando o professor a procurar alternativas em fontes outras, incorrendo no risco de transitar no terreno arenoso do improvisado e, por conseguinte, comprometer o ensino e a aprendizagem, em claro descumprimento da matriz curricular.

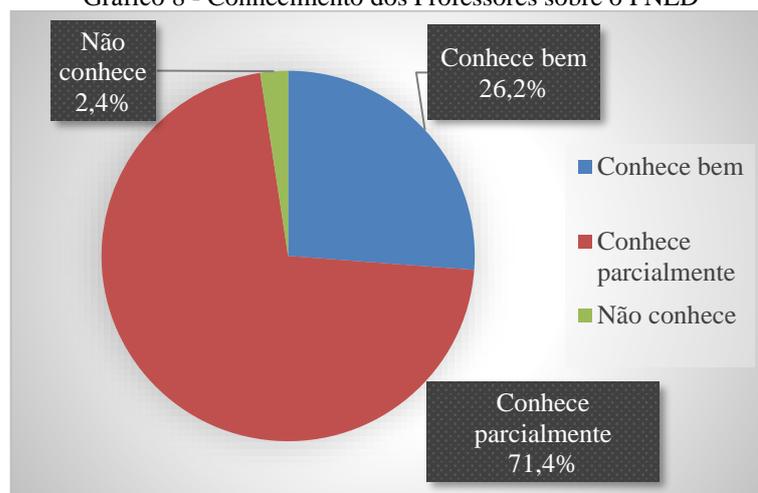
Convém destacar que Caimi (2016), ao analisar as repercussões observadas no contexto do PNLD, aponta a preferência majoritária dos professores por obras com as quais eles identificam-se em seus saberes disciplinares e crenças pedagógicas, em detrimento daquelas mais bem avaliadas pelo PNLD.

Outro dado merecedor de registro é o estabelecimento do período de circulação aos livros didáticos, em consonância com disposições do respectivo edital. Acerca dessa definição, convém esclarecer que, quase sempre, a periodização é decidida pelos programas de ensino, ainda que tal medida, conforme Gatti Júnior (2004), não seja acolhida pelo autores.

Por ser considerado política pública responsável pela materialização do livro didático, o PNLD é um dos programas de maior alcance do MEC, cuja responsabilidade é distribuir insumos pedagógicos para as escolas. A fim de torná-lo ainda mais familiar, periodicamente, os professores são convidados a integrar o processo de escolha do livro didático e do livro literário, como parte da política do referido programa.

Em vista da participação do docente em decisiva etapa do Programa, questionou-se os professores da rede municipal acerca do nível de seu conhecimento sobre o PNLD, induzindo-os a optarem por uma das seguintes alternativas: conhece bem, conhece parcialmente e não conhece. Os resultados obtidos podem ser visualizados no Gráfico a seguir exposto.

Gráfico 8 - Conhecimento dos Professores sobre o PNLD

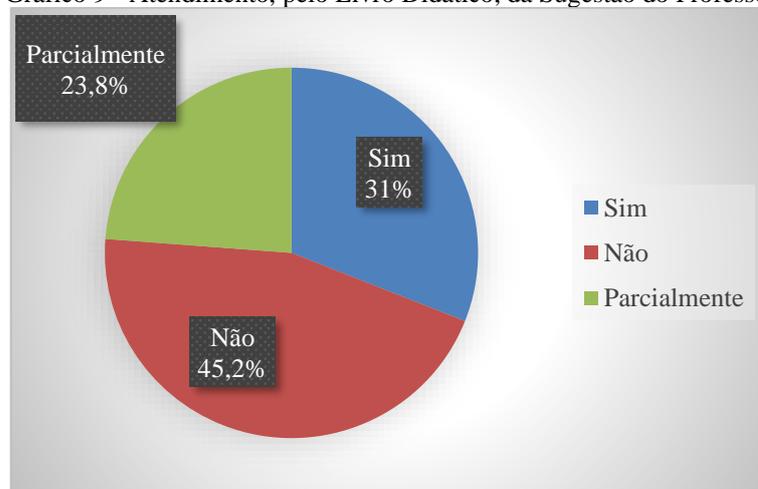


Fonte: O Autor (2022)

Verifica-se que a maioria dos professores consultados assinala conhecimento parcial do PNLD, numa evidente demonstração que, inobstante encontrar-se o Programa materializado diante do professor, este ainda não o conhece plenamente. Os dados alcançados sugerem não ser suficiente apenas a formulação da lei e sua transformação em política educacional; faz-se imperioso, além de garanti-la, monitorar os meios necessários à sua execução, munindo, para tal, os professores de informações prévias e do aparato suficiente para evitar equívocos capazes de dificultar a escolha do livro e descredibilizar o Programa.

Outra indagação proposta aos professores faz referência ao atendimento, pelo PNLD, das indicações por eles efetuadas. As respostas a esse questionamento estão dispostas no gráfico a seguir.

Gráfico 9 - Atendimento, pelo Livro Didático, da Sugestão do Professor



Fonte: O Autor (2022)

Os dados coletados indicam que, dentre os professores consultados, 45,2% (quarenta e cinco vírgula dois por cento) afirmam ter suas sugestões não acolhidas pelo PNLD, o que denota haver, em relação a esse particular aspecto, relativa insatisfação entre a maioria dos profissionais.

O gráfico apresenta dados que podem ser vistos como termômetro diante do universo perceptivo dos professores, frente aos desafios do trabalho pedagógico com o livro didático de História, bem como alerta da política de avaliação do PNLD e reflexo da subjetividade que caracteriza o processo de escolha, de modo que revela certo grau de desgosto com o livro.

Sob esse contexto, importa registrar o pensamento de Certeau (1995, p. 132) que, abordando as disformidades mercadológicas, ressalta ser “preciso repensar e situar novamente a escola em função das relação efetivas entre a oferta e a demanda”. Refere-se o autor à cultura escolar e suas múltiplas faces. Ajustando o pensamento de Certeau aos interesses da presente pesquisa, pode-se afirmar que o professor, ao mesmo tempo em que lida, no ambiente escolar, com a oferta do livro, depara-se com demandas físicas e cognitivas, devendo cuidar para equilibrar esses elementos, sob pena de desestruturação institucional.

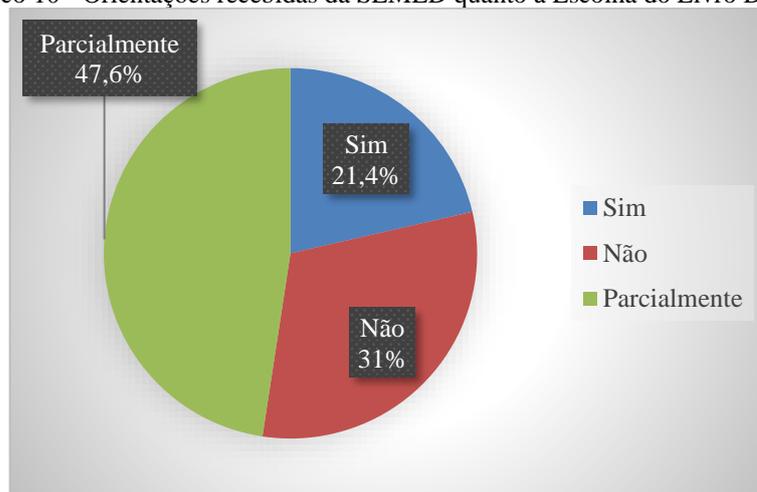
O cenário ideal é aquele que não cede espaço à frustração do docente após a recepção do livro didático. Contudo, o que se observa é a existência de certo descompasso entre as expectativas do PNLD (tanto no MEC, quanto nas equipes envolvidas no processo de avaliação) e a preferência manifestada pelos professores. De acordo com Bezerra (2017), as obras mais bem avaliadas na perspectiva dos agentes de avaliação não são vistas da mesma maneira pelos docentes.

É redundante, porém não menos necessário, reafirmar que a função primordial do livro didático é subsidiar, didaticamente, professores e alunos. No entanto, faz-se imprescindível cuidar para que os encaminhamentos institucionais inerentes ao Programa não sejam atropelados ou deixem de cumprir sua função burocrática, na medida em que tal negligência pode interferir no resultado almejado. Exemplo de uma dessas providências encontra assento na preparação e divulgação dos livros aprovados pelo PNLD, os quais passam pela análise dos professores, por meio de resenhas das obras, contidas no Guia do Livro Didático de História PNLD 2020, apresentado nos termos que seguem:

Por isso este Guia foi escrito e deve ser lido! Aqui você encontrará informações de diferenciadas coleções didáticas sobre as obras aprovadas no PNLD 2020 e, agora, disponíveis para chegar até a sua instituição. Para ajudar nessa escolha, diversas resenhas foram escritas, com o intuito de apresentar não apenas as estruturas que formam cada coleção, mas também seus conteúdos, princípios, fundamentos teóricos e suas propostas de atividades e avaliações (BRASIL, 2019, p. 1).

Objetivando adentrar no contexto institucional, buscou-se saber se os professores receberam orientações da SEMED quanto ao processo de escolha do livro didático, facultando-lhes escolher entre as opções Sim, Não e Parcialmente. As respostas obtidas podem ser visualizadas no gráfico a seguir exposto.

Gráfico 10 - Orientações recebidas da SEMED quanto à Escolha do Livro Didático



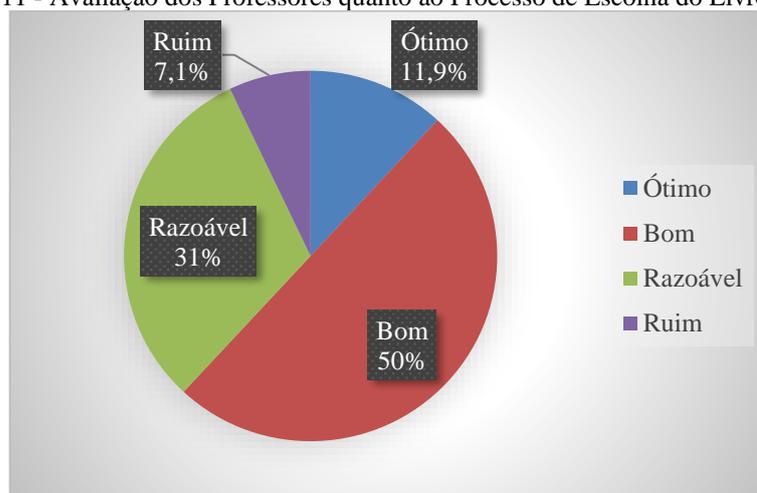
Fonte: O Autor (2022)

Os dados alcançados na indagação destinada aos professores traduzem que a minoria responde afirmativamente quanto ao recebimento de orientações da Secretaria, e uma parcela, que corresponde à aproximadamente metade do universo entrevistado, declara recebê-las parcialmente. Trata-se, pois, de informações relevantes que indicam a necessidade de que essa etapa do processo de seleção do livro didático seja repensada, sob o ponto de vista institucional da SEMED.

As informações oriundas das impressões dos docentes quanto ao papel da SEMED, no tocante a orientações do PNLD, evidenciam atuação insuficiente e eventuais falhas no andamento operacional do Programa, assim prejudicando o pleno desenvolvimento do processo, que segue deixando lacunas em relação à fidelidade ao Programa.

A forma como os professores percebem o processo de escolha do livro didático foi objeto de outro questionamento a eles direcionado, em que foram estimulados a classificá-lo em ótimo, bom, razoável ou ruim. O resultado obtido encontra-se demonstrado no gráfico seguinte.

Gráfico 11 - Avaliação dos Professores quanto ao Processo de Escolha do Livro Didático



Fonte: O Autor (2022)

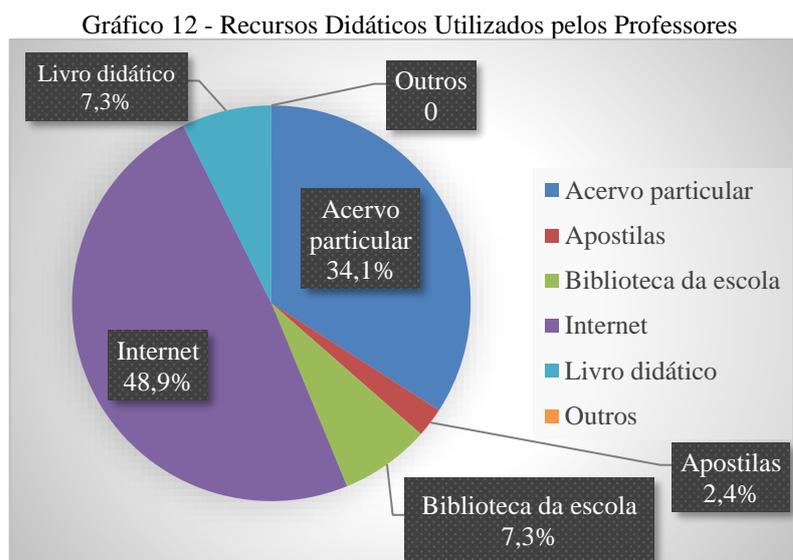
A leitura do Gráfico 10 é evidente para identificar que metade dos professores consultados classifica como bom o processo de seleção do livro didático, sendo apontado como ruim por 7,1% (sete vírgula um por cento) e razoável por 31% (trinta e um por cento) dos entrevistados. Os dados revelam a existência de algum óbice na condução da mencionada escolha.

Conforme informações do FNDE, a dotação orçamentária para o financiamento do PNLD em 2021 foi da ordem de R\$ 2.216.482.139,00 (dois bilhões, duzentos e dezesseis milhões, quatrocentos e oitenta e dois mil, cento e trinta e nove reais). Considerando essa monta, faz-se imprescindível que toda a gestão do Programa seja realizada sob rigorosos critérios de qualidade, não se aceitando negligência de qualquer natureza, por parte dos órgãos envolvidos (BRASIL, 2021).

Em meio às várias frentes de atuação do programa do livro didático, a presente pesquisa dispensa um olhar analítico sobre o manual a partir do cumprimento regimental do PNLD, no que se refere à parceria existente entre o MEC e as secretarias estaduais e municipais, para fins de sua efetivação.

Na condição de professor, compreende este pesquisador que a prática educativa deve ser executada com fundamento em parâmetros crítico-filosóficos, ancorados no pensamento freireano, na perspectiva de entender o ensino como ação a ser precedida pela devida reflexão crítica. Impõe-se tal posicionamento em decorrência de questionamentos à estrutura e à política educacional, que impactam a organização e a execução do trabalho pedagógico, uma vez que, nos dizeres de Freire (1996, p. 39), é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Em vista do escasso volume de conteúdo regional disponibilizado aos professores nas coleções didáticas em vigência, o que os força a buscar outros meios, além do livro didático, a presente pesquisa elencou aos docentes algumas opções de recursos, induzindo-os a indicarem os mecanismos de consulta de sua predileção. As respostas dadas podem ser visualizadas no gráfico seguinte.



Fonte: O Autor (2022)

A análise dos dados aponta para a internet como o recurso mais utilizado pelos professores para a obtenção de conteúdos não contemplados nos livros didáticos, num total de 48,9 (quarenta e oito vírgula nove) pontos percentuais. À rede mundial de computadores, segue-se o acervo particular dos docentes, com a preferência de 34,1% (trinta e quatro vírgula um por cento) e, em igualdade de condições, situados no patamar de 7,3% (sete vírgula três por cento), o livro didático e a biblioteca da escola.

Em espaço disponibilizado a comentários no instrumento de pesquisa endereçado aos professores, um deles fez a seguinte observação: “eu busco informações em sites da internet, de lá eu monto meus *slides* para dar aula sobre História do Amazonas, porque se eu for contar com o livro didático...lá não tem nada. No fim, a gente tem que colocar no diário que o assunto foi trabalhado” (QUESTIONÁRIO..., 2022).

A investigação do livro didático é, conforme leitura de Choppin (2004), ação complexa, que demanda considerar a diversificação dos agentes envolvidos em cada etapa da trajetória de um livro, até sua concepção final. Oportunamente, convém reiterar que a presente pesquisa une-se de modo especial ao pensamento do autor, especialmente por ratificar a extrema diversidade de aspectos a serem considerados em investigações como a que norteia este trabalho. Contudo,

justamente em decorrência dessa multiplicidade de fatores, bem como de seu caráter dinâmico, é necessário destacar a dificuldade de fazer uma abordagem completa na essencialidade do objeto.

Considerando esse caráter múltiplo que envolve as abordagens possíveis quando se estuda o livro didático, faz-se propício refletir sobre o retorno da história regional ao currículo. Isso porque a decisão do MEC em dilatar o Ensino Fundamental para 09 (nove) anos, no limiar da segunda década do século XXI, produziu significativos reflexos no ensino da História, consoante registro efetivado em páginas pretéritas. Nesse panorama, discutir o conteúdo amazônico presente nos manuais didáticos é ação que se impõe como forma de analisar as consequências do registro raso de apenas alguns aspectos da grandeza que a região representa.

3.3 ICONOGRAFIA: O QUE O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DIZ SOBRE A AMAZÔNIA

É importante ressaltar que a observação da materialidade dos impressos, principalmente, no que diz respeito às maneiras de disposição e usos de repertórios imagéticos nos livros didáticos, pode transmitir informações valiosas sobre as formas como esses materiais são lidos e interpretados.

Diogo Francisco Cruz Monteiro

O livro didático firma-se não apenas como um calhamaço de folhas impressas e organizadas com fins pedagógicos, mas, sobretudo, inobstante eventuais críticas ao seu conteúdo, representa um bem que carrega consigo o que Choppin (2004) denomina de multiplicidade de abordagens possíveis.

Os meandros percorridos ao longo desta pesquisa mostram, com clareza, a utilização maciça de recursos imagéticos na composição do conteúdo do livro didático. A iconografia é, pois, elemento imanente ao manual, seja do ponto de vista ideológico, que faz dela um instrumento para disseminação de ideias, seja como potente recurso para interpretação dos fenômenos históricos, no caso do material de História.

O conteúdo é considerado, por excelência, o elemento principal de uma obra, sendo, portanto, o alvo primeiro de qualquer análise que se se pretenda realizar. Com o livro didático, a percepção é a mesma. Consequência desse entendimento pode ser identificada nas constantes avaliações a quem vêm sendo submetidos os manuais didáticos, as quais são levadas a efeito

para atender às demandas da comunidade escolar que, não raro, clama pelo conhecimento necessário à reflexão da realidade.

