
O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO E FONTE DE PESQUISA HISTÓRICA E EDUCACIONAL

André Mendes Salles¹

RESUMO: Este artigo pretende realizar uma discussão acerca do livro didático como fonte histórica, apresentando suas múltiplas possibilidades de pesquisa e interpretação. Os historiadores cada vez mais movidos por novos questionamentos ampliam suas possibilidades de pesquisa, ampliando, com isso, o horizonte na própria maneira de se produzir conhecimentos históricos, enriquecendo, conseqüentemente, o conceito de fontes históricas. Assim, o livro didático deixa de ser encarado como um simples manual escolar e passa a ser visto como um complexo objeto cultural que enseja novas possibilidades de pesquisa.

Palavras-chave: Livros didáticos - Fontes históricas – Produção do conhecimento histórico.

ABSTRACT: This article discusses school book as a historical source, presenting their various possibilities for research and interpretation. Historians grow more and more interested in new questions which have the ability to research possibilities, broaden the horizon of historic knowledge production, and, in turn, enrich the concept of historical sources. In this way, school books cease to be seen as simple textbooks and start to be interpreted as complex cultural objects with new possibilities for research.

Keywords: School book – Historical sources – Historic knowledge production.

“o documento não era documento antes de o historiador cogitar de perscrutá-lo, e assim o historiador institui, se assim podemos dizer, o documento como documento após sua intervenção e sua observação”

PAUL RICOEUR

A maioria dos estudiosos da historiografia marca a década de 70 do século passado como um momento de profundas mudanças, ou melhor, reformulações na produção do conhecimento histórico, tanto de cunho conceitual quanto metodológico. O pesquisador Ricardo Oriá Fernandes (2005) associa tais reformulações às novas tendências colocadas em evidência pela *Nouvelle Histoire* e pela História Social Inglesa. Assim, afirma ele, que tais correntes de pensamento “elegeram como objeto de estudo temas relativos ao cotidiano, à vida privada, às mentalidades coletivas, ao imaginário e

às representações sociais de segmentos até então desprezados pela dita *História oficial*” (FERNANDES, 2005:121).

A História da educação, assim como o ensino de História², também passou por tais reformulações teórico-metodológicas, sobretudo a partir da década de 1980. Novos temas e novas formas de abordá-los foram desenvolvidos. A *História Cultural*, e com destaque as *representações*, têm ganhado nos últimos anos grande espaço entre os historiadores brasileiros; em verdade, tal tendência historiográfica tem cada vez mais marcado as obras de historiadores do mundo Ocidental. A educação, no contexto da História Cultural, se tornou um campo de pesquisa privilegiado para os historiadores, pois manifestações educacionais, sejam elas escolares ou não, são partes integrantes dos fenômenos culturais.

É preciso, entretanto, destacar que a Nova História e as alterações que a permeavam demoraram a fazer parte das discussões intelectuais brasileiras. Vainfas (1997) nos alerta para que não busquemos a explicação para tal defasagem da historiografia nacional no famoso discurso *país de terceiro mundo*. É preciso ir além, percebermos que o final da década de 1960 e os anos de 1970 foram momentos auge da repressão militar, da censura, das prisões arbitrárias, dos constrangimentos às diversas ciências, sobretudo àquelas ligadas as humanidades. Nesse contexto, o ambiente acadêmico, enquanto espaço de resistência intelectual, tornou-se propício ao desenvolvimento dos *diversos marxismos*³.

Em Malerba (2009), num ensaio de crítica historiográfica das produções históricas latino-americanas, conseguimos apreender, em linhas gerais, e apesar do próprio autor considerar os critérios utilizados por ele possuir alto grau de aleatoriedade nas classificações e cronologias adotadas, uma aproximação com Vainfas (1997) no que concerne aos *Domínios da História* que prevaleceram no período em tela na América Latina. Assim, segundo Malerba, as produções de História Social e Econômica prevaleceram nas décadas de 1970 e 1980, enquanto que nas décadas de 1980 (sobretudo final da década) e 1990 prevaleceram a “nova” História Política e Cultural (p.17).