O manual de História é repositório de narrativas históricas, as quais dão suporte para que se reflita sobre a forma com que elas dialogam com o presente. Nesse seguimento, os registros elencados no livro precisam ser explorados por meio das atividades propostas, com o escopo de fomentar, de acordo com Santos e Bianchezzi (2017) o pensamento de que a História não se estabelece apenas a partir de vestígios de épocas pretéritas, estando fortemente relacionada com o presente.

A problematização do conteúdo do livro didático é tema que, com relativa frequência, habita o campo de análises e pesquisas. Bonazzi e Eco são pioneiros nesse mister, em obra intitulada *Mentiras que parecem Verdades*, publicada em 1972, com significativa repercussão internacional. O livro aborda, sob a ótica da criticidade, temas integrantes dos manuais de leitura em circulação nas escolas italianas de meados do século XX, nas quais os autores identificam que alguns títulos são tratados com malícia e pedantismo, sem a referência aos problemas reais com os quais pode o educando deparar-se em seu processo formativo. Segundo os pesquisadores:

Estes livros são manuais para pequenos consumidores acrílicos, para membros da maioria silenciosa, para seres indefinidos em miniatura, imitadores atrasados de De Amicis¹⁸, que dão esmola a um pobre, mas que, com o sorriso nos lábios e a esmola na mão, deixam morrer de fome massas inteiras de trabalhadores. (1972, p.16)

Outra obra que, em âmbito nacional, produziu ecos na análise crítica do livro didático é *As Belas Mentiras: A Ideologia Subjacente aos Textos*, de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella. A autora utiliza-se de temas como família, religião, virtudes e meio ambiente, para indicá-los como reprodutores dos interesses da ideologia dominante, deixando claro ao leitor que os aparelhos estatais apropriam-se dos mecanismos didáticos para garantir a internalização do modo de pensamento da classe dominante. Tal cognição é observada pela autora, quando pondera que “o aparelho escolar, ao cumprir sua função de instrumento de inculcação ideológica da classe dominante sobre a classe dominada, impede que esta última tenha a possibilidade de elaborar sua própria visão de mundo” (NOSELLA, 1981, p. 27).

É patente que a seleção de conteúdo envolve uma série de outras questões, tais como os critérios estabelecidos no edital, a linha editorial e os interesses do autor. Eventualmente, por

¹⁸ Edmundo De Amicis, escritor italiano, autor de *Cuore*, sua obra mais destacada, em que propõe a criação de uma identidade nacional e cultural para a Itália.

conta do volume de registros históricos, faz-se necessário filtrar o conteúdo, tendo-se como critério a relevância de cada área temática. Ademais, a esse processo acrescenta-se o uso recorrente de um diversificado aparato didático de caráter iconográfico.

Vertendo seu olhar pesquisador para as imagens de índios no manuais didáticos de História do PNLD de 2011, Monteiro (2014) investiga a importância do recurso como elemento didático no Brasil desde as primeiras décadas da República e as vantagens cognitivas proporcionadas aos alunos pelo mencionado método. Além disso, o autor analisa as imagens a partir do que chama de viés relativizador, no intuito de verificar se elas respeitam a “diversidade cultural indígena e a valorização de suas contribuições e experiências ou se perpetuam estereótipos, generalizando a temática indígena, de acordo com preceitos etnocêntricos” (MONTEIRO, 2014, p. 25).

Inspirando-se em Bittencourt, Boulos (2018) apropria-se da chamada educação do olhar para justificar o uso de imagens fixas como apoio didático na sala de aula. Para ele, “a imagem é captada pelo olho, mas traduzida pela palavra. Tomá-la como fonte para o conhecimento da História envolve vê-la como uma representação, uma estratégia, uma linguagem com sintaxe própria” (BOULOS, 2018, p. XV).

Além de exercer relevante papel na difusão da iconografia na Europa dos séculos XV ao XVIII, a ilustração teve, ainda, como função criar um público que, mesmo sem domínio da leitura, pudesse, à luz de Febvre e Martin (2017, p. 174), entender, como “concretos e perceptíveis diversos episódios da vida Cristo, dos Profetas e dos Santos”. Buscava-se, assim, tornar o livro atrativo, na medida em que se propunha explicar o texto por meio das imagens, restando dessa observação a importância de conhecer a que necessidades as ilustrações respondiam e a que público eram destinadas.

Verifica-se que a imagem atravessou os limites do tempo e seu uso encontra-se em pleno desenvolvimento, num momento em que ela recebe incrementos tecnológicos e de outras linguagens. Nesse processo, firma-se, na atualidade, como recurso quase indispensável em diversos segmentos da sociedade em função de sua importância enquanto expressão visual.

De acordo com Gondim (2007), o primeiro registro documental que trata da penetração europeia no Rio Amazonas data de 1541. A contar daquele documento, muitos outros foram produzidos, todos imbuídos da intenção de traduzir a região e ricos em relatos e imagens exaltadores da natureza e cultura local, que tanta atenção desperta mundo afora.

No fluxo dessa tendência iconográfica, a Amazônia passou a ser reproduzida nos livros escolares também por meio de imagens, numa tentativa de reprodução de discursos, internalização de ideias e de reforço de conceitos. Sob essa perspectiva, a considerar a

importância da região para o cenário mundial, é oportuno questionar qual história da Amazônia vem sendo reproduzida e qual mensagem pretende transmitir.

Dentre as publicações examinadas, volta-se o olhar para o livro Akpalô História e Geografia – 5º Ano. Na publicação, especificamente no tópico Florestas e Matas, há um fragmento que assim expressa: “A **Floresta Amazônica** localiza-se em uma região de clima quente e úmido. Ocupa 42% do território brasileiro, uma área bem superior à de muitos países e se estende pela Venezuela, Colômbia, Bolívia, Equador, Suriname, Guiana e Guiana Francesa” (RUDEK et al., 2017, p. 127, grifo dos autores). O texto discorre sobre o processo de queimadas na Amazônia, vinculando-o à ação de pecuaristas, agricultores e madeireiros; traça considerações sobre as inundações provocadas pela construção de barragens de usinas hidrelétricas e chama a atenção para os riscos à vida de animais e vegetais da região.

Ratificando a tendência iconográfica que emoldura a concepção do manual didático, ao texto mencionado, o livro acrescenta registro fotográfico do Rio Anuá, localizado na cidade de Caracaraí, no interior do Estado de Roraima. A imagem apresenta uma visão panorâmica de um curso d’água que atravessa a densidade da floresta amazônica. Inobstante tratar-se de uma visão bem corriqueira no contexto da realidade local, o dito recurso apresenta apelo meramente estético, com a vegetação preservada, sem que seja estabelecida a devida interlocução com as questões apontadas no texto.

Figura 14 - Rio Anuá, em Caracaraí (RR)



Fonte: AMEND, Marcos apud RUDEK et al., 2017, p. 127

Nas obras analisadas, não se vislumbra, por exemplo, qualquer informação referente ao período da borracha, com as circunstâncias que caracterizaram seu apogeu e declínio, o que é provocado, supostamente, pela extensão de conteúdos a serem explorados. Não se percebe nem mesmo o uso de recursos imagéticos para fazer o registro de tão importante evento da história local, como apontado por Wagley (1988), que entende o uso de imagens que remontem àquele

período histórico como ferramenta de facilitação da respectiva narrativa. Bittencourt (1997, p. 75) avoluma essa visão, ao ressaltar que “ver cenas históricas era o objetivo principal que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em um maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico”.

A região é extensa geograficamente e culturalmente plural, não se concebendo o tratamento que lhe é dedicado pelo manual didático de História. A abordagem pouco densa que é feita sobre os aspectos históricos da Amazônia impede que se conheça e explore tantas outras Amazônias contidas em uma só.

A mesma coleção Akpalô História e Geografia - 5º Ano, quando comenta sobre a distribuição da população, recorre à imagem de 03 (três) garotas sentadas em uma canoa nas águas do Rio Solimões. O recurso iconográfico é utilizado para subsidiar o texto, que apresenta uma tabela onde são expostas as populações de alguns municípios brasileiros nos anos de 2000 e 2010 (Figura 15). Entre os municípios elencados, está Japurá, no Estado do Amazonas, que sofreu um decréscimo de sua população no período avaliado, o que comprova a distribuição irregular da população, fato provocado, nos dizeres de Rudek et al. (2017, p. 15) “por questões históricas e econômicas”.

Figura 15 - Tabela Populacional

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO EM 2000	POPULAÇÃO EM 2010
São Félix do Xingu (Pará)	↓ 34 621	↑ 91 293
Cristalina (Goiás)	↓ 34 116	↑ 46 568
Nova Andradina (Mato Grosso do Sul)	↓ 35 381	↑ 45 599
Jacareacanga (Pará)	↑ 24 024	↓ 14 040
Mucugê (Bahia)	↑ 13 682	↓ 10 548
Japurá (Amazonas)	↑ 10 285	↓ 7 289

Fonte: BRASIL, 2000, 2010 apud RUDEK et al., 2017, p. 15

A pergunta que reclama resposta efetiva é a seguinte: como seria essa abordagem se à História do Amazonas fosse conferido conteúdo prioritário no currículo? Entende-se que a prioridade mencionada ensejaria, provavelmente, uma discussão ampliada sobre a matéria e os dados comparativos estender-se-iam a outros municípios do Estado, apresentando um paralelo entre a realidade atual e a percebida quando do surgimento de tais unidades. Ademais, o comparativo idealizado daria condições para discutir os avanços e retrocessos inerentes a essa evolução, passando pela exploração dos movimentos migratórios ocorridos, as consequências

da características econômicas locais, a cultura do homem ribeirinho, além de outros temas iminentes à região.

A percepção que se adquire com mais propriedade é a inexistência de diálogo entre as imagens utilizadas nos livros didático de História e os problemas sociais amazônicos, os quais são, em caráter esporádico, mencionados de forma velada, de modo a não estimular o aprofundamento devido. A sugestão disponibilizada a partir da iconografia utilizada supõe a ideia de uma região intocável e tratada como se fosse restrita à natureza exuberante que possui. O que se percebe é uma reprodução estigmatizante, marcada por armadilhas ou reducionismos, como ocorreu no passado, quando da confecção dos escritos dos expedicionários em seus contatos primeiros com o local. A natureza exótica era e é enaltecida, em detrimento de elementos outros. Essa questão é tratada com preocupação por Gondim (2007) que reflete não haver evolução das espécies e sim da humanidade, incluídas a civilização e a cultura. A autora especula, ainda, sobre a participação do homem nessa caminhada, ao que levanta a inviabilidade da jornada na hipótese de o homem permanecer ligado à natureza.

Na busca por representações da Amazônia, ou mesmo do Amazonas, esta pesquisa concentrou olhar investigativo sobre o livro História – Sociedade & Cidadania – 6º Ano, de Alfredo Boulos. Na obra, especificamente no capítulo Os Primeiros Habitantes da América, que integra o item Descobertas sobre a Presença Humana na América, o autor faz a seguinte afirmação:

Segundo a arqueóloga Anna Roosevelt, os povos da região amazônica começaram a praticar a agricultura há cerca de 7 mil anos. Eles desenvolveram cultivos próprios, como plantas medicinais e corantes, mas a descoberta mais importante desses grupos foi o cultivo da mandioca, raiz de alto valor nutritivo com algumas variedades venenosas. Os agricultores da Amazônia descobriram que ralando, prensando e torrando essas espécies de mandioca conseguiam extrair o veneno que elas continham. Eles produziram alimentos como farinha, o beiju e a tapioca (BOULOS, 2018, p. 62).

Com a finalidade de ilustrar didaticamente o texto, foram selecionadas 03 (três) imagens, devidamente identificadas, que demonstram a trajetória da mandioca, desde a vegetação até a iguaria dela resultante, após o processo de eliminação do veneno, como se pode observar na Figura 16.

Figura 16 - Cultivo da Mandioca



Fonte: Adaptação do Autor (2022)¹⁹

O tema proposto, a considerar seu título, pretende abordar os primeiros habitantes da América. Entretanto, a única parcela do texto que se liga à temática proposta expressa que “os povos da região amazônica começaram a praticar a agricultura há cerca de 7 mil anos” (BOULOS, 2018, p. 62). Ademais, as imagens apresentadas e o texto desenvolvido encaminham a abordagem para a agricultura na Amazônia. Contudo, o descompasso com a realidade regional é evidenciado a partir do uso de referência imagética oriunda do Estado do Mato Grosso, conforme apontado pela publicação.

Um dilema a ser apontado, não fossem as circunstâncias editoriais, é a ausência de historiadores locais assinando os textos didáticos, o que, provavelmente, daria ao tema outros recortes, com possível aproximação com a história local. Afinal, é robusta a existência de obras abordando a culinária, os artefatos, usos e costumes indígenas, numa exploração de temas inerentes aos povos amazônicos.

Djalma Batista, em *O Complexo da Amazônia: análise do processo de desenvolvimento*, ratifica que o autor local concede à região um olhar mais próprio, mais alinhado à realidade observada no lugar. Essa obra propõe uma forma inovadora de interpretar e compreender a complexidade natural e social do espaço amazônico, como se pode comprovar no excerto abaixo, em que o autor discorre sobre a mandioca:

¹⁹ Montagem feita a partir de imagens de Paulo Vilela, Fábio Colombini e Delfim Martins, extraídas de Boulos, 2018, p. 62.

Apesar de tudo, a mandioca subsiste e dela o povo não prescinde para sua sobrevivência. Relatou-me o esclarecido sacerdote de Codajás, no rio Solimões, que, atraídos por intensa propaganda, os ribeirinhos, em certo ano, plantaram arroz em vez de mandioca: não tiveram como descascar o arroz, que não serviu assim à própria alimentação, nem dispuseram de transporte do mesmo para Manaus, como centro consumidor; todo mundo então passou fome (BATISTA, 2007, p. 73).

No tocante ao mercado editorial que atende à demanda dos manuais didáticos, entende-se que o monopólio das editoras do sul e sudeste nos editais do PNLD, com condições de avaliação e aprovação, pode expressar a forma como a organização do livro privilegia determinado conteúdo, em detrimento de outros. Sobre a questão, importa registrar impressões de Pontes Filho (2022), conforme segue:

Isso é uma realidade que reflete uma das vertentes da colonialidade do poder imposta pelo Sudeste/Sul ao Norte. Além disso, eles estão mais próximos do centro de tomada de decisões, mas também estão muitas décadas à nossa frente em termos de expertise editorial, sobretudo com relação à produção de didáticos com qualidade para os níveis de ensino fundamental e médio. Não dá nem para comparar. Aqui, a gente tenta uma coisa e outra, mas lá eles têm isso como uma coisa ordinária e cotidiana tanto em qualidade, quanto em quantidade. De fato, pelo que percebi, não tínhamos realmente como competir com eles nesse mercado editorial de didático. Fora isso, eles têm uma network muito mais significativa com as grandes escolas da rede de ensino pública e privada. Todos esses fatores contribuem para que as editoras sulistas predominassem à época e ainda hoje prevalecem.

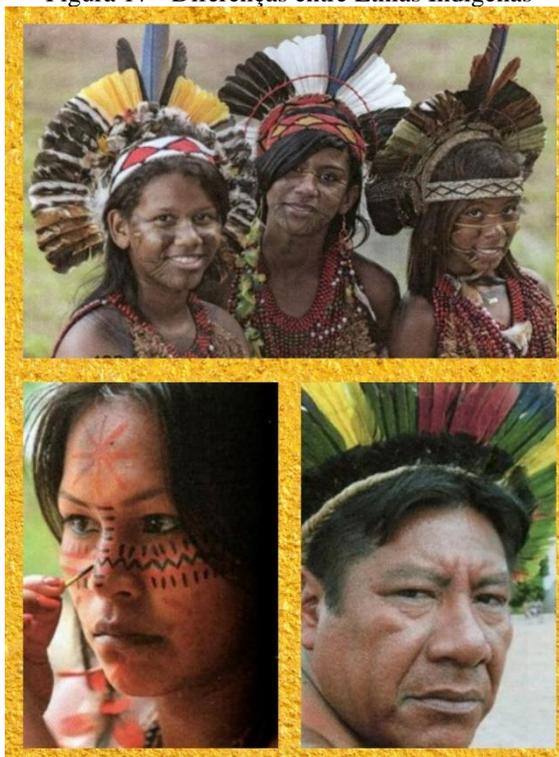
Respondendo por duas editoras situadas em Manaus, Teixeira (2022) classifica ser grande o desafio local para confrontar o poderio das editoras sulistas nos editais do PNLD e acrescenta que o quadro observado é também reflexo do comportamento dos historiadores, ao que destacou haver, por parte das editoras pelas quais é responsável, um compromisso com os autores locais na divulgação da Amazônia.

A temática regional tem se mostrado um gargalo nos livros didáticos, evidentemente, sem demérito à formação e competência de quem assume a incumbência de escrevê-la. A fragilidade presente na escrita é potencializada quando a base teórica escolhida não dialoga com a historiografia local e, assim, contribui para que o conteúdo escorregue na superficialidade. Faria e Berutti (1997, p. 122 apud Gatti Júnior, 2004, p. 208) trata da questão nos seguintes termos:

Quando fico sabendo que meu livro está sendo adotado no Amazonas, fico pensando se realmente seria o livro mais indicado para o Amazonas, quer dizer, será que um autor sentado aqui em Minas Gerais tem condições de absorver essa imensidão cultural que é o Brasil e escrever um livro que seja bom para todos os estados do Brasil? A gente tem que lidar com essa questão que é problemática, realmente. Mas produzir um livro para cada região, aí entra o aspecto da mercadoria. Isso para um editora seria inviável.

A história dos povos indígenas da América também é conteúdo do livro didático do Ensino Fundamental. Para subsidiar o registro da presença de indígenas nas terras onde hoje fica o Brasil, Boulos (2018) recorre a registros fotográficos de um homem kamayurá, uma mulher yanomami e 03 (três) jovens pataxós e, a partir dessa leitura visual, chama atenção para as diferenças étnicas, conforme se observa na Figura 17.

Figura 17 - Diferenças entre Etnias Indígenas



Fonte: Adaptação do Autor (2022)²⁰

Ao refletir sobre os povos indígenas no manuais de História, Monteiro (2004) destaca que a imagem do ameríndio, paramentado com seus artefatos corporais nativos (vestidos, saias, braceletes e acessórios outros, confeccionados com plumas de aves), associada a produtos como a cana de açúcar, além da característica de identidade, revela uma ideia de dominação e exploração econômica e cultural, a sugerir outra vertente de análise dos ornamentos indígenas.

Desprovido da intenção de identificar as razões que levaram o autor a optar pelas etnias contempladas nas imagens (Figura 17), o presente estudo, mesmo reconhecendo a relevância de pesquisar sobre as diferenças culturais existente entre os povos indígenas, percebe que o recorte geográfico escolhido compromete a discussão de outros temas de interesse local. Uma vez que o livro didático não é um livro regional, não se percebe no mesmo qualquer vestígio de

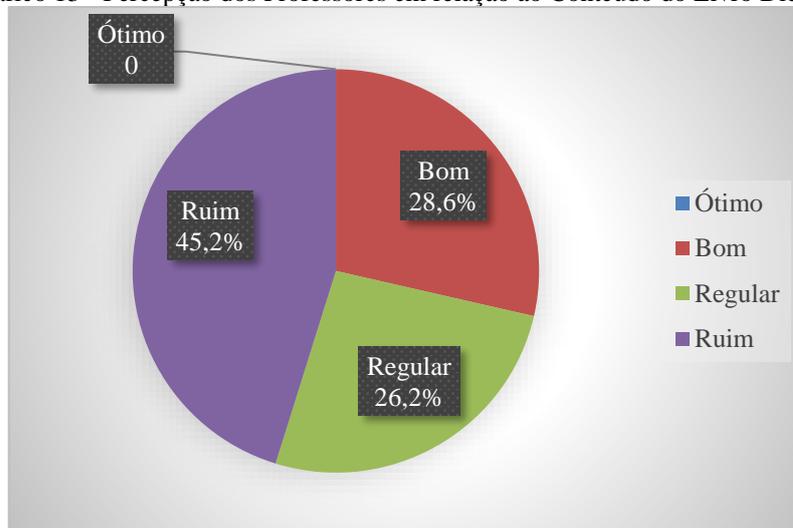
²⁰ Montagem feita a partir de imagens de Renato Soares e Fábio Colombini, extraídas de Boulos, 2018, p. 120.

compromisso em discutir temas como a educação escolar indígena em Manaus e no seu entorno, o suicídio de indígenas em São Gabriel da Cachoeira, a infiltração e permanência de missionários religiosos nas áreas dos índios e o garimpo ilegal em terras indígenas, entre outros.

Além da diferença da língua, associada à diversidade do contexto identitário de cada população indígena e contemplada em apresentação dos principais troncos linguísticos, o livro de Boulos (2018) apresenta-se silente no que concerne a imagens e/ou textos alusivos às populações indígenas do Amazonas. Outrossim, inexistente qualquer referência a etnias que habitam o espaço urbano de Manaus, tais como os Ticunas e os Saterê-Mawé²¹. Essa omissão foi, inclusive, objeto de comentário de uma docente da rede municipal de educação, quando das entrevistas realizadas como parte da pesquisa deste trabalho. Disse a professora: “O livro não atende à necessidade de aprendizagem sobre povos indígenas” (QUESTIONÁRIO..., 2022).

A manifestação registrada ocorreu quando os profissionais consultados foram instados a classificar entre ótimo, bom, regular ou ruim o conteúdo do livro didático de História, quanto aos aspectos locais e/ou regionais. As respostas encontram-se sintetizada no gráfico a seguir demonstrado.

Gráfico 13 - Percepção dos Professores em relação ao Conteúdo do Livro Didático



Fonte: O Autor (2022)

Os percentuais obtidos a partir das respostas dos professores expõem um quadro preocupante em relação ao conteúdo do livro didático. Quase metade dos entrevistados – 45,2% (quarenta e cinco vírgula dois por cento) – classificam-no como ruim, a demonstrar uma

²¹ Informações complementares sobre os movimentos migratórios dos Saterê-Mawé podem ser obtidas em artigo intitulado Da Migração à Sobrevivência: Os Indígenas Saterê-Mawé no Espaço Urbano de Manaus, de autoria de Artemis de Araújo Soares e Marcos Afonso Dutra.

situação que pode ser interpretada a partir de uma antiga inquietação, bastante conhecida por todos aqueles que para si tomam a educação como espaço político e de enfrentamento às desigualdades sociais. Tal desconforto origina-se na busca pela identificação de que tipo de cidadão pretende-se formar. Em outras palavras, equivale a questionar a formação do aluno amazonense, privado do conhecimento das tradições, memória, identidade e história originária de seu lugar. Ou seja, qual o sentido de um livro de história que não se amolde a essa finalidade?

As dissonâncias e contradições entre o currículo de História e a organização da história local e/ou regional no livro didático são percebidas com relativa clareza. Pelo que se observa, há suposta negligência na condução do processo, cuja essência deveria seguir o pensamento de Choppin (2004, p. 554), proferido nos seguintes termos:

a concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.)

Acerca da trajetória histórica do livro didático, Mathias (2011) argumenta que a partir da década de 1970, o debate acerca da história regional adquiriu proporções maiores no Brasil. Nas escolas, a orientação institucional caminhava no sentido de regionalizar os currículos e, em paralelo, surgiam os incentivos à produção de livros didáticos com conteúdos voltados à história regional, num processo de interlocução com a realidade social do aluno. No entanto, cabe ressaltar que “por via de regra, os livros didáticos não ultrapassavam os marcos da Revolução de 1930 e da 2ª Grande Guerra Mundial”, não refletindo o contexto dos educandos e apenas privilegiando a chamada história historicizante (MATHIAS, 2011, p. 45).

4 A HISTÓRIA DO AMAZONAS E A CATEGORIA LIVRO DIDÁTICO REGIONAL

4.1 CONTE-ME MAIS SOBRE ESSA HISTÓRIA: A SUPRESSÃO DA HISTÓRIA DO AMAZONAS NO LIVRO DIDÁTICO

As discussões travadas em torno da recente formulação da Base Nacional Comum Curricular evidenciam as profundas diferenças de concepções que nos movem e as acentuadas divergências no que tange às finalidades e aos propósitos da história escolar.

Flávia Eloisa Caimi

A presente seção pode ser iniciada com uma abordagem sucinta sobre a palavra se, classificada, morfologicamente, como conjunção subordinativa condicional, sendo, portanto, um conectivo usado para exprimir uma condição. Entendida a função, propõe-se perceber o pensamento de Normando (2018, p. 30), quando diz: “se na própria Secretaria existisse uma reflexão sobre a historicidade do ensino de História do Amazonas, ela teria percebido que a subsunção da disciplina se opôs às lutas de professores”. O discurso trata da inexistência de reflexão voltada ao ensino de História, colocando-a como o óbice para o desenvolvimento de uma prática com outros matizes.

Não obstante o regramento existente, relativo ao Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, as instâncias que produzem o conhecimento escolar foram orientadas a seguir a Base Nacional Comum e a parte diversificada de cada estabelecimento de ensino. Sob esse entendimento, cabe invocar previsão contida na Resolução N° 7/2010 que, em seu artigo 11, § 1° assim dispõe:

Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1° A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo (BRASIL, 2010, p. 36).

Decorridos pouco mais de 10 (dez) anos da fixação das diretrizes curriculares mencionadas, cabe registrar que o cenário político hoje observado no Brasil em muito diverge do vivenciado pelo país naquela época. Ao longo desse lapso temporal, 02 (dois) importantes documentos da política educacional foram publicados: a BNCC e o RCA. Trata-se de normas

que reordenam a configuração do ensino brasileiro e que impõem ao ensino de História do Amazonas, já encolhido no currículo, uma posição periférica no livro didático.

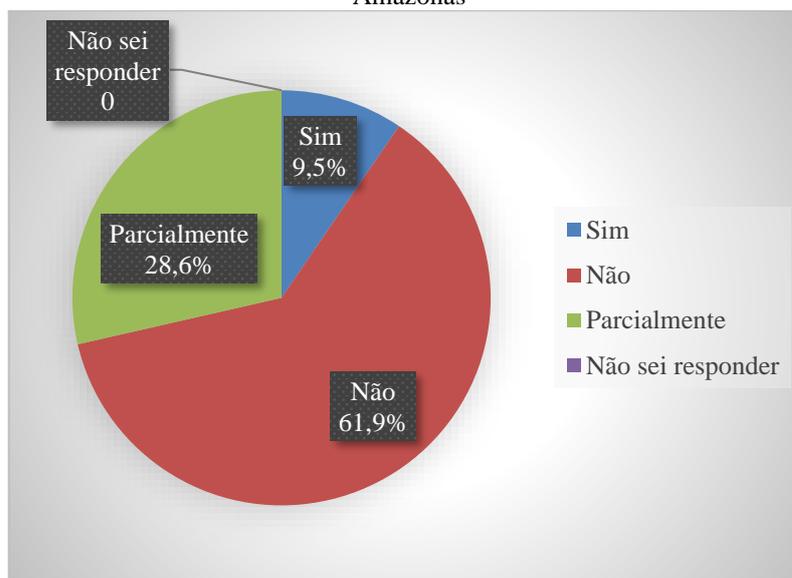
De acordo com os elaboradores do RCA, que reiteram ser a BNCC o referencial para o documento, ao longo do processo de composição, o objeto de conhecimento da história, as competências e as habilidades foram criadas. Buscava-se, com isso, facilitar o trabalho dos professores e atender aos pressupostos legais elencados na Base. Sob essa perspectiva, foram criadas outras competências, uma vez que as citadas na Base não contemplavam certas habilidades, objetos de conhecimentos e seus detalhamentos, de maneira que:

em articulação com as Competências Gerais da Educação Básica, Competências Específicas da Área de Ciências Humanas, Competências do Componente de História, foram criadas as competências do Amazonas para atender essa necessidade. Na construção do Referencial Curricular Amazonense, inserimos em todas as competências citadas uma legenda para uma melhor compreensão: [...] as competências criadas pelos colaboradores e redatorado componente de História no Amazonas (AMAZONAS, 2019, p. 526).

A necessidade de criação de competências do Amazonas para o componente de História, apontada pelos elaboradores, pode ser interpretada como um indicativo de contradição com a base diversificada do currículo, que aborda a multiplicidade sociocultural no texto da Base. Isso porque, conforme apontado pelo RCA (2019, p. 526), “as competências citadas na base não contemplam algumas habilidades e detalhamento do objeto”. Para Cury, Reis e Zanardi (2018), a ideia de preocupação com o regional, o local e a diversificação da proposta do que seja básico advém da LDB, especificamente do artigo 3º. Não há, todavia, como ignorar a diversidade a partir do compromisso com uma pauta que inviabiliza o pluralismo e o reconhecimento da natureza múltipla da cultura, sob pena de termos “uma BNCC que discrimina os descritores de competências e habilidades de todas as áreas do conhecimento detalhadamente” (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 63).

Em relação a esses dois documentos, os professores entrevistados, manifestaram possuir conhecimento sobre ambos, enquanto balizadores oficiais do currículo. Ao serem questionados sobre a relação de tais normas com a historiografia do Amazonas, os docentes apresentaram posições demonstradas no gráfico seguinte.

Gráfico 14 - Percepção dos Professores quanto à Relação entre Documentos Oficiais e Historiografia do Amazonas



Fonte: O Autor (2022)

Os dados sistematizados no gráfico desvendam um dado significativo, ao indicar que 61,9% (sessenta e um vírgula nove por cento) dos entrevistados manifestaram não existir relação entre os documentos normativos oficiais e o livro didático. Os que declararam haver essa relação não atingiram 10 (dez) pontos percentuais.

À luz desse resultado, é oportuno questionar a utilidade da normatização, no intuito de verificar se ela não se limita apenas a formalidades. É possível relacionar o pensamento da maioria dos professores com estudos que classificam a BNCC um retrocesso na pretendida educação de qualidade no Brasil. Segundo essas pesquisas, levadas a efeito por Cury, Reis e Zanardi (2018), Ferretti (2018) e Paro (2011), a Base foi objeto de intercorrências políticas e sua aprovação prematura causou distorções em relação ao texto original ao colocar em prática um projeto pragmático e obscurantista de pedagogia, pautado numa vertente elitista e tecnicista de educação.

Antes da ruptura política inaugurada pelo Governo Temer, os órgãos competentes vinham discutindo um modelo de base mais comprometida com os anseios de igualdade na oferta do conhecimento escolar. Voltando ao Gráfico 13, este também traduz uma resposta à falsa ilusão da garantia diversificada do currículo no livro didático que, no caso de História, é manifestada por um material didático desconectado do regional. Esse entendimento adquire subsídio em manifestação proferida por um dos docentes entrevistados, que, ao colocar o livro didático e a história local e/ou regional em veredas díspares, assim se manifesta:

Maior desafio em sala de aula é fazer o aluno entender a importância de se estudar História. Os livros didáticos não contemplam a História local. Isso agrava ainda mais a falta de conhecimento do aluno. Ter livros didáticos com temáticas de História do Amazonas se torna de fundamental importância. Um livro didático explanando a História local e regional, com imagens relacionadas ao conteúdo, com dicas de passeios turísticos, com indicações bibliográficas e exercícios, certamente, despertariam a atenção. Muito do conhecimento pode ser adquirido de forma presencial em museus, Teatro Amazonas, centro de Manaus, etc. O aluno despertaria esse interesse utilizando, em sala de aula, o livro didático de História do Amazonas (QUESTIONÁRIO..., 2022).

O depoimento revela a realidade empírica da educação, o lado operacional da sala de aula e a suposta ineficácia do Programa no chão da escola, deixando explícitos os alcances e as delimitações impostas pela política educacional para a aquisição de conhecimento de história local e/ou regional por meio dos manuais escolares.

Essa mesma preocupação é comungada por Choppin (2004), em estudo sobre a história do livro didático na França, onde, nos idos dos anos 1980 e 1990, as pesquisas acadêmicas voltadas ao manual escolar demonstravam preocupação segundo a perspectiva epistemológica ou didática e ideológica ou cultural. Segundo o autor, ambas as leituras são indissociáveis, na medida em que uma vertente está amalgamada na outra e as duas encontram-se no conteúdo do referido manual, sujeitando-se a exames científicos.

Ao problematizar a natureza epistemológica e didática do manual escolar, Choppin (2004) lança várias indagações que se interseccionam com a proposta do presente trabalho: qual ou quais concepções de história são representadas ou privilegiadas, que escolhas são efetuadas entre os conhecimentos, que conhecimentos são fundamentais e como eles são expostos. O pensador, cuja pesquisa atravessa o continente europeu e estende-se a outros países, chama a atenção para a regulamentação aplicada às produções escolares, nos termos que seguem:

O estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar. Escrever a história dos livros escolares - ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra - sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, lingüístico [sic], editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido (CHOPPIN, 2004, p. 561).

Na esteira dos argumentos de Choppin, esta tese vem buscando traçar um posicionamento crítico sobre a supressão do conteúdo regional e de suas representações no livro didático de História do Ensino Fundamental. O PNLD, ao entrecruzar-se com outros documentos reguladores da política educacional, coloca em prática um *modus operandi* de História deslocado do contexto local e regional do aluno.

É difícil acreditar numa neutralidade política, possivelmente inexistente. As decisões neste campo são tomadas no sentido de legitimação da ordem vigente e do seu papel ideológico. Ao decretar a supressão dos FHA no currículo, a política educacional opta por torná-los menores e acanhados, conduzindo-os a um esvaziamento da história local e/ou regional, ou no mínimo, tornando-os apequenados no livro didático.

Ao analisar o papel da ideologia e do currículo na prática, Apple (2006) considera mais importante analisar a estrutura profunda da experiência escolar do que a distribuição do conhecimento na sala de aula. Em sua pesquisa, o autor pretende encontrar, nos meandros da estrutura, encontrar quais significados subjacentes são negociados nas escolas por trás do real e formal, conteúdos das coisas que compõem o currículo.

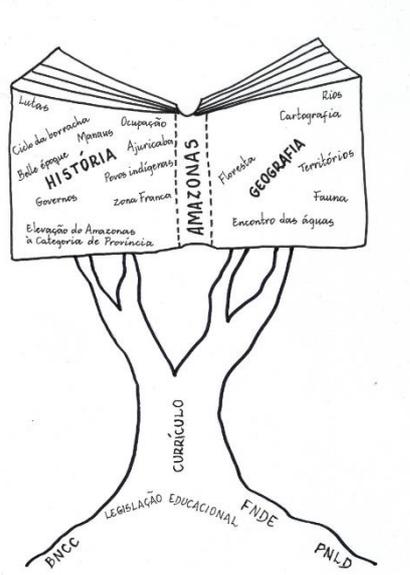
Não é sem propósito lembrar que o sistema é o definidor da estrutura e da organização da instituição. Em se tratando da educação, ele adentra o espaço escolar, inserindo, conseqüentemente, em seu contexto o ensino de História e permitindo discutir a possibilidade de questionar o sistema e buscar a identificação de quem se mostra disposto a lutar contra uma estrutura que impõe cerceamentos e limitações ao ensino. Diante desse cenário, vê-se na ciência e em seus já consagrados métodos de pesquisa uma forma eficaz de enfrentamento ao impérios controladores estabelecidos.

Ao ilustrar como o sistema era aplicado tanto a disciplinas específicas, quanto ao conhecimento como um todo, Burke (2003, p. 74) afirma que o currículo, um dos subsistemas educacionais, “foi às vezes afetado pela micropolítica das universidades: uma nova cátedra podia ser criada como resultado de uma campanha bem-sucedida. Por outro lado, o currículo podia mudar ao que era percebido como necessidade pedagógica”. Como exemplo, o autor menciona a disciplina Lógica que, no século XVIII, foi excluída de um curso acadêmico.

Mesmo que os estudos de Burke estejam direcionados ao currículo universitário, especula-se a possibilidade de convergê-los para o currículo escolar, sobretudo porque as decisões, tomadas nas instâncias superiores, afetam toda a cadeia. É o que se ratifica ao volver o olhar para os FHA, excluídos do currículo e inseridos no contexto da História do Brasil.