Assim, as pesquisas desenvolvidas na década de 1970 na academia, privilegiaram as temáticas sócio-econômicas, deixando de lado, em certo sentido, as

produções que envolviam temáticas relacionadas a História Cultural. Ademais, é preciso destacar que não houve na década de 1970 muitas traduções para o português das pesquisas desenvolvidas, sobretudo na Europa, sob a perspectiva da História Cultural. Em contrapartida o final da década de 1980 é marcado pelo chamado *boom* editorial no campo histórico, onde além de traduzidas as obras versadas na Nova História Cultural, foram editadas também obras produzidas nas universidades brasileiras oriundas de teses de mestrado e doutorado, já embasadas pelas problemáticas da Nova História (VAINFAS, 1997; 2009).

Nesse contexto afirma Vainfas:

O ambiente intelectual ou mais propriamente ideológico que envolvia a produção historiográfica brasileira, cada vez mais atrelado à produção universitária, embarreirava ou bloqueava o diálogo com estas correntes [quais sejam, História das Mentalidades, História Social Inglesa, Nova História Cultural e Micro-história] que nem sequer eram novidades, pois estavam, algumas delas, plenamente consolidadas em seus centros originais. Foi com o avanço da pós-graduação, de um lado, e a crise do regime militar, de outro, que a pesquisa histórica no Brasil pouco a pouco se abriu a estes novos campos. A queda do muro de Berlim, em 1989, completa o quadro, libertando a pesquisa histórica brasileira dos patrulhamentos esquerdistas. O arejamento do ambiente universitário, enfim livre dos compromissos políticos de combate ao regime de exceção e, de quebra, livre das patrulhas ideológicas, teve peso decisivo nesta inflexão historiográfica (VAINFAS, 2009:228-229).

Décio Gatti Jr., professor da Universidade Federal de Uberlândia, em pesquisa realizada sobre o livro didático de História no período de 1970 a 1990, diz o seguinte:

O processo de abertura política do país, iniciado no final da década de 1970, permitiu a superação paulatina da censura e auto-censura, com a veiculação nos livros didáticos de uma História mais crítica e vinculada ao processo de renovação da historiografia internacional que, em um primeiro momento, na década de 1970, alinhava-se com a historiografia marxista de base econômica e, nas décadas de 1980 e 1990, passava a agregar também os temas da História Cultural, advindas da influência da História Nova e, por fim, da forte renovação didático-pedagógica incentivada pela penetração do construtivismo no país (2004:236).

Como podemos perceber no relato de Gatti Jr., não só as produções acadêmicas, mas também as produções didáticas de História, com o processo de abertura política no final da década de 1970, passaram a fazer parte do rol de renovação da historiografia internacional.

Rojas (2007), em sua *Tese sobre o Itinerário da Historiografia do Século XX*, destaca quatro grandes momentos hegemônicos por que passou a historiografia desse século⁴. Sua análise, influenciada por Braudel, se dá sob a perspectiva da *longa duração*, pois acredita que ela deva “concentrar a atenção nas grandes transformações, nas modificações verdadeiramente profundas que foram definindo de maneira radical a atividade historiográfica nesse período do século XX” (ROJAS, 2007:13). O autor nos propõe que, para se compreender devidamente a historiografia desse século, é preciso retroceder em 50 anos a data cronológica do início do mesmo⁵. Portanto, o autor começa a sua análise mais ou menos em meados de 1848, data carregada de significados, pois é o momento das grandes revoluções européias.

O Marxismo aparece na obra de Rojas (2007) como sendo a primeira grande etapa hegemônica da historiografia ocidental. Tal movimento historiográfico, que vale salientar foi antes oriundo de movimentos sociais e políticos da segunda metade do XIX, apresentou, segundo o autor, um *caráter fundacional*, pois partiu de um projeto sistemático de fundação de uma ciência histórica. É nesse sentido que Rojas acredita que o Marxismo tirou a História do mundo mágico de mitos e lendas para colocá-la como uma ciência, como uma análise crítica da sociedade humana. Segundo o autor, o nascimento e a afirmação do Marxismo é o ponto de partida da historiografia contemporânea, pois “sem o exame do marxismo, dificilmente poderíamos compreender o que são os estudos históricos do século XX e da atualidade” (ROJAS, 2007:15-16).