Em função da propagação múltipla das imposições do sistema educacional, entende-se que o livro didático é mais um elemento que integra o campo onde ecoam as orientações normativas, oriundas dos níveis hierarquicamente superiores. Nesse contexto, a História do Amazonas mostra-se refém dessa estrutura, cuja formatação pode ser compreendida por meio da Figura 18, cuja elaboração alimenta-se do ideário de Burke.

Figura 18 – O Livro Didático e a Estrutura Educacional



Fonte: Evany Nascimento (2022)

Nesse particular, indagar os porquês das ausências da História do Amazonas no livro didático é ir em busca de respostas para um tema de interesse da comunidade escolar; é sensibilizar a instituição municipal a revisitar a política educacional para o ensino de História local, no intuito de, conforme Normando (2018, p. 29) entender que

A História ensinada participa intensamente dos jogos de saber-poder dos sistemas de educação porque colabora na constituição das identidades dos outros – aí reside a importância da SEMED em manter em sua estrutura curricular a disciplina FHA: permitir que seus alunos construam suas identidades pessoais e coletivas para saber agir no mundo em que estão inseridas, a partir da identificação, na História local, dos determinantes socioeconômicos, culturais e políticos de suas origens.

No decorrer do processo democrático, a administração municipal foi tomando novos rumos políticos. Assim, de acordo com Veiga (2016), 07 (sete) anos após a questionável supressão dos FHA, a SEMED, por meio do Grupo de Estudo e Pesquisa em História do Amazonas (GEPHAM), realizou, 20 de outubro de 2016, o Primeiro Encontro de Professores de História e Geografia do Município. O evento, cujo objetivo era promover uma discussão sobre o retorno do ensino de História e Geografia do Amazonas na perspectiva da BNCC, foi coordenado pela professora e historiadora Lídia Helena Mendes de Oliveira e contou a participação de cerca de 250 (duzentos e cinquenta) docentes.

Discorrendo sobre as deliberações do mencionado encontro, Oliveira (2016, apud VEIGA, 2016) esclarece:

Como temos toda essa discussão em nível nacional sobre a base nacional comum curricular, nós organizamos esse encontro. Convidamos os professores a participar desse grupo, assim como, os professores de geografia. Apresentamos um documento que está justificando, através de toda uma reflexão, sobre a importância da história e geografia do Amazonas. Vamos encaminhar esse documento ao Conselho Municipal de Educação e Câmara Municipal de Manaus para que haja um retorno das disciplinas.

Cabe registrar que a reunião mencionada acompanhava os debates promovidos, em âmbito nacional, em torno da BNCC, cuja lógica, àquela data, apontava para o atendimento democrático das urgências educacionais de qualidade e igualdade, num perfil de total desalinhamento com a proposta aprovada.

Por oportuno, apresenta-se manifestação do professor de História, Jonas Araújo, participante daquele encontro, ocasião em que manifestou o seguinte parecer:

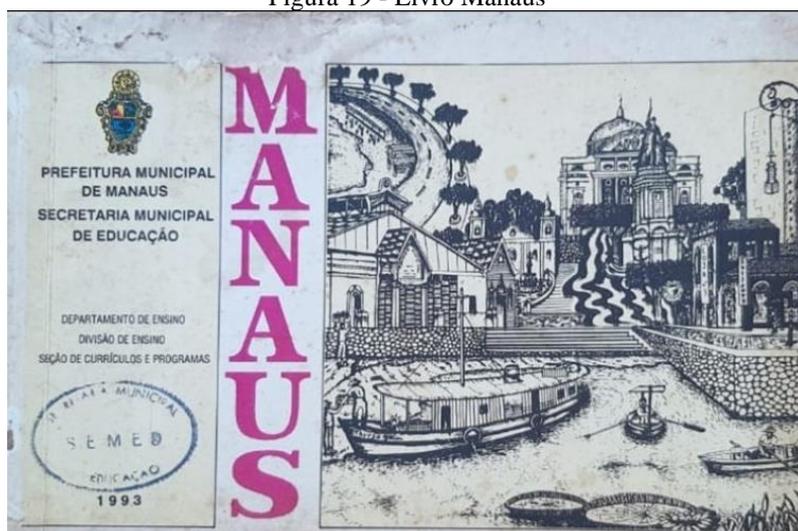
A história e geografia do Amazonas trabalham para fazer com que as crianças possam se afirmar enquanto sujeitos sociais, históricos e geográficos de sua localidade. Hoje, com advento do mundo globalizado, boa parte dos adolescentes se identificam com uma cultura global, que vem dos Estados Unidos e Europa. Quando se fala da história geral do Amazonas, vamos falar da história local, das populações tradicionais, dos desafios que tem a região amazônica, que muitos dos adultos que vivem aqui não conhecem, imagine as crianças (ARAÚJO, 2016, apud VARGAS, 2016).

Em vista da discussão ora efetivada, considera-se importante o registro de 02 (duas) obras que circularam nas escolas municipais: Manaus, de 1993, destinada às séries de 1ª a 4ª; e Caderno de Orientação Pedagógica e Conteúdos de História do Amazonas - 6º ao 9º Ano, de 2013.

O livro Manaus (Figura 19), editado na gestão da Sra. Maria Lenise Mafra Negreiros à frente de SEMED, por meio da Seção de Currículos e Programas, tinha a finalidade de:

proporcionar ao professor de 1ª a 4ª série conhecimentos sobre o município de **Manaus**, inserindo-se aí, aspectos latentes da sociedade, quer seja do ponto de vista econômico quer seja do político e histórico. E ao professor que receberá essa contribuição histórica do Município de Manaus (MANAUS, 1993, p. 13, grifo do autor).

Figura 19 - Livro Manaus



Fonte: O Autor (2022)²²

O livro está organizado em 08 (oito) unidades que tracejam o caminho da história do Município de Manaus, incluindo aspectos físicos, humanos e econômicos, passando pela organização administrativa. Além do texto, a obra possui imagens, mapas, fotografias e grafismos e é direcionada ao professor de 1ª a 4ª série, como consta na apresentação. Sua publicação decorre, provavelmente, da carência de material com esse enfoque no ambiente escolar ou a da necessidade de atendimento às exigências curriculares, contumazes na cobrança por temática local e/ou regional.

Entre várias passagens do livro ora citado, destaca-se fragmento contido na Unidade VII – Histórico da Cidade de Manaus, onde é possível ler que:

A região onde está o Estado do Amazonas nem sempre pertenceu por direito a Portugal. Era parte integrante da Espanha, nos primeiros anos que sucederam ao descobrimento da América, mas foi ocupada e colonizada pelos portugueses. A 03 de junho de 1542 o Rio Negro foi descoberto por Francisco Orellana que lhe pôs o nome. (MANAUS, 1993, p. 120)

Mesmo a obra apresentando alguns tropeços, como a ausência de atividades didáticas e a maneira questionável como alguns temas são abordados, é possível considerar a publicação um feito raro frente à baixa circulação de publicações dessa natureza nas escolas de Manaus.

A despeito das críticas, é necessário ressaltar um detalhe singular: as divergências percebidas entre aquele livro de 1993, com 129 (cento e vinte e nove) páginas tratando da história da capital amazonense; e as obras atuais que, ao tratarem do tema, conferem-lhe caráter secundário.

²² Registro feito a partir de digitalização da capa do livro.

A segunda publicação, Caderno de Orientação Pedagógica e Conteúdos de História do Amazonas – 6º ao 9º Ano, foi editada no ano de 2013, quando a pasta da Educação Municipal era titulada pelo Sr. Pauderney Avelino. De acordo com a Sra. Lídia Helena Mendes de Oliveira, então Coordenadora do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), a obra foi distribuída a todas as escolas das redes municipal e estadual, em função da existência, à época, de uma parceria entre ambas. Ainda segundo a mencionada senhora, a iniciativa da publicação deu-se por conta da necessidade de oferecer um material didático aos professores, com o escopo de contribuir para a organização de um trabalho qualitativo, com condições de atender às expectativas propostas nos documentos oficiais (OLIVEIRA, 2022).

A mesma educadora segue relatando que sua luta pelo retorno do ensino de História do Amazonas teve início após ser surpreendida por um ligação telefônica, que lhe informava acerca da supressão estabelecida sobre o respectivo assunto, ao que destaca ter sido compelida a, no prazo de 24 (vinte e quatro) horas, providenciar algum conteúdo para incorporar na nova proposta. Outrossim, ressalta a professora que algumas iniciativas foram engendradas pelos professores, numa postura de resistência ao novo formato apresentado, sem que nenhum movimento na direção do desejado retorno tenha sido percebido (OLIVEIRA, 2022).

O Caderno de Orientação (Figura 20) possui textos diversos, acervo iconográfico com imagens sobre a cultura amazônica, mapas, atividades, indicação de visita a museus na Cidade de Manaus e região metropolitana, filmes, documentários e um referencial teórico que inclui Arthur César Ferreira Reis e Samuel Benchimol, entre outros. e outros. A organização do material tem finalidade de atender aos conteúdos curriculares do 6º ao 9º ano e é composta por 139 (cento e trinta e nove) páginas voltadas à temática regional.

Figura 20 - Caderno de Orientação Pedagógica e Conteúdos de História do Amazonas - 6º ao 9º Ano



Fonte: O Autor (2022)²³

Anos após a distribuição do Caderno de Orientação nas escolas e do encontro que reuniu os professores para discutir a volta da História e da Geografia do Amazonas no currículo, pouca coisa mudou. O registro deixado pelos professores em instrumento que subsidia esta tese é semelhante àquele emitido pelo professor Jonas Araújo no encontro citado, conforme excertos abaixo:

Os alunos entram sem saber nada da História do Amazonas e saem quase do mesmo jeito!!

Há pouca literatura disponível sobre a história do Amazonas.

É importante que os alunos conheçam a história de sua região, do local que habitam, sintam-se como sujeitos conhecedores do lugar a que pertencem (QUESTIONÁRIO..., 2022).

É possível associar as motivações que levaram os professores de História à realização do mencionado encontro de 2016 com os comentários expostos. Naquele momento, a reunião tinha como pauta discutir o retorno do ensino de História e Geografia do Amazonas ao currículo. Transcorridos 06 (seis) anos, o anseio continua latente, uma vez que, mesmo com a garantia, na BNCC, de 40% (quarenta por cento) para a temática regional e/ou local (parte diversificada do currículo), a História do Amazonas continua com o estatuto de conteúdo invisível no livro didático. Diante da contraditória situação, urge que o debate seja retomado, na medida em que

²³ Registro feito a partir de digitalização da capa do livro.

esse é o anseio dos profissionais da área ouvidos no curso desta pesquisa, conforme demonstra o gráfico a seguir.



Fonte: O Autor (2022)

Aproximando o comentário supra ao método histórico-crítico, pode-se dizer que há uma contradição. Em que pese não ser prerrogativa desta tese fazer uma exegese do PNLD, quando se analisa os documentos que garantem a temática regional e/ou local, constata-se que, textualmente, ela faz-se presente nos referidos documentos; porém, empiricamente, mostra-se fragilizada no conteúdo do livro didático de História. Nesse quesito, o discurso oficial soa assíncrono, pois o regramento apresenta uma orientação não ratificada, em sua totalidade, no campo da prática.

Diante do exposto, é possível afirmar que a política educacional cumpre o seu papel normativo ao assegurar legalidade aos referidos documentos, mas quanto à sua finalidade, esta é merecedora de vários questionamentos, o que coloca em dúvida a sua materialização.

Na perspectiva do método histórico-crítico, faz-se necessário indagar qual o sentido e o objetivo da escrita política e qual a intenção dos seus formuladores. É inegável que a BNCC, enquanto fonte de consulta, está no cerne dessa discussão, por ser ela a base orientadora do currículo e do PNLD. Quando se analisa o panorama ora apresentado, percebe-se que as orientações expressas nos documentos oficiais ecoam na forma de organização do currículo local, mas mostram-se ineficazes quando são confrontadas com o conteúdo do livro didático de História.

Até a presente data, a pauta acerca do retorno da História do Amazonas ao currículo não foi retomada, fato que se reflete no relato dos professores, consoante registro pretérito. Nesse contexto, cabe dizer que a SEMED não dispõe de um manual didático sobre a História do

Amazonas. Afinal, a edição mais recente de edital do PNLD, contemplando a temática regional, data de 2010.

Na seção a seguir, pretende-se abordar algumas intercorrências que o livro de História vem sofrendo por parte de segmentos conservadores da sociedade, cabendo salientar que a supressão da História do Amazonas pode ser considerada um ataque ao livro e à educação. Na contramão desse cenário nefasto, recorre-se, novamente, ao pensamento de Febvre e Martin (2017) sobre a questão do livro enquanto fermento, dada sua condição de divulgador do conhecimento.

4.2 CRÍTICA AO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NOS DIAS ATUAIS: UM BREVE PANORAMA

Os livros didáticos de história estão entre os mais visados pela crítica pública, em especial a jornalística, que representa a posição de determinados segmentos da sociedade. Tais livros elaboram uma narrativa sobre o passado remoto, mas também sobre o passado recente, que tende a repercutir de forma mais apaixonada e direta sobre nós.

Helenice Rocha

Em governos que adotam posturas antidemocráticas ou que flertam com o fascismo, são comuns os ataques patrocinados contra os pilares fundamentais da sociedade, especialmente a educação e a cultura. Em razão de ser material indispensável para o exercício da educação, o livro é também portador de cultura, inserindo-se, portanto, nas duas categorias. Observado sob esse enfoque, o livro é poder, na medida em que transmite conhecimento, assumindo também a condição de abrigo e formador de ideias. Tais roupagens são tão fortes que a história registra episódios em que governos totalitários optaram por queimar determinadas obras, por entendê-las ameaçadoras ao seu projeto de poder. A *Metamorfose*, de Franz Kafka, é exemplo dessa prática atroz, ocorrida na Alemanha nazista, logo após a chegada de Hitler ao poder.

Conforme demonstrado em páginas anteriores, o livro didático sofreu censura e foi, torpemente, usado para divulgação ideológica no período da ditadura brasileira. Anos após esses desonrosos acontecimentos, que corroboram o caráter opressor daquele período histórico, ele volta ao centro do debate, dessa vez na imprensa brasileira.

No ano de 2007, o jornalista Ali Kamel publica artigos nos quais faz vigorosas críticas ao livro didático. Em editorial denominado *O que ensinam às nossas crianças*, o autor mira

determinado manual didático para apontá-lo como veículo de propaganda partidária de cunho ideológico. Em outro escrito, intitulado Livro didático e propaganda política, mais uma obra é condenada por prestar-se, segundo o autor, a fazer propaganda político-eleitoral do PT.

No primeiro editorial – O que ensinam às nossas crianças – publicado no Jornal O Globo, edição do dia 18 de setembro de 2007, o autor direciona o olhar para o livro didático Nova História Crítica, de Mario Furley Schmidt, publicado pela Editora Nova Geração e aprovado pelo PNLD, classificando-o como veículo de propaganda partidária de cunho ideológico. A crítica ao manual é sustentada pela alegação de que sua veiculação nas escolas públicas brasileiras induziria as crianças ao pensamento de que o capitalismo é mau e que o socialismo é a solução para todos os problemas. Segundo Kamel, o livro explora apenas uma versão de fatos históricos como a Revolução Cultural Chinesa e a Revolução Cubana. O escrito é encerrado com a seguinte arguição do autor: “Nossas crianças estão sendo enganadas, a cabeça delas vem sendo trabalhada, e o efeito disso será sentido em poucos anos. É isso o que deseja o MEC? Se não for, algo precisa ser feito, pelo ministério, pelo congresso, por alguém” (KAMEL, 2007).

O segundo artigo, intitulado Livro didático e propaganda política, publicado na edição de 02 de outubro de 2007 do Jornal o Globo, o jornalista acusa o livro Projeto Araribá, História, Ensino Fundamental, 8, com publicação sob responsabilidade de diversos historiadores da Editora Moderna, de prestar-se a fazer propaganda político-eleitoral do PT. De acordo com o autor, a publicação induz o educando a ter uma visão distorcida da realidade para manter-se fiel a uma linha ideológica.

Discorrendo sobre os ataques que o livro didático sofre, inclusive por parte da imprensa, Rocha (2017, p. 11), manifesta a seguinte opinião:

os livros didáticos em nosso país se tornaram notícia na mídia impressa e televisiva. De tempos em tempos, seus autores são colocados na berlinda, acusados de trazerem aos leitores informações erradas, defasadas e tendenciosas. Sabe-se que tais problemas podem ocorrer em qualquer publicação, sendo exclusividade de livros escolares. Mas tais críticas se tornaram mais graves e preocupantes porque os livros didáticos fazem parte de um aparato educativo, são voltados à formação de crianças e jovens, e, além disso, são avaliados e adquiridos pelo estado brasileiro por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

É óbvio que, dado o teor de criticidade e, sobretudo, a autoria dos artigos mencionados, eles provocaram grande repercussão entre professores, parlamentares e na sociedade civil, não demorando para que manifestações de apoio ao conteúdo das obras didáticas criticadas por Kamel fossem registradas. Ilustra essa afirmação artigo publicado no sítio eletrônico da Câmara

dos Deputados em 22 de novembro de 2007, em que o presidente da Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos, José de Nicola Neto, rebate as críticas da imprensa ao livro didático Projeto Araribá, História, Ensino Fundamental, classificando o artigo como “absolutamente desinformado”. Acrescenta, ainda, a matéria que “o presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Daniel Balaban, disse que o professor tem o papel de buscar o contraditório em sala de aula” (PITELLA JUNIOR, 2007).

Na perspectiva da compreensão de Balaban, cabe a este pesquisador, na condição de educador, refletir, criticamente, sobre a práxis que se insere no labor diário da sala de aula, onde coabitam o inconformismo, a contradição e a problematização. De acordo com Freire (1996), o professor deve mover com clareza sua atuação, precisando conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, para tornar mais seguro seu próprio desempenho.

O livro didático, por ser elemento substantivo na propagação de conhecimento, atrai para si, desde a Antiguidade e por ocasião da sua institucionalização no Brasil, um conjunto de motivações e de reflexões que, em alguns casos, ensejam polêmicas. Os episódios de críticas severas impostas ao livro didático de História, sobre os quais são feitas referências, podem ser entendidos como possíveis gestos de censura contra o manual escolar, principalmente, quando proferidas por autor sem qualquer vínculo com o segmento educacional.

Bonazzi e Eco (1972) alertam acerca dos perigos de um desserviço educacional que os livros de leitura podem prestar ao acomodar assuntos alienantes ou que reproduzam um modelo de educação parasita, romântica, acrítica e próxima da “imbecilidade respeitável”. Pois é esse tipo de conteúdo que parece agradar aos algozes da educação libertadora; dito de outro modo, uma educação que possa acordar o gigante adormecido. Cabe ainda lembrar que o livro didático é distribuído nas escolas públicas, o que pressupõe, diante dessa abordagem, acordar a classe menos favorecida do seu aparente eterno adormecer.

Não causa estranheza o fato de o ensino de História e o livro didático encontrarem-se no epicentro do debate. Seja através da diminuição da carga horária, da fragmentação do conteúdo ou de críticas a temas inseridos no manual, essa área do conhecimento vem sofrendo interferências, supostamente amparadas em projeto imbuído da missão de emudecer o estímulo ao pensamento crítico. O que se percebe é a provável valorização da máxima reprodutivista, que vê no fortalecimento dos mecanismos de controle do pensamento um caminho para anular a capacidade do indivíduo pensar. Nesse contexto, o ensino pode ser entendido a partir da dialética gramscianiana que, ao aludir sobre opressores e oprimidos, faz a seguinte advertência: “o homem, que há certo tempo se sente forte, com a consciência da própria responsabilidade e do próprio valor, não quer que ninguém lhe imponha a sua vontade e pretenda controlar as suas

ações e o seu pensamento” (GRAMSCI, 1976, p. 61).

Na esfera pública ou no iniciativa privada, para que algum projeto possa se efetivar é necessário que as instituições façam usufruto do sistema que, comumente, é organizado e possui uma estrutura instalada. A legislação educacional, órgão regulador, pode ser entendida como uma das formas de controle do conhecimento. A título de informação, a Nova Reforma do Ensino Médio, Lei Nº 13.415, de 16 de dezembro de 2017, serve como exemplo. Segundo especialistas, ela traz uma proposta de ensino conteudista e pouco crítica ao condensar as disciplinas da área de humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) antes trabalhadas isoladamente. Burke (2003) assinala que a palavra sistema foi aplicada, desde os antigos filósofos estoicos, tanto nas disciplinas específicas, quanto no conhecimento como um todo.

Avançando um pouco mais na discussão sobre monitoramento, críticas e polêmicas envolvendo o livro didático, cabe revisitar o artigo “Política e o viés ideológico no livro didático: algumas considerações”, de autoria deste pesquisador em parceria com Soares (2020). Na publicação, é apontada matéria veiculada no *website* da Revista Exame, de 03 de janeiro de 2020, a qual informa sobre críticas do Presidente Bolsonaro ao educador Paulo Freire e apresenta posicionamento favorável do Chefe do Executivo a mudanças nos atuais livros didáticos distribuídos nas escolas públicas, conforme segue:

Tem livros que vamos ser obrigados a distribuir esse ano ainda levando-se em conta a sua feitura em anos anteriores. Tem que seguir a lei. Em 2021, todos os livros serão nossos. Feito por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa, vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra, é [sic] um amontado. Muita coisa escrita, tem que suavizar aquilo (REVISTA VEJA, 2020).

Curioso perceber que as críticas envolvendo o livro didático, advindas de pessoas que pertencem à elite conservadora da sociedade brasileira, são proferidas no sentido de desqualificar esse material, atribuindo ao mesmo a pecha de instrumento de doutrinação. Tal deformidade, de acordo com os críticos, resulta de um desvio de finalidade do manual, com suposta anuência do MEC, materializada pela sua utilização como veículo de propaganda de viés ideológico ou por conter coisas julgadas inapropriadas para a formação de crianças no ambiente escolar. Para a elite conservadora, a educação deveria reforçar o *status quo*.

Assim, as escolas cuidariam de solidificar as diferenças sociais, conservando “cada qual no seu deva do lugar”. Para os setores menos favorecidos da sociedade, operários ou outros trabalhadores, os programas deveriam ser “adequados” aos fins a que desejavam chegar” (BITTENCOURT, 1993, p. 45).

Importa ressaltar que dada a dimensão assumida pelo livro didático junto às camadas da

sociedade, as críticas a si direcionadas não se restringem unicamente ao universo frequentado por educadores e educandos. A rigor dos fatos, ela fortalece a percepção de que o manual didático é elemento que se propaga para além dos muros da escola.

Registre-se, contudo, que os julgamentos mais eloquentes foram efetivados em desfavor do manual de História, a justificar a importância do debate proposto por esta pesquisa. Afinal, trata-se de recurso poderoso na condução do processo educativo. Analisando o crescente interesse pelos livros como principal meio de acesso à cultura, Febvre e Martin (2017) registram que entre os séculos XV e XVI houve uma expansão dos livros de direito. Contudo,

mais ainda do que pelos livro de direito, **a massa dos leitores interessava-se pelos livros de história**. As obras desse gênero, e entre elas sobretudo aquelas que são acessíveis em língua vulgar, fazem com frequência um enorme sucesso. Entre os escritores da Antiguidade, os historiadores, já o vimos, eram particularmente apreciados e traduzidos. [...] O público que se interessa então pela história é composto não apenas de clérigos, humanistas e estudiosos, mas também por juristas e igualmente de pessoas da corte, de guerreiros, de burgueses-negociantes, e mesmo de simples artesãos (FEBVRE; MARTIN, 2017, p. 386, grifo nosso).

Ainda em conformidade com autores “o vasto público [...] que se interessa pela história lendária mais do que pela história real, que se apaixona, por exemplo, pela história de Tróia, interessa-se igualmente pelas histórias imaginárias” (FEBVRE; MARTIN, 2017, p. 390). Afinal, da Idade Média ao início da Idade Moderna, a História despertou interesses de um público diverso. Nesse sentido, a História, dentre outras áreas do conhecimento, assume a preferência dos leitores; por meio de seus inúmeros fatos, desperta paixões entre eles, que, por sua vez, não poderiam viver essa experiência não fosse o advento da imprensa e, conseqüentemente, do livro impresso.

Busca-se no argumento de Febvre e Martin (2017) fundamento teórico para o objeto que o presente estudo problematiza. Aliás, prende-se ao mencionado pelos autores para advogar em favor da produção de livros didáticos de História do Amazonas, uma vez que resta comprovada a possibilidade que a História possui para interesses e sentimentos. Talvez seja esse o motivo pelo qual Febvre e Martin tenham qualificado o livro de “fermento”. Se nos séculos passados a escrita da história chamou mais atenção dos leitores, é razoável presumir que a História do Amazonas, revestida em escrita didática, possa seduzir alunos leitores a partir do contato com irrestrito conteúdo.

Assim, julga-se importante trazer à discussão passagem firmada por Reis, onde é feito resgate da História do Amazonas com referência ao mesmo período mencionado por Febvre e Martin (2017):

Em face do herege - Havia, contudo, perigo ainda mais forte que o gentio rebelado e agora vencido. Era o concorrente inglês, irlandês, que desde fins do século XVI começava a explorar as riquezas do vale, mantendo feitorias, comerciando intensamente com os nativos e levantando mesmo pequenos estabelecimentos militares que davam, à empresa, o caráter de conquista com ares definitivos (REIS, 2001, p. 23).

É em relação a textos que busquem retratar a História do Amazonas no livro didático, com conteúdo coerente à escrita da história, que o professor do Ensino Fundamental ressentese ao deparar-se com as exigências pelo tema estabelecidas pela Base Nacional e pelo currículo municipal. A manifestação abaixo, da lavra de um docente da rede municipal de educação, ratifica a situação ora descrita:

É de suma importância o material didático para o bom desempenho do professor na sala de aula. No que tange à História do Amazonas, mais do que nunca, pois estamos carentes de conhecimento a respeito de nossa origem e de nossa História. É de se lastimar, que não abordemos de forma justa e organizada o conteúdo correto do estudo de nossa História. O que nos vem é confuso e fora de contexto (QUESTIONÁRIO..., 2022).

O comentário retrata, em certa medida, a angústia que o professor sente ao vivenciar o dissabor das lacunas descritas. Infere-se da mencionada manifestação que o trabalho com a História do Amazonas por meio do livro didáticos torna-se inviável, sendo possível admitir, nesse sentido, que o ensino de história esteja apregoando um arremedo de história local e/ou regional, ou, na pior das hipóteses, apenas reproduzindo um conteúdo distante da realidade do aluno e próximo do programa curricular. Esse também é o pensamento defendido por professores da rede municipal, ouvidos na processo de construção desta pesquisa:

É importante que os alunos conheçam a história de sua região, do local que habitam e sintam-se como sujeitos conhecedores do lugar a que pertencem.

São pouquíssimos os livros que contêm o conteúdo de História do Amazonas; seria importante a produção de livros sobre.

Nos livros didáticos atuais, a História do Amazonas é completamente invisibilizada.

A ausência de um material de orientação e apostila específica sobre a disciplina dificulta a inserção dos assuntos aos conteúdos do livro.

Os livros didáticos não atendem à realidade amazônica. Não levam em consideração a História do Amazonas e quando trazem algo do Amazonas é em uma visão colonialista, ou sulista.

O livro não atende à necessidade de aprendizagem sobre povos indígenas.

Nosso atual currículo não contempla História do Amazonas e deveria ser aprofundado para romper com preconceitos e com uma História que preza apenas as regiões Sudeste e Sul do Brasil.

Acredito que é importante à aprendizagem do alunado o ensino de História do Amazonas.

Há dificuldade em conseguir material que contemple os temas referentes à história local.

As impressões verbalizadas pelos professores fortalecem a tese sobre a invisibilidade da História do Amazonas no livro didático, sendo possível depreender existir urgência na retomada dos debates sobre o retorno da presença da História do Amazonas no currículo. Afinal, mais do que comentários deixados espontaneamente no instrumento de coleta de dados, um dos docentes fez um desabafo contundente, abaixo transcrito:

Existe muita discussão acadêmica. Inclusive acredito que essa tese não saia dos arquivos virtuais da Ufam. Por que até hoje não saiu um livro didático de História do Amazonas do Departamento de História? O último livro é de autoria do professor universitário de História, Francisco Jorge - Ensino médio. E o restante dos membros acadêmicos? Vejo só entraves e soluções nenhuma. Qualquer dia a História do Amazonas poderá sair do currículo anual e devido à enorme dificuldade de ministrar na sala de aula, o silêncio do corpo docente deixará isso acontecer. Afinal, o professor da sala de aula não escreve e não tem tempo pra pesquisar numa construção do livro didático de História do Amazonas.

À luz do escrito, considera-se pertinente questionar os motivos pelos quais o Departamento de História da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ainda não produziu um livro didático de História do Amazonas. Soma-se a esse depoimento outros desdobramentos, sendo possível questionar até quando os professores das escolas municipais vão conviver com manuais escolares que pouco privilegiam a História do Estado onde moram. Quantas reuniões, mobilizações ou encontros serão necessários para que seja oficializado, mais uma vez, o descontentamento da classe diante da supressão do conteúdo de FHA. Nessa particularidade, cabem as palavras de Normando, (2014, p. 30), ao afirmar que “a História ensinada ainda ocupa um lugar marginal na academia e se faz necessário construí-la teórica e metodologicamente como um objeto de pesquisa legítimo”.

A SEMED, por intermédio de outra ação organizada pelo DEF, afirmou haver encontrado na Gincana Educativa: a História e Geografia do Amazonas em destaque, evento que teve 3 (três) edições - 2010, 2011 e 2012 - a solução para o problema da retirada do ensino de História e Geografia do currículo. Com o intuito de reunir as escolas do Ensino Fundamental em torno do aprendizado das disciplinas, a referida ação não se mostrou eficaz aos objetivos propostos, consoante se infere dos depoimentos dos professores, que destacam sua insatisfação quanto à oferta rasa de conteúdo relacionado às disciplinas.

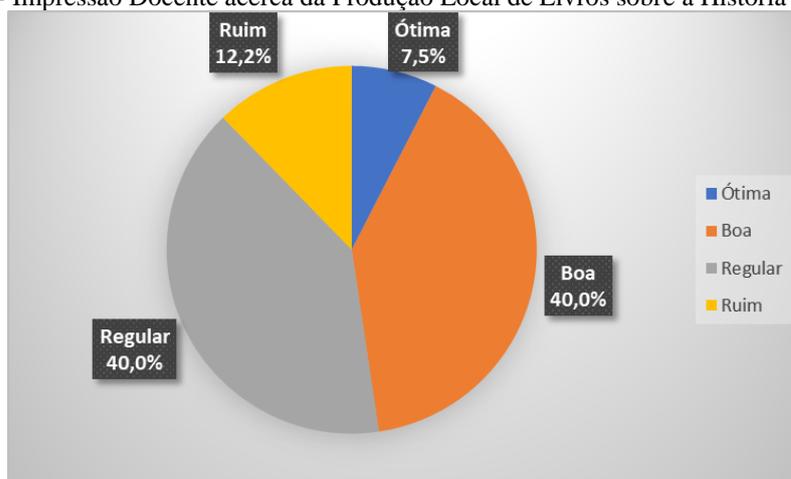
Nesse sentido, a Secretaria, no afã de dar resposta à comunidade escolar para o gargalo que se impunha no campo do ensino de História e Geografia, atribuiu à gincana o peso de solução para tão grandioso problema. Todavia, a atividade, resguardada suas intenções pedagógicas e de mobilização operacional, pode ser considerada como um paliativo ao dar visibilidade à questão regional. No mais, corre o risco de ser comparada àquelas ações pontuais, que marcam o calendário escolar.

Entende-se que ações isoladas são importantes para a fluidez do conhecimento, mas, dada a densidade do problema, a retomada do ensino de História e Geografia do Amazonas ao seu posto no currículo, passa além de uma gincana e envolve atitudes político-pedagógicas bem mais aguerridas, com capacidade para promover, por exemplo, o lançamento de uma obra com temática local e/ou regional a ser utilizada em larga escala pelas escolas municipais de Manaus.

Constatadas as reclamações, alguns professores foram indagados a respeito da operacionalização na sala de aula, tendo em vista a ausência de material didático versando sobre o tema, ao que eles disseram consultar acervo pessoal, composto por uma compilação de fontes, que vai da internet a obras de autores locais, resultando na consolidação de um material alternativo. Dentre os livros, foram destacadas pelos docentes as seguintes obras: História do Amazonas, de Aguinaldo Figueiredo (Editora Valer), História do Amazonas, de Raimundo Pontes Filho (Editora Cultura da Amazonia), História Geral da Amazônia, de Francisco Jorge dos Santos (Editora MemVavMem) e História do Amazonas, de Arthur César Ferreira Reis (Editora Itatiaia).

A inexistência de livros com temática local e/ou regional aprovados pelo PNL D circulando nas escolas municipais obriga o professor a consultar obras que, apesar de contemplarem o conteúdo, não possuem finalidade didática. A partir dessa situação, os professores manifestaram suas impressões acerca da produção local de manuais sobre a História do Amazonas, conforme demonstrado no gráfico seguinte.

Gráfico 16 - Impressão Docente acerca da Produção Local de Livros sobre a História do Amazonas



Fonte: O Autor (2022)

De acordo com o gráfico, verifica-se que a maioria dos professores considera como boa ou regular a produção local, cada uma representando 40 (quarenta) pontos percentuais. Esses dados contrastam com as outras duas situações, quais sejam: ruim, que obteve 12,2% (doze vírgula dois por cento) e ótima, escolhida por 7,5% (sete vírgula cinco por cento) dos entrevistados.

Outrossim, o gráfico é suficiente para inferir que, diante da inexistência de material adequado, a produção local sobre a História do Amazonas agrada parcialmente os anseios da classe de professores, que, diariamente, lida com a construção do conhecimento no ambiente escolar. Em outras palavras, corresponde a dizer que, mesmo após a aprovação de documentos basilares como a BNCC, o RCA e o Currículo Municipal, a História do Amazonas tem um caminho difícil na jornada da produção didática independente. Conclui-se, portanto, que para retirar o conteúdo da condição marginal em que se encontra, serão necessárias medidas político-administrativas com potencial para desencadear uma produção patrocinada pelos órgãos mantenedores da educação pública, como a SEMED, por exemplo.

Vale registrar que as gincanas promovidas pelo DEF e o improvisado dos professores na composição de seu material pedagógico não constituem medidas suficientes para garantir o retorno ao currículo do conteúdo excluído. Para tal, faz-se mister que providências de natureza administrativa e política sejam efetivamente encaminhadas. Do contrário, o impasse continua ocupando a realidade e deixando indesejáveis consequências.

O estorvo envolvendo os manuais escolares e a História do Amazonas tem ecos num passado relativamente remoto. No ano de 1965, Arthur César Ferreira Reis, motivado pela carência de material didático sobre a temática, publicou a Súmula de História do Amazonas. Destinada exclusivamente a professores do então Ensino Primário, tinha a publicação o objetivo

de apresentar o fatos constitutivos da História amazonense de modo roteirizado, na perspectiva de facilitar a sua difusão.

Em texto da lavra de Pontes Filho, na aba da 3^a (terceira) edição da Súmula Amazonense, publicada no ano de 2001 pela Editora Valer, o autor faz a seguinte declaração:

Há algum tempo a preocupação didática ronda os que se dedicam à História do Amazonas. Súmula de História do Amazonas, do professor Arthur Cezar Ferreira, é expressão paradigmática desse empenho dos historiadores para com a produção de obras didáticas que possam auxiliar os estudos na vivência de sala de aula. Encontrar instrumentos que melhor auxiliem a construção do processo ensino-aprendizagem é uma busca incessante por parte dos que internalizaram a velha, mas sempre atual lição de que “só desperta paixão de aprender quem tem paixão de ensinar”. É esta a atitude presente nesta Súmula, de Arthur Reis.