Ainda seguindo as diretrizes estabelecidas por Rojas (2007), temos a segunda grande etapa da historiografia ocidental, o chamado Positivismo. Segundo ele, esse foi o momento em que houve a hegemonia da *fala* alemã. Essa hegemonia representou uma regressão, um retrocesso em relação ao momento fundador. É preciso que se destaque que essa foi a fase de exacerbação dos nacionalismos, quando a educação se voltou para questões cívicas e patrióticas, valorizando os grandes feitos e heróis nacionais. O autor critica severamente tal corrente historiográfica e a restringe quase que à *fala* alemã, esquecendo, com isso, a *fala* francesa, por exemplo. O historiador mexicano, visivelmente atraído pelas idéias marxistas, não poupa críticas a essa segunda etapa do pensamento historiográfico do século XX, na mesma medida em que não poupa elogios à corrente marxista. Entretanto destaca algumas das importantes contribuições da

historiografia positivista para as ulteriores correntes historiográficas que viriam, tais como: trabalho com as fontes, crítica externa e interna dos documentos e distinção entre fontes históricas e literárias e documentos falsos e verdadeiros.

Vainfas (1997) destaca que essa historiografia do fim do XIX e início do XX apresentou um importante papel no desenvolvimento e amadurecimento das correntes de pensamento que vieram doravante, acreditando que “os combates de Bloch e Febvre e o movimento historiográfico que estimularam nos anos 20 foram em parte injustos com a historiografia do século XIX e mesmo com a que havia no início do século [XX]”. E acrescenta: “sem eles [historiadores do século XIX e início do XX] não se poderia compreender nem o surgimento dos *Annales*, nem a preocupação com as *mentalidades*, que desde cedo se fez notar”. Deste modo “não resta dúvida de que os primeiros *annalistes* estereotiparam, em parte, a historiografia oitocentista com o fito de acentuarem a *novidade* de suas propostas” (VAINFAS, 1997:131-132).

No mesmo *tom* de Vainfas, Reis afirma o seguinte:

[...] As escolas históricas, no entanto, se iludem ao pensar que o seu novo ponto de vista é único e definitivo, que descobriram a “verdade da história”, que estabeleceram o conhecimento histórico em bases objetivas, científicas. Em defesa da sua nova interpretação definitiva, cada uma delas desvaloriza os historiadores e as interpretações anteriores, em geral com os mesmos adjetivos empregados pelos “novos” anteriores para desautorizar os seus predecessores – ultrapassado, equivocados, positivistas, ideólogos, reacionários... – ignorando a condição temporal de toda elaboração histórica. A verdade histórica, ela é fundamentalmente histórica. Não há métodos e histórias definitivas que levem (ou tragam) à “verdade absoluta no tempo”. Em cada presente, o que se tem é uma visão parcial, uma articulação original do passado e do futuro (REIS, 2009:11)

José Carlos Reis além de discorrer sobre o “desprezo” de novas escolas históricas em relação às produções de seus predecessores aborda um ponto fundamental no processo de produção do conhecimento histórico: “a verdade histórica”. Entendemos, assim como ele, que a produção do conhecimento histórico é ela mesma histórica, ou seja, temporal. Destarte, devido à temporalidade da produção desse conhecimento é que historiadores tem se preocupado ao longo do tempo em reescrever a História. “A reescrita contínua da história torna-se, então, uma necessidade” (REIS, 2009:7). A verdade histórica, portanto, segundo Reis, pode ser comparada a um caleidoscópio.