Cabe, ainda, assinalar que, tempos mais tarde, no ano de 2003, como resultado de convênio entre UFAM e o Governo do Estado,

foi escrita a obra Metodologia e prática do ensino de história e geografia, coordenada pelo professor Hideraldo Lima da Costa, do Departamento de História da UFAM. Publicado inicialmente em forma de apostila, o trabalho foi lançado em 2007, como livro ainda voltado prioritariamente para uso na formação inicial dos professores da rede estadual. Nele são discutidas questões relativas aos objetivos e conteúdos de história para o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, o PCNH (Parâmetros Curriculares Nacionais de História), o livro didático, entre outros (NORMANDO, 2014, p. 48).

Implica dizer que a História do Amazonas atravessou o tempo. No campo político viu a invasão e a expropriação das terras indígenas pelo colonizador, a luta de Ajuricaba, o alvorecer da Província do Estado, o apogeu e declínio da borracha, o surgimento da Zona Franca de Manaus, o amargor da ditadura militar, a morte de Chico Mendes e o processo de redemocratização. Na esfera educacional, acompanhou a tramitação das primeiras leis educacionais até a aprovação da atual LDB, foi subsidiada pelos PCN e pelas Propostas Curriculares Municipais e Estaduais quando compunha volume em parceria com a Geografia. Atualmente, a História do Amazonas está sendo orientada pelo RCA e pelo Currículo Municipal, porém continua tendo que enfrentar um antigo imbróglio que persiste em rondar o magistério: a ausência de produções didáticas que possam amparar professores na vivência de sala de aula.

Parece que se vive um desinteresse regional, apontado por Normando (2014), que lamenta com pesar, ao mesmo tempo em que destaca a preocupação insofismável dos historiadores com a História ensinada. Certamente, essa preocupação tenha sido traduzida nos depoimentos dos historiadores participantes desta pesquisa, pelos motivos a seguir expostos:

desapontamento com os atuais manuais escolares que, ao se prenderem ao rigor das orientações normativas, exploram de maneira simplória temas de interesse regional; o parco compromisso e esforço da SEMED em alavancar uma atitude propositiva que enseje a produção didática da História do Amazonas, com a finalidade de suprir a parte diversificada do currículo e subsidiar os professores da rede municipal.

Diante dos fatos, esperar pelo desencadeamento das questões regionais por meio do livro aprovado pelo PNLD, mesmo levando em consideração a participação dos professores no processo de escolha a coleção passando por renovações e avaliações periódicas, resta claro que a política educacional não dá sinais de mudanças a curto, médio e longo prazo. Conforme demonstrado ao longo da execução do presente estudo, o livro de leitura com fins didáticos que chega à escola é desamparado de conteúdo sobre a História do Amazonas.

Para que a História amazonense possa sair desse marasmo em que foi inserida, algumas propostas podem ser encaminhadas: apostar na mobilização dos professores para debate entre historiadores, geógrafos e pedagogos, com a finalidade de formalizar um documento a ser encaminhado às autoridades competentes ou contar com a sensibilização dos gestores públicos municipais para a produção de um livro didático com enfoque na temática regional e/ou local.

A base teórica que sustenta este estudo comprova que o livro de história, na Europa do século XVI, despertou interesse dos leitores, em detrimento dos festejados livros de direito. Nessa particularidade, não seria devaneio acreditar que, atualmente, ele venha despertar curiosidade dos alunos-leitores amazonenses em conhecer o imaginário amazônico e tantas outras manifestações de ordem política, econômica e cultural presentes na história da região e que fazem parte do arsenal de eventos da História do Amazonas.

Para tanto, algumas manifestações de autores locais são a seguir elencadas. Da análise das mesmas, percebe-se a magnitude do tema não apenas para o contexto escolar, mas para toda a sociedade amazonense, de modo a merecer, cada vez mais, o atento olhar de pesquisas acadêmicas:

Para entender o processo de conquista da Amazônia pelo europeu é necessário voltar os olhos para as transformações que ocorreram na Europa antes e durante a conquista. A transição lenta do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista modificou as estruturas econômicas, sociais e políticas da Europa. O renascimento do comércio, a formação de Estados fortes, a reabilitação do poder dos reis (coisas que não existiam no modo de produção feudal) são fatores que contribuíram para a consolidação do capitalismo naquele continente (FIGUEIREDO, 2011, p. 35).

Os povos de cultura de várzea constituíram-se na sua grande maioria dos grupos que ocupavam a Amazônia, especialmente quando comparados aos povos de terra firme, à época colonial. A densidade populacional das áreas de várzea é descrita pelos

cronistas das primeiras expedições que navegaram o rio Amazonas (PONTES FILHO, 2011, p. 48).

O Império colonial português, durante a primeira metade do século XVIII, sofre ameaças e perdas consideráveis na África e no Oriente. Na Índia, as possessões portuguesas estiveram sob grande ameaça, perdendo, inclusive, nos anos de 1737 e 1740 para os maratas, Beçaim e a fértil “Província do Norte”; Goa manteve-se portuguesa às custas de onerosos socorros financeiros e militares atuais (SANTOS, 2002, p. 91).

A notícia de independência chegaria à Capitania do Rio Negro apenas a 9 de novembro de 1823. Desde 1820, com a indefinição na administração do Grão-Pará, a capitania vivia um dilema: não era exatamente uma capitania autônoma, estava subordinada ao Pará, mas seus líderes políticos consideravam que era hora da região ganhar um novo status. Os políticos amazonenses reivindicavam a autonomia, quando veio a Independência. As autoridades do Rio Negro submeteram-se imediatamente ao Império do Brasil, dando posse a uma junta que governaria até 3 de dezembro de 1825, quando a região foi incorporada ao Grão-Pará, sob a direção dos governantes pró-susitanos (SOUZA, 2009, p. 201).

Diante do exposto, entende-se que os FHA, dada sua relevância para a formação educacional e identitária do cidadão amazonense, devem compor o conjunto de conteúdos a serem ministrados no ambiente escolar desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para que essa materialização aconteça, o livro didático, enquanto elemento com a função de difundir o conhecimento histórico e cultural, deve ofertar os conteúdos relativos aos componentes curriculares a serem ministrados nas salas de aula. Cabe ressaltar que ele funciona como referência para professores e alunos, representando a projeção do currículo de forma sistematizada; age como intermediário na aprendizagem e como complementação de estudos. Frente a essa variedade de funções desempenhadas, é natural que a sua importância, como instrumento educacional, permaneça quase indiscutível, sendo historicamente considerado como parte do processo de escolarização (SILVA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No preâmbulo destas considerações, peço licença aos leitores para fazer um registro que marcou de forma indelével minha chegada até aqui: a morte súbita de minha mãe no mês em que iniciaram as aulas do Doutorado, no ano de 2018. Justamente ela, que tanto se empenhou para garantir educação aos seus filhos. O outro registro e não menos impactante refere-se à situação vivenciada pelo mundo em consequência da pandemia do novo coronavírus. Destarte, chego a este momento sentindo as dores da tese e da morte. Afinal, parafraseando Clarice Lispector, antes o sofrimento legítimo que o prazer forçado.

Quando defendi o Mestrado, no ano de 2013, pairou em mim uma convicção: se acaso viesse enfrentar um Doutorado, iria partir para um estudo com ênfase no campo político. Essa vertente pulsa dentro de mim, como resultado do aprendizado e da militância na igreja católica, que marca profundamente minha juventude e encontra, durante a graduação, abrigo nos escritos de Paulo Freire, para quem a educação é um ato político.

O livro como instrumento desenvolvidor da leitura sempre me entusiasmou e integrou meu labor profissional. Na escola pública, onde atuo, desde 2009, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvo trabalho na seara da alfabetização, atividade que me hipoteca oportunidades variadas de testemunhar o deslumbramento com que as crianças emolduram seu processo de conquista da leitura, intermediado pelo livro didático.

Esta tese impôs-se pelo desafio de fazer a junção de um material de uso na educação, o livro didático de história, com a escrita da história, precisamente a História do Amazonas e ajustá-los às exigências do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA). Problematizar o conteúdo ofertado no livro didático de História utilizado nas escolas municipais, analisar o tratamento atribuído à História do Amazonas e compreender o processo de chegada das coleções na escola são ações que reclamaram incursão na política pública educacional, especificamente no PNLD, de onde o livro didático é tributário. Nesse ínterim, buscou-se analisar a exclusão dos FHA do currículo e, conseqüentemente, o comportamento da SEMED diante dessa retirada, uma vez que a ela é estabelecido o mister de elaboração curricular e provimento da educação pública municipal.

Constatou-se que após a fatídica supressão, pouco ou quase nada foi feito para que os FHA voltassem ao *status* de disciplina autônoma no currículo. Malgrado haver a SEMED mobilizado a rede de escolas a participarem da Gincana Educativa: a História e Geografia do Amazonas em destaque, com o objetivo de solucionar a querela, observou-se que tal ação

mostrou-se apenas pontual, com ecos em seu alcance, não se percebendo maiores projeções no aprendizado em si.

No ano de 2016, a SEMED, por meio do GEPHAM, realizou o Primeiro Encontro de Professores de História e Geografia do Município. Em conversa com uma funcionária que, à época, atuava no DEF e coordenava o mencionado grupo, obteve-se informações sobre a mobilização de professores e a elaboração e encaminhamento de um documento pleiteando o retorno ao currículo dos FHA. Cabe registrar, ainda de acordo com a referida coordenadora, o pouco cuidado com que os órgãos competentes trataram a pauta que lhes foi encaminhada.

Os professores consultados manifestaram que os conteúdos presentes nos livros didáticos de História aprovados pelo PNLD não possibilitam cobertura à História do Amazonas, o que se mostra evidente nos diagramas apresentados no curso deste trabalho. Os componentes curriculares, após a supressão do conteúdo local, permanecem na proposta curricular sob a nomenclatura de história local e/ou regional. Uma vez contemplados na mencionada proposta, os componentes devem ser trabalhados e, obrigatoriamente, registrados no diário de classe. Do panorama ora descrito, cabe refletir sobre sordidez de um pensamento atualmente contumaz de que o registro tem mais relevância que a prática efetivamente executada.

A fim de analisar o objeto livro didático, coletou-se depoimentos de professores e funcionários da SEMED sobre questões envolvendo a História do Amazonas. Levantou-se obras que circularam com o título homônimo, livros didáticos que saíram de circulação e, principalmente, os que estão atualmente em vigor nas escolas municipais. O levantamento revelou que os escritos sobre a História do Amazonas no livro didático são pífios ou, no mínimo, caem no lugar comum.

Amparou-se na literatura local, nacional e internacional para comprovar a importância do livro didático não apenas no âmbito escolar. Ademais, esta tese robustece essa relevância e ressalta que a História, cujo objeto é o tempo, é vital para o binômio ensino-aprendizagem, como lembrado por Le Goff, para quem a História está intimamente ligada à memória.

A supressão dos FHA do currículo é fato. Ficar na dependência do seu retorno por iniciativa do MEC/CNE/CEB é temerário, uma vez que tal feito pode não ser efetivado. Isso porque, no topo da pirâmide da hierarquia educacional, paira o entendimento de que a parte diversificada, que envolve o conteúdo regional, está contemplada na BNCC, a qual se mostra evitada de rótulos elitistas.

Buscou-se olhar o livro didático na perspectiva de Febvre e Martin que, embora não direcionem seu olhar especificamente para o livro didático, são considerados basilares para a compreensão do poder que o livro passou a exercer na sociedade, desde o seu aparecimento no

Europa Ocidental. A partir dessa intelecção, tomei a liberdade de estabelecer um diálogo entre o pensamento de Febvre e Martin com o manual didático de História e a este atribuir a alcunha de fermento, usada pelos autores em relação ao livro.

Reposicionar o livro didático no centro das reflexões que envolvem a educação na Amazônia é reacender o debate na tentativa de compreender a complexidade que emerge tanto do manual, quanto da região. A educação tem função precípua no desencadeamento e fortalecimento do conhecimento, sendo a escola o *locus* legitimado de acolhimento e de enfrentamento dos fenômenos sociais. Nesse sentido, “a educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas (MORIN, 2000, p. 16).

À luz do problema investigado neste estudo, ousamos perscrutar: quem ousaria se contrapor à necessidade da História do Amazonas ser revertida em escrito didático? De forma uníssona, os autores convergem para o entendimento de sua imprescindibilidade e essa percepção não é recente. Nesse sentido, é a manifestação de Reis (1965, p. 12), na obra *Súmula de História do Amazonas*:

Esta “Sumula” pretende suprir a falta que, de trabalho dessa espécie, vem sendo sentido pelo magistério amazonense. Não inova. Pretende dizer o essencial. Teve sua edição inicial realizada pelo INPA, quando dirigi aquela Instituição Científica. Resultou de pequeno curso que ministrei às minhas colegas do ensino primário e médio. A elas é dedicado, como homenagem na formação das novas gerações amazonenses.

Pode-se dizer que, salvaguardadas as devidas proporções, a falta de material didático apontada por Reis reverbera no depoimento dos professores, uma vez que também eles percebem não haver motivação no sentido de promover a incorporação da História do Amazonas a um livro didático. Nessa particularidade, a pesquisa apontou que a temática, desamparada e emudecida nos manuais escolares do Ensino Fundamental, permanece refém dos documentos normatizadores.

A análise demonstrou, ainda, que os desdobramentos da política educacional no chão da escola são materializados por meio do currículo e do programa do livro didático. No entanto, nada pode parecer mais acachapante que o prejuízo causado à formação dos educandos pela supressão dos FHA do currículo. Afinal, tratá-los sob o manto da História Geral, conforme proposto, equivale a restringí-los a um alcance aquém do ideal, numa clara contradição entre o que apregoam os documentos e o *modus operandi* do ensino de história na sala de aula. Este impõe ao professor a busca de elementos outros, além do livro didático, conforme pensamento

de Burke (2018, p. 88): “a análise histórica depende de uma combinação de informações, como peças de uma quebra-cabeças com objetivo de elaborar explicações de eventos e tendências”.

Do exposto, percebe-se que coube à Base abastecer as Secretarias de Educação de orientações e direcionamentos para a composição do currículo. Quanto a isso, não há discordância, uma vez que o RCA e o Currículo Municipal confirmam esse entendimento. Esperar providências dos órgãos federais não é solução para o problema instaurado. Da SEMED, espera-se a adoção de providências que se prestem a fomentar a produção local de manuais didáticos contendo a temática local e/ou regional. Vê-se, portanto, que não se trata tão somente de uma ação operacional. A rigor, a questão transita entre limites estabelecidos por questionáveis interesses políticos, que nem sempre entendem a educação como retumbante vetor de transformação social e construção da cidadania.

Assim, em vista da relevância da discussão do tema sobre o qual se apoia a presente tese, este pesquisador solicitou apresentar os resultados obtidos ao Conselho Municipal de Educação, no que foi prontamente atendido. Na ocasião, após diálogo acerca do estudo realizado, deliberou-se pela constituição de um grupo de trabalho, para o qual o autor desta pesquisa foi convidado a participar, com o escopo de elaborar uma Recomendação sobre a temática, a ser encaminhada para a SEMED.

Para além dessa providência, pretende-se propor a discussão ora abordada no âmbito estadual, bem como levá-la a eventos de cunho científico.

REFERÊNCIAS

A PONTE DE BAMBU. Direção: Marcelo Machado. Produção: MMTV e Globo Filmes. Distribuição: Elo Company. São Paulo/SP: Globo Filmes, 2020.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro/RJ, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr./jun. 2019.

ALVES, Davison Hugo Rocha. Amazônia Legal: história e geografia, um livro didático regional para além da história única. In: DUARTE, Raimunda Dias et al. (Org.). *A história do livro na Amazônia: da escrita em pedra à tela do computador*. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2021.

AMARAL, Bianca; FERREIRA, Domingos. *Amazônia Legal – História e Geografia*. São Paulo/SP: FTD, 2014.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Portaria GS Nº 248/2018. Constitui Comissão Estadual para implementar a Base Nacional Comum Curricular no Estado do Amazonas-BNCC/AM, e para elaborar a Proposta Curricular do Amazonas em Regime de Colaboração com os Municípios, e dá providências correlatas. Disponível em <<https://www.escavador.com/diarios/619584/DOEAM/publicacoes-diversas/2018-02-21?page=7>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Conselho Estadual de Educação. Resolução Nº 098/2019 – CEE/AM. Aprovada em 16/10/2019. Institui e orienta a implementação do REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE, obrigatório nas Instituições de Ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Amazonas. Manaus: Diário Oficial do Estado do Amazonas. Publicações Diversas, 14 de novembro de 2019, p. 10.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Conselho Estadual de Educação. Referencial Curricular Amazonense. Ensino Fundamental Anos Finais. Manaus/AM: SEDUC/CEE, 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Conselho Estadual de Educação. Referencial Curricular Amazonense. Ensino Fundamental Anos Iniciais. Manaus/AM: SEDUC/CEE, 2019.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Pitangüá História*. 3ª edição. São Paulo/SP: Moderna, 2011.

APPLE, Michael Whitman. *Ideologia e currículo*. Tradução de Vinicius Figueira. 3ª ed. São Paulo/SP: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

AUAD, Daniela. Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais e Gênero. In: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam; AUAD, Daniela; CARVALHO, Marília (Org.). Caderno Gênero e Educação. São Paulo/SP: Sempre Viva Organização Feminista, 1999, v. 1, p. 25-39.

AZEVEDO, Reinaldo. Panfleto didático 1. Disponível em <<https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/panfleto-didatico-1-8211-um-editorial-na-folha-desta-quinta/>>. Acesso em: 13 maio 2022.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Para que te quero!. In: DUARTE, Raimunda Dias et al. (Org.). A história do livro na Amazônia: da escrita em pedra à tela do computador. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2021.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Recomendações para uma Política Pública do Livro Didático. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BATISTA, Djalma. O Complexo da Amazônia análise do processo de desenvolvimento. 2ª ed. Manaus/AM: Valer/EDUA/INPA, 2007.

BENTES, Dorinethe dos Santos. História do Amazonas. 3ª ed. Manaus/AM: Centro Educacional Lato Sensu do Brasil, 2000.

_____. História do Amazonas. Entrevista concedida a Marcos Afonso Dutra. Manaus/AM, 15 abr. 2021.

BEZERRA, Aldenice Alves. A escola pública no Amazonas: as políticas de 1987 a 1994. Manaus/AM: EDUA, 2003.

BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de História: momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo Souza (Org.). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro/RJ: FGV Editora, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. 1993. 383f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1993.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ et. al. (Org.). O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo/SP: Contexto, 1997.

Bolsonaro critica livros didáticos: ‘Muita coisa escrita’. Revista Veja, Brasília, 03 jan. 2020. Disponível em <<https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-critica-livros-didaticos-muita-coisa-escrita/>>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. Mentiras que parecem verdades. Tradução de Giacomina Faldini. São Paulo/SP: SUMUS, 1972.

BOULOS, Alfredo. História – Sociedade & Cidadania: 6º ano. São Paulo/SP: FTD, 2018.

_____. História – Sociedade & Cidadania: 7º ano. São Paulo/SP: FTD, 2018.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. 16ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

BRAGHINI, Katya Zuquim. Mundo para Todos – História (vol. 4). São Paulo/SP: Edições SIM, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação como Cultura. Campinas/SP: Mercado das Leras, 2002.

BRASIL. Constituição de República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 dez. 2019.

_____. Decreto Nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/5/1931, Página 7191.

_____. Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 01 dez. 2019.

_____. Decreto Nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D91542.htm>. Acesso em: 01 dez. 2019.

_____. Decreto-Lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

_____. Decreto-Lei Nº 872, de 15 de setembro de 1969. Complementa disposições da Lei número 5.537, de 21 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0872.htm>. Acesso em: 01 dez. 2019.

_____. Lei Nº 11.645, de 10 de maio de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 03 dez. 2019.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 05 dez. 2019.

_____. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de

Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em 12 dez. 2019.

_____. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em 14 dez. 2019.

_____. Lei Nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15537.htm>. Acesso em: 01 dez. 2019.

_____. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em 20 dez. 2019.

_____. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 12 dez. 2019.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos. Brasília/DF: FAE, 1994.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília/DF: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília/DF: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dados Estatísticos, c.2017 Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Execução Orçamentária, 2021. Disponível em <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas-2/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2021/resultados-da-gestao-1/programas-para-a-educacao-basica-1/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação. Metodologia para Sistematização das Consultas Públicas e Revisão dos Currículos Estaduais, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/4._Metodologia_-_Sistematiza%C3%A7%C3%A3o_Consultas_P%C3%BAblicas_VALIDADO.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília/DF: MEC, 1993

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Disponível em <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília/DF: MEC/SEB, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília/DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2016 – Apresentação: ensino fundamental anos iniciais. Brasília/DF: MEC/SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2016 – História: ensino fundamental anos iniciais. Brasília/DF: MEC/SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PNLD 2020: história – guia de livros didáticos. Brasília/DF: MEC/SEB, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. Políticas e Legislação da Educação Básica no Brasil. Curitiba/PR: Intersaberes, 2012.

BURKE, Peter. O que é história do conhecimento? Tradução de Cláudio Freire. São Paulo/SP: Editora Unesp, 2016.

_____. Uma História Social do Conhecimento. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahara, 2003.

CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD, após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo Souza (Org.). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro/RJ: FGV Editora, 2017.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz. Mestiçagem e Tropicalismo no Pensamento Amazônico: Gilberto Freire, Leandro Tocantins, Ferreira Reis e Ypiranga Monteiro. In: QUEIRÓS, César Augusto Bubolz (Org.). *Historiografia Amazonense em Perspectiva*. Manaus/AM: Valer, 2020.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol. (1985-2007)*. 2007. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2007.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Correa de Moraes. São Paulo/SP: UNESP, 1999.

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

_____. O historiador e o livro escolar. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. *Revista História da Educação*, Porto Alegre/RS, v. 6, n. 11. p. 5-24, abr. 2002. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

COÊLHO, Lenilson Melo. Produção de livros didáticos para o ensino de história regional no estado do Amazonas e suas problemáticas: uma síntese da história da Amazônia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife/PE. *Anais*. Recife/PE: Associação Nacional de História – ANPUH, 2019.

COMÊNIO. João Amós. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 4ª ed. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CORDIOLLI, Marcos Antônio. *Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil*. Curitiba/PR: IBEPEX, 2011.

CORREA, Carlos Humberto Alves. A política de adoção e circulação do livro escolar no Amazonas (1890-1920). In: DUARTE, Raimunda Dias et. al. (Org.). *A história do livro na Amazônia – Da escrita em pedra à tela do computador*. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2021.

_____. *Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense 1852-1910*. 2006. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

_____. Política de produção do livro didático no Amazonas no final do século XIX: o patrocínio e as condições técnicas para sua produção. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009. Campinas/SP. *Anais eletrônicos [...]*. Disponível em <https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_1050.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

COSTA, Rosa Maria do Espírito Santo. *História do Amazonas*. Manaus/AM: Edições Governo do Estado do Amazonas, 1965.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru/SP: EDUSC, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo/SP: Cortez, 2018.

DANTAS, Hélio. Arthur César Ferreira Reis e a Historiografia do Amazônica. In: QUEIRÓS, César Augusto Bubolz (Org.). Historiografia Amazonense em Perspectiva. Manaus/AM: Valer, 2020.

DUARTE, Raimunda Dias et al. (Org.). A história do livro na Amazônia: da escrita em pedra à tela do computador. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2021.

DUTRA, Marcos Afonso; SOARES, Artemis de Araújo. Da Migração à Sobrevivência: Os Indígenas Sateré-Mawé no Espaço Urbano de Manaus. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 64., 2012, São Luís/MA. Anais eletrônicos [...]. Disponível em <<http://www.sbpcnet.org.br/saoluis/arquivos/posteres.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

_____. Política e o viés ideológico no livro didático: algumas considerações. In: SOARES, Artemis de Araújo. (Org.). Sociedade, Cultura, Educação e Extensões na Amazônia. Embu das Artes/SP: Alexa Cultural, 2020.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; NICIDA, Lucia Regina de Azevedo. A Sociedade Amazonense de Professores e as iretrizes educacionais para o estado do Amazonas (1932-1937). In: ESTACIO, Marcos André Ferreira; NICIDA, Lucia Regina de Azevedo (Org.). História e Educação na Amazônia. Manaus/AM: EDUA; UEA, 2016.

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. O Aparecimento do Livro. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto & Anne Basanoff. São Paulo/SP: EDUSP, 2017

FERREIRA, Suzanna Neves. Parâmetro curricular e o livro didático no Brasil: um saber necessário ao professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 18., 2016. Cuiabá. Anais. Cuiabá/MT: UFMT, 2016, p. 9868-9872.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Revista Estudos Avançados. São Paulo/SP, v. 32, n. 93, p. 7-12, 2018.

FIGUEIREDO, Aguinaldo. História do Amazonas. Manaus/AM, Valer, 2011.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. O livro didático de História do Brasil: Algumas questões. Revista Cadernos de Pesquisa (online). São Paulo, v. 41, p. 22-27, maio, 1982. Disponível em <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1535/1534>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cadê os historiadores do Amazonas?. In: QUEIRÓS, César Augusto Bubolz (Org.). Historiografia Amazonense em Perspectiva. Manaus/AM: Valer, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderli Rodrigues. O estado da arte do livro didático no Brasil. Brasília/DF: REDUC, 1987.

FREITAS, Marcílio de. Amazônia e complexidade. In: _____ et. al. (Org.). Amazônia. Lisboa: Chiado Editora, 2017.

FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. Questão Indígena. In: FREITAS, Marcílio et al. (Org.). Amazônia. Lisboa: Chiado Editora, 2017.

FURTADO, Andréa Garcia; GAGNO, Roberta Scrocaro. Políticas do Livro Didático e o Mercado Editorial. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. Curitiba/PR. Anais. Curitiba/PR: PUCPR, 2009, p. 112018-11229.

GADOTTI, Moacir. Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito. 16ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2012.

GARCIA, Etelvina. O Amazonas em três momentos: colônia, império e república. 2ª ed. Manaus/AM: Norma Editora, 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio. A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru/SP-Uberlândia/MG: Edusc/Edufu, 2004.

_____. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. Revista História da Educação, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 29-50, 1997. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30663>>. Acesso em: 13 maio 2021.

GEERTZ, Clifford. A Intepretação das Culturas. Rio de Janeiro/RJ: LTC, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da educação brasileira. 4ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2009.

GOMES, Robeilton de Souza. Nem vadios nem vassalos: Uma análise da lei de liberdade dos índios de 1755. Manaus/AM: Valer, 2021.

GONDIM, Neide. A Invenção da Amazônia. 2ª ed. Manaus/AM: Valer, 2007.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Tradução de Atílio Bunetta. 10ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. Revista Educação. Santa Maria/RS, v. 44, 2019.

HORN, Geraldo Baduíno; GERMINARI, Geyso Dongley. Ensino de História e Currículo: teoria e método. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

KAMEL, Ali. Livro didático e propaganda política. Jornal O Globo, Rio de Janeiro, 02 out. 2007. Opinião, p. 7. Disponível em <<http://www.alikamel.com.br/artigos/livro-didatico-propaganda-politica.php>>. Acesso em: 13 maio 2022.

_____, Ali. O que ensinam às nossas crianças. Jornal O Globo, Rio de Janeiro, 18 set. 2007. Opinião, p. 7. Disponível em <<http://www.alikamel.com.br/artigos/que-ensinam-nossas-criancas.php>>. Acesso em: 13 maio 2022.

KRUL, Alexandre José; EMMEL, Rubia. Livro didático de história nos anos iniciais: usos, limites e possibilidades. Revista Labirinto. Porto Velho/RO, v. 24, n. 1, p. 8-33, jan./jun. 2016.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas/SP: Editora UNICAMP, 1990.

LIPPI, Valéria Martins; SIEBERT, Célia. Amazonas – História. São Paulo/SP: FTD, 2001.

LIPPI, Valéria Martins. Amazonas – História. Entrevista concedida a Marcos Afonso Dutra. Manaus, 25 nov. 2020.

MANACORDA, Mário Alighiero. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. 12ª ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo/SP: Cortez, 2006.

MANAUS. Decreto Nº 5.482, de 7 de março de 2001. Dispõe sobre a Política Municipal do Idoso, e dá outras providências. Manaus: Diário Oficial do Município, Poder Executivo, 09 de março de 2001, p. 1.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Resolução Nº 0179/2020. Aprovada em 03/12/2020. DISPÕE sobre a implementação do CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL nas unidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e suas modalidades, na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus. Manaus: Diário Oficial do Município, 12 de janeiro de 2021, p. 33.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Currículo Escolar Municipal. Manaus: SEMED, 2021.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Nº 365/2013 – SEMED/GS. Manaus: Diário Oficial do Município, 11 de abril de 2013, p. 9.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular de 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. [s.d.]. Manaus: SEMED.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Seção de Currículos e Programa. Manaus. Manaus: SEMED, 1993.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Gestão Educacional. Departamento de Gestão Educacional Divisão de Ensino Fundamental. Proposta Pedagógica de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Manaus/AM: SEMED, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Gestão Educacional. Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Ensino Fundamental. Proposta Pedagógica Anos Iniciais Bloco Pedagógico. Manaus/AM: SEMED, 2014.

MARCZAL, Ernesto Sobocinski. Introdução à historiografia: da abordagem tradicional às perspectivas pós-modernas. Curitiba/PR: Intersaberes, 2016.

MARTINS, Eliécília de Fátima; SALES, Norma Almeida de Oliveira de; SOUZA, Cleber Alves de. O Estado, o mercado editorial, e o professor no processo de escolha dos livros didáticos. Revista Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo/SP, v. 20, n. 42, p. 11-25, jan./abr. 2009.

MARTINS, Maria do Carmo. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. *Jornal da Unicamp – Edição Web*, Campinas, 04 dez. 2017. Entrevista concedida a Manuel Alves Filho. Disponível em <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. *O ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem histórica*. Rio de Janeiro/RJ: Unisinos, 2011.

MENDES, Valdelaine. *Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública*. São Paulo/SP: Cortez, 2009.

MONASTA, Attilio. Antonio Gramsci. Tradução de Paolo Norsella. Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONTEIRO, Diogo Monteiro Cruz. *Índigenas e Iconografia Didática: A imagem dos índios nos manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2014.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. São Paulo/SP: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NEVES, Joana. Entrevista. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru/SP-Uberlândia/MG: Edusc/Edufu, 2004, p. 206. Entrevista concedida a Décio Gatti Júnior.

NORMANDO, Tarcísio Serpa. *Clio em seu artesanato regional: cultura e saberes escolares sobre História no Amazonas (1930-1937)*. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, 2014.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 4ª ed. São Paulo/SP: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, Lídia Helena Mendes de. *Caderno de Orientação Pedagógica e Conteúdos de História do Amazonas – 6º ao 9º Ano*. Entrevista concedida a Marcos Afonso Dutra. Manaus, 24 maio 2022.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Uma profissional de história em gestão de política pública: como a memória construiu minha experiência no PNL 2004 a 2015*. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo Souza (Org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro/RJ: FGV Editora, 2017.

PARO, Vitor Henrique. *Crítica da Estrutura da Escola*. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

PEREIRA, Nilton Mullet. *A invenção do medievo: narrativas sobre a idade média no livro didático de história*. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo Souza (Org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro/RJ: FGV Editora, 2017

PINTO, Renan Freitas. *Viagem das Idéias*. 2ª ed. Manaus/AM: Valer, 2008.

PITELLA JUNIOR, José. Representante de autores rebate crítica a livro didático. Agência Câmara de Notícias. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/noticias/110303-representante-de-autores-rebate-critica-a-livro-didatico/>>. Acesso: 12 maio 2022.

PONTES FILHO, Raimundo Pereira. Amazonas - História de suas Gentes. Curitiba/PR: Base Editora, 2008.

_____. Amazonas – História de suas Gentes. Entrevista concedida a Marcos Afonso Dutra. Manaus, 11 jan. 2022.

_____. História do Amazonas. Entrevista concedida a Marcos Afonso Dutra, Manaus, 25 nov. 2020.

_____. História do Amazonas. Manaus: Editora Cultural do Amazonas, 2011.

QUEIRÓS, César Augusto Bubolz. “Faz Escuro mas Eu Canto”: história e historiografia sobre a ditadura militar no Amazonas. In: _____ (Org.). Historiografia Amazonense em Perspectiva. Manaus/AM: Valer, 2020.

QUESTIONÁRIO para os professores anos iniciais. Entrevista concedida a Marcos Afonso Dutra. Manaus, out. e nov., 2021. Disponível em <<https://forms.gle/amFtZZpK3oYgEYip8>>.

QUESTIONÁRIO para os professores de História. Entrevista concedida a Marcos Afonso Dutra. Manaus, abr. e maio, 2022. Disponível em <<https://forms.gle/S9JYTbzwwtFXbqav5>>.

QUESTIONÁRIO para os pais. Entrevista concedida a Marcos Afonso Dutra. Manaus, maio. e jun, 2021. Disponível em <<https://forms.gle/9AvsGpVJeKH4AqR8>>.

REIS, Arthur César Ferreira. História do Amazonas. 2ª ed. Belo Horizonte/MG: Editora Itatiaia, 1989.

_____. Súmula de História do Amazonas. 3ª ed. Manaus/AM: Editora Valer/Governo do Estado do Amazonas, 2001.

RIBEIRO, Berta G. Contribuições dos povos indígenas à cultura brasileira. In. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). A temática indígena na escola novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/UNESCO, 1995 apud BOULOS, Alfredo. História – Sociedade & Cidadania: 7º ano. São Paulo/SP: FTD, 2018.

ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo Souza (Org.). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro/RJ: FGV Editora, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História de Educação no Brasil (1930-19730). 40ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

RUDEK, Roseni et al. Akpalô História e Geografia 4º ano. São Paulo/SP: Editora do Brasil, 2017.

_____. Akpalô História e Geografia 5º ano. São Paulo/SP: Editora do Brasil, 2017.

SANTOS, Gilton Cruz dos; OIVEIRA, Simone Santos de. A Categoria Região nas Obras Didáticas de Geografia: Uma Análise a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E GEOTECNOLOGIAS, 2., 2019. Salvador. Anais eletrônicos [...]. Disponível em <http://www.cintergeo-uneb.ufba.br/modulos/consulta&relatorio/rel_anais_download.asp>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SANTOS, Rozinilza Silva dos; BIANCHEZZI, Clarice. Livros didáticos de história: análise do uso nos anos do ensino fundamental. Revista Eletrônica Mutações. Manaus/AM, v. 8, n. 14, p. 406-419, 2017.

SAVIANI, Demerval. Da Nova LDB ao FUNDEB. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SENA, Odenildo. Mazelas do livro didático. Manaus/AM: Valer, 2016.

SILVA, Daniel Romão da. Livro Didático de Matemática: lugar histórico e perspectivas. São Paulo/SP: USP/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, Marcelo Soares Pereira. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo Souza (Org.). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro/RJ: FGV Editora, 2017.

SILVA, Marilene Corrêa da Silva. O Paiz do Amazonas. 3ª ed. Manaus/AM: Editora Valer, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2007.

SIMIELLI, Maria Elena; CHARLIER, Anna Maria. História. São Paulo/SP: Ática, 2014.

SOARES, Jandson Bernardo. A Institucionalização do Livro Didático no Brasil. Ananindeua/PA: Cabana, 2021.

SOMBRA, Fundamentos de História e Geografia do Amazonas. Manaus/AM: Prisma, 1994.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Revista Sociologias, Porto Alegre/RS, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Márcio. História da Amazônia. Manaus/AM: Valer, 2009.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte/MG, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

TEIXEIRA, Nilse. O Mercado Editorial Local e o Livro Didático. Entrevista concedida a Marcos Afonso Dutra. Manaus/AM, 18 maio 2022.

VEIGA, Paulo Rogério. Professores discutem o retorno das disciplinas de História e Geografia na grade curricular municipal. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em

<<https://semed.manaus.am.gov.br/professores-discutem-o-retorno-das-disciplinas-de-historia-e-geografia-na-grade-curricular-municipal/>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

WAGLEY, Chales. Uma comunidade amazônica: estudo do homem nos trópicos. Tradução de Clotilde da Silva Costa. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/SP, 1988.