Voltando ao percurso do pensamento dialético de Rojas (2007), temos a terceira etapa hegemônica da historiografia ocidental do século XX, os Annales. Sobre esse movimento de renovação intelectual, escreveram importantes historiadores. Sobre a importância dos Annales para produção/renovação do conhecimento histórico nos diz Vainfas:

Não resta dúvida de que a fundação dos Annales foi movimento dos mais profícuos na historiografia mundial, tão profícuo que Peter Burke o chamou de ‘a Revolução Francesa da historiografia’, subtítulo de seu recente livro sobre os historiadores franceses... a *história nova* francesa talvez tenha sido a que mais irrigou e inspirou a pesquisa e a reflexão historiográfica mundial nas últimas décadas (VAINFAS, 1997:131).

Não nos interessa aqui discutir acerca das especificidades historiográficas do Annales, coisa que, aliás, tem sido intensamente debatida entre importantes historiadores estrangeiros e brasileiros⁶. Interessa-nos tão somente ter o discernimento de que tal corrente, nos seus diversos momentos ou gerações, contribuiu para alargar as possibilidades de *temáticas* a serem tratadas pelo historiador e, conseqüentemente, enriquecer o conceito de *fonte histórica*.

As transformações sócio-culturais ocorridas em 1968 são consideradas por Rojas (2007) como o marco divisório que estabelece a quarta e última etapa da historiografia ocidental do século XX. Segundo esse pensador mexicano, o *policentrismo* foi que caracterizou o momento intelectual que perdura até nossos dias. Falar em policentrismo significa dizer que não há mais hegemonias historiográficas, é considerar que o momento historiográfico no qual vivemos reflete, na verdade, uma *polifonia*, uma multiplicidade de formas de se entender, encarar e pesquisar em História.

Depois de 1968, algo importante se rompeu e terminou esse regime de longa duração da hegemonia historiográfica de um espaço cultural ou de um espaço nacional, criando-se então a nova modalidade de funcionamento da historiografia a cujo desenvolvimento assistimos na situação atual. *Ninguém é hegemônico na historiografia contemporânea*, o que nos convoca a todos por igual a participar na inovação historiográfica. Porque hoje vivemos uma situação de *policentrismo na inovação historiográfica*. E de policentrismo na inovação cultural (ROJAS, 2007:26). [grifos do autor]

Diante desse panorama historiográfico ocidental é que contextualizamos a História da Educação no Brasil. É incontestável a renovação teórico-metodológica por

que passou essa disciplina no último século e, em particular, nas suas duas últimas décadas. Os historiadores do século XX, cada vez mais, movidos por novos questionamentos, passaram a fazer novas perguntas a documentos já conhecidos pela historiografia, remodelando o fazer historiográfico.

Ademais, originais temáticas de pesquisa foram introduzidas na produção histórica. Assim, novas fontes também passaram a ser utilizadas na tentativa de se compreender essa renovada maneira de se produzir conhecimentos históricos. Com isso, por exemplo, o livro didático, antes compreendido como um simples manual escolar tornou-se objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional, embora em algumas obras recentes sobre fontes e pesquisas históricas, de considerável circulação no meio acadêmico, sequer mencionem esse artefato como objeto de estudo⁷. Com as influências advindas da Nova História Cultural⁸, não somente o livro didático em si passou a ser analisado, mas também as práticas de leituras que dele se fazia.

As discussões e as idéias suscitadas, sobretudo por Roger Chartier, são caras aos historiadores da educação. Suas análises acerca dos livros em geral influenciaram, em particular, as análises sobre os livros escolares e trouxeram nova luz ao estado da arte da pesquisa no país. Numa análise sobre o livro e o leitor, Chartier diz o seguinte:

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

Pesquisas recentes acerca do livro - incluindo o didático - vêm se preocupando não somente com o que está posto, o que está inscrito nas páginas do livro, mas também, e talvez sobretudo com as formas de recepção e as formas de leitura que dele se faz. Não só as diversas ideologias presentes nos conteúdos veiculados pelos livros são fontes de análise pelo pesquisador, mas também a própria forma de sua produção, circulação e recepção. Nesse contexto, não somente o autor e sua escrita passam a ser investigados, mas outros agentes que contribuíram para a produção do livro, como editores, ilustradores e até mesmo os próprios leitores⁹.

As práticas de leitura oferecem indícios interessantes ao pesquisador desse campo; Chartier, acerca dessa possibilidade criativa e criadora pondera:

[...] Antes de mais nada, dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse increver-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores (CHARTIER, 2001:78).

Deste modo, Diehl afirma que:

Biologicamente, ninguém consegue enxergar (ver) pelo outro, vemos as coisas de perspectivas diferentes. Culturalmente, ninguém consegue experimentar pelo outro. Experimentamos [*e a leitura é um bom exemplo disso*] as mesmas coisas de lugares, olhares e sensibilidades culturais diferentes (2003:6). [Grifo nosso].

Circe Bittencourt, a respeito das leituras que se faz dos livros didáticos afirma o seguinte:

Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única. A leitura de um livro é ato contraditório, e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural (BITTENCOURT, 2008:15).

Entretanto, é preciso perceber que, apesar de existirem diversas possibilidades de usos e apropriações dos livros didáticos por parte dos seus leitores – nesse caso professores e alunos preferencialmente – é necessário que se destaque que estes se fazem “valendo-se do próprio material, isto é, de uma condição objetiva que está dada” (CASSIANO, 2004b:34)¹⁰.

Diante dessas possibilidades criativas das *práticas de leitura*, que muitas vezes não correspondem àquelas que o autor havia imaginado para seus escritos, é que hoje os historiadores não mantêm mais a mesma visão de antes, numa rígida divisão sócio-cultural segundo a qual a literatura erudita não penetrava no meio cultural das populações ditas subalternas e vice-versa. Autores como Chartier (1990; 1999a; 1999b 2001), Ginzburg (1987) e Darnton (1986), em suas convincentes pesquisas, nos provam o contrário, fazendo-nos crer que essa circulação de escritos entre grupos sociais distintos e muitas vezes antagônicos era mais comum do que poderíamos imaginar.

Hoje, no meio acadêmico, tornou-se lugar-comum dizer que o livro didático é um instrumento educacional de extrema complexidade. Entretanto, é por esse caminho que iniciaremos nossa análise. Em primeiro lugar, o livro didático não é mais entendido como um simples manual escolar, ao contrário, as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos tentam demonstrar que tais livros sofrem, como nenhum outro, as influências das políticas educacionais da época de sua produção. Como produto mercadológico, o livro didático sofre também a influência do mercado editorial, que como demonstram pesquisas recentes, tem um papel preponderante no resultado final do livro. Além disso, não podemos também nos esquecer do próprio repertório teórico do autor e de suas vinculações metodológicas, o famoso lugar-social de onde *fala* o escritor¹¹.

Alain Chopin, um destacado pesquisador do livro didático na França, diz o seguinte:

Sob uma aparente banalidade e uma familiaridade enganadora, o manual escolar é um objeto complexo. Trata-se de um produto cultural cujas funções são plurais: instrumento iniciático de leitura, vetor lingüístico, ideológico e cultural, suporte – durante muito tempo privilegiado – do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas. Mas é também um objeto manufaturado, amplamente divulgado em todo o mundo, cuja produção e difusão se inscrevem em uma lógica industrial e comercial (CHOPIN, 2008:09).

Como pudemos perceber, o livro didático possui várias facetas, e deve ser entendido - ou é entendido por nós - portanto, como um objeto cultural, cujas possibilidades são plurais. O livro didático pode ser analisado sob a perspectiva mercadológica, uma vez que representa, desde algum tempo, um importante ramo para as editoras e hoje, indubitavelmente, a atividade mais rentável do setor editorial brasileiro, cujo maior comprador é o Estado.