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. Dos Tempos Imperiais ao PNLD: A Problemática do Livro Didático no Brasil. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 14., 2015. Marília/SP. Anais eletrônicos [...]. Marília: UNESP, 2015. Disponível em <<https://www.marilia.unesp.br/#!/eventos/2015/jornada-do-nucleo/trabalhos/>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

ZAGURY, Tania. O Professor Refém. Rio de Janeiro/RJ: Record, 2006.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DA ESCOLA

Senhores pais e/ou responsáveis,

É na condição de doutorando e professor que me dirijo aos senhores para solicitar a inestimável colaboração para a realização da minha pesquisa de doutorado, intitulada **“Não me contaram essa História”: Análise do livro didático de História do Ensino Fundamental adotado pelas Escolas Municipais de Manaus.**

Trata-se de um estudo voltado para o ensino fundamental e esperamos contribuir para melhoria do nosso ensino e da formação dos nossos estudantes.

Para tanto, solicitamos sua valorosa colaboração, pelo que muito agradecemos.

1. Qual a série/ano do Ensino Fundamental em que a criança ou adolescente está matriculado na Escola?
 1º ano 2º ano 3º ano
 4º ano 5º ano

2. Após o anúncio da suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus, a escola apresentou alternativa para continuação das atividades pedagógicas?
 Sim Não Não sei responder

3. Se marcou sim, assinale abaixo o recurso apresentado para continuação das aulas:
 Aulas à distância
 Aulas gravadas e programadas
 Aula por meio da internet

4. Você acompanhou as aulas por qual meio de comunicação?
 TV Aplicativo de celular Computador

5. Como você avalia a tecnologia utilizada para acompanhar as aulas não presenciais?
 Ótima Boa Ruim Péssima

6. Se respondeu ruim ou péssima, qual o motivo da resposta?
- Você não tem acesso à internet
 - Você tem acesso à internet, mas o recurso que a escola ofertou é precário
 - Você não se sente preparado(a) para auxiliar seu filho(a) com os conteúdos
 - Outro
7. Marque abaixo as áreas do conhecimento que mais se apresentaram conteúdos nas aulas ministradas à distância:
- Artes Ciências
 - Educação Física Ensino Religioso
 - Geografia História
 - Língua Portuguesa Matemática
8. Após o encerramento da videoaula, o professor da escola encaminha atividades para reforçar os conteúdos ministrados à distância?
- Sim Não Não sei responder
9. Caso a resposta seja afirmativa, marque abaixo qual o recurso pedagógico que ele utiliza para reforçar os conteúdos (pode ser mais de um).
- Apostilas Cadernos Livro Didático Vídeos Filmes
10. Se você marcou “Livro Didático”, percebeu haver relação entre a atividade encaminhada pelo professor da escola com o conteúdo ministrado à distância?
- Sim Não Parcialmente Não sei responder
11. Na sua opinião, nesse momento de aulas não presenciais, o livro didático está sendo utilizado com mais ou menos frequência do que na sala de aula?
- Mais Menos Razoavelmente
12. Você considera o livro didático como importante instrumento de apoio pedagógico no auxílio à aprendizagem da criança?
- Mais Menos Não sei responder

13. Além de Língua Portuguesa e Matemática, marque quais outras disciplinas estão sendo trabalhadas à distância.

- Artes Ciências
 Educação Física Ensino Religioso
 Geografia História

14. Caso você tenha marcado a disciplina “História”, ao auxiliar a criança, você encontrou alguma referência sobre a Amazônia em tal conteúdo? Qual?

- Desenhos Fotografias Gravuras
 Mapas Textos Não encontrei nenhuma referência

15. Quais problemas relacionados à Amazonia você conseguiu identificar no conteúdo do Livro Didático?

- Caça clandestina de animais que vivem na floresta
 Desmatamento/queimada da floresta Desrespeito à cultura indígena
 Ocupação de terras indígenas e quilombolas Poluição dos rios
 Outros

16. Numa escala de 1 a 5, qual nota você atribui ao livro didático, sendo este um dos instrumentos pedagógicos utilizados na educação escolar de alunos para uma sociedade crítico-reflexiva?

- 1 2 3 4 5

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA ESCOLA

Prezados professores,

É na condição de colega de profissão que me dirijo aos senhores para solicitar sua inestimável colaboração para a realização da minha tese de doutorado.

Peço, por gentileza, que respondam a este questionário que é parte integrante do conjunto de elementos técnicos que reunimos para consubstanciar empiricamente a pesquisa de doutorado em andamento no PPGSCA - Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas, cujo objeto de investigação é O livro didático de História com ênfase na História do Amazonas.

Agradecemos antecipadamente, na certeza de estarmos trabalhando em prol da educação e da pesquisa científica no nosso Estado.

1. Professor, no decorrer dos seus anos de docência, em algum momento você participou do processo de escolha do livro didático na escola?

() Sim () Não

2. Assinale, abaixo, a alternativa que expressa sua avaliação sobre o processo de escolha do livro didático para sua escola.

() Excelente

() Bom

() Ruim

() Regular

() Péssimo

3. Você recebeu orientações sobre o procedimento de escolha do livro didático por se tratar de um elemento comprovadamente importante no processo de ensino-aprendizagem?

() Sim () Não () Parcialmente

4. Após a chegada dos livros didáticos na escola, por se tratar de um processo democrático, você percebeu que sua escolha foi “contemplada”?

() Sim () Não () Parcialmente

5. Como você classifica o livro didático referente aos quesitos a seguir: apresentação conteúdo e qualidade do material gráfico?

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

6. Você sabia que, antes dos livros didáticos chegarem na escola, eles passam por uma avaliação criteriosa que inclui análise de especialistas das universidades públicas do Brasil?

- Sim
- Não
- Parcialmente

7. Ao manusear os livros didático de História você percebeu alinhamento entre os conteúdos e as novas orientações advindas da BNCC – Base Nacional Comum Curricular?

- Sim
- Não
- Parcialmente

8. Você tem conhecimento acerca do Guia do Livro didático?

- Sim
- Não
- Parcialmente

9. Caso você tenha encontrado alguma referência à História Regional e/ou do Amazonas no livro didático, elas se apresentavam através de qual/quais conteúdo (s)? Pode marcar mais de uma opção

- Desenhos
- Fotografias
- Gravuras
- Ilustrações
- Mapas
- Textos
- Outras

10. Caso você tenha marcado algum (s) item (s) na questão anterior, quais questões, abaixo, estão evidenciadas no livro didático sobre História do Amazonas? Pode marcar mais de uma opção.

- Cultura e tradições regionais

- Desigualdade social
- Desigualdade social
- Desmatamento/queimadas
- Fauna e flora
- Grupos étnicos: indígenas e quilombolas etc
- História local
- ZFM - Polo Industrial
- Outras

11. Ao selecionar os conteúdos relacionados a História do Amazonas, você recorre a qual recurso? Pode marcar mais de uma opção.

- Acervo pessoal
- Biblioteca da escola
- Internet
- Livro didático
- Outros

12. Numa escala de 1 a 5, qual conceito você atribui ao livro didático de História, sendo este considerado um dos instrumentos pedagógicos utilizados na educação escolar para formação identitária local. 1. Excelente; 2. Muito Bom; 3. Bom; 4. Razoável; 5. Péssimo:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

13. Você considera que o ensino de História do Amazonas deva ser ofertado desde os anos iniciais do ensino fundamental?

- Sim Não Parcialmente

14. Você considera relevante que livros didáticos sobre História do Amazonas para Educação Básica sejam escritos por autores locais?

- Sim Não Parcialmente

15. Como você classifica o livro didático de História quanto ao quesito "conteúdo de história regional e/ou do Amazonas?"

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

16. Você tem conhecimento que a partir do ano de 2010 o ensino de Fundamentos de História do Amazonas deixou de integrar a parte diversificada do currículo migrando para o ensino de História, conforme Res. nº 7 de 14 de dezembro de 2010?

Sim Não Parcialmente

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA

Prezados professores,

É na condição de colega de profissão que me dirijo aos senhores para solicitar a inestimável colaboração para a realização da minha tese de doutorado.

Nesse sentido, peço por gentileza que respondam a este questionário que é parte integrante do conjunto de elementos técnicos que reunimos para consubstanciar empiricamente a pesquisa que está em andamento no PPGSCA - Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia/UFAM, cujo objeto de investigação é o livro didático de História com ênfase no conteúdo de História do Amazonas.

Agradeço antecipadamente, na certeza de estar trabalhando em prol da educação e da pesquisa científica no nosso Estado. Outrossim, informo que as duas primeiras questões dizem respeito à sua atuação no sistema de ensino público.

Qual etapa, modalidade ou projeto de ensino que você atua?

- Ensino fundamental anos finais
- Ensino fundamental anos iniciais

Qual o seu tempo de magistério?

- 0 a 3 anos
- 3 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- 15 a 20 anos
- Acima de 20 anos

1. No decorrer dos seus anos de docência, em algum momento, você participou do processo de escolha do livro didático de História?

- Sim
- Não

2. O livro didático de História escolhido na sua escola faz parte do Programa Nacional do Livro Didático?"

- Sim
- Não

3. Quanto ao PNLD, qual das alternativas melhor representa seu conhecimento sobre este programa?

- Conhece bem
- Conhece parcialmente
- Não conhece

4. No processo de escolha do livro didático, como você analisa o Guia do Livro Didático?

- Ótimo
- Bom
- Razoável
- Ruim

5. Qual das alternativas dadas a seguir expressa melhor sua avaliação sobre o processo de escolha do livro didático para sua escola?

- Ótimo
- Bom
- Razoável
- Ruim

6. Você recebeu orientações prévias da Secretaria Municipal de Educação sobre o processo de escolha do livro didático por se tratar de um elemento comprovadamente importante no processo de ensino-aprendizagem?

- Sim
- Não
- Parcialmente

7. Após a chegada dos livros didáticos na escola, você percebeu que sua escolha foi “contemplada”?

- Sim
- Não
- Parcialmente

8. Classifique o livro didático de História em uso na sua escola quanto ao quesito conteúdo relacionado a História local e/ou regional

- Ótimo
- Bom
- Razoável
- Ruim

9. Classifique o livro didático de História em uso na sua escola quanto aos quesito organização didática

- Ótimo
- Bom
- Razoável
- Ruim

10. Ao manusear o livro didático de História você percebeu haver referências entre as orientações propostas nos documentos oficiais (BNCC, Referencial Curricular Amazonense ou Currículo Municipal) com a historiografia do Amazonas?

- Sim
- Não
- Parcialmente
- Não sei responder

11. Caso tenha marcado a opção sim, as referências se encontravam através de qual forma?

- Desenhos
- Fotografias
- Gravuras
- Ilustrações
- Pinturas
- Textos

12. Quando o currículo sugere que os conteúdos da disciplina de História abordem questões sobre Os Fundamentos da História do Amazonas, você recorre a qual recurso? Pode marcar mais de uma opção.

- Acervo particular
- Apostilas
- Biblioteca da escola
- Internet
- Livro didático
- Outros

13. Você considera que o ensino de História do Amazonas deva ser ofertado desde a primeira etapa do ensino fundamental, 4º e 5º anos?

Sim Não Parcialmente

14. Você considera importante a retomada do debate sobre os Fundamentos da História do Amazonas no currículo municipal e seus desdobramentos no Livro Didático?

Sim Não Parcialmente

15. Como você analisa a produção local de livros sobre a História do Amazonas?

Ótima
 Boa
 Regular
 Ruim

16. Considerando que o Livro didático de História é um dos instrumentos pedagógicos que promove a formação identitária local, numa escala de 1 a 5, que conceito você atribui ao livro em uso na sua escola?

1 Ruim
 2 Razoável
 3 Bom
 4 Ótimo
 5. Excelente

Sobre o ensino de História do Amazonas, caso considere importante, comente sobre sua percepção acerca dos desafios didáticos na sala de aula.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA AUTORES

Prezados (as) autores (as),

É na condição de doutorando do PPGSCA - Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas, que venho solicitar sua inestimável colaboração para a realização da minha tese de doutorado. Para tanto, peço a gentileza de responder a esse questionário, que integra o conjunto de elementos técnicos que reuni para dar suporte à pesquisa em andamento, cujo objeto de investigação é **A TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA DO AMAZONAS NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.**

Agradeço antecipadamente sua participação, na certeza de juntos estarmos trabalhando em prol do aprimoramento da educação e da cultura do nosso Estado.

1. Qual ou quais motivações levaram você (s) a escrever (em) o livro didático “*nome do livro*”?
2. O livro citado, à época de seu lançamento, foi direcionado ao Ensino Fundamental I -1ª a 5ª série. O que determinou a escolha e o direcionamento à etapa da educação básica a qual a obra se destina?
3. O livro em questão foi submetido ao edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)?
 Sim Não
Por que?
4. Quais itens abaixo você considera possuir maior relevância na produção de um livro didático sobre História do Amazonas? Por quê?
 A didática empregada no livro
 A seleção iconográfica
 Poder de síntese do conteúdo
 Qualidade da impressão
 Todos
 Outros

5. Quais critérios foram adotados na seleção do conteúdo: texto e iconografia (desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens etc.) presente no livro?
6. Considerando que a formulação didática no livro inclui perguntas objetivas e subjetivas, formulações de frases, trabalhos de pesquisa individual e em grupo, discussões em classe, estabelecimento de relações, quais os critérios adotados para fazê-la presente no livro?
7. Qual sua opinião sobre a produção de livros didáticos por autores amazonenses, no que tange às questões regionais e/ou locais?
8. Você tem conhecimento sobre a retirada dos Fundamentos da História do Amazonas do currículo do município, passando este a ser incorporado no âmbito do ensino de história?
() Sim () Não
Qual sua opinião sobre essa mudança?
9. O livro foi publicado pela editora FTD, de São Paulo. Em algum momento, foi pensada a distribuição por uma editora local? (pergunta direcionada, exclusivamente, para a autora Valéria Martins Lippi)
() Sim () Não
Por que?
10. Você entende necessário trabalhar com a História do Amazonas no âmbito do livro didático para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Por quê?

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA SEMED



Educação
Secretaria Municipal



Manaus
Prefeitura Municipal

Subsecretaria de Gestão Educacional
Família e Escola, construindo a excelência na educação, em prol de uma Manaus melhor para se viver.

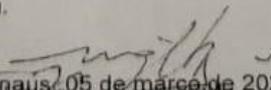
CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo a execução da pesquisa " **ICONOGRAFIA E TEXTUALIDADE AMAZONICA: UMA ANÁLISE SOBRE A TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA DO AMAZONAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 4º E 5º ANOS (2 ÚLTIMOS EDITAIS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS** ", conduzida pelo doutorando **MARCOS AFONSO DUTRA**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Artemis de Araújo Soares, do Curso de Pós Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia da Universidade Federal do Amazonas- UFAM.

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral sem qualquer identificação de indivíduos ou escolas participantes, ressalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19 . Desta forma, evite-se expor os participantes a riscos de contaminação.

O doutorando se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de trinta (30) dias, um Relatório Final da atividade realizada.


 Manaus, 05 de março de 2021.
 Carlos Antônio Magalhães Guedelha
 Subsecretário de Gestão Educacional - SEMED
 Decreto 06/01/2021
Dr. Carlos Antônio Magalhães Guedelha
Subsecretário de Gestão Educacional/SEMED

Av. Mário Tpiranguá, 2549 - Parque Desd'Água
 CEP: 67.050-030 F: (92) 5632-2054 / 5632-2457

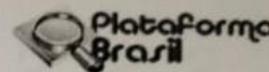
faizurmet@semed-manaus.am.gov.br
 www.semed-manaus.am.gov.br

SEMED
 Secretaria Municipal de
 Educação

ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFAM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ICONOGRAFIA E TEXTUALIDADE AMAZÔNICA: ANÁLISE INTERDISCIPLINAR SOBRE A HISTÓRIA DO AMAZONAS NO LIVRO DIDÁTICO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ADOTADO PELA SEMED/MANAUS - 2010 À 2022

Pesquisador: Marcos Afonso Dutra

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 48611121.4.0000.5020

Instituição Proponente: Fundação Universidade do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.975.325

Apresentação do Projeto:

Resumo

O projeto em questão inicia por afirmar que, amparado legalmente na área das ciências humanas, o ensino de História "guarda forte relações com a história ensinada em sala de aula, momento inicial da formação sócio histórica dos indivíduos". A História do Amazonas, segmento do ensino de história levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo amazonense, especialmente as influências das matrizes indígenas. É inegável que, do ponto de vista histórico, a constituição da sociedade amazonense se deu por intermédio do contato direto do

homem branco com o indígena residente na Amazônia por conta do projeto colonizador europeu. No âmbito da sala de aula o livro didático, sendo um elemento que possibilita análises, reflexões e sobretudo aprendizagens por conter no bojo de seu conteúdo múltiplas formas de apreensão do conhecimento (imagens, símbolos, textos, narrativas, gravuras, ilustrações), pode também estimular, ou inibir a criticidade de seus leitores.

Entretanto, estimular essa criticidade perpassa por problematizações acerca do conteúdo inserido nele. Não seria demasiado afirmar que o ensino da História do Amazonas propõe esse estímulo, sobretudo por se tratar de um conhecimento relacionado a apreensão da cultura, da sociedade, da

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

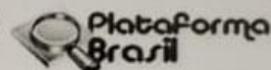
Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.975.325

É necessário que o pesquisador responsável envie por Notificação, por meio da Plataforma Brasil, os relatórios parciais e final, conforme item XI.d. da Res 466/2012-CNS);

NÚMERO DO TELEFONE FIXO CEP/UFAM: 3305-1181/RAMAL 2004.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1642949.pdf	29/08/2021 16:02:39		Aceito
Outros	Cartaresposta2.docx	29/08/2021 16:00:29	Marcos Afonso Dutra	Aceito
Outros	Curriculopesquisador.pdf	29/08/2021 15:57:32	Marcos Afonso Dutra	Aceito
Outros	Curriculoorientadora.pdf	29/08/2021 15:56:16	Marcos Afonso Dutra	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	29/08/2021 15:27:47	Marcos Afonso Dutra	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisarevisado.docx	29/08/2021 15:23:02	Marcos Afonso Dutra	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto3.pdf	29/08/2021 15:15:55	Marcos Afonso Dutra	Aceito
Outros	instrumentocoletados.docx	01/08/2021 20:49:47	Marcos Afonso Dutra	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	01/08/2021 20:39:05	Marcos Afonso Dutra	Aceito
Outros	CaartadeAnuencia.pdf	27/06/2021 12:55:46	Marcos Afonso Dutra	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com