Choppin (2004) e Bittencourt (2004; 2008) realçam a multiplicidade das funções dos livros escolares, destacando algumas de suas funções essenciais:

Função curricular, cuja análise que se faz do livro didático é aquela que o coloca como depositário de conteúdos escolares, ou seja, *como um privilegiado suporte sistematizador de conteúdos elencados pelas propostas curriculares* (CHOPPIN, 2004; BITTENCOURT, 2004; 2008). Contudo, devemos levar em conta, como nos alerta Décio Gatti Jr (2004), que as relações entre os órgãos públicos responsáveis pela educação e as editoras didáticas são mais complexas do que imaginamos e representam

uma via de influências de mão dupla. Isso quer dizer que não só as políticas públicas educacionais influenciam as editoras no que concerne aos conteúdos dos livros didáticos, mas também estas influenciam as autoridades públicas no momento de se elaborar o currículo (GATTI Jr., 2004:22-23). Assim, “Provavelmente nenhum material escolar sofreu tanto as influências das leis de mercado quanto esse. Fundamentalmente porque as políticas do livro escolar mantiveram conectados os interesses estatais aos privados” (CORRÊA, 2000:22).

Função instrumental, que apresenta esse material como suporte de métodos e técnicas de aprendizagem, ou seja, esse objeto cultural é avaliado como um instrumento pedagógico, uma vez que produz técnicas de aprendizagem como exercícios, questionários, leituras complementares e sugestões de trabalho em equipe e/ou individual (CHOPPIN, 2004; BITTENCOURT, 2004; 2008).

Função ideológica ou cultural, que privilegia o livro didático como sendo um veículo portador de sistemas de valores e ideologias, carregadas das concepções, das idéias, conceitos e preconceitos de uma determinada época, aquela em que foi escrito (CHOPPIN, 2004; BITTENCOURT, 2004, 2008). Nesse sentido, o livro didático ultrapassa a questão pedagógica, apresentando “implicações políticas, econômicas, ideológicas e teóricas” (CAIMI, 1999:28). Afinal de contas como nos alerta Caimi:

O autor de livros didáticos, assim como o historiador, faz opções entre diferentes temas, periodizações, fontes, métodos, etc., os quais são condicionados pela época em que vivem, pelo seu lugar social, pela sua visão de mundo. Não há, pois, absoluta neutralidade e objetividade; ainda que se esforcem para evitar a parcialidade, não há como se desvencilhar totalmente desses condicionamentos (1999:43).

Deste modo, entendemos o livro didático como um produto produzido por grupos sociais que, intencionalmente ou não, perpassam sua forma de pensar e agir, portanto suas identidades culturais e tradições. Além do mais, esse instrumento de ensino é “organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla” (CORRÊA, 2000:19). E ainda, “serve como instrumento, por excelência, da análise sobre a *mediação* que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social” (Ibdem).

Apesar de o livro didático representar o veeiro da indústria editorial brasileira e um instrumento pedagógico fundamental no processo educativo, só nas duas últimas décadas do século XX é que pesquisadores vieram a dar uma maior atenção a esse complexo objeto cultural.

Tal desinteresse talvez tenha se dado devido ao fato dele ser “considerado um livro *menor*, descartável e efêmero no contexto do mercado editorial” (FERNANDES, 2005:122), ou, do seu valor enquanto objeto de pesquisa para os historiadores, entendido como um objeto menor no âmbito da documentação histórica e da historiografia. Nos próprios dizeres de Lajolo e Zilberman (1999), “o primo pobre da literatura” (1999:120).

Apesar de ilustre, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado seu *prazo de validade* (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999:120).

Entretanto, apesar de *primo pobre da literatura*, conseguimos perceber que “hoje, com os aportes teóricos da História Cultural, o objeto *livro didático* constitui elemento essencial para a investigação científica no âmbito da História da Educação” (FERNANDES, 2005:122).

Lajolo & Zilberman (1999) abordam um ponto fulcral da pesquisa histórica com livros didáticos: a sua conservação, ou melhor, a falta dela, haja vista o *prazo de validade* dos livros escolares. Ao que concerne a efemeridade do livro didático, e em consonância com Lajolo & Zilberman, Bittencourt (2008) diz:

[...] Outro aspecto [do livro didático] é a sua característica de produto a ser consumido em tempo breve, de acordo com os ritmos das reformas curriculares, criando um paradoxo: possui uma grande tiragem de exemplares desde seu início, mas estes são pouco preservados, sendo raramente encontrados em locais adequados, e na maior parte das vezes, estão em péssimo estado de conservação (BITTENCOURT, 2008:18).

Bittencourt, além de nos informar sobre a questão da efemeridade do livro didático, ainda adiciona mais uma problemática ao pesquisador que queira se debruçar a tal estudo, problemática esta já destacada por Lajolo & Zilberman (1999), qual seja: a

falta de preservação e conservação dos livros escolares. Sobre isto, Bittencourt continua a falar:

Trata-se de um material disperso e vários desafios devem ser enfrentados, tanto para conseguir localizá-lo, como para ter acesso a ele. Sendo uma espécie de produção marginal, o livro escolar não foi e nem tem sido depositado em bibliotecas públicas [brasileiras] de forma sistemática (BITTENCOURT, 2008:18).

Hoje, no Brasil, já dispomos de um *Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros – LIVRES* – desenvolvido pelo projeto *Educação e Memória – organização de acervos de livros didáticos*, sob coordenação da professora Circe Bittencourt, na USP. A biblioteca possui um banco de dados de livros escolares de todas as disciplinas que vão desde 1810 a 2005¹².

É significativo o estado da arte da pesquisa sobre o livro didático no Brasil. Pesquisas desenvolvidas tanto em Programas de Pós-Graduação em História quanto em Educação, trazem cada vez mais, novas problemáticas, novos questionamentos oriundos das mais diversas experiências com os livros escolares. O Manual didático, enquanto produto cultural produzido em determinada época, traz consigo peculiaridades indeléveis do período histórico ao qual faz referência. É nesse sentido que acreditamos que esse instrumento educacional deva ser cada vez mais interrogado no intuito de se entender não só a História da Educação, mas também como a sociedade vigente do período de elaboração do material didático pensava o intelectual, o livro, a leitura e a escrita, temáticas tão ligadas à corrente da Nova História Cultural. Assim, por uma renovação teórico-metodológica, aludimos com o livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional.

Referências bibliográficas

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales** (1929-1989): A Revolução Francesa da historiografia. Tradução Nilo Odalia. SP: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____. **O que é história cultural?** Tradutor Sérgio Goes de Paula. 2ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CAIMI, Flávia E. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio (Org). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, PP. 25-109, 1999.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Circulação do livro didático**: entre práticas e prescrições. São Paulo: PUC-SP (Dissertação de mestrado em Educação), 2003.

_____. Mercado de livro didático no Brasil. **Anais do I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**. Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2004a.

_____. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**, São Paulo, 23 (1-2), 2004b.

_____. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol 1985-2007. São Paulo: PUC-SP (Tese de doutorado em Educação), 2007.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes – 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2002.

CORREIA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Caderno Cedes**. São Paulo: Cedes, n. 52, pp. 11-24, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999a.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary del Priore. Brasília: UnB, 1999b.

_____. (org.). **Práticas da Leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 2ª ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHOPIN, Alain. Prefácio. In: BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos** e outros episódios da História Cultural francesa. Tradução de Sônia Coutinho. 4. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DIEHL, Astor Antônio . Limites e possibilidades do conhecimento histórico hoje. **Akrópolis (UNIPAR)**, Umuarama - PR, v. 11, n. 1, p. 3-8, 2003.

DOSSE, François. **História em Migalhas**: dos Annales a Nova História. Tradução A. Silva Ramos. São Paulo: Ensaio; Campinas: UNICAMP, 1992.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livro didático em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v.30, n.3, p.531-545, 2004.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do instituto histórico e geográfico brasileiro no ensino de História. **Saeculum, Revista de História**, ano 11, nº13, João Pessoa, Departamento de História/Programa de Pós-Graduação em História/UFPB, jul./dez. 2005.

GATTI Jr., Décio. **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução Maria Betani Amoroso; Tradução dos poemas José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HUNT, L. A Nova História Cultural. Tradução Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

MALERBA, Jurandir. **A História na América Latina**: ensaio de crítica historiográfica. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. Tese (Doutorado) PUC, São Paulo, 1997.

_____. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

PINSKY, Carla. B.; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales**: a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Nouvelle Histoire e tempo histórico**: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2008.

_____. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 9. ed. ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RICOEUR, Paul. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ROJAS, Carlos Antônio Aguirre. **Os Annales e a historiografia francesa**. Tradução Jurandir Malerba. Maringá: EDUEM, 1995.

_____. **Uma História dos Annales – 1921-2001**. Tradução Jurandir Malerba Maringá: EDUEM, 2004.

_____. Tese sobre o Itinerário da Historiografia do Século XX: uma visão numa perspectiva de longa duração. In: MALERBA, Jurandir; ROJAS, C.A.Aguirre (orgs). **Historiografia Contemporânea em Perspectiva Crítica**. Bauru, SP: EDUSC, 2007. (Coleção História).

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História cultural. In: **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs). Rio de Janeiro: Elsevier, 18ª reimpressão, p. 127 – 162. 1997.

_____. História Cultural e historiografia brasileira. História: **Questões e Debates**, n. 50, p. 217-235, jan./jun. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

Notas:

¹ Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba e professor do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

² Ensino de História aqui entendido como campo de pesquisa acadêmica.

³ Os diversos marxismos que surgiram na academia na década de 1970 - que segundo Vainfas variou do mais sofisticado ao mais vulgar - foram formas de resistência intelectual a Ditadura Militar. Além do mais, “desde os anos 1950-1960, e sobretudo nos anos 1970, com a difusão de cursos de pós-graduação, a produção historiográfica brasileira esteve, de certo modo, hegemonizada pelo marxismo, ou pelas várias correntes marxistas”. Nesse sentido, “o fundamental era, então, fazer uma história que buscasse as raízes sócio-econômicas de nosso atraso, subdesenvolvimento ou dependência do imperialismo, em especial o norte-americano. Uma história engajada, portanto, uma história militante” (VAINFAS, 2009:225).

⁴ Os quatro grandes momentos hegemônicos da historiografia destacados pelo autor são: Marxismo, Positivismo, Annales e Policentrismo. Como forma de contextualizar nosso trabalho, acompanharemos Rojas nesse percurso da historiografia do século XX.

⁵ Isso porque Rojas acredita, ainda seguindo a historiografia francesa, que “os séculos Históricos nunca coincidem com os simples séculos cronológicos”. Op. Cit. P.13.

⁶ Ver: BURKE, 1997; DOSSE, 1992; MALERBA & ROJAS, 2004; ROJAS 1995; REIS, 2000; 2008.

⁷ Analisamos duas interessantes coletâneas sobre fontes históricas. Entretanto, nenhuma delas contemplou o livro escolar enquanto possibilidade de fonte para pesquisa em História da Educação. Ver: PINSKY (2008); PINSKY; LUCA (2009)

⁸ Sobre a Nova História Cultural ver: Burke (2008); HUNT (1992).

⁹ Sobre o livro enquanto produto fabricado, enquanto artefato da indústria cultural, em cuja produção interferem outros atores além dos autores, como por exemplo, editores, copidesques, programadores gráficos, ver: MUNAKATA (1997; 2003); GATTI Jr. (2004). Uma interessante pesquisa acerca das memórias de antigos usuários de livros didáticos, destacando-se as características materiais e simbólicas desses livros, pode ser encontrada em Fernandes, 2004.

¹⁰ Sobre o livro didático enquanto produto mercadológico, ver: CASSIANO, 2003; 2004a; 2004b; 2007.

¹¹ Sobre o lugar social do pesquisador, ver CERTEAU (2002).

¹² O Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (LIVRES) pode ser encontrado no endereço eletrônico: <<http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/>> Acesso em: 20 de maio. 2010.